



**INTERNATIONAL
JOURNAL
for 21st
CENTURY
EDUCATION**

Vol. 9, N° 1 (2022)

ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

VÍCTOR A. TORRES-GONZÁLEZ & ANTONIO D. PÉREZ ZURITA Escape Room y Webquest con perspectiva de género	3
ANA BELÉN RUIZ OSUNA Intercultura: la innovación docente al servicio de la diversidad cultural	20
MARÍA TERESA DE LUQUE MORALES La pedagogía teatral como estrategia didáctica: el papel de la sociedad romana	37
KARINA LISBETH LANDEO MINAYA Desafíos para la educación superior intercultural bilingüe desde la modalidad virtual durante la pandemia por COVID-19 en Perú	55
MARÍA DEL MAR OGEA POZO En la piel de los espectadores con discapacidad visual: Un experimento didáctico para mejorar las competencias en traducción audiovisual, audiodescripción e inglés	73

BREAKOUT Y WEBQUEST CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EUMACHIA Y ACILIA PLECUSA, MATRONAS ROMANAS**BREAKOUT AND WEBQUEST WITH A GENDER PERSPECTIVE: EUMACHIA AND ACILIA PLECUSA, ROMAN MATRONS**VÍCTOR A. TORRES-GONZÁLEZ*¹, & ANTONIO D. PÉREZ ZURITA**

*UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

Los autores clásicos transmiten una imagen de la mujer romana bastante parcial y llena de tópicos negativos, dedicada fundamentalmente al cuidado del hogar y de los hijos. Toda aquella fémina que se saliera de este rígido esquema era duramente criticada por ello. En cambio, las fuentes epigráficas revelan una situación bien distinta, puesto que en ellas se conserva el recuerdo de mujeres realizando importantes y generosas donaciones hacia su comunidad, o bien siendo homenajeadas públicamente con la erección de estatuas honoríficas en los espacios más representativos de la ciudad. El objetivo de nuestro artículo será precisamente trasladar esa realidad transmitida por la epigrafía al aula de Educación Secundaria, en la que todavía hace falta aumentar la presencia de contenidos de género. A tal efecto, se han diseñado dos propuestas de actividades digitales para trabajar la historia de la mujer en la ciudad romana. Como se podrá comprobar, estos ejercicios no sólo contribuyen a paliar la carencia de los temas de género en los planes de estudios, sino que también resultan útiles para abordar otros conocimientos relacionados con la materia y simultáneamente desarrollar varias competencias gracias a su enfoque interdisciplinar.

Palabras clave: antigua Roma, Historia de la mujer, epigrafía latina, gamificación, *digital storytelling*.

ABSTRACT

Roman woman's picture emerged from the ancient authors is rather partial and plenty of negative clichés: they were basically devoted to take care of the home and children. Any woman out of this rigid scheme was harshly criticised for it. Nevertheless, epigraphic sources reveal a very different situation, since they record women bestowing generous donations to their community or being publicly honoured with honorific statues in the most important places in the town. The aim of our paper is to transfer this reality showed by epigraphy to the secondary school classroom, where there is still a need to increase the presence of gender content. With that purpose, two proposals for digital activities have been designed to work on the history of women in the Roman town. These activities not only contribute to diminish the lack of gender topics in the curriculum, but are also useful to approach other gender-related knowledge and simultaneously improve several competencies thanks to their interdisciplinary approach.

Keywords: Ancient Rome, Women's History, Latin Epigraphy, Gamification, Digital Story

¹ Autor de correspondencia: Víctor A. Torres-González. Dpto. de Historia Antigua, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla, C/ Doña María de Padila s/n, 41004, Sevilla (España). vtorres2@us.es.

1. Introducción

Tradicionalmente, se ha pensado que las mujeres en el mundo antiguo no tenían apenas vida más allá de las puertas de su casa, es decir, que estaban casi completamente relegadas al ámbito doméstico, siendo su único rol en la vida el cuidado del hogar y la crianza de los hijos. En efecto, esta es la visión que aportan muchos testimonios literarios en los que los autores clásicos otorgan un rol secundario a las mujeres, siendo su presencia meramente testimonial. Además, siempre que aparecen fuera del ámbito doméstico, son representadas negativamente, personificando actitudes en contra del sistema de valores patriarcales: medrando en los asuntos públicos de los prohombres de Roma y siendo duramente criticadas por ello. Baste citar, por ejemplo, la conclusión de un discurso del conocido senador Catón el Censor o el Viejo en el 195 a.C. relativo a una protesta pública de las mujeres que querían la abolición de una ley suntuaria:

Soltad las riendas a una naturaleza indisciplinada, a un animal indómito, y esperad, que ellas mismas pondrán coto a su desenfreno. (...) Lo que añoran es la libertad total, o más bien, si queremos decir las cosas como son, el libertinaje. (...) Examinad todas las leyes referentes a la mujer con las que vuestros mayores pusieron freno a su incontinencia y la sometieron a su marido; aun constreñidas por todas ellas, a duras penas podéis dominarlas. Qué, si dejáis que desgajen una a una y os arranquen de las manos esas ataduras y se equiparen completamente a sus maridos, ¿creéis que podréis aguantarlas? Desde el momento mismo en que comiencen a ser iguales, serán superiores (Liv. 34.2-3).

Otra cita interesante es la descripción que hace el moralista Plutarco sobre Fulvia, la tercera esposa de Marco Antonio:

Aquella era una mujer que no circunscribía sus pensamientos a las simples tareas del hogar, como cardar la lana, ni se veía digna de domeñar a un simple ciudadano, sino que tenía designado casarse con un gobernante al que quería gobernar y un capitán dispuesto al que se le capitaneara (Plu. Ant. 10.5-6).

Dicha imagen ha perdurado en el imaginario colectivo hasta la actualidad. En efecto, a partir de un cuestionario para un estudio sobre las concepciones acerca de las mujeres en la antigua Roma realizado entre el alumnado del Grado en Historia de la Universidad de Alicante, se han obtenido los siguientes resultados: el 41,7 % se mostraba de acuerdo y el 10,2 % totalmente de acuerdo con que la función principal que se atribuía a las mujeres de la elite social romana era la reproducción (Mateo Corredor y Pastor Quiles, 2020).

Muy al contrario, la documentación epigráfica pone de manifiesto una realidad bien distinta, pues se conocen inscripciones que atestiguan numerosas actividades públicas llevadas a cabo por mujeres, como intervenciones urbanísticas, donaciones, homenajes, etc. En efecto, las mujeres tuvieron cierta influencia social y cierta presencia en la esfera pública, exponiendo sus nombres públicamente y ayudando a conformar una memoria colectiva que ellas mismas contribuyeron a crear, especialmente en el periodo imperial en el que las mujeres gozaron de una autonomía social y financiera destacable. Lejos de los tratados de moralidad y los *topoi* característicos de las fuentes literarias (fragilidad, debilidad, dudosa moral, etc.), la epigrafía parte de elementos materiales concretos que nos permiten analizar el rol femenino desde una perspectiva mucho más práctica y real (Gago Durán, 2012; Navarro Caballero, 2017). Por tanto, la epigrafía permite comprobar que, en verdad, las mujeres tuvieron una participación activa y valorada en la vida pública de las ciudades romanas durante la época altoimperial.

Por otra parte, la era digital en la que vivimos inmersos actualmente ha supuesto sin duda todo un reto para la labor docente, puesto que ha sido necesario renovar y adaptar la metodología de enseñanza para las nuevas generaciones que han crecido en relación directa y cotidiana con las nuevas tecnologías. Por esta razón, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) supone un elemento de motivación que nos permitirá captar más fácilmente la atención y el interés del alumnado. Como la motivación es lógicamente uno de los elementos cruciales para

garantizar un proceso de aprendizaje rápido y eficaz, el correcto manejo de estas herramientas digitales se convierte, por tanto, en una habilidad casi imprescindible para el profesorado.

En este sentido, cabe mencionar la “gamificación”, es decir, la técnica consistente en el empleo de elementos de juegos en un entorno no lúdico como el aula con el fin de estimular y favorecer el aprendizaje del alumnado (Deterding et al., 2011). Se trata de una de las estrategias docentes que más se han desarrollado en los últimos años gracias a las múltiples posibilidades que ofrece, especialmente por su fácil adaptabilidad desde los niveles más básicos de la enseñanza, como es la Educación Infantil, hasta los grados superiores, incluyendo por supuesto la propia Universidad (Pérez Vázquez et al., 2019; Sanz Yepes y Alonso Centeno, 2020). En efecto, la “gamificación” combinada con las TIC responde de forma adecuada a esas nuevas necesidades y perfiles de los estudiantes que hemos comentado anteriormente, ya que logra aunar las ideas de “ludificación” y “aprendizaje”, transformando a este último en una especie de “videojuego” que favorece “la cohesión, la integración, la motivación por el contenido, potenciando además la creatividad de los individuos” (Marín Díaz, 2015), así como la percepción propia del conocimiento y una actitud positiva hacia la tarea propuesta (Sampedro Requena et al., 2017).

En lo que se refiere a las asignaturas con contenidos de Geografía e Historia y, especialmente, a esta última disciplina, la “gamificación” puede ayudarnos a salvar la “brecha” existente entre unos conocimientos lejanos del pasado con la cultura contemporánea. Dicho de otro modo, la Historia suele despertar cierto recelo entre algunos estudiantes porque puede resultar en ocasiones una materia distante, difícil de relacionar con el presente. En cambio, si utilizamos para su enseñanza herramientas e instrumentos de uso cotidiano para nuestro alumnado, dicha distancia puede ser reducida o incluso desaparecer, despertando de esta forma el interés y la motivación de nuestro alumnado con la implementación de una metodología más activa. Así, por ejemplo, podemos citar el éxito de videojuegos muy populares como las sagas *Total War* o *Assassin’s Creed* que permiten adentrarse en diversas épocas y conocer cruciales personajes históricos con los que incluso es posible interactuar.

Dentro de este marco, la *Escape room* es uno de los instrumentos de “gamificación” más desarrollados y que mejores resultados está ofreciendo en los últimos años (García Lázaro, 2019; Pérez Vázquez et. al. 2019; Sanz Yepes y Alonso Centeno, 2020). Generalmente, por su propia concepción original, la *Escape room* se lleva a cabo de forma física en el aula, dado que este juego consiste básicamente en la simulación de una habitación en la que los participantes están encerrados y de la que deben tratar de escapar mediante estrategias cooperativas a través de la resolución de una serie de pruebas. Pese a lo señalado, es posible diseñar una variante totalmente digital que resulta de gran utilidad para facilitar el trabajo desde casa o utilizando las TIC como materiales y recursos didácticos (especialmente útil en la coyuntura actual a causa de la pandemia mundial de la Covid-19). Nos referimos concretamente al *Breakout*, una técnica bastante similar al conocido *Escape room*, pues también consiste en una especie de “fuga”; en este caso, se trata de abrir una caja fuerte mediante la superación de unos retos que permiten obtener llaves o claves para abrir la cerradura. Por tanto, al no requerir el *Breakout* un espacio físico, es más fácilmente adaptable a un entorno completamente virtual. A este respecto, resulta de gran valía e interés la herramienta *online Genially* que posee varias aplicaciones que permiten crear contenidos interactivos y animados que hacen más atractivas las presentaciones, tanto para el ámbito empresarial como para el educativo (Catalán González y Pérez Gómez, 2020). De hecho, *Genially* se encuentra en el puesto 23 del *Top 100 Tools for Education*, con una posición media de 40 en el ranking mundial de *Tools for Learning 2021* (Hart, 2021).

No obstante, la gamificación no es el único recurso disponible para la aproximación de las TIC al aula y el desarrollo de la competencia digital del alumnado. En este sentido, cabe mencionar las *WebQuests* que, como es conocido, fueron creadas y desarrolladas en la década de los noventa del pasado siglo por B. Dodge y T. March. En origen, fueron definidas como una herramienta para

la adquisición de aprendizajes en la que buena parte de la información procede de recursos en red (Dodge, 1995a y b). Dicha herramienta aporta la ventaja de estructurar y dotar de objetivos educativos a la cada vez más ingente información disponible en internet y, a pesar de las limitaciones que su uso puede conllevar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su utilización resulta sin duda motivadora y puede integrar de manera satisfactoria las TIC en el aula (Abbit y Ophus, 2008). Sin embargo, a pesar de ser un instrumento que cuenta con más de veinticinco años de desarrollo, lo cierto es que se ha implementado escasamente en la Educación Secundaria, pese a ser una herramienta que se adecua perfectamente a distintas metodologías y, en especial, al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que tanta proyección está adquiriendo en los últimos años en las aulas en España (Álvarez Herrero, 2019).

Las *WebQuests* se estructuran en torno a seis partes esenciales: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión (Díez Gutiérrez, 2006). De ellas seguramente las tareas se conforman como la parte esencial y ha de tenerse en cuenta la distinta tipología de éstas en relación a los objetivos que deseamos que nuestro alumnado alcance, concretando así la implementación de diferentes elementos del currículo en una o varias actividades específicas (Dodge, 2002).

2. Objetivos e hipótesis

Partimos de la hipótesis de la escasa disponibilidad de materiales didácticos a partir de los cuales se puedan trabajar contenidos de género, en especial en el ámbito de la Educación Secundaria (García Santa María y Pagès, 2008). Además, debemos añadir que ese vacío se hace aún más pronunciado si realizamos búsquedas de este tipo de materiales en internet (Collar González, 2019). Por lo tanto, nuestros principales objetivos serán ofrecer actividades con una perspectiva de género en las que nuestro alumnado pueda trabajar simultáneamente contenidos propios de asignaturas como Geografía e Historia, Latín, Cambios Sociales y de Género o Educación para la Ciudadanía a partir de la gamificación y del manejo de las TIC.

En este sentido y en cuanto a los contenidos con perspectiva de género, queremos exponer precisamente la realidad que transmite la epigrafía, puesto que consideramos que se trata de un tema de gran interés que merece ser abordado con mayor profundidad en las programaciones de secundaria, dado que mostraría a la antigua Roma como un primer hito en el proceso histórico de empoderamiento de las mujeres que tradicionalmente se sitúa a partir de la Edad Contemporánea. De hecho, el papel de las mujeres en la historia romana ha venido siendo reivindicado en las últimas décadas por diferentes especialistas, siendo una línea de investigación con recorrido futuro pero consolidada en el ámbito universitario (Pedregal Rodríguez, 2011), aunque con menos proyección en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

2.1. Objetivos para el alumnado

El planteamiento de actividades con contenidos de género está plenamente justificado desde un punto de vista normativo y curricular. Así, una breve aproximación a dicho marco nos muestra que la legislación española prescribe la no discriminación entre hombres y mujeres dentro del desarrollo de la competencia social y cívica (Orden ECD/65/2015, anexo I.5a). Ello se concreta en una serie de objetivos para el alumnado de secundaria, por un lado, como son el rechazo de los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, el valor y respeto hacia la diferencia de sexos, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, el rechazo hacia los comportamientos sexistas (LOE art. 23, c y d); mientras que para el alumnado de Bachillerato, por otro lado, se añade entre los objetivos el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por sexo (LOMLOE art. único, 25 c).

Asimismo, entre los elementos transversales de la Educación Secundaria en Andalucía, se reconoce “el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo” (Orden de 14 julio de 2016, art. 3, d). En concreto, para la asignatura de Geografía e Historia “la puesta en valor de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres a través del estudio de la situación de la mujer y la lucha por su emancipación”; o, para el primer curso de la ESO, “la situación de la mujer a lo largo de la historia y la lucha por el reconocimiento de sus derechos” (BOJA nº 144, pág. 156, de 28 de julio de 2016). Paralelamente, para Historia de España de 2º de Bachillerato, entre los elementos transversales se encuentra que el alumnado “profundice en la concienciación de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres a través del estudio del desarrollo de ésta en las distintas épocas, contribuyendo así a luchar contra la violencia de género y a la no discriminación basada en discapacidad o por cualquier condición o circunstancia personal o social” (BOJA nº 145, pág. 330, de 29 de julio de 2016). Para el trabajo de la competencia social y cívica en latín de Bachillerato el alumnado deberá “trabajar la visión histórica de la sociedad romana en temas que no han perdido su vigencia (...) la discriminación de la mujer a lo largo de la historia” (BOJA nº 145, pág. 353, de 29 de julio de 2016).

Es más, dentro de los objetivos de Geografía e Historia de secundaria para Andalucía se encuentra “analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido” (BOJA nº 144, pág. 158, de 28 de julio de 2016).

Entre los contenidos de 1º ESO, el Bloque 3 correspondiente a Historia consiste en el estudio de “La Bética romana: influencia política, socioeconómica y cultural. La situación de la mujer: de la Prehistoria al fin del mundo antiguo” (BOJA nº 144, pág. 160, de 28 de julio de 2016). Para ello se establece el siguiente criterio de evaluación: “establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente, describiendo las variadas formas de discriminación y exclusión sociales existentes y vinculándolas con el surgimiento de focos de tensión política y social, e identificando los principales hitos de la evolución de la situación de la mujer, exponiendo sus condiciones de vida, sus esquemas de relación con el sexo masculino y sus aportaciones a los planos político, económico, social y cultural” (BOJA nº 144, pág. 161, de 28 de julio de 2016).

En cuanto al uso de las TIC como herramienta para el desarrollo de las actividades que nos proponemos, su uso también está plenamente justificado. Como es conocido, el uso de las TIC entró a formar parte del currículo educativo español desde los años ochenta del s. XX y, a pesar de los desiguales resultados obtenidos por la implementación de estos recursos, es indudable el salto cualitativo que se ha producido en los últimos años. En este sentido, podemos afirmar que la alfabetización digital de nuestro alumnado, así como la integración de las TIC en las aulas españolas es en la actualidad un hecho generalizado y normalizado (Colás-Bravo et al., 2016).

Desde un punto de vista curricular, tanto en secundaria como en bachillerato se da una especial importancia a la competencia digital, que se encuentra ampliamente desarrollada en la legislación (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero; anexo I.3). Ello se concreta en los objetivos de secundaria, entre los que se encuentran el uso y formación en TIC. En efecto, la Ley Orgánica vigente en la actualidad determina como objetivo que el alumnado desarrolle las destrezas básicas en el uso de las TIC para adquirir nuevos conocimientos (LOE art. 23, c y d); mientras que en Bachillerato deben utilizar con solvencia y responsabilidad las TIC (LOE art. 33, g).

En definitiva, dada la escasez de recursos disponibles para el profesorado, nos proponemos ofrecer actividades en las que se traten cuestiones de género y en las que el alumnado de secundaria pueda avanzar en la consecución de los objetivos y competencias de los distintos

cursos de Educación Secundaria y Bachillerato de una forma transversal y mediante el uso de herramientas TIC que faciliten la motivación y el interés de nuestro alumnado en la consecución exitosa de dichas actividades.

3. Metodología

Partiendo de una serie de inscripciones latinas en las que las mujeres aparecen en la esfera pública como receptoras de honores estatuarios, promotoras de conmemoraciones y homenajes a familiares y amigos, o bien como benefactoras de sus comunidades gracias a generosas donaciones, se han diseñado a modo de ejemplo una serie de actividades que pasamos a describir a continuación:

3.1. Escape room “Las mujeres en la ciudad romana”

Para la implementación de la técnica de la gamificación en el aula a fin de abordar contenidos de género, proponemos el diseño por medio de *Genially* de un *Breakout* sobre las mujeres en la ciudad romana a partir de la figura de cuatro personajes femeninos singulares:

1. *Eumachia L. f., sacerdos publica* de Pompeya (CIL X, 810-813, 1-30 d.C.).
2. *Iunia D. f. Rustica, sacerdos perpetua et prima* del municipio de *Cartima* (CIL II, 1956, 51-100 d.C.).
3. *Acilia Plecusa* de *Singilia Barba* (CIL II²/5, 780-782, 784, 795-796, 802-803, 830; 171-200 d.C.).
4. *Ancharia Luperca, patrona* del *collegium fabrum* de *Volsinii* (CIL XI, 2702, 224 d.C.).

Esta selección de documentos epigráficos, dos correspondientes a Italia (n.ºs 1 y 4) y otros dos a la Bética (n.ºs 2 y 3), nos permitirá mostrar al alumnado algunos ejemplos de la relevancia y el papel de las mujeres en la vida pública de otras tantas ciudades romanas. Así, por ejemplo, *Iunia Rustica* hizo gala de una extraordinaria generosidad hacia su comunidad, puesto que costeó con su propio dinero la restauración de los pórticos públicos de *Cartima*; pagó el suelo para la construcción de unas termas y añadió a esas donaciones otro solar con piscina y pórtico; financió estatuas de los dioses Marte y Cupido; pagó las tasas de los arrendamientos que tenían sus conciudadanos con la ciudad, además de su propia estatua, la de su esposo e hijo que el senado local le concedió por su munificencia. Asimismo, organizó unos juegos y un gran banquete para conmemorar todos estos actos. Por tanto, no es de extrañar que *Iunia Rustica* fuera honrada no sólo con ser la primera sacerdotisa pública de *Cartima*, sino que además se le confirió esta dignidad con carácter perpetuo (Donahue, 2004; Melchor Gil, 2009).

Por otra parte, *Ancharia Luperca*, procedente de *Volsinii*, municipio romano de la región de Etruria, fue cooptada como patrona del *collegium fabrum* local, es decir, de la corporación de obreros, lo que constituía un honor bastante excepcional porque solía reservarse únicamente a los hombres. Pese a ello, según declara la *tabula* de patronato broncea que se le otorgó para ser expuesta en su casa, *Ancharia Luperca* consiguió ser nombrada “*dignissima patrona*”, lo que constituye una prueba de los méritos que esta mujer habría acumulado, así como de la protección y favores que podría realizar en favor de la corporación en el futuro. No obstante, en la misma inscripción, aparte de ensalzar las virtudes femeninas de la época como la castidad o la integridad moral, se manifiesta que este honor se hizo también en reconocimiento de su marido que era un importante caballero y patrono del mismo colegio (Hemelrijk, 2015). En efecto, no debemos olvidar la naturaleza patriarcal de la sociedad romana y el papel preponderante de los hombres, por lo que la participación de las mujeres y su búsqueda de prestigio tuvo que canalizarse a través del engrandecimiento de sus propias familias.

El enfoque que hemos seguido para diseñar nuestro *Breakout* se basa en el método del *digital storytelling* o relato digital que consiste en “una novedosa técnica narrativa que facilita la presentación de ideas, la comunicación o transmisión de conocimientos, mediante un peculiar

modo de organizar y presentar la información de carácter multiformato, apoyado en el uso de soportes tecnológicos y digitales de diversa índole, entre ellos las herramientas Web 2.0.” (Villalustre Martínez y Del Moral Pérez, 2014). Asimismo, algunas experiencias demuestran que las historias o cuentos utilizando metodologías tradicionales en el aula potencian el aprendizaje de valores (Marín Díaz y Sánchez Cuenca, 2018).

Una buena historia puede generar interés por sí misma y no precisa de grandes artificios, especialmente si el emisor goza de determinadas cualidades narrativas. Por esta razón, tradicionalmente, el relato ha sido considerado una forma de transmisión cultural o de conocimiento, ya que la narración, por medio del juego de palabras, busca enseñar, educar, influenciar y, por supuesto, entretener. Este es el fundamento de la tradicional clase magistral en la que los docentes trataban de captar la atención de sus estudiantes y que éstos aprendieran sin emplear imágenes ni recursos informáticos de ningún tipo, pues les bastaba únicamente con su propia capacidad oratoria para saber transmitir unos contenidos determinados. El *digital storytelling* pretende rescatar precisamente esos antiguos valores para adaptarlos al mundo actual, puesto que combina las nuevas tecnologías como el vídeo, las imágenes o las redes sociales con el viejo arte de contar historias. De este modo, el alumnado se siente más cómodo y motivado en su proceso de aprendizaje porque utiliza medios más familiares y atractivos para él (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017).

Así pues, nuestra propuesta de *Breakout* comienza con una breve introducción sobre aquellas mujeres olvidadas por los historiadores griegos y romanos que, sin embargo, jugaron un papel destacado en la vida pública de sus comunidades. Posteriormente, planteamos la misión de recuperar la memoria histórica de estos personajes femeninos y devolverles su justo lugar en la Historia, merecido gracias al despliegue de sus extraordinarios méritos. Los estudiantes deberán reparar esta injusticia y, para ello, viajarán por diversos puntos del Occidente del Imperio romano con el objetivo de conocer las historias de algunas de estas grandes matronas (Imagen n.º 1). En el transcurso del viaje, el alumnado deberá superar unas determinadas pruebas para obtener las claves de una caja fuerte. Esta última habrá de ser abierta a fin de recuperar la memoria de estas mujeres para la posteridad, lo que constituye el reto inicial que servirá como elemento motivador y actividad de introducción al tema antes del desarrollo del resto de las “pruebas”.

Figura 1

Mapa del Occidente del Imperio romano con los cuatro posibles destinos y la caja fuerte final para completar el Breakout. Fuente: elaboración propia



A modo de ejemplo de una de las cuatro actividades disponibles, abordaremos el destino n.º 1 que nos traslada a la antigua y archiconocida ciudad de Pompeya para conocer a *Eumachia L. f.* que vivió a comienzos del s. I d. C. Se trata de la mujer más conocida de la ciudad campana por los significativos testimonios que se conservan de ella, como su estatua o el gran monumento funerario, aunque destaca especialmente la enorme basílica que lleva su nombre y que se encuentra en pleno centro del foro de Pompeya (Castrén, 1983, pp. 165-166; Ciardiello, 2016).

La historia está narrada en primera persona, por lo que es la propia *Eumachia* la que invita a los jugadores a conocer su historia (Imagen n.º 2). De este modo, la protagonista va ofreciendo datos que hacen referencia tanto a su trayectoria vital como a la sociedad y vida cotidiana en una ciudad del Imperio romano. De esta forma, conseguimos trabajar con contenidos con una perspectiva de género de manera transversal, con materiales y recursos didácticos motivadores para nuestro alumnado, mediante una metodología activa y participativa, pero sin olvidar la consecución de los objetivos y competencias generales prescritas en la legislación referente a la Educación Secundaria. Así, por ejemplo, *Eumachia* nos lleva a conocer el negocio de su padre, dedicado a la producción de ánforas de vino; el hecho de que fuera comprometida durante su pubertad con uno de los ciudadanos pompeyanos más destacados; o bien a los duunviros, que eran los alcaldes de las ciudades romanas, cargo que ejerció el esposo de *Eumachia* (Castrén 1983). A continuación, explica los motivos del porqué de su interés en involucrarse en la vida pública de Pompeya: la temprana muerte de su marido hizo que se quedara sola con su hijo menor de edad al frente de toda la fortuna familiar. Ella reconoce que podría haber tomado una actitud pasiva esperando a que su hijo creciera y, mientras tanto, dejar que sus clientes administraran sus bienes; sin embargo, ese no era su carácter porque ella procedía de una familia que se había hecho a sí misma. Como su hijo había perdido demasiado pronto a su padre, ella tenía que ocupar su lugar y velar por el futuro de su vástago para que este último continuara la tradición política de la familia, así como del mantenimiento de la fortuna familiar. Por esta razón, decidió donar la construcción de una basílica en el foro de Pompeya, haciendo esta obra en su propio nombre y en el de su hijo.

Figura 2

Diapositivas de Genially con fragmentos de la historia de Eumachia. Fuente: elaboración propia



Eumachia justifica que, al asociar a su hijo a este edificio, dicho acto serviría para que todo aquel que lo contemplase se acordara siempre de su nombre y, por tanto, de sus méritos. Así pues, cuando su vástago comenzara la carrera política, los ciudadanos reconocerían su valía y la importancia de su familia, por lo que sabrían que sería digno de ser elegido para el gobierno de la ciudad. De igual modo, nos relata los honores personales que recibió: el nombramiento como sacerdotisa pública de Pompeya, o bien el patronato del gremio de los lavanderos, quienes le dedicaron una estatua, siendo ésta una de las mayores distinciones que una mujer podía alcanzar en una ciudad romana. Finalmente, al término de su historia, *Eumachia* plantea una serie de preguntas para comprobar la atención de sus invitados y saber si son dignos de obtener la primera cifra de la combinación de la clave del cofre. Las cuestiones serán tanto de su propia vida como de aspectos generales de la sociedad y culturas romanas (Imagen n.º 3).

Figura 3

Cuestionario sobre la vida de *Eumachia*. Fuente: elaboración propia



En definitiva, a nuestro juicio, el ejemplo de *Eumachia* ilustra adecuadamente los principios que pretende seguir nuestra propuesta: tomando como fundamento la técnica de la *digital storytelling*, se ha narrado y contextualizado históricamente la biografía de esta importante mujer romana, empleando para ello un entorno completamente digital. En efecto, a lo largo de las distintas diapositivas de la vida de *Eumachia*, hay enlaces y elementos interactivos que aportan información complementaria, como vídeos de *Youtube* con reconstrucciones virtuales de la basílica de *Eumachia* o los tipos de ánforas romanas, por ejemplo. Asimismo, al ser insertados testimonios de la época, los estudiantes toman contacto con las propias fuentes históricas como la epigrafía a través de las inscripciones latinas, o bien la arqueología con la estatua o los restos de la basílica y del monumento funerario de *Eumachia*.

La inmersión en esta historia es un paso imprescindible para cumplir el objetivo primordial: obtener cada una de las claves que permiten abrir la caja fuerte que desbloquea la recompensa final. De este modo, siguiendo las reglas de cualquier actividad de *Escape room* o de *Breakout* educativo, se atiende a la parte imprescindible de la evaluación: si el jugador quiere continuar avanzando, deberá ir poniendo a prueba los conocimientos adquiridos. La plataforma *Genially* resulta ideal para ello gracias a sus múltiples opciones como la posibilidad de insertar cuestionarios interactivos, aunque también permite enlazar con otras aplicaciones para que los retos no sean

siempre los mismos, como por ejemplo *Kahoot* para que el alumnado tenga que ordenar algunas frases, o bien *EDpuzzle* donde se visualiza un vídeo y se responde a las preguntas que se van formulando simultáneamente. Asimismo, la recompensa final formará parte de la evaluación: en el diploma que obtendrán los estudiantes, se les “obsequiará” con una pluma y un cincel como si fueran un historiador o el lapicida que graba una inscripción para que, por medio de la aplicación *Padlet*, creen un muro virtual sobre las mujeres que han conocido a través de la actividad de *Breakout* (u otras de las que busquen información con la ayuda del docente), contribuyendo así igualmente a fijar para la posteridad la memoria de estos grandes personajes femeninos.

3.2. WebQuest sobre el conjunto epigráfico de Acilia Plecusa

En segundo lugar, planteamos una actividad centrada en el manejo de las TIC y el desarrollo de la competencia digital. Concretamente se trata de una *WebQuest* cuyos contenidos girarán en torno al conjunto epigráfico conservado de *Acilia Plecusa* y que también pueden ser trabajados como una de las etapas de la actividad que propusimos en la actividad anterior. Nuestra *WebQuest* ha sido realizada mediante *Google Sites*, dado que el entorno *GSuite* resulta muy familiar al alumnado, está ampliamente difundido y ha sido manejado profusamente por los discentes durante el confinamiento por la COVID-19.

Aunque solo sea muy brevemente, desde un punto de vista de la presentación de los contenidos, el alumnado trabajará con la figura de la matrona romana *Acilia Plecusa*, una mujer vinculada al municipio de *Singilia Barba* (en el cortijo del Castillón, cerca de Antequera, Málaga), que debió vivir a caballo entre los siglos II y III d.C. y de la que conservamos hasta diez pedestales, a partir de los cuales podemos reconstruir hitos importantes de su desarrollo vital. Así, sabemos que *Plecusa* nació esclava y que tuvo un hijo –también esclavo– antes de ser liberada por su amo, con el que posteriormente contraería nupcias y con el que tendría una hija, en este caso, nacida libre.

El esposo de *Plecusa* fue un importante personaje en su ciudad. Seguramente tras su muerte, nuestra matrona erigió estatuas a su esposo, a sus dos hijos, a sus dos nietos e incluso a un importante personaje de la administración de la provincia Bética, calificado como amigo, así como a la esposa de éste. El azar ha hecho que los arqueólogos recuperaran incluso su tumba –documentada asimismo a través de una inscripción–, que seguramente estaría localizada en una de las propiedades de *Plecusa* (Mirón Pérez, 2004; Berlanga Palomo, 2012; Martín Ruiz et al., 2019; Romero Pérez, 2021).

Como paso previo a la programación de la *WebQuest*, el docente debe realizar una labor de investigación y búsqueda de materiales apropiados para la consecución exitosa de los objetivos que se planteen en la actividad. De esta forma, se ha realizado un completo dossier con los textos de las inscripciones, su traducción, así como datos de los epígrafes y su correspondiente cronología. Asimismo, se facilitará material audiovisual y una webgrafía para que el alumnado pueda buscar información y trabajar la figura de *Acilia Plecusa* como ejemplo de empoderamiento de las mujeres en época romana.

Una vez realizada la búsqueda de información y recursos, se programará la *WebQuest*. En ella se insertará una página de inicio a modo de introducción y que sirva para motivar al alumnado (Imagen n.º 4). En la tarea se explicitarán de la forma más clara posible las distintas actividades que deberá realizar el alumnado en la resolución de la *WebQuest* (Imagen n.º 5). El proceso reflejará la metodología de trabajo que deberá desarrollar el alumnado y los pasos a seguir para la consecución de los objetivos. En los recursos se facilitarán todos los materiales que deberán consultar para la realización de la actividad, consistentes en vídeos accesibles desde *Youtube*, podcasts, imágenes, textos o enlaces a otras webs con materiales para profundizar en el personaje que estamos analizando. La evaluación se realizará mediante un formulario del paquete *GSuite* incrustado en la propia *WebQuest*. Finalmente, en las conclusiones se propone un debate

moderado por el propio alumnado, con la posibilidad de realizarlo de forma presencial en el aula o mediante videollamada a través de la aplicación *Meet* disponible asimismo en el paquete *GSuite*. Dicha actividad girará en torno al papel tradicional que se ha otorgado a las mujeres en la Roma clásica, comparándolo con lo que los alumnos han aprendido sobre la trayectoria vital de *Acilia Plectusa* dentro tanto de su propia familia como de su municipio. La *WebQuest* concluye con los créditos de sus autores.

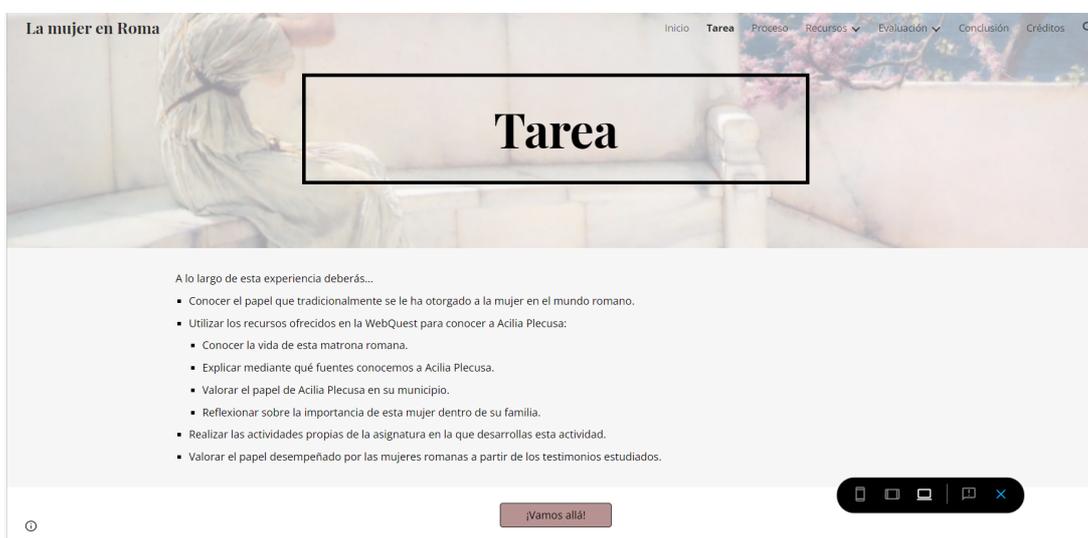
Figura 4

Inicio de la WebQuest dedicada a la figura de Acilia Plectusa. Fuente: elaboración propia



Figura 5

Tareas de la WebQuest dedicadas a la figura de Acilia Plectusa. Fuente: elaboración propia



Hemos ideado esta *WebQuest* para desarrollarla el día 8 de marzo, fecha en la que se celebra el día de la mujer y en la que se suelen desarrollar actividades en los centros en las que se trabajan contenidos con una perspectiva de género. La metodología será colaborativa y siempre dentro del marco del ABP, puesto que lo que se plantea es un proceso de investigación en el que el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias es clave. Dado que concebimos los contenidos de la *WebQuest* de manera transversal y multidisciplinar, los alumnos de todos los niveles de Educación Secundaria podrán trabajar diferentes objetivos y competencias en múltiples

asignaturas con los mismos contenidos, siempre desde una perspectiva de género. Es por ello que, dentro de la misma *Webquest*, se han planteado distintos recursos y actividades para trabajar contenidos específicos de cada asignatura. Así, por ejemplo, los alumnos de Latín de 1º y 2º de Bachillerato pueden completar un dossier con el texto de las inscripciones de *Acilia Plecusa* que se nos han conservado debiendo realizar una traducción de los mismos a nuestro idioma (Imagen n.º 6). Por lo tanto, la evaluación se realizará atendiendo a los distintos contenidos que haya trabajado el alumnado en cada asignatura, por lo que se generarán diferentes cuestionarios atendiendo a esta especificidad, así como, en su caso, para satisfacer las necesidades específicas de nuestro alumnado desde un punto de vista de la diversidad. Sin embargo, el apartado dedicado a la conclusión que, como adelantamos *supra*, está dedicado a la realización de un debate en el que se reflexione sobre el papel atribuido a las mujeres romanas tradicionalmente comparándolo con el que los discentes han aprendido a través del estudio de los testimonios de *Acilia Plecusa*, será común para todas las asignaturas y niveles dentro del centro. De este modo, se podrá realizar seleccionando al alumnado por grupos, niveles o cualquier tipo de agrupación, dado que, como ya dijimos anteriormente, existe la opción de desarrollar dicha actividad de manera presencial o telemática.

Figura 6

Recursos para la realización de las actividades por el alumnado de Latín. Fuente: elaboración propia



4. Resultados

El resultado de la propuesta de intervención ha sido la creación de varias actividades con contenidos desde una perspectiva de género, de las que presentamos dos al lector, que esperamos poder implementar en el aula con el objetivo de publicar los resultados de la experiencia y poder así corroborar, o no, las hipótesis que hemos desarrollado en la presente publicación.

Creemos haber justificado con suficiente solidez la necesidad de realizar actividades con contenidos desde una perspectiva de la historia de las mujeres, en nuestro caso, en las aulas de Educación Secundaria en España. No debemos olvidar que dicha necesidad se vuelve incluso prescriptiva si atendemos a la legislación y al desarrollo curricular vigente en la actualidad en nuestro país.

Asimismo, hemos analizado las posibilidades que las TIC nos pueden brindar para confeccionar actividades que sean atractivas y motivadoras para nuestro alumnado, facilitando así la consecución de los objetivos, la adquisición de competencias y, en definitiva, la significatividad del aprendizaje. En este sentido, y a pesar de los avances que en los últimos años se han producido con relación a la implantación y al manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en nuestra sociedad –y, especialmente, entre nuestro alumnado–, son escasos los materiales y recursos TIC disponibles para el profesorado en casi todas las áreas de la Educación Secundaria. En muchas ocasiones, factores como la cada vez mayor carga burocrática, la falta de formación y la actualización efectiva del profesorado en el manejo de herramientas TIC, la continua actualización de dichas herramientas o la falta de medios informáticos en nuestros centros son factores que impiden o condicionan, cuanto menos, la experimentación con actividades como las que aquí proponemos en los centros de Educación Secundaria.

Las actividades propuestas han sido confeccionadas teniendo en cuenta metodologías activas y participativas, especialmente el trabajo colaborativo y el ABP. De la misma forma, hemos procurado que los contenidos sean transversales e interdisciplinarios para que las actividades puedan ser trabajadas por profesores y discentes de un número significativo de asignaturas, implicando incluso al alumnado de un centro completo durante una misma jornada, el 8 de marzo, en el que se celebra el Día Internacional de la Mujer.

5. Discusión y conclusiones

Como conclusión y pese a la imagen que algunas fuentes literarias nos han transmitido, los ejemplos que aquí analizamos son las de sendas matronas romanas que lograron adquirir respeto y prestigio propios en sus municipios, codeándose y estableciendo lazos sociales con influyentes personajes. A pesar de las trabas que la sociedad romana imponía a las mujeres, dichas matronas lograron administrar el patrimonio de sus familias, salvaguardando y afianzando el estatus social de sus descendientes. A través del conjunto de inscripciones analizado, *Eumachia* y *Acilia Plecusa* inmortalizaron sus nombres junto al de familiares y amigos, procurando mantener a sus hijos y nietos entre los miembros de la elite local y entrando a formar parte así de la memoria colectiva de su municipio.

Para reivindicar el papel en la sociedad romana de las mujeres a través de la educación, hemos realizado dos actividades para ser implementadas en nuestras aulas de Educación Secundaria teniendo en cuenta la consecución de los objetivos y competencias que marca la legislación española, especialmente en lo referente a la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y la formación TIC, pero sin olvidar los conocimientos propios que el alumnado debe adquirir en el desarrollo curricular de muchas de las asignaturas de esta etapa educativa. Así, la transversalidad e interdisciplinariedad han sido dos de los parámetros básicos que se han tenido en cuenta en sendas aportaciones, todo ello sin olvidar las metodologías activas y el trabajo colaborativo o mediante ABP.

De hecho, otro de nuestros principales propósitos ha sido convertir al alumnado en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, puesto que, con los medios facilitados por el docente, debe investigar por sí mismo y construir su propia interpretación sobre las mujeres en particular y la sociedad romana en general. De este modo, se combate al mismo tiempo antiguos procedimientos de carácter más positivista que presentan el pasado como un contenido cerrado e inalterable (García Santa María y Pagès, 2008). Con el planteamiento de nuestras actividades, buscamos que los discentes aprendan que la Historia no es una mera acumulación de datos, sino que es una disciplina que está muy “viva” y cuyos paradigmas cambian constantemente como sucede con la visión sobre el papel de las mujeres a lo largo del devenir histórico (Picazo Gurina, 2017).

A pesar de que nuestra propuesta se ha centrado únicamente en el ámbito de la Educación Secundaria, pensamos que sería no solo deseable sino incluso recomendable extender esta metodología y tipología de actividades, al menos, a niveles superiores como la enseñanza

universitaria (López Serrano et al., 2019; Medina Quintana y López Serrano, 2020). Cabe recordar, por ejemplo, el citado cuestionario entre un grupo de discentes del Grado de Historia de la Universidad de Alicante donde la mayoría de ellos pensaban que la única función de las mujeres romanas era el cuidado del hogar y de la prole (Mateo Corredor y Pastor Quiles, 2020). Este estudio evidencia cómo se perpetúan estos estereotipos y visiones parciales de las mujeres por parte del alumnado ya desde etapas educativas anteriores, por lo que no sólo es indispensable actuar desde edades más tempranas sino también en futuros egresados y, especialmente, en los discentes de los grados de educación y humanidades que conformarán las próximas promociones de docentes y habrán de disponer de los conocimientos y herramientas adecuadas para poder impartir estos contenidos de género y ser capaces de combatir esta imagen peyorativa transmitida por las propias fuentes clásicas (Gallego Franco, 1995; López Serrano et al., 2019).

Agradecimientos

Grupo PAIDI HUM-342 “Ciudad, territorio y estructuras socioeconómicas en la Bética romana”.

Referencias

- Abbit, J. y Ophus, J. (2008). What we know about the Impacts of WebQuests: A review of Research. *AACE Journal*, 16(4), 441-456.
- Álvarez Herrero, J. F. (2019). Las webquest como soporte y mejora del Aprendizaje Basado en Proyectos en las áreas de ciencias en la educación secundaria. En REDINE (Ed.), *Edunovatic 2018. Conference Proceedings* (pp. 148-151). Adaya Press. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98547/1/Alvarez-Herrero_EDUNOVATIC18_148-151.pdf.
- Berlanga Palomo, M. J. (2012). La mujer romana de la Bética con especial referencia al ámbito malacitano. *Baetica*, 34, 127-135.
- BOJA nº 144 = Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- BOJA nº 145 = Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Catalán González, F. J. y Pérez Gómez, M. (2020). Genially: nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos. En L. Padrón Reyes y E. J. Ruiz Pilares (Coords.), *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades* (pp. 19-28). Iberoamérica Social Editorial.
- Castrén, P. (1983). *Ordo Populusque Pompeianus. Polity and Society in Roman Pompeii*. Bardi editore.
- Ciardiello, R. (2016). Donne imprenditrici a Pompei. Eumachia e Giulia Felice. En R. Berg (ed.), *The Material Sides of Marriage. Women and Domestic Economies in Antiquity* (pp. 223-234). Institutum Romanum Finlandiae.
- Colás-Bravo, M. P., Pablos-Pons, J. d., Conde-Jiménez, J., Reyes de Cozar, S. y Llorent-Vaquer, M. (2016). L'attuazione delle TIC nel sistema di istruzione spagnolo. *Pedagogia oggi*, 2, 126-152.

- Collar González, O. (2019). *Análisis de WebQuest pertenecientes al área de Ciencias Sociales*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17261?show=full>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward definition. *The ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 7-12. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2006). El uso de webquest en la docencia universitaria: el aprendizaje colaborativo en red – Entorno WQ. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 397-407.
- Dodge, B. (1995a). Webquest: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Dodge, B. (1995b). *Some Thoughts About WebQuests*. https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.
- Dodge, B. (2002). *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*. <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>.
- Donahue, J. F. (2004). Iunia Rustica of Cartima: female munificence in the roman West. *Latomus*, 63(4), 873-891.
- Gallego Franco, M.^a H. (1995). Un eje transversal: la mujer en la antigüedad grecorromana. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 39-54.
- Gago Durán, M. (2012). *La emancipación de la mujer romana en la Bética del Alto Imperio*. Universidad de Córdoba.
- García Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>.
- García Santa María, T. y Pagès Blanch, J. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia. En M.^a J. Castillo Pascual (Coord.), *Congreso Internacional «Imágenes». La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales* (pp. 691-720). Universidad de La Rioja.
- Hart, J. (2021). *Top Tools for Learning 2021*. <https://www.toptools4learning.com/genially/>.
- Hemelrijk, E. (2015). *Hidden Lives – Public Personae. Women and Civic Life in the Roman West*. Oxford University Press.
- LOE = Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.
- LOMLOE = Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Serrano, M. J., Medina Quintana, S., y Guerrero Elecalde, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *CLIO. History and History teaching*, 45, 155-167.
- Marín Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433>.
- Marín Díaz, V. y Sánchez Cuenca, C. (2018). El aprendizaje de valores a través de los cuentos en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 179-197. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2018361179197/19130>

- Martín Ruiz, J. A., Palomo Laburu, A. y Ángel Maqueda, R. (2019). *Acilia Plecusa*, Una mujer de la Bética romana. *Albahri entre Oriente y Occidente*, 5, 5-25.
- Mateo Corredor, D. y Pastor Quiles, M. (2020). La desigualdad entre hombres y mujeres en la antigua Roma: un estudio sobre sus concepciones y conocimiento en el alumnado de historia. *Cuadernos de arqueología de la Universidad de Navarra*, 28, 81-100. <http://doi.org/10.15581/012.28.001>.
- Medina Quintana, S. y López Serrano, M. J. (2020). El patrimonio arqueológico en Córdoba con perspectiva de género: una intervención desde las ciencias sociales en el grado de Educación Primaria. En A. Ruiz Osuna, S. Medina Quintana, L. M. Pérez Naranjo y D. Vaquerizo Gil (Coords.), *Educación y divulgación del patrimonio arqueológico: la socialización del pasado como reto para el futuro* (pp. 81-95). Comares.
- Melchor Gil, E. (2009). Mujeres y evergetismo en la Hispania Romana. En J. F. Rodríguez Neila (Ed.), *Hispania y la Epigrafía Romana: Cuatro Perspectivas* (pp. 133–178). Fratelli Lega Editori.
- Melchor Gil, E. (2010). Homenajes estatuarios e integración de la mujer en la vida pública municipal de las ciudades de la Bética. En F. J. Navarro (Ed.), *Pluralidad e integración en el mundo romano, Italia Iberia – Iberia Italia II* (pp. 221-245). Eunsa.
- Mirón Pérez, M. D. (2004), Matrimonio y promoción social de las esclavas de la Bética: el caso de *Acilia Plecusa*. En L. Hernández Guerra (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia Antigua. La Hispania de los Antoninos (98-120)* (pp. 292-304). Universidad de Valladolid.
- Navarro Caballero, M. (2017). *Perfectissima femina. Femmes de l'élite dans l'Hispanie romaine*. Ausonius éditions.
- Orden de 14 julio de 2016 = Orden de 14 julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado
- Orden ECD/65/2015 = Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por las que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Pedregal Rodríguez, M. A. (2011). La Historia de las Mujeres y la Historia Antigua en España: Balance historiográfico (1980-2008). *Dialogues d'histoire ancienne*, 37(2), 119-160.
- Pérez Vázquez, E., Gilibert Cerdá, A. y Lledó Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del *escape room* como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Villa (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 660-668). Octaedro.
- Picazo Gurina, M. (2017). Más allá de los estereotipos: nuevas tendencias en el estudio del género en arqueología clásica. *Vestigia Feminarum: Arqueología, Género y Memoria*, 24(1), 5-31.
- Romero Pérez, M. (2021). *Acilia Plecusa* y el paisaje urbano de Singilia Barba. En A. Valmata Ochaíta; M. J. Bravo Bosch; R. Rodríguez López (Eds.), *Mujeres de la Hispania romana. Una mirada al patrimonio* (pp. 15-34). Dykinson.
- Rosales-Statkus, S. y Roig-Villa, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44-45, 163-174. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.1>.

- Sampedro Requena, B. E., Muñoz González, J. M. y Vega Gea, E. (2017). El videojuego digital como mediador del aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. *Educar*, 53(1), 89-107. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v53-n1-sampedro-munoz-vega/407366>
- Sanz Yepes, N. y Alonso Centeno, A. (2020). La Escape Room como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en educación infantil. *Didácticas Específicas*, 22, 7-25. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>.
- Villalustre Martínez, L. y Del Moral Pérez, M.^a E. (2014). *Digital storytelling*: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.412.

Fecha de recepción: 12/11/2021

Fecha de aceptación: 07/12/2022

INTERCULTURA: LA INNOVACIÓN DOCENTE AL SERVICIO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

INTERCULTURE: TEACHING INNOVATION AT THE SERVICE OF CULTURAL DIVERSITY

ANA RUIZ OSUNA^{1*}
^{*}UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

El Patrimonio Histórico-Cultural con el que cuenta Córdoba representa no solo su principal seña de identidad, sino también un nicho de empleo fundamental para los jóvenes. La puesta en marcha de ciertas políticas y el aumento de turistas (nacionales y extranjeros) en los últimos años ha supuesto un gran cambio para la ciudad, especialmente en el entorno del Casco Histórico, y para la propia población, con efectos propios de la actual "gentrificación". El Proyecto de Innovación Docente INTERCULTURA ha pretendido ser una ventana abierta al patrimonio histórico-arqueológico de Córdoba, en distintos formatos e idiomas, que sirva de experiencia didáctica, pero también laboral, a un alumnado procedente de distintos grados universitarios que, a priori, no tendrían ningún tipo de relación (Historia del Arte, Gestión Cultural, Ciencias del Lenguaje, Traducción e Interpretación, Turismo).

Palabras clave: patrimonio; cultural; diversidad; convivencia; educación.

ABSTRACT

The Historical-Cultural Heritage that Córdoba has represents not only its main hallmark, but also a fundamental employment niche for young people. The implementation of certain policies and the increase in tourists (national and foreign) in recent years has meant a great change for the city, especially in the surroundings of the Historic Center, and for the population itself, with effects typical of the current "Gentrification". The INTERCULTURA Teaching Innovation Project has tried to be an open window to the historical-archaeological heritage of Córdoba, in different formats and languages, that serves as a didactic experience, but also a work experience, to students from different university degrees who, a priori, do not They would have any kind of relationship (Art History, Cultural Management, Language Sciences, Translation and Interpretation, Tourism).

Keywords: heritage; cultural; diversity; coexistence; education.

¹ Autor de correspondencia: Universidad de Córdoba. aa2ruosa@uco.es.

1. Introducción

Desde el Área de Arqueología de la Universidad de Córdoba y su proyecto de Cultura Científica *Arqueología Somos Todos* llevamos casi 10 años luchando por la creación de un modelo de gestión patrimonial para nuestra ciudad histórica, extrapolable a cualquier otra población española o europea. Y es que, desde la “revolución neolítica”, la ciudad se ha convertido en el marco de referencia por antonomasia del ser humano; sin olvidar el territorio que la rodea y le sirve de sustento. Este modo de vida se mantuvo sin grandes cambios durante milenios, hasta que la revolución industrial de finales del siglo XIX y el progreso tecnológico del siglo XX cambiaran como nunca antes había ocurrido nuestra manera de comunicarnos y relacionarnos, dentro de lo que ha venido a definirse como un proceso de globalización, no exento de polémica y utopía. La rapidez con la que se están desarrollando determinados acontecimientos, el ingente volumen de información sin ningún tipo de filtro o la creación vertiginosa de redes cibernéticas están dando lugar a graves contradicciones sociales, culturales, ideológicas, políticas y económicas, fruto de una intensa crisis de valores que solo la reflexión y el debate constructivo pueden aliviar. Para ello, sin duda, es necesario aunar el desarrollo tecnológico con el bienestar ambiental y humanístico.

A todo ello debemos sumar el receso económico que venimos sufriendo desde hace más de una década y que se está convirtiendo en una seria amenaza para nuestro estilo de vida, pero especialmente para la parcela más cultural, con la protección y conservación del Patrimonio Histórico-Artístico a la cabeza: una de nuestras señas de identidad más importantes. Nos encontramos, pues, ante un complicado reto social que necesita de soluciones basadas en la innovación, cuya base sea la investigación de excelencia y el desarrollo tecnológico, la creación e impulso de sinergias y la participación más contundente de la ciudadanía y el mundo empresarial en materia de Patrimonio, bajo el lógico control de la Administración Pública.

Desde el Grupo de Investigación *Sísifo* de la Universidad de Córdoba entendimos hace tiempo que es el conocimiento generado por la investigación el que debe servir de pieza clave para abrir nuevas vías de trabajo basadas en la transferencia y rentabilización del Patrimonio. Gracias a esta filosofía, a principios de 2011 pusimos en marcha, en el marco del convenio existente con la Gerencia Municipal de Urbanismo del Ayuntamiento de Córdoba, el proyecto de cultura científica *Arqueología Somos Todos*, con la intención de investigar, proteger, valorizar y difundir el patrimonio arqueológico de la capital cordobesa, con más de 5.000 años de historia (Vaquerizo y Ruiz-Osuna, 2013; 2015; Ruiz-Osuna y Vaquerizo, 2016).

Ante la ausencia de programas estables y de alto calado social, configuramos una apuesta innovadora y creativa capaz de dar a conocer al gran público la realidad histórica de la ciudad, desde sus orígenes calcolíticos hasta la época industrial. Para ello contamos con la experiencia acumulada por nuestro equipo de trabajo de alto nivel interdisciplinar -profesores universitarios, investigadores en formación, arqueólogos, topógrafos, dibujantes, informáticos y administrativos-, con la intención de identificar las necesidades patrimoniales y diseñar un extenso programa de actividades compuesto, principalmente, de rutas, conferencias, exposiciones, talleres y concursos (Vaquerizo y Ruiz-Osuna, 2013), que permitieron crear las herramientas y actuaciones necesarias para una educación social adaptada a los diferentes niveles y edades, acudiendo para ello a espacios públicos, centros culturales, escuelas, barrios, asociaciones, etc., con el fin último de promover la cultura del pasado con base en propuestas encaminadas a concebir la Arqueología como una ciencia útil de cara a la sociedad, capaz de proporcionar identidad y pertenencia pero también retorno económico como motor de desarrollo y yacimiento de empleo, especialmente entre los más jóvenes.

Los objetivos marcados desde un principio fueron ambiciosos, aunque concretos, teniendo como meta final la consolidación de un modelo de divulgación arqueológica capaz de establecer colaboraciones con todo tipo de organismos públicos y privados, transferir el conocimiento generado en la Universidad de forma activa y didáctica y despertar la curiosidad, la imaginación y

el interés científico entre el gran público, aunando en un cóctel inédito cultura, educación, gestión, tecnología y servicio público; una cadena compuesta por los siguientes eslabones:

- Reforzar el papel de la Universidad como generadora de conocimiento y agente de dinamización del entorno social en el que desarrolla su labor.
- Fortalecer la herencia cultural y patrimonial de Córdoba para, a través de ella, favorecer un nuevo modelo de industria cultural creativa y de emprendimiento con capacidad de retroalimentarse y, en consecuencia, de generar empleo de calidad.
- Afianzar la imagen de Córdoba como ciudad histórica de primer orden, cuya gestión arqueológica puede servir de modelo para el desarrollo sociocultural y económico de otros contextos urbanos y rurales, impulsando de paso identidades culturales.
- Imprimir un nuevo impulso a la difusión del patrimonio arqueológico, tan inaccesible a veces, mediante el uso de nuevas tecnologías y la producción de contenidos digitales en línea; siempre con base en la investigación sostenida.
- Propiciar el diálogo intercultural y contribuir a la creación de estrategias innovadoras y creativas que regeneren la actividad urbana de la capital cordobesa, instando a la elaboración de proyectos integrales capaces de potenciar de manera conjunta la cultura.
- Consolidar y ampliar los vínculos existentes con las administraciones públicas, el sector empresarial, los medios de comunicación de masas y los colectivos profesionales y ciudadanos relacionados con el patrimonio arqueológico, la cultura y el sector turístico, fomentando, en último término, el asociacionismo y la cooperación.
- Imbricar los resultados derivados de la producción investigadora emanada por el Grupo de Investigación *Sísifo* y por otros profesionales del mundo de la arqueología con la realidad urbanística, económica, sociocultural y laboral de nuestra ciudad, buscando simultáneamente la implicación de nuevos agentes económicos que garanticen el sostenimiento de aquella.
- Posibilitar a la sociedad un contacto directo con los testimonios arqueológicos del solar cordobés y los problemas que entrañan, estimulando la implicación de la ciudadanía.
- Enriquecer la oferta patrimonial y turística de la ciudad histórica, así como multiplicar sus atractivos y su proyección en el mundo dentro de la tendencia que considera los bienes arqueológicos como recurso emergente de primer orden en el campo de la Industria Cultural.

Estamos, pues, como ya se ha defendido en otras ocasiones, ante un ciclo vital sin el que sería imposible garantizar la sostenibilidad y el futuro de nuestro propio trabajo como defensores de los Bienes Patrimoniales. En la Figura 1 se presenta un esquema de trabajo al que se han ido sumando distintas administraciones, instituciones, asociaciones, colectivos, profesionales libres y ciudadanos, tales como el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología del Ministerio de Economía y Competitividad (FECYT), la Diputación de Córdoba, el Ayuntamiento de Córdoba, el Ayuntamiento de Puente Genil y Villa romana de Fuente Álamo, la Casa Árabe, la Casa de Sefarad, la Diócesis de Córdoba, el Museo Arqueológico de Córdoba, el Conjunto Arqueológico de Medina Azahara, el INGEMA, la Fundación obra social “la Caixa”, la Fundación Cajasur, la Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, la Asociación Arte, Arqueología e Historia, la Asociación de Amigos del Museo Arqueológico de Córdoba y la Asociación de Amigos de los Museos de Córdoba, entre otros.

Figura 1

Modelo teórico de diagrama de trabajo, basado en la más pura retroalimentación (a partir de Pulido, 2008)



Hasta la actualidad, hemos desarrollado más de una decena de proyectos subvencionados o avalados por distintas entidades de carácter nacional y local:

- *Arqueología somos todos: reinventando el futuro* (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología);
- *Patrimonio Arqueológico de Córdoba y su provincia: Factor de Dinamización y Recurso de Futuro* (Diputación de Córdoba);
- *Arqueología, turismo y nuevas tecnologías: de la tierra al ciberespacio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte);
- *Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico urbano y rural como agente de desarrollo sostenible (ciudad y territorio)* (Ministerio de Economía y Competitividad);
- *Arqueología somos todos: formando el futuro* (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología);
- *Qurtuba / Al-Andalus* (Casa Árabe);
- *Descubre la Córdoba romana* (Ayuntamiento de Córdoba);
- *Córdoba en la Historia. Arqueología, turismo y nuevas tecnologías* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte);
- *Arqueología somos todos: el futuro del pasado* (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología);
- *Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo y Educación: un nexo necesario en la Ciudad Histórica* (Ministerio de Economía y Competitividad);
- *Arqueología somos todos a pie de calle. Transferencia 1.0.* (Universidad de Córdoba);
- *Arqueocordoba.com. Arqueología y TIC al servicio de la divulgación histórica* (Universidad de Córdoba);
- *Dinamización escolar de la Villa Romana de Fuente Álamo* (Ayuntamiento de Puente Genil);
- *Arqueología Somos Todos* (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología);

- *La ciudad histórica habla... La arqueología urbana como agente de creación de conocimiento, dinamización patrimonial y educativa: el sepulcretum del Pretorio (Universidad de Córdoba)*
- *Arqueología Somos Todos: un viaje por el tiempo (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología)*
- *Los trabajos de Sísifo... Nuevos retos para una nueva etapa de transferencia, difusión y socialización del patrimonio (Universidad de Córdoba).*

El resultado global se ha materializado en una serie de herramientas y recursos de divulgación arqueológica (Figura 2) abiertos a la ciudadanía y accesibles para las administraciones, instituciones y profesionales vinculados con el patrimonio, el ocio y la cultura de Córdoba así como a la sociedad en general, como por ejemplo el *Boletín Arqueología Somos Todos*, de carácter semestral; el Aula de Formación Permanente en Arqueología o Arqueódromo situado en la Facultad de Filosofía y Letras, eje central de muchas actividades ofertadas tanto al alumnado de los Grados de Historia, Historia del Arte y Gestión Cultural como a los centros educativos que lo soliciten para la realización de los talleres didácticos; el Visor de Rutas Arqueológicas, que permite visualizar recorridos históricos virtuales de la Córdoba romana e islámica en español e inglés; las guías didácticas *Rutas Arqueológicas por Córdoba*, derivadas de los recorridos diseñados para el Visor que permiten a ciudadanos locales y visitantes conocer las distintas Córdobas históricas bajo unos recorridos coherentes; el audiovisual “Los orígenes de Córdoba”, a base de recreaciones tridimensionales animadas fundamentadas en los estudios arqueológicos más recientes, pero adaptadas a un receptor general y a la idiosincrasia propia de los contenidos online; y el Centro de Interpretación “La Axerquía en el tiempo” (situado en un patio anexo al Palacio de Orive, sede de la Delegación de Cultura del Ayuntamiento), en cuyo interior se ofrece una visión original de la evolución de este sector de la ciudad a través de atractivos e innovadores medios tecnológicos (*videomapping* de 15 minutos), que promueven una comprensión didáctica.

Figura 2

Collage de fotos de algunas de las actividades de Arqueología Somos Todos



Tras más de diez años dedicados a la divulgación patrimonial de calidad, creemos que ha llegado el momento de reflexionar, pero también de poner en marcha formas alternativas y más efectivas de abordar el pasado, convirtiendo la arqueología en un medio capaz de impulsar un legado común capaz de enriquecer la oferta patrimonial, cultural y turística de las ciudades históricas, con el fin de extraer la mayor riqueza posible de su principal motor socioeconómico, muchas de ellas carentes de tejido industrial sólido (Domínguez-Arranz, 2009). Así pues, el estudio del pasado atesora un potencial ilimitado como plataforma epistemológica para la comprensión del devenir histórico, la definición de pautas para la interpretación del presente y la creación de modelos de referencia para las generaciones futuras.

Es por ello, y tras muchos años de experiencia como mentores de estudiantes de los Grados de Historia, Historia del Arte, Gestión Cultural, Ciencias del Lenguaje, Traducción y Turismo, dentro del programa Prácticas Curriculares y Extracurriculares, con resultados muy satisfactorios para ambas partes (docentes y discentes), que nos planteamos crear y consolidar un Proyecto de Innovación Docente de naturaleza sostenible que aunase excelencia y calidad, acercamiento al ámbito profesional, aumento de la motivación de los estudiantes, interdisciplinariedad, coordinación del profesorado, penetración y aceptación tecnológica y reconocimiento del aprendizaje informal, entre otros.

2. Objetivos e hipótesis

Partiendo de las premisas anteriores, y en el marco del Proyecto de Innovación Docente INTERCULTURA, nos hemos propuesto alcanzar los siguientes objetivos:

- Introducir al alumnado y profesorado de otras disciplinas en la materia arqueológica y el patrimonio arqueológico de Córdoba
- Introducir al alumnado y profesorado de otras disciplinas en los recursos tecnológicos creados desde el Área de Arqueología para su conocimiento, uso y divulgación
- Traducir los recursos tecnológicos creados desde el Área de Arqueología en italiano
- Poner en práctica los recursos didácticos elaborados en otros idiomas: italiano
- Apoyar el aprendizaje por parte de docentes y discentes del uso y posibilidades de las redes sociales
- Rentabilizar el uso de diferentes redes sociales
- Transformar el trabajo desarrollado dentro del Proyecto de Innovación Docente para la presentación de una comunicación en un Congreso Nacional o Internacional relacionado con la naturaleza del mismo (Cultura, Patrimonio, Historia del Arte, Turismo, Traducción) y su conversión en una publicación científica dirigida por los Profesores participantes para iniciar a los alumnos en el mundo de la investigación.
- Crear sinergias entre administraciones públicas y privadas, asociaciones, colectivos y empresas privadas, con la intención de generar recursos y empleo en el ámbito de lo cultural, especialmente entre los egresados en ciencias humanísticas. Estas colaboraciones permitirían continuar con el desarrollo de este programa educativo de forma continuada y abrir posibilidades de formación para los alumnos universitarios.

3. Metodología

3.1. Diseño

La metodología planteada desde el principio, sin más dotación presupuestaria que la derivada de una pequeña financiación universitaria, ha consistido en la división de tres grandes líneas de trabajo:

- **Investigación.** Cualquier labor que tenga como objetivo final la trasmisión y la

divulgación de la producción científica debe asentarse en un marco teórico definido y contrastado, por lo que consideramos de vital importancia investigar previamente los mecanismos de difusión más punteros y eficaces, de modo que pudiéramos cumplir a la perfección con los cometidos del proyecto; una tarea ardua pero muy fructífera en la que seguiremos siempre inmersos para mejorar y enmendar nuestros fallos y limitaciones. De igual forma, otra de las metas que nos marcamos fue la transferencia del conocimiento generado por el Grupo de Investigación *Sísifo* a la comunidad educativa, especialmente a los profesores universitarios de otras áreas y los profesores de Enseñanzas Primarias y Secundarias.

- **Formación.** Dentro de nuestras prioridades ocupa un lugar preferente el fomento de la educación y la formación, con el convencimiento absoluto de que ambas se hallan en la base del progreso social y económico. Teniendo en cuenta la transversalidad de la disciplina arqueológica, trabajamos para conseguir que nuestro proyecto llegue a convertirse en estable, marco para la impartición de cursos especializados de temáticas dispares (bases de datos, recreaciones virtuales, turismo histórico, etc.) y, a su vez, se inculquen valores esenciales como el respeto por el Patrimonio y la diversidad cultural. Gracias a ello, se podrá dotar también a los participantes de instrumentos intelectuales con los que enfrentarse a las distintas situaciones del día a día.
- **Divulgación.** Además de atender a la investigación arqueológica de alto rango y a la educación, el Proyecto INTERCULTURA ha pretendido difundir al conjunto de la sociedad el saber adquirido por los miembros de nuestro Grupo de Investigación. Estas actividades están fundamentadas en las realizadas desde del proyecto *Arqueología Somos Todos*, pero procurando incorporar nuevas propuestas y elaborar materiales didácticos en distintos idiomas. Estos recursos están siendo diseñados por un equipo multidisciplinar conformado, entre otros, por expertos en educación, que nos están asesorando y ayudando a seleccionar los objetivos básicos, los contenidos necesarios y las mejores pautas metodológicas para divulgar nuestro Patrimonio.

La propuesta metodológica específica sigue, en esta ocasión, la plantilla diseñada para los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Córdoba (Tabla 1), donde priman las competencias a desarrollar, subdivididas en objetivos y actividades explicadas de forma específica, junto con los recursos necesarios para cada ocasión.

Tabla 1.
Competencias del Proyecto de Innovación Docente

Competencia que desarrolla el proyecto: C.1. Transferencia de conocimiento y debate interdisciplinar	
Objetivo 1.1. Introducir al alumnado y profesorado de otras disciplinas en la materia arqueológica y el patrimonio arqueológico de Córdoba	
Actividad 1.1.1. Clase sobre Patrimonio Arqueológico en Córdoba para cada una de las clases participantes	Recursos necesarios: PowerPoint, ordenador, cañón de proyección, aula
Actividad 1.1.2. Clase sobre Gestión Arqueológica en Córdoba y posibilidades profesionales para cada una de las clases participantes	Recursos necesarios: PowerPoint, ordenador, cañón de proyección, aula
Objetivo 1.2. Visita práctica a restos arqueológicos conservados en Córdoba y su identificación	
Actividad 1.2.1. Ruta Córdoba Romana para cada una de las clases participantes	Recursos necesarios: Dossier informativo de la ruta, permisos para entrar en determinados monumentos

Actividad 1.2.2. Ruta Córdoba Islámica para cada una de las clases participantes	Recursos necesarios: Dossier informativo de la ruta, permisos para entrar en determinados monumentos
Competencia que desarrolla el proyecto: C.2. Acercamiento a determinados recursos tecnológicos y su rentabilización	
Objetivo 2.1. Introducir al alumnado y profesorado de otras disciplinas en los recursos tecnológicos creados desde el Área de Arqueología para su conocimiento, uso y divulgación	
Actividad 2.1.1. Clase demostrativa de WordPress basado en el caso práctico de: www.arqueocordoba.com .	Recursos necesarios: Experto en Informática, ordenador, cañón de proyección, aula, conexión internet
Actividad 2.1.2. Clase demostrativa de Sistemas de Información Geográfica sobre el caso práctico de: Visor de Rutas Arqueológicas (http://www.arqueocordoba.com/rutas/).	Recursos necesarios: Experto en Informática, ordenador, cañón de proyección, aula, conexión internet
Objetivo 2.2. Traducción de los recursos tecnológicos creados desde el Área de Arqueología en italiano.	
Actividad 2.2.1. Revisión de contenidos y traducción por grupos de los diferentes apartados de la web www.arqueocordoba.com	Recursos necesarios: Ordenador, acceso a internet
Actividad 2.2.2. Revisión de contenidos y traducción individual de las fichas que componen el Visor de Rutas Arqueológicas	Recursos necesarios: Ordenador, acceso a internet
Actividad 2.2.3. Traducción de los contenidos de la App de inmersión VirTimePlace: http://www.virtimeplace.com/ . Concretamente, destinos Córdoba Romana Imperial y Medina Azahara.	Recursos necesarios: Móvil o <i>tablet</i> , acceso a internet
Competencia que desarrolla el proyecto: C.3. Elaboración de recursos didácticos	
Objetivo 3.1. Elaboración de recursos didácticos sobre el patrimonio arqueológico de Córdoba en diferentes formatos y dirigidos a diferentes públicos	
Actividad 3.1.1. Traducción en italiano de la serie monográfica <i>Rutas Arqueológicas por Córdoba</i> : Del suburbio a la urbe; Capital del río Baetis; Morir en la Córdoba romana; Qurtuba capital de al-Andalus; Fortalezas para tiempos inciertos; El agua en la Medina; Las mezquitas de Qurtuba; La Axerquía; Pan y Circo; y Murallas de la Córdoba romana.	Recursos necesarios: Ordenador
Actividad 3.1.2. Traducción en italiano de los cuadernos didácticos para alumnos de Primaria y Secundaria: Lidia Nona y Ali Mansul.	Recursos necesarios: Ordenador
Objetivo 3.2. Puesta en práctica de los recursos didácticos elaborados en diferentes idiomas	
Actividad 3.2.1. Visita por parte de los alumnos de Historia, Historia del Arte y Turismo a la Córdoba Arqueológica para alumnos pre-universitarios italianos o centros bilingües	Recursos necesarios: Guías didácticas, Cuadernos didácticos y permisos para acceder a los diferentes monumentos
Competencia que desarrolla el proyecto: C.4. Habilidades de comunicación y marketing	
Objetivo 4.1. Todos los participantes en el proyecto aprenderán el uso de determinadas redes sociales	
Actividad 4.1.1. Curso sobre redes sociales y <i>community manager</i> para todas las clases participantes	Recursos necesarios: <i>Community manager</i>
Objetivo 4.2. Rentabilización y puesta en prácticas del uso de diferentes redes sociales	

Actividad 4.2.1. Elaboración de diferentes contenidos publicitarios en español por parte de los alumnos de Gestión Cultural y su traducción en italiano para su publicación en los perfiles de arqueocordoba y arqueología somos todos	Recursos necesarios: Ordenador, móvil o <i>tablet</i>
Competencia que desarrolla el proyecto: C.5. Investigación, comunicación oral y escrita.	
Objetivo 5.1. Los alumnos serán guiados en el proceso de transformación del trabajo desarrollado dentro del proyecto de innovación docente para la presentación de una comunicación y su correspondiente publicación científica dentro del próximo <i>Congreso Internacional Lenguas, Turismo y Traducción</i> o cualquier otro espacio de debate.	
Actividad 5.1.1. Elaboración de una comunicación científica a cargo de un representante de cada clase	Recursos necesarios: Ordenador, PowerPoint
Actividad 5.1.2. Elaboración de un artículo científico a cargo de un representante de cada clase	Recursos necesarios: Ordenador

3.2. Participantes

El proyecto se diseñó para dar cabida a las titulaciones de Historia del Arte, Gestión Cultural, Ciencias del Lenguaje, Traducción e Interpretación y Turismo, siendo las asignaturas que, finalmente, participaron los siguientes: Introducción a la Arqueología, Gestión del Patrimonio Arqueológico, Italiano en el Grado de Turismo, Traducción General de la Lengua C: italiano, Idioma moderno I: italiano, Idioma moderno II: italiano, Idioma moderno III: italiano, Idioma moderno IV: italiano, Lengua C2 italiano, Lengua C4 italiano, Patrimonio Cultural Artístico, Investigación, ordenación y difusión del Patrimonio, lo que supuso un número aproximado de 411 alumnos.

Entre los profesores e investigadores cabe destacar a Desiderio Vaquerizo Gil, Catedrático de Arqueología, y Ana Ruiz Osuna, Profesora Sustituta Interina de Historia del Arte, que actuaron como coordinadores de la iniciativa. Junto a ellos ocupan un lugar fundamental Marzia Fascioli, Lectora del Ministerio de Asuntos Exteriores, y las Profesoras de Ciencias del Lenguaje, Linda Garosi y Barbara Galeandro, responsables de las traducciones de los contenidos en italiano. Fundamental fue también la labor de la Profesora Asociada Rocío Velasco, del Área de Historia del Arte, que actuó como punto de unión con la Facultad de Ciencias del Trabajo, de la que dependen los Grados de Turismo, y del Profesor Eduardo Cerrato, perteneciente al Departamento de Ciencias Experimentales del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón". Este último, además, llevó a cabo las visitas en italiano de los estudiantes de italiano del I.E.S. Luis de Góngora.

A nivel colectivo, el proyecto contó con la colaboración de la Asociación Cultural Musicópolis, que se encargó de organizar los traslados de dos grupos de estudiantes preuniversitarios de las localidades italianas de Crotone y Vasto, y de la Asociación Cultural Arqueología Somos Todos, cuyo técnico Raúl Fernández actuó como responsable del programa cultural del proyecto.

Por su parte, la elaboración de contenidos publicitarios en español se llevó a cabo por la alumna en prácticas del *Máster Gestión del Patrimonio desde el Municipio de la Universidad de Córdoba*, Elena Morales.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

A continuación, la Tabla 2 nos muestra el esquema seguido para la evaluación de cada de una las actividades que componen el Proyecto de Innovación Docente.

Tabla 2.
Autoevaluación y seguimiento del proyecto

Actividades	¿Qué se va a evaluar?	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividad 1.1.1. Clase sobre Patrimonio Arqueológico en Córdoba para cada una de las clases participantes	Transferencia de conocimiento	Asistencia y participación en clase	Primer cuatrimestre
Actividad 1.1.2. Clase sobre Gestión Arqueológica en Córdoba y posibilidades profesionales para cada una de las clases participantes	Debate interdisciplinar	Brain Storme	Primer cuatrimestre
Actividad 1.2.1. Ruta Córdoba Romana para cada una de las clases participantes	Transferencia de conocimiento	Encuesta abierta con 10 preguntas	Primer cuatrimestre
Actividad 1.2.2. Ruta Córdoba Islámica para cada una de las clases participantes	Transferencia de conocimiento	Encuesta abierta con 10 preguntas	Primer cuatrimestre
Actividad 2.1.1. Clase demostrativa de wordpress	Acercamiento a determinados recursos tecnológicos y su rentabilización	Elaboración por grupos de una web sobre el proyecto	Primer cuatrimestre
Actividad 2.1.2. Clase demostrativa de Sistemas de Información Geográfica	Acercamiento a determinados recursos tecnológicos y su rentabilización	Propuesta de una ruta arqueológica por grupos	Primer cuatrimestre
Actividad 2.2.1. Revisión de contenidos y traducción por grupos de los diferentes apartados de la web www.arqueocordoba.com	Adaptación de contenidos y vocabulario a distintos públicos	Traducciones en grupo	Primer cuatrimestre
Actividad 2.2.2. Revisión de contenidos y traducción individual del Visor de Rutas Arqueológicas	Adaptación de contenidos y vocabulario a distintos públicos	Traducciones individuales	Primer cuatrimestre
Actividad 2.2.3. Traducción de los contenidos de la App de inmersión VirTimePlace: http://www.virtimeplace.com/ .	Adaptación de contenidos y vocabulario a distintos públicos	Traducciones en grupo	Primer cuatrimestre
Actividad 3.1.1. Traducción en italiano de la serie monográfica <i>Rutas Arqueológicas por Córdoba</i>	Adaptación de contenidos y vocabulario a distintos públicos	Traducciones en grupo	Segundo cuatrimestre
Actividad 3.1.2. Traducción en italiano de los cuadernos didácticos para alumnos de Primaria y Secundaria	Adaptación de contenidos y vocabulario a distintos públicos	Traducciones en grupo	Segundo cuatrimestre
Actividad 3.2.1. Visita por parte de los alumnos de Historia del Arte, Gestión Cultural y Turismo a la Córdoba	Transferencia de conocimiento	Evaluación por parte de un experto	Segundo cuatrimestre

Arqueológica para alumnos pre-universitarios italianos o centros bilingües			
Actividad 4.1.1. Curso sobre redes sociales y <i>community manager</i> para todas las clases participantes	Habilidades de comunicación y marketing	Ejercicios prácticos en clase	Segundo cuatrimestre
Actividad 4.2.1. Elaboración de diferentes contenidos publicitarios en español por parte de los alumnos de Gestión Cultural y su traducción al italiano para su publicación en los perfiles de arqueocordoba y arqueología somos todos	Habilidades de comunicación y marketing	Seguimiento y alcance de los perfiles sociales del Proyecto	Segundo cuatrimestre
Actividad 5.1.1. Elaboración de una comunicación científica a cargo de un representante de cada clase	Investigación, comunicación oral y escrita.	Comunicación científica en grupo	Segundo cuatrimestre
Actividad 5.1.2. Elaboración de un artículo científico a cargo de un representante de cada clase	Investigación, comunicación oral y escrita.	Artículo científico en grupo	Segundo cuatrimestre

4. Resultados

4.1. Análisis general

La asignatura Idioma Moderno III Italiano contaba con 44 alumnos de los que solo 22 llevaron a cabo traducciones en italiano de los contenidos Historia de Córdoba de la página web www.arqueocordoba.com, dirigidos en todo momento por la Profa. Marzia Fascioli. La clase sobre Patrimonio Arqueológico en Córdoba y las Rutas por la Córdoba Romana e Islámica sirvieron para situar al alumnado en la ciudad histórica y comprender la historia de Córdoba antes de llevar a cabo las traducciones especializadas. Estas traducciones estarán disponibles próximamente en la web referida cuando se configure su versión en italiano.

Por otra parte, la asignatura Patrimonio Cultural Artístico, con la Profa. Rocío Velasco como coordinadora, contaba con la siguiente relación de alumnos:

- Grado de Turismo (Grupo 1), 2º curso, de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba, en horario de mañana.
- Grado de Turismo y del doble Grado de Traducción e Interpretación y Turismo, (Grupo 2), 2º curso y 3º curso respectivamente, de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba, en horario de tarde.

Para los dos grupos se ofertó el curso gratuito semipresencial bajo el título: *Introducción al uso de las TIC aplicadas al patrimonio histórico-arqueológico. Sitios web y SIG*, previsto para el 16 de noviembre de 2019, de 9:00 a 14:30 h. Además de comunicar la actividad en varias ocasiones y días consecutivos en el aula, la profesora creó un recurso de prescripción publicado en el Aula Virtual, para conocer el interés por parte del alumnado, a la citada actividad. Así, de un total de 45 alumnos en el Grupo 1 (horario de mañana), solo 4 personas mostraron interés; a 11 no les interesaba; a 2 les resultaba indiferente; y 28 no contestaron. En cuanto al Grupo 2 (horario de tarde), con un total de 50 alumnos, 8 de ellos mostraron interés; a 12 no les interesaba; a 3 les resultaba indiferente; y 27 no contestaron. Hay que decir que esta actividad se propuso como voluntaria, no como obligatoria, y que, en la fecha propuesta, el alumnado ya mostraba signos de estrés por el cúmulo de trabajos que debían entregar en todas las asignaturas matriculadas, antes de la finalización de curso. También hay que decir que, en ambos grados, todos los años suele haber un alto número de alumnos procedentes de la provincia de Córdoba, que aprovechan el fin de semana para regresar a casa.

Los recursos escogidos por Rafael Barroso para este curso semipresencial fueron las páginas web (a través de la herramienta *Wordpress*) y los Sistemas de Información Geográfica. Con esta actividad se buscaba concienciar sobre la necesidad de generar una “cadena de sensibilización”

social en torno al patrimonio a través del empleo de nuevas tecnologías para dar a conocer y reivindicar su importancia a través de una red de turismo sostenible. Para ello se configuró un programa formativo dividido en dos módulos:

1. Clase teórica: enfocada en una introducción a las Humanidades Digitales, con especial atención a los SIG y los sitios web (qué son, funcionalidades, ejemplos de aplicación en diversas disciplinas, diferencias entre página web y sitio web, etc.).
2. Actividad académicamente dirigida consistente en introducir al alumnado en el manejo de dos Sistemas de Información Geográfica: el SIGEAC (Sistema de Información Geográfica de Excavaciones Arqueológicas de Córdoba) y el Visor de Rutas Arqueológicas, elaborados por el Grupo de Investigación *Sísifo* para su página web www.arqueocordoba.com. Empleando ambas herramientas, se le propuso al alumnado la siguiente actividad individual: diseñar una ruta combinando la visita a determinados restos arqueológicos con otros monumentos, incluyendo pausas y paradas en determinados restaurantes. Cada alumno/a creó un sitio web empleando el gestor de contenidos digitales gratuito *Wordpress* de manera supervisada, configurando un diseño individualizado que obedecía a criterios de mercadotecnia digital y conciencia patrimonial. En dicho sitio web mapearon la ruta diseñada a través de los SIG mencionados y le dieron publicidad. Esta actividad se realizó en su mayor parte de forma remota, de manera que la formación presencial fue de carácter instrumental (borrador de la ruta y apertura del sitio web), y cada alumno/a culminó de forma no presencial el diseño verosímil de la ruta y su presentación virtual de forma remota. Tras eso, enviaron su dirección web al profesor pasada una semana para su evaluación.

En el caso de la visita guiada a la Córdoba Romana e Islámica, prevista para el 19 de diciembre de 2019, guiada por el arqueólogo Raúl Fernández (miembro de *Arqueología Somos Todos*), tuvo que reorganizarse para desarrollarla en el aula, ya que ese día la climatología (fuerte tormenta y viento huracanado) hizo imposible llevarla a cabo *in situ*. Para ello se utilizó una proyección en Power Point y se recurrió a varios recursos virtuales alojados en Internet. Al contrario que en la actividad anterior, la asistencia fue del 95%, ya que estaba incluida dentro de las herramientas de evaluación la asignatura. Al finalizar la exposición se pidió al alumnado que realizaran una encuesta con el fin de conocer la asimilación de conceptos adquiridos durante el desarrollo de la misma y los previos a esta. La citada encuesta fue publicada mediante el Aula Virtual de la asignatura. De todo el alumnado del Grupo 1, enviaron su respuesta un total de 27 alumnos, y del Grupo 2, un total de 37 alumnos, con resultados muy positivos de comprensión del discurso histórico y patrimonial.

4.2. Objetivos cumplidos

- Tanto profesorado como alumnado de los distintos Grados han tenido la oportunidad de contar con una visión actualizada del patrimonio arqueológico cordobés, que podrán rentabilizar en sus distintas líneas de trabajo.
- Tanto profesorado como alumnado han tenido acceso a la formación en nuevas tecnologías (*WordPress*, sistemas de información geográfica, redes sociales) que podrán aplicar en diferentes aspectos de su carrera académica y profesional.
- Todos los participantes han conocido de cerca las diferentes metodologías de trabajo de las distintas líneas académicas lo que contribuirá a reforzar las de cada área.
- Gracias a los ejercicios de traducción el Grupo de Investigación *Sísifo* ha mejorado su nivel de italiano al mismo tiempo que los alumnos han aprendido a relacionarse con textos científicos y divulgativos con vocabulario específico.
- Los resultados de este trabajo colaborativo serán publicados en la página web *Arqueocordoba* que es visitada anualmente por 2.000.000 de personas.

- Creación de las bases para la conformación de un Programa Cultural para alumnos pre-universitarios italianos, en colaboración con el I.E.S. Góngora.

En definitiva, el Proyecto INTERCULTURA nos ha permitido acercarnos a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; adaptar contenidos y vocabulario a distintos públicos; mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; acercarnos a la realidad profesional desde distintas disciplinas; fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes y complementar las distintas competencias; aumentar el reconocimiento del aprendizaje informal; crear nuevas herramientas y adaptar otras anteriores, todo ello implicando a docentes y discentes con nuevos roles de trabajo.

Entre sus fortalezas podemos destacar la transferencia de conocimiento desde la UCO y la difusión de sus resultados a través del intercambio de buenas prácticas docentes; la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, aplicadas a la enseñanza; la creación de vínculos de la UCO con los centros docentes públicos no universitarios, fomentando la curiosidad científica y la experimentación entre los más jóvenes; la producción y publicación de material digital y la utilización de los recursos y servicios disponibles para ello en la UCO; y la creación de materiales didácticos en distintos formatos y en diferentes idiomas.

No obstante, también creemos necesario resaltar algunas de las debilidades detectadas durante su ejecución, tales como la dificultad de coordinar a un elevado número de profesores y alumnos de disciplinas muy diferentes; el poco interés mostrado por los alumnos universitarios a la hora de participar en actividades extraoficiales, a no ser que contaran como parte evaluable de las asignaturas; y las reticencias de algunas Facultades para llevar a cabo salidas fuera del aula. Además, la presencialidad necesaria para algunos aspectos concretos del proyecto fue imposible de resolver ante la situación de pandemia global sobrevenida. Dado que en el primer cuatrimestre solo se impartía la asignatura *Idioma Moderno III: italiano*, las traducciones de los contenidos de la web www.arqueocordoba.com fueron llevadas a cabo por los alumnos de esta asignatura. Por el contrario, las traducciones del Visor de Rutas Arqueológicas y de los contenidos de la App de inmersión virtual VirTimePlace, así como de la serie monográfica *Rutas Arqueológicas por Córdoba* y de los cuadernos didácticos Lidia Nona y Ali Mansul, vinculadas a las asignaturas *Traducción General de la Lengua C: italiano*, *Idioma Moderno I: italiano*, *Idioma Moderno II: italiano*, *Idioma Moderno IV: italiano*, *Lengua C2 italiano* y *Lengua C4 italiano*, no pudieron realizarse por cuanto las profesoras responsables no estimaron conveniente sobrecargar al alumnado con este trabajo extra debido a los cambios docentes producidos por la pandemia del SARS-CoV-2. Esta misma situación hizo imposible organizar la conferencia y artículo para su presentación en el Congreso Internacional Lenguas, Turismo y Traducción, suspendido hasta la fecha.

De cara a próximas ediciones o a la reproducción de esta metodología en otros centros educativos, creemos conveniente reforzar y hacer más atractiva la formación sobre Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los participantes, teniendo en cuenta las distintas edades y áreas de conocimiento, fortalecer el acercamiento a la realidad profesional desde las distintas disciplinas con prácticas profesionales reconocidas, incentivar el trabajo autónomo del estudiante ante situaciones imprevistas de presencialidad, creación de un reconocimiento oficial del aprendizaje informal, fomentar el diseño de herramientas digitales para la teleformación y transformar de forma más consciente los roles del profesorado y del alumnado, donde estos últimos tengan más responsabilidad a través de actividades y acciones lideradas por ellos.

4.3. Materiales generados

- PowerPoint sobre la historia y gestión del patrimonio en Córdoba
- Guía didáctica para las visitas culturales
- Catálogo de fotografías de las rutas culturales y monumentos visitados
- Traducción de los contenidos de la web www.arqueocordoba.com

- Contenidos divulgativos para las redes sociales Facebook, Twitter e Instagram del perfil ArqueoCórdoba.
- Ejercicios prácticos derivados del curso SIG y WordPress
- Encuestas de evaluación sobre las visitas culturales

5. Discusión y conclusiones

Más allá del mundo académico, la ciencia arqueológica tiene grandes capacidades para desempeñar un papel determinante como factor de enriquecimiento cultural, educativo y económico. Para ello resulta necesario transformar la investigación fundamental en aplicada, el conocimiento en riqueza y la formación en criterio. Gracias a la experiencia acumulada con el proyecto de Cultura Científica *Arqueología Somos Todos* nos hemos acercado a la llamada “Arqueología Pública” de origen anglosajón (Public Archaeology o Community Archaeology) (McGimsey, 1972; Merriman, 2004; Holtorf, 2007; Copeland, 2009); una disciplina joven, controvertida y todavía en definición, especialmente en nuestro país, que trata básicamente de involucrar a la sociedad con su patrimonio y al patrimonio con la sociedad, llegando en algunos casos extremos a transferir a esta última las responsabilidades acerca de su investigación, conservación y difusión. Esta apertura de la ciencia arqueológica tiene su origen en la década de los 70 del siglo XX, con base en los movimientos protagonizados por las comunidades indígenas norteamericanas (Jameson, 2004) y con la aparición de determinados grupos de aficionados y asociaciones culturales en Reino Unido que mostraron gran interés por la historia local de sus comunidades (Henson, 2009).

En el caso de España, la “Arqueología Pública” está tomando fuerza como resultado de algunas iniciativas ciudadanas

como respuesta al interés mostrado por conocer los resultados del trabajo efectuado por los arqueólogos que tradicionalmente quedaba confinado a publicaciones especializadas fuera del alcance del público en general, tanto por la dificultad de acceder físicamente a dichas publicaciones, como intelectualmente a su contenido. Su origen, por lo tanto, tiene que ver con movimientos nacidos desde la base que comenzaron a preguntarse por la razón de ser de la arqueología y su función en la sociedad actual (López-Menchero, 2013: 1)

así como de los recientes estudios teórico-prácticos de jóvenes investigadores (Almansa, 2013; 2018), que poco a poco están dando carta de naturaleza a esta nueva disciplina, poniendo además sobre la mesa sus principales problemas.

Uno de los más alarmantes, a nuestro entender, es el infravalorado papel que ha tenido la Arqueología en los currículos educativos españoles, donde apenas ha tenido presencia, considerándose solo como un medio más para acceder a la Historia. Sin embargo, los que nos dedicamos por entero a esta ciencia sabemos que se trata de un método de aprendizaje en sí mismo, basado en la observación, el análisis, la formulación de hipótesis y la verificación de datos, convirtiendo al mundo que nos rodea en una fuente inagotable de información que, bien leída e interpretada, permite extraer conclusiones sobre nuestras formas de ser, habitar y pensar.

En este sentido, el Proyecto INTERCULTURA ha tratado de poner de manifiesto esta variabilidad, presentando el patrimonio arqueológico de forma más cercana y didáctica. El desarrollo de las distintas acciones llevadas a cabo con docentes y discentes preuniversitarios y universitarios nos ha permitido comprobar algunas carencias que deberían revisarse de forma inmediata para futuras iniciativas. Este es el caso de las actividades formativas en materia de divulgación y concienciación patrimonial; o de la necesidad de trabajar con equipos multidisciplinares y transversales que permitan el establecimiento de estrategias comunes, que

aboguen por una educación más íntegra y plural (en todas las edades e itinerarios) que sirva de puente de unión entre el Patrimonio, en general, y la Sociedad.

Es de sobra conocido que solo se valora y protege lo que se conoce y se asume como propio, de ahí que las Instituciones Públicas, encargadas de gestionar el patrimonio, deban crear y renovar los programas necesarios para su estudio, protección y difusión. Sin embargo, en esta labor cumplen un papel fundamental los centros educativos, sin duda, los espacios más favorables y convenientes para inculcar valores desde edades muy tempranas. Desde finales de los 90 son frecuentes las experiencias que se han puesto en marcha para acercar la escuela a los museos y yacimientos más importantes de cada localidad, pero, hoy día, tanto la enseñanza como la propia idiosincrasia del Patrimonio, a las que se suma el colapso global causado por la pandemia vinculadas al SARS-CoV-2, han hecho que estas “salidas” no puedan ser consideradas como el único método y el más efectivo para la comprensión y asunción de valores y conocimientos históricos. Entre otras alternativas en torno al Patrimonio Cultural podemos mencionar los parques arqueológicos, ya sean urbanos o rurales, como Atapuerca (Burgos), Arqueopinto (Madrid) o Era Cultura (Cádiz), donde los escolares pueden tener un contacto directo con los vestigios materiales *in situ* y realizar talleres prácticos basados en los principios de la Arqueología Experimental (Bardavio, 1998, Martín *et alii*, 2012), la participación en rutas guiadas y/o teatralizadas, jornadas de recreación histórica, visitas a excavaciones reales o trabajos de restauración en curso, gymkanas entre distintos equipos y el uso de juegos y videojuegos o cualquier otra herramienta audiovisual, lo que estimularía, además, una mejor consideración de la Historia, como ciencia y como profesión¹. En definitiva, parece que cuanto más estrecha sea la relación entre la Arqueología y los Centros Educativos mayor consideración, social y económica, tiene el Patrimonio en la sociedad (Fernández-Ochoa *et alii*, 1990).

En estos tiempos convulsos que vivimos, enfrentados a gran cantidad de cambios y retos, uno de los temas que más preocupa y más controversia genera sigue siendo el sistema educativo. El modelo español, que acaba de ver su última Ley promulgada en apenas pocos años², está en el punto de mira de la Comunidad Europea, pero, sobre todo, de los ciudadanos españoles, quienes, conscientes de su valor e importancia, llevan décadas demandando una educación estable, comprometida, amplia y accesible a todos los sectores de la sociedad. Es, en este debate, donde la Universidad debe dar un paso adelante e implicarse de lleno en este proceso de construcción de un nuevo marco educativo que incentive la formación de los futuros profesionales, superando los modelos clásicos, demasiado artificiales y compartimentados en materias demasiado estancas.

La Enseñanza Superior tiene que actuar como factor de progreso y modernización, afianzando su compromiso con la sociedad que la genera y sostiene y, sobre todo, abriendo sus puertas con actividades destinadas a distintos públicos. Si a ello sumamos lo relevante de hacer que el Patrimonio Cultural sea entendido como un recurso útil y rentable, y la necesidad de que el alumnado tenga acceso a nuevas formas epistemológicas y prácticas de sus estudios, el Grupo de Investigación *Sísifo* de la Universidad de Córdoba, cuyo centro de trabajo está enclavado en plena judería cordobesa, ha posibilitado configurar y ofrecer diferentes herramientas a través de nuestro proyecto de Cultura Científica *Arqueología Somos Todos*³, a través del cual, y usando un

¹ La ausencia casi total de la Arqueología en los currículos escolares fue ya tema de discusión en países como Inglaterra o Italia en la década de los 90 (Gil *et alii*, 1996). Por su parte, en España López Ambite (2000) puso de manifiesto que en la Educación Secundaria en nuestro país apenas aparecía mencionada en el "*concepto nº 2 del bloque nº 4 de las Sociedades Históricas*", que abarcaba desde la hominización y el período neolítico hasta la Grecia y Roma clásicas. Un vacío de contenidos al que hacía igualmente referencia Ruiz Zapatero (1995), quien acuñó el concepto de "*pasado excluido*".

² LOMLOE (más conocida como Ley Celaá). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre en materia de Educación, conocida popularmente como Ley Celaá.

³ Para conocer con detalle las actividades realizadas entre 2001 y 2011 consultar: <http://arqueologiasomostodos.blogspot.com/>

discurso altamente didáctico, hemos tratado de contar el pasado de la ciudad a los cordobeses, incentivando, al mismo tiempo, vocaciones comprometidas con el Patrimonio Arqueológico. Para ello hemos tenido que romper las barreras de las enseñanzas regladas, incorporando determinadas innovaciones didácticas en nuestras propias asignaturas de los Grados de Historia, Historia del Arte, Gestión Cultural y Turismo y en las de otros compañeros de los Grados de Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, con unos objetivos ya descritos en otras ocasiones:

estimar a la sociedad desde sus raíces con la difusión de la cultura científica entre los más jóvenes, integrando la investigación universitaria en niveles educativos inferiores; fomentar la curiosidad científica y la experimentación entre los más jóvenes, iniciándoles en los rudimentos de la investigación y la metodología científica a través de las distintas fases del trabajo arqueológico para, de este modo, hacer surgir desde edades tempranas la capacidad crítica y la creatividad; eliminar clichés y presentar la Ciencia y la Arqueología de un modo entretenido, con la finalidad de aumentar el interés de los alumnos por una disciplina que basa sus principios en el método hipotético-deductivo; elaborar nuevos formatos tecnológicos para estudiantes preuniversitarios, ofreciéndoles así un ambiente más ameno y atractivo en nuestras tradicionales actividades educativas de divulgación científica; y configurar recursos didácticos e interdisciplinares que permitan ejercitar entre los más jóvenes habilidades útiles para su vida y sus futuras carreras profesionales, tales como el trabajo en equipo y el manejo de nuevas metodologías” (Ruiz-Osuna y Vázquez, 2017)

y que hemos puesto en práctica a través del proyecto INTERCULTURA que aquí hemos presentado.

Referencias

- Almansa, J. (2018). *Arqueología y Sociedad: Interacción y Acción desde la Teoría Crítica* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense.
- Almansa, J. (Ed.) (2013). *Arqueología Pública en España*. Madrid.
- Bardavio-Noví, A. (1998). Arqueología Experimental en la ESO. *Revista de Arqueología*, 208, 6-15.
- Copeland, T. (2009). Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20.
- Domínguez-Arranz, A. (Ed.) (2009). *Patrimonio arqueológico a debate. Su valor cultural y económico*. Huesca.
- Fernández-Ochoa, C., Gallego-Guitián, M. V., Domínguez-Suárez, M. y Romero-Masía, A. (1990). *Arqueología. Enseñar desde las raíces de la Historia*. Narcea Ediciones, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- Gil, A., Izquierdo, M. I., Pérez, C. y Fierrez, S. (1996). La simulación arqueológica como instrumento didáctico: la experiencia del taller de arqueología 4 de Valencia. *Treballs d'Arqueologia*, 4, 143-161.
- Henson, D. (2009). Friend or enemy? Community Archaeology in the United Kingdom, *Treballs d'Arqueologia*, 15, 43-49.
- Jameson, J. H. (2004). Public archaeology in the United States. En Merriman, N. (Ed.), *Public archaeology*, 21-58.
- Holtorf, C. (2007). *Archaeology is a brand! The meaning of Archaeology in contemporary popular culture*. Oxford.

- López-Menchero, V. M. (2013). *La musealización del patrimonio arqueológico in situ. El caso español en el contexto europeo*. Oxford BAR International Series 2535.
- Martín-Puig, D., Cuarteto-Monteagudo, F., Rubio-Gil, D. y Sanmartí Esteban, D. (2012). De la investigación a la difusión: la experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del patrimonio arqueológico. *Boletín de Arqueología Experimental*, 9, 125-131.
- McGimsey, Ch. (1972). *Public Archeology*. New York.
- Merriman, N. (2004). *Public Archaeology*. London.
- Pulido-Calvo, A. J. (2008). La Arqueología como instrumento de rentabilidad social y económica: el ejemplo de Córdoba. *Anejos de Anales de Arqueología Cordobesa*, 1, 321-338.
- Ruiz-Osuna, A. y Vaquerizo, D. (2016). *Sísifo al rescate del patrimonio arqueológico*. *La Linde*, 6, 11-38.
- Ruiz-Osuna, A. y Vázquez, B. (2017). El Aula de Formación Permanente en Arqueología de la UCO: investigación, formación y difusión para todos los públicos. *Revista OTARQ. Otras arqueologías*, 2, 213-230.
- Ruiz-Zapatero, G. (1995). El pasado excluido: la enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 6, 19-30.
- Vaquerizo, D.; Ruiz-Osuna, A. (2013). Arqueología somos todos... o la necesidad de (re)inventarse. En Almansa, J. (Ed.), *Arqueología Pública en España*, 221-247.
- Vaquerizo, D. y Ruiz-Osuna, A. (2015). ¿Socializar el Patrimonio...? Arqueología somos todos: un modelo de cultura científica en (por y para...) Córdoba, ciudad histórica. *Hispania Nostra*, 17, 46-53.

Fecha de recepción: 14/11/2021

Fecha de aceptación: 23/05/2022

LA PEDAGOGÍA TEATRAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA: EL PAPEL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ROMANA

THEATRICAL PEDAGOGY AS A DIDACTIC STRATEGY: THE ROLE OF WOMEN IN ROMAN SOCIETY

MARÍA TERESA DE LUQUE MORALES*¹
*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un estudio sobre la mujer romana a través del teatro y su aplicación como estrategia didáctica. El teatro llega a Roma en el año 240 a.C. tras mantener contacto con la cultura griega y etrusca. De esta fuente literaria tenemos la suerte de conservar comedias enteras, convirtiéndose en obras de gran valor para comprender la sociedad de este momento. Uno de los principales dramaturgos sería Plauto, quien se dedicó a la *comedia palliata* y del cual conservamos 21 comedias que no dejan duda de su autoría. Tomando como base esta documentación, nuestro objetivo principal será analizar las figuras femeninas más destacadas en sus comedias y llevar a cabo la comparación entre esta fuente literaria y las fuentes epigráficas, las cuales nos aportan información directa de esta sociedad. Por ello, a través de estas comedias y su interpretación, se podrá conocer y transmitir cuál fue el papel de la mujer romana dentro de su sociedad: cuáles son las figuras más representadas y cuál era la visión que se tenía de ella. De este modo, el objetivo de este trabajo es mostrar las posibilidades didácticas del teatro en la enseñanza de la historia romana y, en concreto, de la mujer. A través de esta interpretación realizada por el propio alumnado, podrán tomar conciencia del tema a tratar y sensibilizarse con la mujer que formaba parte de la sociedad romana pues, al ser trabajado más allá de una lectura de las obras en el aula, permitirá realizar una reflexión sobre si consideran que la mujer sería tal y como se muestra en las comedias o si, en cambio, podría tener un papel diferente. Así, podrán realizar una crítica objetiva a las fuentes y reflexionar sobre la importancia que éstas tuvieron dentro de su sociedad. Como conclusión, podríamos decir que gracias al teatro y, concretamente en este caso, a las comedias de Plauto, podemos analizar las características de la sociedad de su momento y, gracias a las fuentes epigráficas, contamos con la información necesaria para hacernos una idea más objetiva del papel que ocupaban en su sociedad.

Palabras clave: mujeres, Roma, educación, *comedia palliata*, epigrafía.

ABSTRACT

This paper studies Roman women through theatre and its application as a didactic strategy. Theatrical activity started in Rome in 240 B.C. because of the constant influence of the Greek and Etruscan cultures. It is important to highlight those dramatic literary sources from the Roman period have been preserved and they constitute a corpus of great value when it comes to understanding and exploring the society and the role of women during the Roman period. One of the most well-known authors was Plautus. He devoted his life to *Palliata* comedy, and it is relevant to emphasise that 21 comedies which were probably written by him have been preserved. On the basis of this literary corpus, the main objective is to analyse the most prominent female figures in his comedies and to compare this literary source with epigraphic sources, which provide us with direct information about this society. Therefore, through these comedies and their interpretation, we will try to know and transmit what was the role of Roman women in their society: which are the most represented figures and what was the vision they had of them. In this way, the aim of this study is to show the didactic possibilities of theatre in the teaching of Roman history and, specifically, of women. Through this interpretation carried out by the students themselves, they will be able to become aware of the topic to be dealt with and become more sensitive to the women who formed part of Roman society, as, by working beyond a reading of the plays in the classroom, they will be able to reflect on whether they consider that women would be as they are shown in the comedies or whether, on the other hand, they could have a different role. In this way, they will be able to make an objective criticism of the sources and reflect on the importance they had in their society. In conclusion, we could say that thanks to the theatre and, specifically in this case, to Plautus' comedies, we can explore the features of how society was during that period of time and, thanks to the epigraphic sources, we have the necessary information to get a more objective idea of the role they occupied in their society.

Keywords: women, Rome, education, *Commedia palliata*, epigraphy.

¹ Autor de correspondencia: María Teresa de Luque Morales. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba (España). mtdeluque@uco.es

1. Introducción

1.1. La pedagogía teatral

En el mundo de la enseñanza se pueden emplear diferentes recursos y herramientas para que el conocimiento se transmita y llegue al alumnado de la mejor manera posible. Uno de estos medios sería la pedagogía teatral: la unión del arte del teatro con la educación es un valioso recurso tanto para estudiantes como para docentes, ya que esta herramienta ayuda a asentar ciertos conocimientos de una forma más activa, creativa y participativa, permitiendo comprender los contenidos teóricos vistos en clase a través de una vivencia personal, tanto individual como grupal. Por tanto, consideramos que el componente lúdico del teatro es compatible con el rigor académico y la disciplina en el aula, permitiendo incrementar el acervo cultural del alumnado a través de esta metodología activa que facilita el aprendizaje y asentamiento de conocimientos (García-Huidobro, 2016; Solís, 2018).

Con estas posibilidades pedagógicas del teatro, puede ser una herramienta empleada en diversas competencias, entre ellas, la Historia y, en relación con ésta, la educación social en valores. Para que esta estrategia didáctica pueda ser mejor desarrollada, es necesario que los docentes cuenten con el conocimiento y la formación necesaria para emprender este tipo de proyectos con su alumnado (Laferrière, 1999; Vázquez-Lomelí, 2009). La educación en valores a través de la Historia y el teatro, en este caso, la figura de la mujer romana a través de las comedias y la epigrafía, tendría como meta la toma de conciencia del papel de esta figura por parte del alumnado y la mejora de la calidad de sus interacciones, tanto de forma individual como colectiva, para resolver los problemas que se puedan plantear en su entorno relativos a esta materia.

La pedagogía teatral como herramienta aplicada a la educación tuvo su origen tras la Segunda Guerra Mundial, prácticamente, junto al nacimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Esta surge debido a la necesidad de innovar las metodologías de aprendizaje buscando la reconstrucción social, cultural, política y económica de aquel momento. Con ello, se dio un cambio en la concepción de la educación, pasando de un modelo conductista a uno constructivista. Esta estrategia didáctica busca ser una metodología activa, cercana al mundo afectivo del individuo y ser entendida como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica (García-Huidobro, 2016; Burmeister, 2021).

Asimismo, esta herramienta didáctica ha ido evolucionando. En primer lugar, la tendencia *neoclásica* se centraba en la enseñanza de la técnica teatral, siendo lo más relevante el resultado artístico. En segundo lugar, la tendencia *progresista liberal*, donde prima el desarrollo afectivo de los individuos, a los que se estimula a emplear libremente su capacidad dramática para crear y expresarse. En tercer lugar, la tendencia *radical*, la cual pone el énfasis en la importancia de la pedagogía teatral como vehículo transmisor de ideas, siendo capaz de orientar las decisiones de un sistema social, religioso, político, cultural, ético y económico a través de la expresividad teatral. En esta tendencia, el pedagogo teatral tiene el papel de facilitar activamente cambios en las sociedades en las que se encuentran a través de esta herramienta. Por último, la tendencia del *socialismo crítico*, vinculado al trabajo docente, concentrando las nociones de entorno y diversidad, buscando el interés del discente y evidenciando el rol social y crítico relacionado con la responsabilidad que se tiene por las personas (Burmeister, 2021).

La importancia de esta pedagogía la tenemos presente en otros ámbitos ajenos al sistema educativo como un sistema de educación no formal. Ejemplo de ello serían las creaciones colectivas de una obra teatral como un taller de teatro vocacional, o en el ámbito terapéutico para trabajar la expresión artística, sirviendo para la integración social.

De este modo, en el sistema educativo, la pedagogía teatral resulta una herramienta útil para apoyar contenidos en diversas áreas; introduciendo el teatro en la asignatura y, en este caso, cuando se conservan fuentes primarias de este tipo literario, puede darse un aprendizaje más dinámico por parte de los discentes, permitiendo que cada uno de ellos conecten consigo mismos

y con el resto del grupo, llevando la enseñanza más allá con una participación activa que profundiza en el aprendizaje cognitivo, psicomotor y afectivo (Blanco-Rubio, 2001; Vieites, 2017).

1.2. Las mujeres en la sociedad romana

La mujer romana estaba inserta en un mundo donde predominaba la imagen que los hombres podían tener de ellas y de cuál debía ser su lugar en la sociedad; una imagen que nos llega formulada desde la élite, pero compartida por aquellos miembros de la sociedad que no pertenecían a ésta.

Para los hombres, la mujer era un medio para alcanzar el siguiente objetivo: una unidad familiar que proporcionaba descendientes y, por tanto, herederos para la transmisión de la propiedad. Asimismo, la mujer podía dedicarse a alguna actividad secundaria, aunque aquella que tuviera una de éstas como principal objetivo se consideraría una *rara avis* (Knapp, 2011).

Al investigar la mujer romana, debemos recordar que su actitud, expresada por ellas mismas, está prácticamente ausente en las fuentes literarias y arqueológicas que han llegado a nuestros días, exceptuando las fuentes epigráficas (Friedlander, 1982). No hay pruebas de que las mujeres grecorromanas concibieran la posibilidad de un mundo diferente al de su momento, ni una ideología que les permitiera plantearse otro tipo de organización. De este modo, podríamos pensar que las mujeres aceptaron su condición y trataron de vivirla lo más satisfactoriamente posible, a veces aprovechando hasta el límite sus posibilidades y la mayoría de las veces sin ir más allá; a veces rebelándose contra ella, pero nunca acabando o cambiando lo establecido. Dentro de este contexto podemos desarrollar una imagen útil y realista de las mujeres dentro de esta sociedad y de su mentalidad.

Las mujeres no participaban en los principales elementos de la vida pública, ya que no podían ocupar cargos políticos. No tenían una posición legal, no podían dar su voto en las elecciones y estaban excluidas de la educación superior. Sin embargo, encontramos mujeres que se adaptaban al modelo establecido por la élite masculina y, dentro de sus propias circunstancias, se desenvolvían en un mundo mucho más amplio que la imagen establecida por la élite (Milnor, 2011).

Desde esta perspectiva masculina ofrecida por las fuentes conservadas, las acciones y actitudes de las mujeres también son elogiadas. Un ejemplo de ello sería este diálogo entre Aurelio y su esposa, la liberta Aurelia, siendo uno de los testimonios más conmovedores que se conservan en la epigrafía latina. El marido dice:

Soy Lucio Aurelio Hermia, liberto de Lucio, carnicero que trabaja en la colina de Viminal. Esta mujer, Aurelia Philematio, liberta de Lucio, que murió antes que yo, mi única esposa, de cuerpo casto, fiel amante de su fiel esposo, vivió con devoción, sin que el egoísmo la apartara de sus deberes. (CIL I, 01221 = CIL VI, 9499 = ILS 7472, Roma)

Ella responde:

Soy Aurelia Philematio, liberta de Lucio. En vida se llamaba Aurelia Philematio, casta, modesta, ajena al comportamiento repugnante de la mayoría, fiel a mi marido. Era mi compañero libre, el mismo que ahora me ha sido arrebatado. Fue verdaderamente más que un padre para mí. Me sentó en su regazo cuando sólo tenía siete años; ahora, cuarenta años después, he muerto. Triunfó entre los hombres en todos sus actos gracias a mi fiel y firme devoción. (CIL I, 01221 = CIL VI, 9499 = ILS 7472, Roma)

Aurelia Philematio muestra el ideal de mujer romana, pues se la elogia por su modestia, aplomo, rectitud moral y lealtad. Ella misma relata esos ideales, pero como Aurelio fue quien sobrevivió y quien se encargó de su inscripción funeraria, suponemos que los sentimientos expresados en el epígrafe son los de su marido. Puesto que estaban casados, probablemente estos sentimientos eran mutuos y por ello él decidió hacer este epígrafe.

1.3. El teatro en Roma

El teatro llega a Roma en el año 240 a.C. (Cic. *Brut.* 72; *Cato* 50; *Tusc.* 1.3; *Liv.* 7.2; *Gell.* 17. 21.41) influido por la cultura griega y etrusca. Su aparición supone un hecho de gran importancia, del cual no se suele hablar, nombrando alguna referencia a manifestaciones preteatrales sin que se llegue a explicar de una forma clara la relación entre las actuaciones llevadas a cabo anteriormente y la nueva práctica que comienza en esta fecha.

La primera manifestación teatral en Roma se realizó un año después de poner fin a la Primera Guerra Púnica (264-241 a.C.), momento en el que se conmemoraba en Roma la victoria del cónsul Lutacio Cátulo en las islas Egates y Livio Andrónico llevó a cabo la primera representación de una obra griega en los *Ludi Romani* (Batstone, 2006; Beacham, 1992; Gruen, 2001). Por tanto, nos encontramos en un momento en que los romanos ya conocían la cultura etrusca, mantenían contacto con el mundo de la Magna Grecia, sobre todo a raíz de la guerra contra Pirro (281-272 a.C.), y justamente fue al año siguiente la transformación de Sicilia en la primera provincia de Roma (Muecke, 2003; Beacham, 1992). Así, se puede afirmar su conocimiento acerca del teatro de ambos pueblos. De este modo, la influencia etrusca¹ se muestra en la organización de la obra, mientras que la griega, que se manifiesta tras finalizar la Primera Guerra Púnica, presenta los modelos literarios directos para la tragedia, la comedia *palliata* y para el mimo (Codoñer, 2011).

Para llevar a cabo la función eran necesarias tres figuras: un escritor, quien escribía y vendía su comedia; un empresario, que la adquiría, y un magistrado que subvencionaba la interpretación de la obra de teatro. Comprometerse a pagar los *ludi scaenici* era un acto evergético que normalmente usaba la élite para ganarse el apoyo de la sociedad, pues costear un gran espectáculo era asegurarse un ascenso en el *cursus honorum*.

El público que asistía a las representaciones era de todos los estratos sociales: libres y esclavos, hombres y mujeres, niños y adultos. Un ejemplo de esta mezcla de clases la tenemos en la obra *Poenulus*, pues en el prólogo, se ve la necesidad de pedir orden y silencio, para que cada uno ocupe su puesto y pueda oírse a los actores (López-Gregoris, 2012).

En Roma, se acudía al teatro para tener un momento de relajamiento normativo y de distracción general. El público no presenciaba la obra en silencio y en ocasiones participaba como un actor más en alguno de los sucesos de la escena; a veces, los actores se dirigían directamente a los espectadores, a los que pedían colaboración y complicidad.

La representación estaba a cargo de una compañía de actores llamada *caterua* o *grex*; sólo hombres podían salir a la escena y sólo podían coincidir hasta un total de cuatro. Esta circunstancia permitía que un actor asumiera varios papeles, que se identificaban por los ropajes y el maquillaje o máscara (Jocelyn, 1988-1993).

Los actores llevaban a cabo la representación sobre la *scaena*. La escenografía estaba formada por tres fachadas que se correspondían con las casas de donde salían los protagonistas. Estas solían ser, principalmente, la casa del joven y la del lenón, y algún otro personaje, que podía tratarse de un amigo o un soldado. Las salidas laterales sugerían el camino al puerto o al campo, y al foro (López-Gregoris, 2012).

Cuando la representación llegaba a su fin, un actor comunicaba el final de la misma, normalmente el último que había salido en escena, y a continuación toda la compañía saludaba a los espectadores. En las primeras representaciones no había telón; sin embargo, a mediados del siglo I a.C., el telón (*auleum*) apareció en la escena romana.

Respecto al dramaturgo, Tito Macio Plauto², nació alrededor del año 250 a.C., en Sársina³ y falleció, según Cicerón, en el año 184 a.C. en Roma, tras una vida entregada al teatro (Cic. *Brut.*

¹ No debemos olvidar el componente griego del propio teatro etrusco. Desde el punto de vista cronológico, sería el influjo más antiguo, pues remonta al menos al siglo V a.C. (Codoñer, 2011).

² Cabe señalar que bajo ese apelativo hay un nombre artístico, no un verdadero nombre romano, pues Plauto no tendría derecho por no ser ciudadano romano. (Beare, 1972; Codoñer, 2011).

³ Esto nos llega a través de Festo y de Jeronimo, aunque se sospecha de su veracidad (Codoñer, 2011)

60). Es posible que Plauto diese sus primeros pasos en su tierra, Umbría: Esta región estuvo muy influida por la cultura de Etruria y, por tanto, muy permeable a la cultura griega gracias a los intercambios comerciales y culturales entre las ciudades-estado etruscas y la región occidental de Grecia (López-Gregoris, 2012). De esta forma, Plauto sería un hombre habituado a los textos griegos desde su juventud. Realmente, no se conoce cómo pudo llegar a Roma, siendo una posibilidad que se hubiera inscrito como soldado de las tropas latinas que se adhirieron a Roma frente a la amenaza cartaginesa (Pansiéri, 1997). Se conservan obras enteras de este dramaturgo, cosa excepcional en la historia del teatro romano (Codoñer, 2011), convirtiéndose en un referente en vida y después de su muerte.

El tipo de modelo literario que desarrolló Plauto fue la comedia *palliata*, de la que se nos conservan tanto sus obras como las de Terencio: es un tipo de teatro que reproducía el mundo a la griega y que se identificaba visualmente por el atuendo que normalmente se les atribuía: el *pallium*. Probablemente fuese algo inconsciente, siendo la evolución natural de la labor de traducción de los primeros comediógrafos, pues se inspiran en la *Néa* de los griegos

Con relación a las comedias conservadas, se plantea el problema de su cantidad total y autenticidad. Por ejemplo, Aulo Gelio (*Gell.* 3. 3), nos indica que circulaban bajo su nombre un número de comedias superior, llegando a atribuirse alrededor de 130, aunque son 21, las llamadas varronianas, las que no nos dejan duda de su autoría⁴. Algunas han llegado a nuestros días irremisiblemente mutiladas, como *Vidularia*, de la que sólo se conservan unos fragmentos. Otras se han visto alteradas en mayor o menor grado, como *Amphitruo*, que ha perdido el final, o *Bacchides*, que no cuenta con el principio, y otros resultados propios de una tradición accidentada (López-Gregoris, 2012).

1.4. Las fuentes epigráficas

La epigrafía es la ciencia que estudia las inscripciones en todos sus aspectos: estructura, soporte, materia, forma, contenido escrito y su propio contexto, pues este último suele proporcionar información complementaria y contribuye a arrojar luz sobre la interpretación del contenido del texto epigráfico. Esta ciencia auxiliar de la Historia nos permite leer e interpretar las fuentes epigráficas, pudiendo así conocer cuál era el fin de dicho testimonio (De Santiago-Fernández, 2004).

Los documentos epigráficos se caracterizan por ser fuentes directas y generalmente objetivas, que pueden proporcionar información sobre temas muy diversos y que se han conservado en casi todas las culturas, especialmente en el mundo grecorromano, donde tuvieron un gran desarrollo. Estas fuentes presentan también una serie de problemas, como su desigual distribución espacial y temporal, la dificultad para restituir su texto correctamente cuando aparecen mutilados, la dificultad de datación concreta, o la necesidad de ser integrada en un contexto histórico para su correcta interpretación. Asimismo, para su análisis, hay que tener en cuenta que en la Antigüedad existieron determinados hábitos epigráficos y que el volumen de epígrafes realizados por una sociedad a lo largo del tiempo no es estable (McMullen, 1982; Alföldy, 1991).

A través del estudio de estas fuentes epigráficas en conjuntos epigráficos delimitados por criterios temáticos o geográficos se pueden conocer mucho mejor determinados problemas históricos, e incluso pueden aportar información complementaria que un único epígrafe es incapaz

⁴ Éstas son las comedias de Plauto que podemos leer en la actualidad, la mayoría en un aceptable estado de conservación: *Amphitruo* (Anfitrión), *Asinaria* (La comedia de los asnos), *Aulularia* (La comedia de la marmita), *Bacchides* (Las Báquidas), *Captivi* (Los prisioneros), *Casina* (Cásina), *Cistellaria* (La comedia de la cesta), *Curculio* (Gorgojo), *Epidicus* (Epidico), *Menaechmi* (Los Menecmos), *Mercator* (El mercader), *Miles gloriosus* (El militar fanfarrón), *Mostellaria* (La comedia del fantasma), *Persa* (El persa), *Poenulus* (El cartaginesito), *Pseudolus* (Pséudolo), *Rudens* (La maroma), *Stichus* (Estico), *Trinummus* (Las tres monedas), *Truculentus* (Truculento), *Vidularia* (La comedia de la maleta).

de proporcionar. Por ello, las inscripciones juegan un papel fundamental para acercarnos de una forma más objetiva al papel que tendría la mujer dentro de la sociedad romana.

2. Objetivos e hipótesis

El principal objetivo es mostrar las posibilidades didácticas del teatro en la enseñanza de la historia romana y, en concreto, de la figura de la mujer. A través de las comedias conservadas y su interpretación aplicando la pedagogía teatral para la enseñanza de la Historia en el aula, buscaremos conocer y transmitir cuál fue el papel de la mujer romana dentro de su sociedad. De este modo, conoceremos los antecedentes de cada personaje representado, cuáles serían sus funciones y competencias dentro de la sociedad y qué vínculos mantienen entre ellos. Asimismo, otra meta fundamental será obtener una perspectiva más objetiva de la realidad de esta época realizando una comparación entre las comedias trabajadas y una selección de inscripciones conservadas.

Por tanto, a través de la pedagogía teatral, buscamos aplicar una metodología activa que, además de ser una herramienta para transmitir conocimientos, trabaja con el mundo afectivo de los implicados. Los principales objetivos de la investigación serían:

1. Determinar la viabilidad del corpus seleccionado para trabajar en el aula el papel de la mujer en la sociedad romana.
2. Explorar una serie de dinámicas relacionadas con la pedagogía teatral para su implementación en el aula.
3. Preparar al alumnado para llevar a cabo la representación, siendo capaz de salir de su realidad cotidiana.

Con relación al alumnado, pretendemos que su aplicación en el aula nos permita alcanzar los siguientes objetivos:

1. Tomar conciencia de su entorno global y sensibilizarse con los problemas que están relacionados con él a través del desarrollo de su creatividad.
2. Conocer el marco histórico en el que estaban inmersas estas mujeres y comprender su rol dentro de su sociedad.
3. Adquirir valores sociales, interés por el contexto social, motivación para participar activamente en la protección y la mejora del entorno.
4. Mejorar su sentido crítico.
5. Evaluar los recursos educativos, sociales y estéticos empleados en el aula.

3. Metodología

3.1. Diseño

El arte dramático puede ser visto como una creación pedagógica dentro de la enseñanza. En este caso, el docente debe emplear todas las técnicas e instrumentos con los que cuenta para poder transmitir el conocimiento a su alumnado (Laferrière, 1999).

En primer lugar, el docente debe adaptarse al contexto en el que va a trabajar. Por ello, es importante adaptar la materia al grado de madurez del alumnado. A continuación, se lleva a cabo la investigación sobre la materia que se quiere transmitir; en este caso, será necesario reunir la información de las fuentes empleadas para poder enseñarlas al alumnado a través de su interpretación: las comedias de Plauto y, para su comparativa, seleccionar un corpus epigráfico que complete la imagen ofrecida por esta fuente literaria. De este modo, el corpus seleccionado permitirá al alumnado conocer otros ámbitos en los que se podía encontrar la mujer dentro de esta

misma sociedad, es decir, qué oficios podían ocupar y cómo podían promocionar, facilitando una visión más crítica y global. Por tanto, esta innovación educativa tiene como objetivo profundizar en la importancia de la mujer a lo largo de la Historia, centrando nuestro estudio en la sociedad romana, implementada mediante la investigación del alumnado a través del teatro, incluyendo su puesta en escena, y la revisión epigráfica.

3.2. *Comedias plautinas: personajes-tipo*

Para que el alumnado pueda llevar a cabo esta interpretación, es necesario que conozca, de primeras, la trama genérica que siguen estas obras. El hilo argumental de las comedias de Plauto suelen mantener un enredo arquetípico similar: un joven busca conseguir los favores de una prostituta, raras veces los de una joven decente, pero para ello necesita una cantidad de dinero que no posee; un esclavo sagaz se entrega al servicio del muchacho, engañando con astucia al padre de éste, su amo, sin tenerle miedo a sus amenazas y posibles consecuencias de sus actos, y disfrutando en su burla; un anciano, el padre, siempre cansado de su esposa, es quien puede tratar de moderar el libertinaje de su hijo, pero en algunos casos acaba haciéndose copartícipe del mismo; un proxeneta, que dificulta el feliz desarrollo de la acción, obstaculizando el amor del adolescente y la prostituta siempre que no recibiese el dinero necesario. Así, estamos ante un lioso enredo de situaciones que son continuamente repetidas e inevitablemente tienen un desenlace feliz.

De este modo, la comedia plautina se desarrolla dentro de unos cánones argumentales típicos, que resultaba agradable a una multitud de espectadores que no necesitaban una formación especialmente exquisita (López-Gregoris, 2012; O'Bryhim, 2020). El público disfruta con la representación de algo que ya conocen: es el desarrollo de la comedia en cada uno de sus momentos, el cómo, no el qué, lo que verdaderamente interesa.

3.3. *Participantes*

Aunque la pedagogía teatral puede aplicarse en todas las etapas y niveles educativos, el público potencial al que podría ir dirigida esta propuesta de innovación docente sería tanto al alumnado del segundo ciclo de secundaria, como bachillerato de Humanidades o a nivel universitario. De este modo, por la temática presentada y por su grado de madurez personal, serían capaces de realizar una mayor crítica de su realidad social.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, el alumnado deberá dividirse en grupos para llevar a cabo la interpretación de las comedias seleccionadas. Teniendo en cuenta los personajes principales, todos los grupos deberán ser alrededor de 7 estudiantes: el joven enamorado, el padre anciano, la madre con dote, la prostituta, el proxeneta y el esclavo o la esclava, más algún personaje secundario que va variando según la comedia: el soldado, el banquero, el verdugo, la flautista, el cocinero... etc.

Una vez realizados los grupos y estudiado el papel de cada personaje, se llevará a cabo la interpretación de cada comedia dentro del aula, haciendo a todos ellos partícipes de la misma. Cada grupo llevará a cabo la representación teatral de una de estas comedias, siendo todas ellas diferentes a las demás, pues en la composición de cada grupo habrá individuos que representarán el papel según su propia interpretación y forma de ser. En ésta, cada uno reflejará de forma más o menos directa su propio contexto y aplicará su propio punto de vista a partir de las fuentes empleadas en este aprendizaje. De este modo, se puede decir que la pedagogía teatral, además de enseñar, aborda las emociones y pensamientos de nuestro alumnado, tanto individualmente, como de forma colectiva al ser un grupo, siendo esto una virtud para conciliar diferencias entre ellos (Burmeister, 2021).

Esta herramienta didáctica dentro del aula tendrá como prioridad el ser vivida y permitir asimilar los conocimientos vistos durante su preparación, más allá de una interpretación espectacular. Por

tanto, lo más importante será todo lo que se lleva a cabo a lo largo de su camino, más que su meta.

Con la realización de esta interpretación, el alumnado deberá reflexionar cuál considera que sería la importancia de la mujer en su sociedad y tomar conciencia del tema tratado. Para ello, contarán con el apoyo no sólo de las comedias, sino también de las fuentes epigráficas, con las que podrán realizar una comparativa mucho más objetiva y un mayor acercamiento a la realidad de estas mujeres.

4. Resultados

Tras haber explicado los diferentes personajes que encontramos en las comedias, nos centraremos, en primer lugar, en el análisis de las figuras femeninas más representadas en el teatro: *uxor dotata*, *meretrix* y *ancilla*. En segundo lugar, se lleva a cabo el análisis del corpus epigráfico seleccionado para que el alumnado pueda realizar su comparativa entre ambas fuentes primarias. De este modo, el alumnado podrá ver cómo, en las fuentes literarias, se refleja a la mujer de un modo que difiere de aquellas fuentes que nos llegan directamente, bien realizadas por ellas mismas o por sus allegados a través de las inscripciones.

4.1. *Uxor dotata*

La *uxor dotata* sería la esposa de un matrimonio con dote, el cual contraían los ciudadanos romanos con recursos, pero no la generalidad de la sociedad romana. Por tanto, los matrimonios romanos de la comedia plautina aludían a una clase social pudiente, en donde se ponía en solfa el papel creciente que las mujeres romanas estaban adquiriendo paulatinamente. En las comedias, la *uxor dotata* es una mujer malhumorada, autoritaria, ya entrada en años, que llevaba incluso las cuentas familiares⁵. Esto sería un retrato exagerado e irreal de un tipo de mujer cuya presencia en escena es indirecta y de la que se destaca su poder doméstico. Ahí está el mensaje: el poder de la mujer, incluso de la todopoderosa mujer con dote, debe restringirse al hogar y debe funcionar como castigo de prostitutas y ladrones, y como buen correctivo de maridos insensatos (López-Gregoris, 2012).

El fin principal de esta unión matrimonial era la procreación, pues con la descendencia se aseguraba la perpetuidad de la familia o *gens* y los *sacra privata*. Asimismo, la esposa pasaba a formar parte de la familia civil del marido, que tenía sobre ella la autoridad, como sobre un hijo, y se hacía además propietaria de todos sus bienes (Guillén, 1977; Pomeroy, 1987). El matrimonio convierte a los desposados en *vir* y *uxor*, pudiendo la mujer disfrutar de la condición social del marido, aunque no dejaba de ser plebeya o liberta, aunque se casase legalmente con un miembro de los *ordines* privilegiados. Solamente el matrimonio *cum manus* la hace entrar en la familia civil del marido, y con ello, al ser recibida, *loco filiae*, se hace partícipe de toda su dignidad y condición (Guillén, 1977; James, 2020).

La mujer romana de la clase alta tenía mucha más libertad que la mujer de similar estatus en la Atenas clásica, pues las matronas romanas tenían capacidad de elección, mientras las atenienses no. De esta forma, los estilos de vida cambiaron y la sociedad aceptó que las mujeres desempeñaran varios roles. Las mujeres romanas ocuparon cargos, los cuales no eran propiamente políticos, y tuvieron que ejercer su influencia a través de sus maridos. Las mujeres romanas estaban implicadas en su cultura y eran capaces de influir en su sociedad, iban a banquetes con sus maridos y atendían fiestas, juegos, exhibiciones e incluso reuniones políticas. Las romanas tenían acceso al dinero y al poder, y sus vienen estaban vinculados a los del Estado. Tal como prosperaron los hombres, lo hicieron las mujeres (Pomeroy, 1987).

En la comedia *Aulularia* se describe el modo altanero de comportarse las *uxores dotatae*. El anciano Megadoro concluye así:

⁵ En *Asinaria*, Artémóna se encarga de la administración económica.

En cambio, la mujer que carece de dote, esta sí que está sometida al poder de su marido; las mujeres con dote no producen más que daños y perjuicios a sus maridos. Pero, ahí está mi pariente, a la puerta de su casa (Plau. *Aul.* 530-535).

La mayor parte de las *matronae* que aparecen en las comedias plautinas parecen confirmar los estereotipos del carácter masculino. Alcmena alardea de que ella considera su dote sus virtudes femeninas, incluyendo su obediencia a su marido:

Yo no considero mi dote lo que se llama normalmente dote, sino la honestidad, el recato, el dominio de las pasiones, el miedo a los dioses, el amor de los padres, la concordia entre los parientes, ser sumisa a mi marido, generosa con los buenos y servicial con las personas honestas (Plau. *Amp.* 839-842).

Calicles bromea con Megarónides sobre cuál esposa es el mal mayor:

“¿Quieres que las intercambiamos? ¿Que yo tome por esposa a la tuya y tú tomes a la mía? Te aseguro que no me habrías dado ni el más pequeño timo.” (Plau. *Trin.* 58-65).

Sobre el divorcio, era fácilmente consumado, teóricamente por iniciativa de una o ambas partes del matrimonio. Empezando en los últimos tiempos de la República, unas pocas mujeres eran famosas por divorciarse de sus maridos independientemente, pero, para la mayoría, esas medidas estaban en manos de los hombres (Pomeroy, 1987). Cinco de las comedias de Plauto contienen referencias a esposas divorciándose de sus maridos, o con el deseo de hacerlo, de una manera u otra (McDonnell, 1983).

En *Menaechmi*, la mujer de Menecmo I reacciona al enterarse que su marido le es infiel: “¿Voy a soportar engaños en mi matrimonio, que mi marido saquee a escondidas toda la casa para llevárselo todo a su amante?” (Plau. *Men.* 559ss).

Otras pruebas en Plauto para una mujer romana que se divorcia por separado son encontradas en *Amphitruo*. Alcmena, sola y enfadada por ser acusada injustamente de adulterio, enfrentan a su marido y lo anunció en *Amp.* 928; estas palabras son una fórmula de divorcio tradicional romana (McDonnell, 1983): Yo hice que tus palabras resultaran vanas con mi virtud. Y, ya que me he mantenido alejada de las acciones deshonestas, quiero también mantenerme también lejos de las palabras deshonestas. Adiós, quédate con lo tuyo, devuélveme lo mío (Plau. *Amp.* 925-928).

Sira, la vieja esclava de *Mercator*, se queja de la situación y de las injusticias que viven estas mujeres:

¡Pobres mujeres! ¡Qué dura es la ley a la que viven sometidas, y cuánto más injusta que la que se aplica a sus maridos! Porque, si un marido tiene una amante a escondidas de su mujer y se entera esta, nada le ocurre al marido. Pero, si una mujer sale de casa a escondidas del marido, este la lleva a juicio y las repudia. ¡Ojalá la ley fuera la misma para la esposa y el marido! Si la mujer honrada se conforma con un solo marido, ¿por qué no ha de conformarse el marido con una sola mujer? Os aseguro, por Cástor, que si se castigase al marido que tiene una amante de la misma manera que se repudia a las mujeres que han cometido algún desliz, habría más maridos sin mujeres que mujeres sin marido. (Plau. *Mer.* 817-829)

4.2. Meretrix

En la civilización romana, están mucho mejor documentadas las mujeres que ejercían como prostitutas que los hombres. Como “luz” en los pocos caminos que la mujer tenía para ganarse la vida, la prostitución sería uno de los más fáciles. Asimismo, en muchos casos las mujeres no elegirían voluntariamente tal profesión, pero eran vendidas o forzadas a ejercerla por otros, a veces parientes muy cercanos (Knapp, 2011). Muchas de estas mujeres probablemente comenzarían desde niñas, de modo que esta juventud, así como su posición dentro de la jerarquía social, la falta de autonomía las dejó incapaces de oponerse o escaparse (Foxhall, 2013).

Una de las fuentes principales para conocer el papel que jugaron a fines de la República son las *Comedias de Plauto*; estas comedias vuelven popular al prototipo de prostituta ávida, frívola,

capaz de cualquier cosa para arruinar al joven de buena familia con quien comienza a tener relaciones amorosas, al anciano que excita, o al militar que la exhibe con suntuosidad. Estas obras son el reflejo de la vida de placeres que llevan ciertos romanos en los siglos III y II a.C. (Salles, 1983). Además, los romanos solían conectar a los actores y prostitutas, pues ambos se ganaban la vida fingiendo y, por ello, ambas profesiones declaraban *infames*. Viéndolos como objetos de sospecha también sirvieron, no por casualidad, como objetos de deseo (Faraone y McClure, 2006).

De esta forma, en las comedias de Plauto encontramos prostitutas libres (Fronesia de *Truculentus*, Philaenium de *Asinaria*) o esclavas (Lemniselenis de *Persa*, Pasicompsa de *Mercator*, Phoenicium de *Pseudolus*), enamoradas (Philematium, Delphium de *Mostellaria*, Lemniselenis de *Persa*, Phoenicium de *Pseudolus*) o mercenarias (Fronesia de *Truculentus*) (Rabaza, Pricco y Maiorana, 1998).

Así resume en pocas palabras la meretriz Flenia su oficio, en *Asinaria*: “*mater, is quaestus mihi est: lingua poscit, corpus quaerit; animus orat, res monet.*” (Plau. *Asin.* 511 ss)

Las prostitutas pueden emplear libremente su cuerpo, por lo que no pueden ser acusadas de adulterio, ni contra ellas se comete *stuprum*⁶. Se encuentran al servicio del varón, poniendo su sexualidad a disposición de él, como un objeto de venta y compra. Mantener relaciones sexuales con una prostituta no se consideraba adulterio, y una prostituta soltera, que ejercía su trabajo, no podía ser acusada por adulterio y mucho menos considerarla culpable (Knapp, 2011).

De este modo, comprendiendo el funcionamiento de una sociedad patriarcal, con relación a la sexualidad femenina, no nos puede asombrar que los romanos no tuviesen trabas para relacionarse con prostitutas. Los mismos conservadores romanos coinciden con los griegos en afirmar que la búsqueda de placeres físicos es indispensable en una sociedad, siendo así la prostitución un elemento esencial para el orden social. Las prostitutas, tanto en Roma como en cualquier otro lugar, se considera que cumplen una función de sanidad pública y a ningún miembro de esta sociedad se le habría ocurrido obsecarse al ver a los jóvenes disfrutar de estos placeres en Subura:

En realidad, si hay alguien que piense que se debe llegar a prohibir a la juventud la frecuentación de las prostitutas, es un riguroso en exceso, que está en desacuerdo no sólo con la licencia de nuestro siglo, sino también con la moral y la tolerancia de nuestros ancestros. ¿Existe una época en la que se haya condenado esta conducta y considerado como ilegal lo que hoy vemos por legal? (Cic. *Cael.* 48).

De hecho, sólo si se tenía una edad demasiado avanzada podía ser un pretexto válido para una recriminación. Es así como un joven se lo indica a un anciano:

¿A tu edad no te convendría abstenerse de ese género de desórdenes? Igual que en cada estación del año, en cada edad de la vida hay ocupaciones propicias. Si se les da a los viejos decrepitos el derecho de correr tras las muchachas, ¿dónde irá a parar nuestra república?... Les corresponde más bien a los jóvenes gozar de esa clase de placeres. (Plau. *Mer.* 983-987).

Asimismo, los romanos les reconocen un valor similar al de un objeto libremente transmisible, siendo así la prostituta un símbolo de libertad para su cliente:

Nadie te prohíbe ir a casa del proxeneta ni te impide comprar, si tienes con qué, lo que vende. Nunca se le ha prohibido a nadie salir a la calle. Siempre que no cortes camino a través de un territorio privado, siempre que no toques a una mujer casada, una viuda, una virgen, o un joven o niño de nacimiento libre, jama a quien quieras! (Plau. *Cur.* 33-38).

Las difíciles condiciones de vida de los barrios populares de Roma explican que tantas personas tuviese que dedicarse a la única profesión que puede ejercer cualquiera. Así, encontramos a *libertas* que eligen esta profesión, pues les permite conservar cierta independencia y sobre todo sobrevivir, tanto ellas como sus familias, como queda patente en Plauto:

⁶ Es la relación sexual que un adulto tiene con alguien menor de edad y mayor de 12, a veces sin su consentimiento, que le da carácter de delito. (<http://etimologias.dechile.net/?estupro>)

Por ser libertas tu madre y yo, las dos nos hemos hecho prostitutas. Una y otra, hemos criado solas las hijas que hemos tenido de padres casuales. Y no es por indiferencia que he hecho de mi hija una cortesana, sino para no morir de hambre ¡Más habría valido casarla! objeta la vecina ¿Y qué? ¡Por Castor, mi hija tiene un marido nuevo todos los días!” replica la madre rufiana. Ayer tuvo un marido, esta noche tendrá otro. Nunca la dejo pasar una noche como una viuda, pues, si no tiene marido, todos en la casa moriremos de hambre. (Plau. *Cist.* 38-41).

Las libertas que ejercen este oficio se ven obligadas a entregar una parte de los beneficios que obtienen a sus patronos, en la mayoría de los casos, patronas: damas de la buena sociedad que gestionan sus propios bienes, lo que les da la posibilidad de liberar a sus esclavas; así, se preocupan de que los esclavos o libertos que mantienen este vínculo con ellas se dediquen a actividades económicamente rentables (Salles, 1983).

4.3. *Ancilla*

La *ancilla* en la comedia plautina es la criada y mano derecha de la joven o *meretrix*; desempeña el mismo papel de confidente y ayudante que el esclavo astuto con respecto al amo, pero con mucho menos protagonismo. Estas criadas no son ajenas a la sociedad romana de Plauto, y su presencia viva y desenvuelta se explica por idénticas razones: la astucia frente al poderoso, que se manifiesta de muchas maneras, desde la adulación al enfrentamiento directo; en definitiva, se trata de una herramienta necesaria para la supervivencia (López-Gregoris, 2012).

Respecto a los abusos que sufrían, eran muy numerosos, tanto el maltrato físico como la explotación sexual. El maltrato físico constituía la forma de degradación más frecuente y violenta (Bradley, 1998). En el *Digesto* encontramos repetidas alusiones a toda clase de violencia contra los esclavos, con muy pocas referencias a que estas acciones tuvieran repercusiones para los amos (Knapp, 2011).

Cuando los esclavos eran conscientes de su vida y de las posibilidades tan limitadas que tenían, el propio hecho de su estado servil encaminaba su pensamiento, pues sabían que no había posibilidades de que existiese una sociedad diferente o alternativa donde no existiese la esclavitud (Knapp, 2011).

En las comedias plautinas, el papel del esclavo astuto, sagaz trapacero y engañador no es un invento exagerado y utópico, sino un reflejo extremadamente realista de la sociedad romana (López-Gregoris, 2012). Igualmente, este esclavo astuto subvierte el mundo normal en que el amo tenía el control, logrando una “venganza psíquica contra los ricos” (Toner, 2012), que alimentaba la visión utópica de que un mundo mejor era posible en todos los esclavos y marginales del mundo romano.

El materialismo de Messenio muestra su visión sobre la esclavitud. Él se imagina la esclavitud como una condición de la que él puede salir. En el acto final de la obra, Messenio reaparece con un monólogo donde indica cómo él se comporta en la esclavitud y cómo se plantea salir de ella (Stewart, 2012):

La prueba que permite reconocer a un buen esclavo, el que cuida, atiende, mira y vela por los intereses de su amo, es que, en ausencia de este, defiende sus intereses con el mismo celo que si estuviera presente, o todavía con más. El esclavo que sea sensato debe valorar más su espalda que su boca, más sus piernas que su estómago. Debe pensar en el gremio que reciben de sus amos los esclavos inútiles, los gandules y granujas: azotes, cepos, ruedas de molino, grandes fatigas, un frío espantoso. Este es el premio de su gandulería. A mí todos estos castigos me hacen temblar de miedo. Por eso estoy decidido a ser bueno y no malo. Pues soporto mucho mejor las órdenes que los azotes y prefiero mucho más conocer lo que han molido los otros a molerlo yo para los demás. Por eso obedezco las ordenes de mi amo, las cumplo al pie de la letra y sin rechistar. Y no me va mal. Los demás que sean como consideren conveniente. Yo seré como tengo que ser. Tendré siempre

miedo y me abstendré de toda culpa, para poder estar, en todas las circunstancias, a disposición de mi amo. Además, no temeré por mucho tiempo: se acerca el momento en que, si sigo obrando así, mi amo me recompensará por mis servicios. Yo sirvo a mi amo de la forma que considero más conveniente para mi espalda. Después de haber dejado en la posada el equipaje y los esclavos, como me había ordenado, vengo a su encuentro. (Plau. *Men.* 966-989).

Pardalisca, en *Casina*, ejerce de directora de escena, dando órdenes al grupo de mujeres que maquina contra el *senex* que desea gozar de la esclava *Casina*. Pardalisca es la que con más eficacia y desparpajo se va a enfrentar a su amo e irá anunciando al público y a los personajes algunas escenas fundamentales de la comedia, como el supuesto suicidio de la joven *Casina*.

Otro ejemplo sería Astafia, criada de Fronesia en *Truculentus*. Esta esclava desempeña un papel importante como portavoz de la ideología de una buena meretriz: “*una cortesana debe ser como un zarzal: se queda con todo lo que roza*” (Plau. *Truc.* 227-228). Además de esto, se encarga de cambiar la opinión del criado del joven Estrábax, Truculento, reacio al principio al contacto con este tipo de mujeres, completamente sometido al final a la experta seductora Astafia (López-Gregoris, 2012).

En *Mostellaria* encontramos a Escafa como consejera de Filemacia: Bien pronto estará agotada vuestra fortuna. Día y noche se come y se bebe. Y nadie piensa en el ahorro. Esto es una auténtica ceiba. (Plau. *Mos.* 235-237).

En el caso de la cortesana Lemniselene, sabemos de sus sentimientos principalmente a través del discurso de su criada. Según Sofoclidisca, su ama está perdidamente enamorada, y tanto amor le produce sufrimiento (Expósito, 2004): Lo que te pasa es que estás perdidamente enamorada, que tu corazón rebosa de amor, pero descuida, que yo sabré apaciguarlo. (Plau. *Per.* 177-180).

Con estos ejemplos, vemos la importancia de la *ancilla* como consejera de su ama.

4.5. Epigrafía: Oficios

Tras analizar los principales personajes femeninos que encontramos en las comedias y cómo se reflejan en estas, se debe llevar a cabo la comparativa con las fuentes epigráficas, las cuales nos permiten tener una imagen más objetiva de la realidad. Aunque no haya fuentes clásicas literarias escritas directamente por mujeres, sí se conservan inscripciones que permiten analizar qué lugar ocuparían en la sociedad. Así, se puede comprobar cómo las mujeres estaban presentes en diversos ámbitos de la vida cotidiana, más allá de los estratos sociales bajos (esclavas o prostitutas) y de las mujeres de la élite (*uxores dotatae*). A continuación, se recogen algunos ejemplos hispanos que muestran cómo las mujeres romanas ocupaban oficios de diversos ámbitos, marcados en los siguientes epígrafes:

En *Gades*, se conserva la inscripción funeraria dedicada a *Secundilla Anni*, quien fue *nutrix* (HEp 6, 1996, 520): *Secundilla / Anni annor(um) / nutrix / XXV cara / suis h(ic) s(ita) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis)*

Como se ha comentado anteriormente, en la sociedad romana, era fundamental que la mujer trajera niños al mundo; para que estos niños recién nacidos sobrevivieran, necesitaban leche materna y, para esta función, principalmente los miembros de la élite contaban con la *nutrix*, la ama de cría, encargada de amamantar al recién nacido. Estas nodrizas debían contar con las mejores cualidades morales y físicas (Sor. *Gyn.* 2.8). Otro epígrafe dedicado a una *nutrix* se localiza en *Astigi* (HEp., 3, 1993, 347): *Briseis / nutrix Q(uinti) Rutili / Q(uinti) f(ili) Flacci Cornelian / annorum XXXV pia in suos / hic s(ita) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis)*.

En *Emerita Augusta*, se conserva la inscripción funeraria de *Lulia Saturnina*, dedicada por su marido *Cassius Philippus*, quien dice que su esposa fue una mujer incomparable y una buena médica (CIL II, 497): *D(is) M(anibus) s(acrum) / Luliae Saturninae / ann(or)um XXXXV / uxori incompara/bili me[di]c[ae] optima[e] / mulieri sanctissimae / Cassius Philippus / maritus ob meritis / h(ic) s(ita) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis)*.

Las mujeres que se dedicaban a la medicina estarían principalmente especializadas en los partos y en los cuidados de las embarazadas (Alfaro-Giner, 2010).

Respecto a empleos de cuidados, se conserva en Gades la inscripción funeraria de *Turpa Thyce, ornatrix* (CIL II, 1740): *Turpa / Thyce ornatr(ix) / cara suis / s(it) t(ibi) t(erra) l(evis) h(ic) s(ita) e(st)*.

Las ornatrices podríamos describirlas como peluqueras y maquilladoras, pues su función era “ocultar” los posibles defectos que tuviesen sus dueñas; solían ser libertas o esclavas en alta estima (Alfaro-Giner, 2010).

Relacionada con el mundo textil, *Baebia Veneria* ejerció como *purpuraria* en Gades, es decir, se dedicó a la confección y venta del tinte púrpura (CIL II, 1743): *D(is) M(anibus) s(acrum) / B[a]ebia Veneria / [3] Puraria / [c(ara) s(uis)] avo dulcis(simo) / ann(or)um XXV / B[a]ebius / Veneriosus / [a]nn(i) m(ensium) III s(it) v(obis) t(erra) l(evis)*.

Igualmente, se atestiguan a mujeres dedicadas al mundo de los negocios, en este caso, olearios; *Maria Q. f. Postumita* sería una *negotatrix* de origen bético de la que se ha conservado su nombre gracias a las ánforas del Monte Testaccio localizadas en Roma: *Maria Q. F. Postumita* (CIL XV, 3960 & 3961).

4.6. Epigrafía: Promoción social

Además de encontrarlas ejerciendo diversos oficios, se conservan inscripciones que muestran cómo ellas formaban parte de la vida pública. Las mujeres, aunque no pudieran ocupar cargos políticos, sí hicieron por estar presentes en la vida municipal de sus comunidades. A través de la munificencia cívica y el evergetismo, estas mujeres buscaban tanto el aumento de su estatus como el de su *gens*; de este modo, sus descendientes y familiares varones *ingenui* podrían promocionar gracias a estas acciones y ascender en la sociedad, pudiendo llegar a formar parte del *ordo decurionum*.

En la provincia Bética romana se conservan dos casos destacables de libertas, es decir, esclavas que fueron liberadas. A pesar de su origen servil, se puede observar su promoción dentro de la sociedad gracias a las inscripciones conservadas.

El primer ejemplo sería el de *Valeria Acte* (CIL II²/5, 296), una liberta casada con un personaje perteneciente a los *ordines* privilegiados, *C. Valerius Valerianus*, duunviro y pontífice perpetuo, al cual se relaciona con los *navicularii* de la Bética (Melchor-Gil, 2010). *Valerianus* sufragó en *Cisimbrum* la construcción del foro, de cinco capillas con estatuas de dioses y variadas estatuas suyas, como se indica en un epígrafe donde aparece su nieta, *Flavia Valeriana* (CIL II²/5, 294). *Flavia* dedicó con un *epulum* varias estatuas que su abuelo había regalado al municipio a finales del siglo I o principios del siglo II d.C. (Hernández-Guerra, 2013; De Luque-Morales, 2017):

Valeriae / Actes / ordo municipum municipii / Cisimbrensis ob / merita eius statu/am decrevit / Valeria Acte honore / accepto impensam remisit / Flavia Valeriana neptis / faciundam curavit (CIL II²/5, 296).

C(aius) Valerius C(ai) filius Gal(eria) Valerianus Cisimbrensis / Ilvir / pontif(ex) perp(etuus) forum aedes quinque signa deor(um) / quinque statuas suas impensa dedit donavit / Flavia Valeriana neptis heres epulo dato dedicavit (CIL II²/5, 294).

El siguiente ejemplo de estas condiciones especiales y de independencia económica se localiza en *Singilia Barba* (CIL II, 2016-2020; 2029, 2031. AE 1978, 400), donde se encuentran una serie de inscripciones referidas a la liberta *Acilia Plecusa*, quien se casó con *Mn. Acilius Fronto, praefectus fabrum* (Mirón-Pérez, 2004; De Luque-Morales, 2017). Gracias a esta documentación epigráfica, se conoce que su familia llegó a un puesto destacado en su ciudad, ya que incluso *Acilia Plecusa* realizó una dedicación a un miembro del *ordo* equestre y a su esposa, a quienes consideraba buenos amigos (CIL II²/5, 780 y 782). Asimismo, ofreció dos estatuas a los dos hijos que tuvo con *Mn. Acilius Fronto*, quienes ya eran *ingenui* y podían formar parte de la aristocracia local sin ningún problema. También se encuentran inscripciones mencionando a *Mn. Acilius Fronto*

y *Acilia Sedata Septumina*, siendo identificados como nietos de *Acilia Plecusa* (CIL II²/5, 802 y 803).

En esta inscripción, *Acilia Plecusa* acepta los honores y remite los gastos que el *ordo decurionum* de *Singilia Barba* concede a su marido (CIL II²/5, 784): *M(anio) Acil(io) Quir(ina) Frontoni Sing(iliensi) Barb(ensi) prae(f)ecto fabrum d(ecreto) d(ecurionum) / m(unicipum) m(unicipii) Sing(iliensis) Barb(ensis) Acil(ia) Plecusa patrono et / marito honore accep(to) imp(ensam) remis(it)*

Asimismo, *Acilia Plecusa* y *Mn. Acilius Fronto* debieron tener un hijo cuando ella aún era esclava, por lo que el *ordo* le concede a *Mn. Acilius Phlegon* los *ornamenta decurionalia*, los máximos honores que podía obtener siendo liberto (CIL II²/5, 795): *M(anio) Acilio Phlegonti / Sing(iliensi) Barb(ensi) / Acilia Plecusa mater / d(edit) d(edicavit) / huic ordo sanctis/simus Sing(iliensis) Barb(ensis) / ornamenta decurionalia decrevit*

Otra hija sería *Acilia Septumima* (CIL II²/5, 796): *Acil(iae) Mani f(iliae) Sept(uminae) Sing(iliensi) Barb(ensi) / d(ecreto) d(ecurionum) / m(unicipum) m(unicipii) Sing(iliensis) Barb(ensis) Acil(ia) Plecusa / mater honore / accep(to) imp(ensam) remis(it)*

A continuación, se recogen las inscripciones dedicadas al caballero *P. Magnius Rufus* y a su esposa *Carvilia Censonilla*, a los que considera *amici optimi*:

CIL II²/5, 780: *P(ublio) Magnio Q(uinti) f(ilio) Quir(ina) Rufo / Magoniano tr(ibunus) mil(itum) IIII / proc(uratori) Aug(usti) XX her(editatium) per Hisp(aniam) Baet(icam) / et Lusitan(iam) item proc(uratori) Aug(usti) per Baetic(am) ad kal(endarium) Veget(ianum) / item proc(uratori) Aug(usti) prov(inciae) Baet(icae) ad / ducen(a) Acil(ia) Plec(usa) amico optimo / et bene de provincia / semper merito d(ono) d(at)*

CIL II²/5, 782: *Carviliae P(ubli) f(iliae) Censonill(ae) Magni / Rufi proc(uratoris) Aug(usti) XX(vicesimae) her(editatium) per Hisp(aniam) / Baet(icam) et Lusitan(iam) item proc(uratoris) Aug(usti) / per Baet(icam) ad kal(endarium) Veget(ianum) item / pr[o]c(uratoris) / Aug(usti) prov(inciae) Baet(icae) ad ducen(a) / Acil(ia) Plec(usa) / amicae op[er]um d(onum) d(edit)*

Como se puede observar, gracias al corpus epigráfico conservado en *Singilia Barba*, se puede conocer toda la evolución de esta liberta a lo largo de su vida: *Acilia Plecusa*, mujer de origen servil, llegó a pertenecer a la élite de su municipio y, tras la muerte de su marido *Mn. Acilius Fronto*, fue la encargada de promocionar a los miembros de su familia y mantener a su *gens* estableciendo lazos de amistad con otros miembros de la élite de *Singilia Barba* y realizando estas actividades honoríficas. De este modo, su descendencia *ingenui* tendría un camino más fácil para entrar a formar parte del *ordo decurionum* de su municipio.

4.8. Resultados en el aula

Con esta propuesta de innovación educativa, a través de las fuentes empleadas, de su estudio y aplicación de la pedagogía teatral dentro del aula, el alumnado llevará a cabo una reflexión más profunda con respecto a la figura de la mujer romana. Al haber desarrollado la interpretación de los diferentes personajes que encontramos en las obras, conociendo su contexto y otras fuentes, en este caso, epigráficas, el alumnado podrá realizar una crítica objetiva de la representación que se le daba al género femenino dentro de las comedias. De este modo, llegarán a comprender la verdadera importancia que tuvieron dentro de su sociedad, sensibilizándose con esta figura.

Asimismo, al aplicarse el teatro como estrategia didáctica en el aula, el alumnado podrá tener una mayor toma de conciencia, no sólo con la mujer romana, si no con la mujer actual, entendiendo cómo su imagen ha podido ser infravalorada en algunos casos a lo largo de la Historia y, como en la actualidad, aun se dan situaciones de desigualdad. Por ello, gracias a la interpretación, podrán desarrollar ciertos valores, como la empatía. Igualmente, este aprendizaje a través de la interpretación en el aula permite a los discentes adquirir estos conocimientos de una forma más lúdica y dinámica.

Por último, la evaluación de esta actividad podría ser realizada en tres niveles: individual, grupal y teatral, teniendo en cuenta el grado de aprendizaje de nuestro alumnado según su capacidad de emitir un juicio crítico, objetivo y desarrollado, empleando ejemplos de las fuentes trabajadas en el aula.

5. Discusión y conclusiones

A lo largo de estas páginas, se ha ido mostrando la importancia que puede adquirir el teatro en aula para el aprendizaje, en este caso, a través de las comedias de Plauto y la pedagogía teatral.

A través de la pedagogía teatral y gracias a las comedias plautinas, se han podido analizar las características de la sociedad de su momento, una sociedad que se encuentra en fricción entre dos culturas, la griega y la romana. Esta muestra su influencia, el imparable proceso de helenización de la sociedad romana, características que han llegado hasta nuestros días. De forma muy amena, al interpretarlas, Plauto nos muestra las cuestiones que afectaban a sus contemporáneos, con la expansión ultramar y todos los cambios que esto implicó dentro de su sociedad. De este modo, las obras que se hacían con el fin de entretener al público han conseguido transmitirnos una gran cantidad de información que nos ayudan a comprender mejor aún la época trabajada, pues su primer objetivo sería lograr la empatía con su público y con la vida cotidiana. Así, sus obras son un vehículo para transmitir el progreso, la confirmación y la crítica de ciertos valores, un modo de propagar reglas de comportamiento entre pueblos y, la interpretación de estas, un estímulo intelectual en todas direcciones.

Otro aspecto que destacar sería la importancia de ver a la figura de la mujer más allá de la caricatura que se puede hacer de ella, teniendo en cuenta la comparativa con otras fuentes para tener una visión más objetiva y tomar conciencia de su importancia real y darle el hueco que se merece en la Historia. Por ello, resulta excepcional el empleo de las fuentes epigráficas; de hecho, al ser tan numerosas, no ha habido problema a la hora de encontrar documentos relacionados con la temática en la que se ha basado nuestro estudio, centrándonos en Hispania y, en su mayoría, en la provincia Bética romana.

Por consiguiente, destacando y comparando ambas fuentes primarias, se puede llegar a conocer a la mujer romana de una forma más objetiva, donde hemos podido comprobar la importancia que tendría tanto dentro como fuera del hogar: como madre, como trabajadora en oficios muy diversos y, si era posible, participando en la vida municipal y promocionando a su *gens* dentro de la comunidad cívica.

Igualmente, como se muestra en el marco teórico, la aplicación del teatro dentro del aula es una estrategia pedagógica, lúdica y multidisciplinar, ya que, a través de la enseñanza de la historia de la mujer romana, el alumnado también se conoce mejor a sí mismo y adquiere nuevos valores gracias a esta interpretación. Además, con esta dinámica de socialización y enculturación se generan sentimientos de inclusión y pertenencia, motivando al alumnado al aprendizaje, ya que todos y cada uno de ellos, de forma individual y grupal, se vuelven protagonistas con un papel activo dentro del aula. Con esta herramienta, el alumnado toma conciencia de su entorno y del marco histórico en el que estas mujeres se encontraban inmersas, ayudando a una mejor comprensión de su papel dentro de ésta.

Por último, la formación en Historia, concretamente, de la mujer en la sociedad romana a través de la pedagogía teatral funciona como un faro lúdico y sistemático que permite ir más allá de la educación estandarizada y avanzar hacia planteamientos educativos integrales. No cabe duda de que esta herramienta posibilita la participación puramente creativa, ayuda al desarrollo individual del alumnado, favorece la integración grupal y mejora las relaciones sociales dentro del aula.

Agradecimientos

GRUPO PAIDI HUM-342.

Referencias

- Alfaro-Giner, C. (2010). La mujer y el trabajo en la Hispania prerromana y romana. Actividades domésticas y profesionales. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 40(2), 15-38.
- Alföldy, G. (1991) Augusto e le iscrizioni: tradizione ed innovazione. La nascita dell'epigrafia imperiale. *Scienze dell'Antichità*, 5, 573-600.
- Batstone, W. W. (2006) Literature en Rosenstein N. y Morstein-Marx R., *A companion to the Roman Republic* (pp. 543-564) Blackwell Companions to the Ancient World.
- Beacham, R. C. (1991) *The roman theatre and its audience*. Cambridge University Press.
- Beare, W. (1972). *La escena romana: una breve historia del drama latino en los tiempos de la República*. EUDEBA.
- Blanco-Rubio, P-J. (2001). El teatro de aula como estrategia pedagógica http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Bradley, K. (1998). *Esclavitud y sociedad en Roma*. Península.
- Burmeister G., Sandra S. (2021). Pedagogía teatral y Derechos Humanos: una puerta para el autoconocimiento. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(2), 195-209.
- Codoñer, C. (2011). *Historia de la literatura latina*, Cátedra.
- De Luque-Morales, M. T. (2017). La promoción social de los libertos en la Bética romana a través de la documentación epigráfica. *Itálica*, 2, 79-95.
- De Santiago-Fernández, J. (2004). La epigrafía: evolución conceptual y metodológica. *Documenta & Instrumenta*, 1, 203-220.
- Epigraphik-Datenbank Clauss / Slaby: https://db.edcs.eu/epigr/epi.php?s_sprache=es
- Expósito-Marrero, I. (2004). *El concepto de amor en Plauto: sistematización de relaciones afectivas y del léxico latino que se expresa*. Universidad La Laguna.
- Faraone. C. A., y McClure, L. (2006). *Prostitutes and courtesans in the ancient world*. University of Wiscosin Press.
- Foxhall, L. (2013). *Studying gender in classical antiquity*. Cambridge University Press.
- Friedlander, L., (1982). *La sociedad romana: historia de las costumbres de Roma, desde Augusto hasta los Antoninos*. Fondo de Cultura Económica.
- Gallego-Franco, H. (1998). Participación de la mujer hispanorromana en la producción y comercio del aceite bético. En E. García-Vargas (ed.). *Congreso internacional ex Baetica amphorae. Conservas, aceite y vino de la Bética en el Imperio romano*. Actas vol. 4. (pp. 1269-178) Editorial Gráficas Sol.
- García-Huidrobo, V. (2016). Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. *Paso de Gato*, 30-32.
- Gruen, E. (2001). Plautus and the Public Stage. En E. Segal (ed.). *Oxford Readings in Menander, Plautus and Terence*, (pp. 83-94) Oxford University Press.
- Guillén, J. (1977). *Urbs Roma: vida y costumbres de los romanos*. Sígueme.

- Hernández-Guerra, L. (2013). *Los libertos de la Hispania romana. Situación jurídica, promoción social y modos de vida*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- James, S. L. (2020). Plautus and the Marriage Plot. En G. F. Franko y D. Dutsch (eds.). *A companion to Plautus* (pp. 109-122). Wiley-Blackwell.
- Jocelyn, H. D. (1988-1993). *Forme letterarie e vita sociale*. En A. Momigliano, A. Schiavone (eds.). *Storia di Roma: L'Imperio Mediterraneo*, (pp. 595-629). Giulio Einaudi.
- Knapp, R. (2011). *Los olvidados de Roma: prostitutas, forajidos, esclavos, gladiadores y gente corriente*. Ariel.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar, *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Macmullen, R. (1982). The epigraphic habit in the Roman Empire. *American Journal of Philology*, 103, 233-246.
- McDonnell, M. (1983). Divorce initiated by women in Rome: The Evidence of Plautus, *AmJAnchHist*, 8, 54-80.
- Melchor Gil, E. (2010). Homenajes estatuarios e integración de la mujer en la vida municipal de las ciudades de la Bética. En F. J. Navarro (ed.). *Pluralidad e integración en el mundo romano* (pp. 221-245). EUNSA.
- Milnor, K. (2001). Women in Roman society. En M. Peachin (ed.). *The Oxford Handbook of social relations in the roman world* (pp. 609-622). Oxford University Press.
- Mirón-Pérez, M. D. (2004). Matrimonio y promoción social de las esclavas en la Bética: el caso de *Acilia Plecusa*. En L. Hernández-Guerra, (ed.). *La Hispania de los Antoninos* (pp. 291-304) Universidad de Valladolid.
- Moore, T. J. (1998). *The theater of Plautus: playing to the audience*. University of Texas Press.
- Muecke, F. (2003). *Plautus Menaechmi: A companion to the Penguin Translation with introduction and commentary by Frances Muecke*. Bloomsbury.
- O'Bryhim, S. (2020). Stock Characters and Stereotypes. En G. F. Franko y D. Dutsch (eds.). *A companion to Plautus* (pp. 123-134). Wiley-Blackwell.
- Pansiéry, C. (1997). *Plaute et Rome, ou, Les ambiguïtés d'un marginal*. Latomus.
- Plauto, T. M. (2012). *Comedia latina: obras completas de Plauto y Terencio, traducción de José Román Bravo; edición, introducciones y notas de Rosario López Gregoris*. Cátedra.
- Pomeroy, S. (1987). *Diosas, ramera, esposas y esclavas: mujeres en la antigüedad clásica*. Akal.
- Rabaza, B., Pricco, A., y Maiorana, D. (1998). El personaje *meretrix* y la regulación del comportamiento ajeno. En A. Pociña, y B. Rabaza (eds.). *Estudios sobre Plauto* (pp. 201-222). Ediciones clásicas.
- Solís, R. P. (2018). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos, *Instituto Cervantes*, 235-247. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_01_01_2018/revista_01_01_2018_23.pdf
- Stewart, R. L. (2012). *Plautus and Roman slavery*. Wiley-Blackwell.

- Toner, J.P. (2012). *Sesenta millones de romanos: la cultura del pueblo en la antigua Roma*. Crítica.
- Vázquez-Lomelí, C.M. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica, *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 3-3, 60-73.
- Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral, *Educação & Realidade*, 42-4, 1521-1544.

Fecha de recepción: 02/12/2021

Fecha de aceptación: 17/06/2022

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL BILINGÜE. LA UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA SELVA CENTRAL "JUAN SANTOS ATAHUALPA" EN PANDEMIA DEL COVID-19

CHALLENGES FOR INTERCULTURAL BILINGUAL HIGHER EDUCATION. THE NATIONAL INTERCULTURAL UNIVERSITY OF THE CENTRAL JUNGLE "JUAN SANTOS ATAHUALPA" IN THE COVID-19 PANDEMIC

KARINA LANDEO MINAYA*¹,

*UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (PERÚ)

RESUMEN

En el marco de la modalidad virtual de las clases y trabajo remoto, fueron profundos los cambios impuestos tras el estado de emergencia sanitaria y confinamiento decretado por la pandemia del COVID-19. En este contexto, el objetivo de este trabajo consiste en identificar fortalezas, debilidades y prospectivas en la enseñanza bajo la modalidad no presencial denominada 'Educación Remota de Emergencia' (ERE) en la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central "Juan Santos Atahualpa" (UNISCJSA), en Perú. La metodología, se ciñe al enfoque cualitativo con una muestra de 66 estudiantes de un total de 140 de la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EPEIB). Entre los principales resultados, se destaca dos fases de la ERE, una para enfrentar la cuarentena y la otra, con la asistencia del gobierno peruano a través del programa PMESUT, el cual capacitó a los docentes de las universidades públicas bajo ciertos parámetros. El análisis de los resultados en los estudiantes, destacan que un 30% ingresaron regularmente a la plataforma Teams de forma sincrónica, ninguno activó sus cámaras al momento de intercambiar comunicación, pues el principal problema que afrontaron fue la conectividad. A su vez, durante las sesiones los estudiantes realizan actividades diversas, como el cuidado de menores a su cargo, un alto porcentaje a su vez, escuchó sus clases por celular. Las conclusiones a las que podemos arribar establecen que, la educación en tiempos de pandemia se ve reflejada en una realidad incierta, pues la reproducción del saber desnaturalizó los aprendizajes de los estudiantes de las comunidades nativas, jóvenes de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanesha, nomatsigenga y kakinte, pues no desarrollaron experiencias educativas en su idioma materno, siendo este el primer indicador del bilingüismo y fundamento pedagógico según el Diseño Básico Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de estudios de Educación Intercultural Bilingüe (2018). Finalmente, la UNISCJSA en este periodo no estuvo adaptada a la educación en la modalidad virtual, sino que lo aplicado fue la (ERE) que, no incluyó la innovación tecnológica y pedagógica.

Palabras clave: Universidad intercultural; Educación Remota de Emergencia; Pandemia, Covid- 19.

ABSTRACT

Within the framework of the virtual modality of classes and remote work, the changes imposed after the state of health emergency and confinement decreed by the COVID-19 pandemic were profound. In this context, the objective of this work is to identify strengths, weaknesses and prospects in teaching under the non-face-to-face modality called 'Remote Emergency Education' (ERE) at the National Intercultural University of the Central Jungle "Juan Santos Atahualpa" (UNISCJSA), in Peru. The methodology adheres to the qualitative approach with a sample of 66 students out of total of 140 from the Professional School of Bilingual Intercultural Education (EPEIB). Among the main results, two phases of the ERE stand out, one to face the quarantine and the other, with the assistance of the Peruvian government through the PMESUT program, which trained teachers from public universities under certain parameters. The analysis of the results in the students highlights that 30% regularly entered the Teams platform synchronously, none of them activated their cameras when exchanging communication, since the main problem they faced was connectivity. In turn, during the sessions the students carry out various activities, such as caring for minors in their charge, a high percentage in turn, listened to their classes by cell phone. The conclusions we can reach establish that education in times of pandemic is reflected in an uncertain reality, since the reproduction of knowledge denatured the learning of students from native communities, Quechua-speaking youth, ashaninka, asheninka, yanesha, nomatsigenga and kakinte, since they did not develop educational experiences in their mother tongue, this being the first indicator of bilingualism and pedagogical foundation according to the National Curriculum Basic Design of the Initial Teacher Training of the Bilingual Intercultural Education Study Program (2018). Finally, the UNISCJSA in this period was not adapted to education in the virtual modality, but what was applied was the (ERE) that did not include technological and pedagogical innovation.

Keywords: Intercultural university; Virtual mode; Remote Emergency Education; Pandemic, Covid- 19.

¹ Autor de correspondencia: Karina Landeo Minaya (Perú). email: karina.landeo@unmsm.edu.pe

1. Introducción

La educación superior intercultural a raíz del confinamiento ha mantenido en pausa y conminado a la “Generación del bicentenario” en Perú a convertirse en una incierta, y los riesgos se avistan, cuando los contenidos de la malla curricular son socializados y vertidos en la modalidad sincrónica y virtual, mediante plataformas *online*, obligando a docentes poco capacitados en interculturalidad a la uniformización de los temas, lo que deviene sustancialmente en homogeneizar y estandarizar la educación. Lo suscitado, ciertamente desnaturaliza los aprendizajes de los estudiantes de las comunidades nativas de la selva central en Junín, provincia donde se sitúa el estudio, entre ellos, jóvenes de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte quienes no desarrollaron experiencias pedagógicas en el 2020 en su idioma materno en la mayoría de las asignaturas, salvo en Lengua y Cultura nativa; siendo este el primer indicador del bilingüismo y fundamento pedagógico de acuerdo con Godenzzi (1999) y el Diseño Básico Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de estudios de EIB (2019).

Por otro lado, a medida que se ampliaba la cuarentena, los estudiantes no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias para hacer frente al nuevo desafío de la educación virtual, además, con informaciones de impacto sanitario, con respecto al avance del Covid-19, los contagios por cientos cada día y las muertes sucesivas que ocasionaba¹. Atravesados por la polémica inicial de postergar los estudios de pregrado y las diversas definiciones sobre educación remota, modalidad virtual, aprendizaje asíncrono, aprendizaje sincrónico, aula virtual, en conjunto agudizado por el estrés y las carencias de diversa índole que a traviesa esta población.

Por lo expuesto, es indubitable explicar el desarrollo de la educación intercultural en la modalidad virtual y sus subcategorías, para luego, asociarla con la ‘Educación Remota de Emergencia’ (ERE) desarrollada en la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UNISCJA durante la pandemia del Covid-19. En ese sentido, y para analizar el fenómeno, el estudio se ha dividido en tres secciones: la primera parte, realiza un balance conceptual sobre la interculturalidad, la EIB y las posturas teóricas de la ERE. La segunda parte, resalta las implicancias y eficacia de la ERE en sus dos fases; una retrata la situación inmediata a la pandemia y la adecuación de los docentes y estudiantes a la virtualidad; la otra, indica la aplicación de la ERE, fase 2 implementada, con la organización de las capacitaciones a docentes por el Programa Nacional PMESUT, y finalmente la tercera sección, señala los avatares del tránsito de la educación presencial a la virtualidad, conjuntamente con el análisis de datos divididos en Preferencias en las estrategias pedagógicas, Rendimiento académico de los estudiantes y Afectación del rendimiento académico por carencias económicas del IV y III Ciclo que son los resultados de la práctica pedagógica en el contexto de pandemia en la zona.

1.1. Fundamentos teóricos

La investigación transcurre en el paradigma socio- crítico de las epistemologías del sur (De Sousa, 2018) que incide en el enfoque reflexivo- discursivo de cambio social, en la cual, se interpela a los actores sobre sus problemas en torno a la comunidad como espacios locales que han sido históricamente dominadas por el poder eurocéntrico y que esto se ve reflejado en el saber, la cultura y por tanto en la educación. Esta propuesta, se vincula al paradigma descolonizador de las ciencias sociales (Quijano, 2014). En relación con lo afirmado, se da agencia

¹ Según el Centro Nacional de epidemiología, prevención y control de enfermedades del Ministerio de salud, la situación del país al 31 de diciembre de 2020 en cuanto a los fallecidos es de 37, 724, siendo los meses más álgidos entre el 15 al 30 de mayo y 15 de julio al 15 de agosto. <https://www.dge.gob.pe/portal/docs/tools/coronavirus/coronavirus311220.pdf>

a los 'saberes de América del sur' que validan la producción de conocimientos de los intelectuales nacidos en estas latitudes aplicado a la enseñanza intercultural.

La 'mentalidad colonizada' (Pizano, 2003), se traduce en las comunidades nativas como la colonización del poder y del saber, así esta cuasi modernidad cultural se vive desde una marginalidad de los pueblos originarios y de las comunidades campesinas, pues su aprendizaje y concepción del mundo es diferente a la occidental. Por esto, la educación intercultural representa el motor de cambio, la clave de su libertad. De esta forma, la interculturalidad como propuesta educativa enfrenta diversos planteamientos, debates, enfoques y perspectivas epistemológicas (Corbetta et al., 2018), desde las ciencias sociales y que se extiende fundamentalmente en sociedades con formaciones socioculturales étnicas y heterogéneas que transversalizan todas sus experiencias, al reconocimiento de su diferencia cultural, pues buscan problematizar y visibilizar las tradicionales estrategias de segregación, discriminación y racialización que han sufrido (Guzmán, 2018) históricamente desde su educación.

En ese sentido, de acuerdo con Di Caudo et al., (2016) la interculturalidad es un término multidimensional de perspectiva, en el devenir, epistémica, pedagógica, metodológica, social, político-jurídico que promueve el diálogo y la relación horizontal entre los individuos. Así, García Canclini (2004) asume esta construcción conceptual como un encuentro de interrelación y convivencia entre culturas; para Fonet-Betancourt (2008) y Di Caudo et al., (2016), la interculturalidad representa las relaciones culturales con actitudes de apertura y de respeto a la otredad, comprendiendo las diferencias identitarias y para Dietz (2020) lo fundamental son las relaciones y el diálogo de saberes, más allá del contexto de la mundialización, que engloba la hibridez o fragmentación de las identidades culturales.

Por esta razón, el sistema educativo peruano, concibe la 'Educación Intercultural' (EI) como un proceso de desarrollo que genera competencias a partir de los encuentros, interacciones y correlaciones con la comunidad, donde el eje central es el fortalecimiento de la lengua materna, (Godenzzi, 1999). Asimismo, el autor señala que, la (EI) basa sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la afirmación histórica de la propia lengua y del reconocimiento de la diversidad sociocultural, por los otros, que se convierte en un poderoso instrumento pedagógico, que produce intercambios y articulaciones con las distintas formas de conocimientos y con la participación de todos los agentes educativos. En tal sentido, profundizando en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) esta es destinada para los indígenas, detallado y expresado en un marco curricular, focalizado y fuertemente vinculado al componente lingüístico. La misma que puede ser administrada por comunidades indígenas, reconocidas por el Estado, pues se sostiene desde, y para la población originaria (Loncon, 2019).

Por otro lado, la EIB bajo los conceptos de autonomía y complementariedad desde representaciones relacionadas a una comunidad que expresa formas de vida cotidiana que está compuesta por territorio, poder de la asamblea, trabajo comunal y ritualidad. Desde este ámbito, la educación busca la integración de los saberes comunitarios para incorporarlos a un diálogo de saberes. Por esto, podemos deducir que los estudiantes de los pueblos indígenas aprenden de otra forma y construyen sus propios conocimientos a partir de su relación con el medio (Hamel et al., 2018; Caral et al., 2020).

La universidad intercultural, desde ese enfoque (Dietz y Mateos, citado en Ossola, 2015) es aquella institución que alberga población indígena, mestiza y colonos. Sus principios y estatutos obedecen a fomentar un proceso comunicativo pedagógico en el cual alternan docentes, sabios y estudiantes y cuyo eje central es la formación profesional para resolver problemas de índole diversa desde un contexto tan complejo comunitario y académico a la vez. Así, la alteridad, la reciprocidad y la interacción comunitaria (Dietz, 2020) se convierten en el instrumento fundamental para comprenderse. Ergo, en relación, otra aproximación la considera como un hecho de cualquier contacto, encuentro e interrelación, de convivencia entre culturas (García Canclini, 2004; Grimson

2011; Sartorello, 2009, como se citó en Urteaga y García, 2016). En todos los términos expuestos, se resalta el ideal de la noción de interculturalidad.

Por otro lado, la ERE es un tipo de instrucción derivado de la Educación a Distancia (EaD) y esta deviene de la teoría conectivista, el cual es un paradigma, una teoría del aprendizaje (Siemens, 2010) y una práctica pedagógica (Velásquez et al., 2021) que relaciona al individuo con un continuo proceso relacional de conexión con el conocimiento y con el contexto en la era digital a la par de la expansión creciente masiva del internet. Lo central en este enfoque es que, el devenir histórico está comprendido por múltiples fenómenos y que el tecnológico es necesario para fortalecer las competencias en los procesos pedagógicos y de la formación. En ese aspecto, estudiar y aprender en equipos, es un proceso fundamental donde los estudiantes adquieren una experiencia multidimensional del conocimiento al estar conectados y colaborando con otras personas (Siemens, 2010, como se citó en Velásquez et al., 2021).

Siemens (2004) sugiere a su vez que, los aprendices crean el conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias, en esta pedagogía se parte de los saberes previos de los alumnos y la repercusión de esta propuesta se activa a través del nuevo concepto. En ese punto, las actividades de aprendizaje se ven envueltas en una dialéctica de contenidos que se aplican a situaciones concretas y desafiantes. En esta corriente del aprendizaje, los estudiantes no son una tabula rasa, sino que, crean significados continuamente, razón por la cual, Siemens fundamenta su teoría a partir del modelo constructivista de Piaget y por ello, en el sistema conectivista el aprendizaje se presta desde dos tipos de comunicación con la tecnología: el modelo de interacción sincrónica y el asincrónico, entre estudiantes y profesores.

Así el profesor se convierte en guía y en instructor, que asume un rol preponderante de moldear las actividades de aprendizaje y diseñar estructuras de aprendizaje sustentadas en un soporte virtual. Asimismo, Siemens (2004) incluye en su teoría la identificación de conexiones redes de aprendizaje en la era digital, por esto, lo denomina tercera generación de las pedagogías y concibe el aprendizaje como un proceso de construcción constante que solucionan problemas reales, a través de conexiones de aprendizaje en red, flexibles para aplicarse en todos los contextos. Entre las características de este sistema de aprendizaje y enfoque, es que se debe dosificar la información abundante; de esta forma, el desempeño del instructor en la retroalimentación es fundamental para fomentar el aprendizaje autónomo, pues el estudiante tiene la capacidad de interactuar y encontrar la información en la infraestructura virtual. Por lo tanto, el modelo conectivista es la base de la Educación a Distancia (EaD), pues es en la Web donde se media este proceso.

En esa línea, por su capacidad flexible y emergente, el conectivismo está orientado al aprendizaje vertiginoso a través de la tecnología y de cambios de tendencias constantes, pues el aprendizaje y el conocimiento se comparten en redes, por dispositivos electrónicos, recursos y herramientas digitales, que son actualizadas constantemente (Siemens, 2004). Por esto, sí, el aprendizaje está planificado para formar individuos eficientes en el sistema empresarial actual, dado que, vincula los procesos de aprendizaje con los cambios de tecnologías frecuentes, donde el flujo de la información es exponencial, mientras que el aprendizaje significativo es aritmético y las competencias que este genere, son necesarios para los grupos de interés que requieren individuos con una gran apropiación en la minería de datos.

Desde esta óptica, la ERE, o enseñanza remota es un modo de educación alternativa que se aplica en un período de crisis repentina como la pandemia del Covid 19, este tipo de educación es una instrucción que ocurre mientras se migra a la educación en línea y virtual que es planificado desde su concepción y diseño. (Winkler, 2020, como se citó en Mohmmmed, 2020). Asimismo, puede considerarse una rama de la EaD (Mohmmmed et al., 2020; Hodges et al., 2020, como se citó en Vera 2021, p. 45). Precisamente, este tipo de enseñanza requiere formatos que proporcionan acceso temporal a la instrucción con apoyos tecnológicos de manera rápida, económica y fácil de instalar, donde los medios y métodos de entrega se basan en las necesidades

de los estudiantes y que reflejan limitaciones de recursos como el apoyo institucional y financiero. En la ERE, los instructores son quienes tienen la agencia, el control del desarrollo y aplicación de las clases, pues la forma de transmitir la enseñanza; es similar a la impartida presencialmente, sólo que esta se da a través de herramientas tecnológicas disponibles y emergentes (Hodges et al., 2020).

Desde luego, el desencadenante de esta propuesta educativa masiva fue la pandemia del coronavirus, que surgió en diciembre del 2019 con los primeros casos de Covid - 19 en la ciudad de Wuhan, China. Cuyo alto rango de contagios causó alarma en los diversos sistemas de salud mundial, declarando estado de emergencia sanitario a nivel internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) y que desencadenó efectos devastadores en la economía global y en la salud de la población, cuyas implicaciones sociales para los próximos años es aún indeterminado (Sohrabi et al., 2020).

1.2. Contexto histórico

Perú, país de gran diversidad pluri y multicultural, es el séptimo país más poblado de América Latina con 32 millones 626 mil habitantes, con seis millones de personas auto identificadas como parte de alguno de los 55 pueblos indígenas, con 48 lenguas originarias, 44 amazónicas y 4 andinas que representan el 20 % del total de la población nacional del país, censada en el 2017 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020). Del mismo modo, posee una oferta educativa de 51 universidades públicas y 92 privadas (SUNEDU, 2019), 50 tienen gestión y dominio geográfico en la ciudad de Lima, 39 en la sierra, 32 en la costa y 18 en la selva (SUNEDU, 2020, p. 28). Desde esta perspectiva, la EI en el sistema educativo peruano, cuenta con cuatro universidades interculturales públicas: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía; la Universidad Intercultural Fabiola Salazar de Bagua, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba y la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' (Rivera, 2020). No obstante, la primera y más antigua Universidad Bilingüe del Perú en quechua y castellano, es la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) de gestión privada (Landeo, 2012) fundada en el 1998 por la Asociación San Javier del Perú (UDEA, 2020). Por otro lado, existen otras universidades convencionales que ofrecen la carrera profesional o Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe en pregrado, tal como la Universidad Nacional Toribio de Rodríguez de Mendoza de Amazonas y la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, que la presenta en su oferta educativa del 2021. Asimismo, se han creado escuelas profesionales de EIB en cinco universidades privadas: la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Peruana Unión y Universidad Privada de la Selva Peruana (Rivera, 2020, p. 213). De las anteriores, la experiencia más sólida se apunta, a la cátedra que ofrece el 'Programa de Formación Magisterial Intercultural Bilingüe, Nopoki', de la Universidad Católica Sede Sapientiae, que desde el 2007 funciona con apoyo de la cooperación internacional, el cual, cuenta con albergue para estudiantes y centros de producción (Vásquez, 2021).

En el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' (UNISCJSA), fue creada en 17 de noviembre del 2010 y aprobada por ley N° 29626, su implementación data del 2013, sobre la base de la Constitución Política del Perú (1993), Art. 17, que fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona; la Ley Universitaria N°30220 (2016), Art. 5, que garantiza el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión, así como la pertenencia e interés superior del estudiante; la Ley General de Educación N° 28044 (2003), Art. 19, que versa sobre la educación de los pueblos indígenas, en conformidad con los tratados internacionales y el Art. 20. Sobre la Educación Bilingüe Intercultural que se oferta en todo el sistema educativo y que el estado peruano garantiza. En esa línea, se menciona el cumplimiento de la Resolución Viceministerial N° 154-2017, Lineamientos para la implementación

del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria (MINEDU, 2017).

En tal sentido, todas las normativas y principios mencionados fueron considerados en la creación de la UNISCJSA, a la vez, que surgió como primera universidad intercultural en la región Junín, debido a las necesidades de desarrollo de la zona. En la actualidad, tiene tres sedes en las ciudades de Chanchamayo, Pichanaki y Satipo con un total de 738 estudiantes; 223 de Ingeniería Ambiental, 240 de Ingeniería Civil y las Escuelas Profesionales de Administración de Negocios Internacionales y de Educación Intercultural Bilingüe localizadas en la Comunidad Nativa de Arizona Portillo - Río Negro con 135 y 140 estudiantes respectivamente (UNISCJSA, 2020). Así los estudiantes son provenientes de la selva central, territorios del cual confluyen aproximadamente 285 comunidades nativas censadas en el departamento de Junín (INEI, 2020), de los cuales, son cinco pueblos originarios que la habitan en su mayoría; ashaninka, kakinte, nomatsigenga, quechuas y yanasha. Solo, en la provincia de Satipo radican alrededor de 45 a 80 % de personas autoidentificadas como nativos (MINCUL, 2019), muchos de ellos viven en pobreza monetaria, pues un número significativo de comunidades nativas son beneficiarios de las organizaciones de base como el Vaso de leche, Juntos, Pensión 65, entre otros (MIDIS, 2018). Asimismo, las mujeres de la zona son multíparas y el nivel educativo está por debajo de dos líneas de los estándares de la ciudad. La pobreza distrital se determina en mayor incidencia entre Río Tambo y Pampa Hermosa en la provincia de Satipo; que cuentan como el décimo y octavo distrito más pobre de los diez en el departamento de Junín (MIDIS, 2018).

Visto el contexto regional, la educación intercultural y la modalidad virtual en tiempos de pandemia, se remonta a la aplicación de la Resolución Viceministerial 085-2020 MINEDU, que aprobaba las orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, el cual, facilitó un glosario de términos y estrategias generales para la implementación de la educación, mediante la virtualización inicial en crisis, iniciada el 12 de marzo del 2020 por espacio de 90 días (MINEDU, 2020). Frente a estas disposiciones, la UNISCJSA adoptó un enfoque rápido y gradual de la ERE, de tipo Remoto Urgente No adaptado (Pardo y Cobo, 2020) y para situarlo es imprescindible deslindarlo de otros conceptos relacionales. Así, el Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey (2020) define la 'educación en línea' como el espacio en donde docentes y estudiantes interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos mediante internet. Por otro lado, Hodges et al., (2020) definen la educación en línea, como enseñanza y aprendizaje en el proceso del diseño y desarrollo de la calidad de la instrucción. En ese sentido, la enseñanza y aprendizaje *online* hace hincapié en la libertad del uso de ordenadores y dispositivos móviles con acceso a internet. Mientras que, García Aretio (2020) enfatiza que en « (...) la educación/ enseñanza o aprendizaje virtual, tanto los materiales de estudio como las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes se realiza exclusivamente a través de las redes de la web» (p. 13).

En ese sentido, estudios sobre el aprendizaje en línea, consideran que lleva entre seis a nueve meses implementarlo de acuerdo con las características de los estudiantes. Además, se puede evaluar a través de nueve dimensiones, entre los que destacamos; Complejidad del diseño; Relación estudiante-instructor; Roles del instructor en línea; Roles del estudiante en línea; Aprendizaje sincrónico y Calidad de la retroalimentación (Means et al., 2014, como se citó en Hodges et al., 2020). De igual forma, los cursos varían entre completamente en línea a *blended* (mixto: en línea y presencial); según el ritmo de aprendizaje; tipo de instrucción: expositivo o práctico; tamaño de la clase entre 1 a 35 / 36-99 /100-1000 alumnos, lo cual influiría significativamente en la retroalimentación, así pues, a este tipo de enseñanza se le denomina instrucción, porque se transmite información, mientras que el aprendizaje es eminentemente social y cognitivo. En consecuencia, la educación en línea requiere de planificación detallada, de infraestructura implementada a modo de macrosistema con apoyos de las bibliotecas virtuales y bases de datos, como sostén en la gestión de la creación de contenidos (Means et al., 2014, como

se citó en Hodges et al., 2020). También, de mentorías para el estudiante, el mismo que requiere de inversión y tiempo. En consecuencia, este tipo de preparación difiere de la ERE (Hodges et al., 2020). La modalidad referida no es posible comprender sin la conceptualización compartida a continuación:

Tabla 1
Conceptos básicos de la modalidad virtual

Modalidad virtual	Aprendizaje sincrónico	Aprendizaje asincrónico	Aula virtual
Modelo de educación no presencial con el soporte integro de los sistemas digitales (García Aretio, 2021), comprende la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias adaptadas a las asignaturas (MINEDU, 2020). La competencia en este modo comprende tres ejes: a) <i>Interacción del aprendizaje</i> , proceso <i>sincrónico y asincrónico</i> entre los docentes, estudiantes y compañeros. b) <i>Trabajo colaborativo</i> , acciones conjuntas a través de medios tecnológicos para potenciar las competencias c) <i>Producción</i> , experiencias diseñadas por el docente, para generar productos educativos y evidencias de aprendizaje a partir del uso de las TICs.	Modelo y proceso de aprendizaje en línea en que el docente y los estudiantes se reúnen al mismo tiempo en una plataforma virtual para la enseñanza (García Aretio, 2021); (Skylar, 2009, como se citó en Amiti, 2020) Forman parte de este modo; las videoconferencias a través de las plataformas Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, Cisco, Blackboard, entre otros, con audio, imágenes, internet, chat, chat de voz, audio y asociación en grupos virtuales.	Formato a distancia en diferido (García Aretio, 2021). El mismo que es flexible y se configura en entornos virtuales, con el uso de plataformas en modo aula virtual donde los estudiantes registran sus entregas para ser evaluados por sus instructores (Amiti, 2020) Corresponde a este medio: correos electrónicos, foros de discusión, dominios web, textos, gráficos animados, audio, presentaciones, video, paquetes scorm, entre otros.	Comprende un entorno digital y plataforma educativa donde se realiza el proceso de formación (MINEDU, 2020), entre ellas pueden encontrarse, la plataforma Moodle, blackboard, Edu 2.0 entre otros; donde se intercambian contenidos, recursos y actividades. sincrónicas y asincrónicas, donde el estudiante podrá encontrar diversos productos para explorar, leer e investigar realizando la entrega y descarga de trabajos en variados formatos.

Nota: *Elaboración propia*

Especificados los principales conceptos, se incide en el análisis de la ERE, conforme a Hodges et al., (2020) como una alternativa de la instrucción debido a circunstancias repentinas, de urgencia como resultado de una situación de desastre (Mohammed et al., 2020), en relación con eso, es una solución temporal para el aprendizaje, mientras se implanta la educación en línea. (Bozkurt, 2019a; 2019b; Zawacki-Richter et al., 2020, como se citó en Bozkurt y Sharma). Entre sus características resalta que es: transitorio, provisional, fácil de instalar, económico, y que el instructor, es quien controla el diseño completo del curso (Hodges et al., 2020).

La diferencia sustancial entre el 'Aprendizaje en línea', y la ERE se precisa en el uso de herramientas electrónicas; laptops, computadoras de escritorios, *tablets*, celulares entre otros, de acuerdo con la funcionalidad y la planificación en la modalidad de enseñanza. Así, el docente varía en su rol como instructor o facilitador (guía y tutor) de experiencias en la plataforma, de acuerdo con la gestión del curso, ya sea, en forma asincrónica o síncrona. Además, funge de estrategia de enseñanza por sesiones de videoconferencia con los dispositivos masivos antes mencionados y aplicaciones emergentes como WhatsApp, replicando las clases magistrales de los docentes en las aulas tradicionales. Desde esta mirada en el contexto de pandemia, la ERE se desarrolla en dos fases; la primera: desde la publicación de los criterios para la adaptación de la educación no presencial con carácter excepcional en las asignaturas en marzo del 2020 y la segunda desde el programa PMESUT desde septiembre del mismo año hasta febrero del 2021.

1.3. Análisis del caso

Los periodos de la ERE, según el análisis propuesto se dan en los semestres 2020-1, 2020-2, caracterizándose por la agencia de los docentes en su actuación, creatividad, capacidad y desempeño para virtualizar las asignaturas. Aunque en forma disímil, fue fundamental para el logro de algunas competencias (Emirbayer y Mische, 1998; Virkkunen, 2016, como se citó en Damsa, Langford, Uehara & Scherer, 2021). Sin embargo, esta función tuvo limitaciones, debido a la emergencia institucional y problemas estructurales del país y para superar esta difícil coyuntura, los docentes realizaron denodados esfuerzos con horas extras para transformar sus cursos a la modalidad remota, adquiriendo incipientes competencias digitales y trasladando la infraestructura universitaria de los campus a sus espacios personales con fines formativos y públicos.

Hasta ese entonces, las tecnologías más utilizadas en la práctica pedagógica de las clases a distancia fueron el Whatsapp y el correo electrónico, con los cuales interactuaban los estudiantes (Oliveira et al., 2020; Márquez, 2017; Almeida, 2017, como se citó en Márquez, 2020). De esta forma, la comunidad académica de la UNISCJSA, aprendía nuevos roles y netiquetas aplicadas a las videoconferencias por Teams y en el aula virtual Moodle, otros subían contenidos *streaming* y compartían enlaces para su estudio diferido a la vez que configuraban los foros formativos. No obstante, esta práctica, la generación de contenidos virtuales en remoto fueron adaptados en forma reducida por los docentes ordinarizados, debido al número de horas necesarias para gestionar recursos y al sesgo generacional con las TICs.

La realidad, difería con los docentes contratados quienes utilizaron una variedad de dispositivos tecnológicos, laptops, tabletas, celulares, audífonos, parlantes y micrófonos conectados por *bluetooth* con todas las aplicaciones en *Google for Suite*, Microsoft Teams, Cisco y Zoom para el mismo trabajo. En ambos casos, los docentes destinaron parte de sus ingresos mensuales a la adquisición y mantenimiento de equipos de última generación. La capacitación de los docentes en la fase inicial, fue realizada por la empresa Jaguar Edu, con experiencia en diseño, asistencia técnica en software para la gestión académica y administrativa de las plataformas TICs, mientras el profesorado configuraba sus aulas virtuales conforme a los lineamientos brindados, dictaba clases simultáneamente, pero sin la claridad de un marco curricular y teórico que avale los cambios. Por supuesto, con respecto a la interculturalidad, las metodologías tuvieron poca pertinencia, debido a la limitada adaptación de los estudiantes a la tecnología, en este caso la virtualización no reflejó innovación tecnológica e innovación docente (Dietz, 2020).

La segunda fase de la ERE, fue más organizada y sirvió para agilizar las metodologías de enseñanza remota aplicadas en el estudiante y comprendidas como las formas de aprendizaje con estudio independiente y enseñanza en línea. La UNISCJSA, en ese sentido vario sustancialmente de la fase 1, pues esta se desarrolló con la adhesión al Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional (PMESUT), desde el Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020). El cual, fomentó a través de fondos concursables del Estado la continuidad del servicio educativo, para fortalecer las capacidades institucionales y académicas durante la adaptación no presencial de cursos a la generación de contenidos pertinentes en la educación remota. La UNISCJSA, participó de la 8va convocatoria conjuntamente con 51 universidades que accedieron a la asistencia técnica y aplicación del sistema de monitoreo y evaluación de las actividades realizadas para este fin (PMESUT, 2020).

De esta forma, se progresó significativamente en la práctica operativa de las TICs, pero esta praxis no comprendió un diseño curricular o módulos teóricos para fundamentar el desempeño pedagógico. Entonces, sobre esta base, la ERE acaeció en dos momentos; una fase de urgencia para enfrentar la pandemia y la proyectada de gestión estatal con alianza estratégicas. En ambas, se puso a prueba la pericia y habilidades didácticas de los docentes que poco a poco iban adquiriendo destrezas digitales aplicando estrategias variadas en las aulas virtuales Moodle, aunque a veces fueran utilizadas como repositorios. Así la masificación de las TICs, impactó en el

proceso de aprendizaje, cambiando el papel del docente y del estudiante, desacelerando la brecha generacional entre el analfabeto digital (docente) y los nativos tecnológicos (estudiantes). Empero, en un mismo país, las realidades diferían enormemente entre las universidades privadas, las públicas con experiencia en gestión institucional y la intercultural como la UNISCJSA.

2. Objetivos e hipótesis

El estudio consistió en establecer la asociación entre la educación universitaria intercultural bilingüe y la modalidad no presencial en el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central 'Juan Santos Atahualpa' específicamente en los ciclos III y IV de la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EPEIB) durante la pandemia del Covid 19. El objetivo priorizado fue identificar fortalezas, debilidades y perspectivas en la enseñanza remota bajo la modalidad no presencial de la misma universidad en Perú. Frente a ello, se estima que lo acontecido en la EPEIB de la UNISCJSA fue la 'Educación Remota de Emergencia' y que el tipo de docencia que acaeció en las dos fases para enfrentar la cuarentena fue de tipo 'Remoto Urgente No Adaptado', pues el nivel de exigencia era muy tolerante debido a la empatía de los docentes con los estudiantes producto de la situación emergente del país y las expectativas con respecto a la pandemia.

3. Metodología

3.1. Diseño

Se abordó desde un enfoque cualitativo de diseño de estudio de casos y de análisis inductivo, pues se explica las categorías de análisis e interacción de los participantes con relación al fenómeno en cuestión. De igual modo, es descriptivo, dado que, el ingreso al campo se dio para reconocer los problemas en el contexto y capturar la instantánea a través de encuestas en línea o de inmersión inicial con los estudiantes de la UNISCJSA y esta se integró al corpus de la investigación mediante la revisión documental (Hernández et al., 2014). Así, el artículo recoge opiniones y comentarios de 66 estudiantes de un total de 140 de la EPEIB. Las entrevistas fueron abiertas y a profundidad realizadas y anotadas durante las clases sincrónicas debido a la duración de las horas teóricas que eran cuatro pedagógicas de 45 minutos por semana en las asignaturas de Teorías del Aprendizaje y Filosofía de la Educación para el IV ciclo, y tres horas teóricas en la asignatura de Sociología de la Educación, lo cual permitió a la docente explorar vivencias e inquietudes con respecto a la organización de las clases y otras materias.

3.2. Participantes

Fueron jóvenes universitarios de 17 a 41 años, colonos² y padres de familia de diversas comunidades nativas de la Selva Central de habla quechua, ashaninka, asheninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte instalados en los distritos de Pichanaki, La Merced (Provincia de Chanchamayo) y Río Tambo (Provincia de Satipo). Este grupo de 66 estudiantes fue materia de análisis, durante la cursada del III y IV ciclo en los semestres 2020-1 y 2020-2 que se extendió hasta febrero del 2021, debido a la emergencia sanitaria.

3.2. Procedimiento

El proceso de inmersión inicial se dio a través de encuestas en los ciclos III y IV para explorar el fenómeno, establecer la metodología de enseñanza de los docentes y el diagnóstico de la problemática, al tratarse de un trabajo exploratorio y descriptivo los resultados se compartirán través de gráficos circulares con porcentajes de las respuestas obtenidas de los estudiantes, los mismos que serán interpretados con la revisión teórica para contrastar el análisis con los hechos.

² Denominan colonos a los jóvenes que no pertenecen a las comunidades nativas en la selva central del Perú

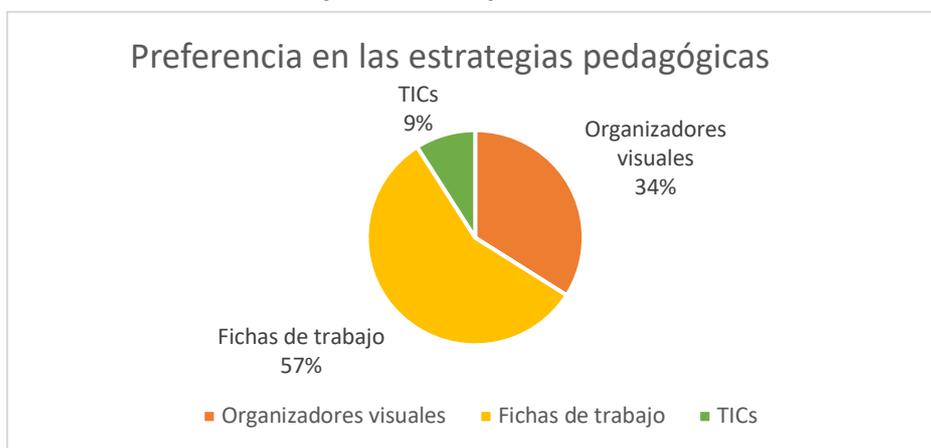
4. Discusión y resultados

4.1. Preferencias en las estrategias pedagógicas del IV Ciclo

El gráfico a continuación, evidencia los resultados de la encuesta realizada en el IV ciclo, del cual un 34%, de 42 estudiantes, es decir, 14 estudiantes solicitaron a sus docentes el cambio de la metodología magistrocentrista por el uso de organizadores visuales; un 57%, (24 estudiantes) optaron por el uso de las fichas de trabajo insertado en módulos para el desarrollo de los contenidos temáticos, debido a la conectividad inestable en la zona y a la escasa infraestructura de antenas para la adecuada recepción de la señal de los operadores de telefonía móvil; y un 9% (4 estudiantes) instó al profesorado al dominio de las TICs para mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la utilización de recursos digitales.

Gráfico 1

Preferencias en las estrategias metodológicas



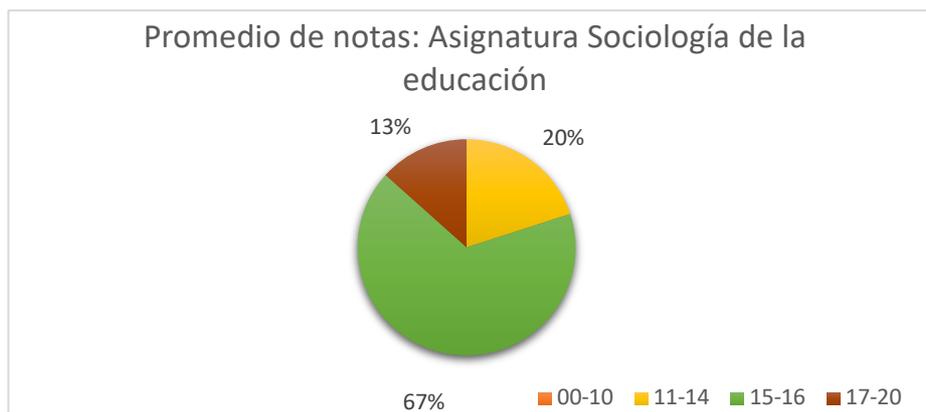
Fuente: Elaboración propia

4.2. Rendimiento académico de los estudiantes del III Ciclo

El análisis de la prestación en los cursos fue en Sociología de la Educación; Teatro y Dramatización y Lengua y Cultura. La naturaleza de los cursos según el orden, era más teórico, que práctico y no desarrollaba el logro de las competencias en percepción de los estudiantes. No obstante, en la primera asignatura, los estudiantes contaron con un Módulo diseñado de acuerdo al cartel de contenidos del sílabo desde la semana 1 a la 16, el mismo que estaba dosificado con actividades diversas y lecturas para el desarrollo de sus temas (Landeo, 2020), además, el docente realizó previamente cuatro semanas de nivelación en estrategias y técnicas de aprendizaje como métodos de estudio universitario, empero, esto no era generalizable a las demás cátedras.

Gráfico 2

Promedios de notas en la asignatura Sociología de la Educación



Fuente: Elaboración propia

4.3. Afectación del rendimiento académico por carencias económicas del IV Ciclo

La representación a *posteriori* demuestra, el tipo de vivienda de los estudiantes, en tal sentido, 14 jóvenes de 42 un 33.32 %, posee casa propia; 17 un 40,5 % vive en casas alquiladas y 11, el 26.18 % en viviendas multifamiliares, por lo cual, se infiere que existe la prioridad de resolver la escasez y la falta de acceso a internet. A su vez, el 60% de estudiantes tiene conexión a internet por recargas, ya que, el fluido eléctrico es inconstante por las tormentas que azotan la zona. En ese aspecto, se concluye que los jóvenes deben lidiar con el único celular que se dispone en el hogar, y que esta interviniente afectó severamente el rendimiento académico de los universitarios de la EPEIB agravado por el estrés y preocupación de contraer el Covid- 19 en su núcleo más cercano. A su vez, el gráfico compartido, demuestra el promedio de notas en la materia Sociología de la educación, pues el 67% tiene calificaciones entre 15 y 16. La diversificación de materiales probablemente influyó positivamente en los resultados.

Gráfico 3

Tipo de vivienda de los estudiantes en la EPEIB



Fuente: Elaboración propia

Entre los avatares y factores observados en los estudiantes, se recurre a la literatura socio antropológica del multiculturalismo (Giddens & Sutton, 2017) y sus causas, acontecimientos y consecuencias permanecen en el lenguaje pedagógico, y acotan competencias diversas para establecer interacciones para el encuentro con la alteridad con su auto reconocimiento comunitario y colectivo que son formas particulares de significación identitaria y de legitimidad de variados modos de devenir y de ser en el mundo (Guzmán, 2018). Igualmente, Fornet-Betancourt (2009), amplía la categoría al campo de la reflexión filosófica, pues la actitud de apertura en la calidad de

las relaciones entre las culturas, es fundamental y ello supone a la vez, entender las diferencias, renovarlas en cuanto al sentido identitario generacional, es decir, la interculturalidad es pasible de transformación de acuerdo con el componente contextual e histórico.

La interculturalidad, en ese aspecto, es dinámica, cambiante intergeneracional, pues la identidad personal y colectiva no estática y se redefine con el devenir. Por ello, es significativo para esta población, el reconocimiento de sí mismos, como sujetos activos de derechos, y de legitimar sus diversos modos de ser, aprender, vivir y sentir en el mundo. Por consiguiente, para Guzmán (2018) el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituyen las interrelaciones de diferencia. En tal sentido, una de las instituciones que fomentan el reconocimiento de la diversidad de conocimientos es la universidad, que también recrea estereotipos dominantes. Por lo cual, un 'mundo intercultural requiere una universidad intercontextual' (Fornet-Betancourt, 2000, p. 22) que reformule constantemente su sentido y rol en función de la riqueza cognitiva de los saberes y tecnologías propias de las comunidades.

Una vez identificada la problemática y sus bases teóricas se establece que existe limitaciones en las pedagogías mencionadas, el constructivismo aporta al desarrollo del aprendizaje de la persona dentro del proceso social, sin embargo, en el mundo actual interconectado se debe valorar la pertinencia de aprender algo en el menor tiempo posible y con eficacia, pues el entono actual lo exige, adoptar la capacidad de síntesis y fomento de las redes conceptuales (Siemens, 2004). A su vez, esta población engendró conflictos con su propia identidad, social, de género y sobretodo comunitaria, con respecto a las TICs, debido a la escasa experiencia con las herramientas digitales en el aprendizaje. Asimismo, los catalogaban de disruptivas, mientras que, el principal fundamento del proceso de enseñanza en la universidad intercultural es fomentar el sentido de pertenencia, aprendizajes situados y enfoques críticos y reflexivos.

Así, lo que suscitó en la pandemia del Covid-19 en la mayoría de las universidades nacionales del Perú, fue la Educación Remota de Emergencia, debido a que, este tipo de enseñanza es semejante a la tradicional, es rápida, fácil de implementar y económica, porque proporciona instrucción en tiempos de crisis y los medios de entrega se adaptan a las necesidades de los estudiantes sirviendo como base las tecnologías emergentes (Hodges, et al., 2020) replicando largas videoconferencias sincrónicas. Por otro lado, en la EPEIB de la UNISCJSA se aplicó el ERE de tipo Remoto Urgente No Adaptado (Pardo y Cobo, 2020), pues el aprendizaje de los estudiantes estaba previsto para aprobar las asignaturas con un mínimo nivel de exigencia debido a las complicaciones por el confinamiento y al exiguo manejo de las TICs de los docentes. Desde ese punto de vista, en la ERE fase 1, la preocupación por contraer el Covid-19, estaba aunado a la transferencia de las clases en un 100% de habla castellana, siendo el magistrocentrismo la estrategia pedagógica más usada. En referencia, la homogeneización estandarizaba los contenidos y el encuentro o diálogo intercultural punto clave de la interculturalidad (Dietz, 2020) era inexistente, aunque estaba consignado en el estatuto universitario.

La cátedra universitaria, en ese orden se legitima en su construcción y constituye el fundamento político-democrático, entre los estudiantes de las comunidades nativas quienes permanecían en silencio y no abrían sus cámaras al momento de intercambiar comunicación, pues el principal problema que afrontaron fue la conectividad. En este aspecto, la modalidad *e-learning*, se adaptó más bien a un tipo de sociedad donde la fuerza laboral es educada, cualificada y alfabetizada tecnológicamente (Buzzetto-More, 2007, como se citó en García Aretio, 2021), desde luego, esto contrasta con la realidad de los estudiantes interculturales.

Asimismo, el docente universitario configuró su propia agencia para transitar de la presencialidad a la enseñanza remota durante la crisis pandémica, esto por supuesto, es invaluable, sumado a las condiciones de la cultura organizacional e institucional, de infraestructura y de liderazgo digital, que la median. Estas estructuras de apoyo iniciales cumplieron un rol fundamental en la transformación y aplicación de las clases remotas con el esfuerzo personal del profesorado (Rey & Boyatt, 2014; Pettersso, 2018, como se citó en Damsa, Langford, Uehara y

Scherer, 202, p. 3). La primera fase del ERE entonces contaba con la asistencia técnica terciarizada de la plataforma docente diseñado por la empresa Jaguar Edu. Sin embargo, era notorio en este equipo de trabajo la necesidad real del dominio conceptual de las jerarquías de las tecnologías, la evolución histórica, así como la adaptación a las prácticas pedagógicas que los docentes no poseían. Por esto, la aplicación de la ERE implicaba un trecho temporal y físico (Catalán, 2018, como se citó en Díaz-Guillen et al., 2021), que se desarrollaba con cierto éxito en diversos niveles de acceso a las TICs en las universidades convencionales y privadas del Perú y, por otro lado, estos sistemas implementados, sí pudieron adecuarse a las dificultades económicas, sociales y estructurales de los estudiantes de la selva central a través del diseño de los Objetos de Aprendizaje (OA).

Al respecto, los OA creados como productos digitales pequeños, reusables e intercambiables a partir de la aplicación del *eXeLearning*³ permiten adecuar una temática con cierta interactividad sin la necesidad de la conexión a internet, pues son instalados en las computadoras o celulares. De este modo, se reorienta la educación virtual a modo de cápsulas propias (Wiley, 2000, Nash, 2005, como se citó en Aguado-Morales, 2021). Estas experiencias provienen del País Vasco, Chile y Uruguay (Condado, 2021) desde antes de la pandemia, con diseños en línea, para que posteriormente se usen en las clases *off line*. Las experiencias de los países circundantes obligan a investigar exhaustivamente y a compartir propuestas. Otro tema que considerar, en este contexto, fue la deserción universitaria a causa de las precarias economías en la zona, al momento de realizar el trabajo, cada estudiante que accedía a las clases virtuales vía Microsoft Teams compartía dispositivos electrónicos como celulares con sus hermanos menores, que, a su vez, recibían clases en el mismo instante que los universitarios o en su defecto asistían en el cuidado de los mismos mientras estudiaban.

De esta manera, el resultado de la asistencia a clases remotas de los estudiantes de EPEIB, se estima que, en el IV Ciclo, de 42, sólo asistían regularmente 33 (78,57 %) y 9 (21,43 %) no asistían. De los inasistentes, sólo 5 estudiantes reservaron su matrícula por carecer de los implementos necesarios para conectarse a la plataforma por internet. En el III ciclo, la realidad recrudecía debido a los factores socioeconómicos que afectaban el rendimiento académico de los 24 estudiantes en las dos fases del ERE; 16 (66,67 %) eran asistentes regulares; 8 (33,33 %) no asistían y sólo 5 habían reservado su matrícula, con lo cual, se infiere que tres estaban ausentes durante dos ciclos consecutivos, lo que es un claro indicador de deserción universitaria. Visto lo anterior, se atribuye, este resultado a la exigua *expertis* de la gobernanza universitaria en la emergencia sanitaria, dado que, la enseñanza remota debió reforzarse con base en tres componentes; la 'dimensión pedagógica' para el logro de aprendizajes, referido a didácticas específicas en TICs; la 'dimensión social' en el diálogo y comunicación de un sistema de tutorías y asesorías por el contexto (no implementado en la UNISCJSA) y la 'dimensión tecnológica', concerniente a la disposición de instructores especializados en educación remota con toda la generación de aplicaciones disponibles (García Aretio, 2020, p. 20).

Un tercer factor visto, fue la inadecuada gestión de los aprendizajes, debido a las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes, que en más del 90 % realizaban videoconferencias magistrales por línea y no incluían agendas previas o Módulos de aprendizaje con actividades diversificadas. Tampoco existía, la experiencia de gamificar con apps y recursos como Jamboard, Kahoot, Genially, Blogs, Podcast, Anchor, Spotify entre las más difundidas de la tercera y cuarta generación de las Tecnologías de impacto identificadas a partir del Informe *Horizon* en los años 2010-2017 (Reyes y Martínez, 2019, p. 6).

Así, la gestión académica de los docentes de EIB presentaba vacíos tecnológicos en un 95% pues, se denotaban la carencia de propuestas colegiadas para adaptar el programa de estudios

³ Programa y herramienta, que permiten crear contenidos digitales en código abierto (open source) en HTML o XML. Es una aplicación multiplataforma que nos permite la utilización de los OA generando actividades multimedia con la posibilidad de exportar el contenido diseñado para ser usado en forma *off line*.

interculturales a la modalidad remota, salvo por escasas reuniones virtuales consensuadas y la ausencia de un sistema de tutoría, nivelación y soporte académico para alcanzar los criterios propuestos. Finalmente, los más afectados con esta situación fueron los jóvenes pertenecientes a las comunidades nativas, debido a que los presidentes de las comunidades prohibieron la salida de sus integrantes, salvo relevos al día para realizar compras de alimentos afectando, su salud mental y la participación en las clases virtuales debido a la conectividad por recargas con megas suficientes para escucharlas por teléfono. Por lo anterior los resultados se pueden colegir con las gráficas presentadas anteriormente.

5. Conclusiones

Lo que acaeció en la EPEIB de la UNISCJSA fue la ERE de tipo Remoto Urgente No Adaptado debido a la poca pericia de los docentes en tecnologías y en reestructurar el sílabo de sus cursos en ambas fases. La misma oposición se pudo observar en jóvenes de las comunidades nativas, aunque en menor medida, en los residentes de la ciudad, debido a que debían investigar más, para elaborar sus productos de aprendizaje, ya que, todo debían hacerlo por internet y la conectividad era el principal problema para adaptarse a los nuevos roles de estudiante en remoto.

La ERE, tránsito en dos fases en la EPEIB, la primera poco socializada por el MINEDU, y empírica a la vez, la segunda, estuvo organizada y planificada, sirviendo la experiencia para una adaptación inicial de emergencia de la propuesta educativa de la universidad intercultural a las asignaturas, esto debido al plan de capacitación formulada por el PMESUT en alianza estratégica con la Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC) de gestión privada y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En ese sentido se puede afirmar que se aprendió experimentalmente de la ERE primera fase y que la segunda, favoreció al intercambio de grandes unidades de información entre gráficos, archivos de sonido, base de datos, imágenes, entre otros. Dando lugar al aprendizaje no formal e informal. Además de la entrega de chips, módems y celulares por parte del Estado peruano para el uso de los estudiantes de menos recursos económicos empadronados en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), otra línea de los programas sociales que favorecen a los estudiantes en vulnerabilidad económica en el Perú.

Referencias

- Aguado, I. (2021). eXeLearning como herramienta para la virtualización de la enseñanza: el diseño de Objetos de Aprendizaje para el estudio del paisaje urbano. *Ikastorratza. e-Revista de didáctica*. Vitoria-Gasteiz, 26, 1-20. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/212020>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, (3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amiti, F. (2020). E-learning síncrono y asíncrono. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5, (2). <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v5i2.3313>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 15 (1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Caral, N, Chilingua, M. y Raymy, R. (2020). Entramado del conocimiento andino desde el concepto: Tupthapña Pacha en Educación Intercultural Bilingüe. En *Revista Científica*, 5 (16). Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.19.352-371>
- Condado, C. P. (2021). Objetos de Aprendizaje basados en el enfoque de Diseño Universal para favorecer la Atención a la Diversidad. <https://gredos.usal.es/handle/10366/146929>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2009) Interculturalidad en procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fonet. *Consortio Intercultural*.

- <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Proyecto CEPAL-UNICEF. <http://hdl.handle.net/11362/44269>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis, *Computers in Human Behavior*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- De Sousa, B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. M. Meneses [et al.]. (Comp). CLACSO. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Di Caudo, M., Llanos, Daniel y Ospina M. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces. Abya-Yala. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Díaz Guillen, P., Andrade, Y., Hincapié, A. M. & Uribe Uran, A. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450711>
- Dietz, G. y Mateos, S. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. En Taruselli, M.E., Hecht A. C., Rockwell E. y Ames, P. (Coord). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia* (I) 34-42). CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V4_Educacion-en-la-diversidad_N1.pdf
- EDUCATIVO SUPERIOR UNIVERSITARIO, EN EL MARCO DE LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19. Resolución Viceministerial N.º 085-2020-MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/orientaciones-universidades.pdf>
- El Peruano. (2020). Decreto Supremo N° 008-2020-SA, Lima 11 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/166/1/1646.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *La interculturalidad a prueba*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. En *Solar*, 3 (3), 23-40. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2017). *Conceitos essenciais da sociologia*. SciELO. UNESP. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QMVKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=sociolog%C3%ADa+\(Giddens,+2017\)&ots=jTzrGKBRqG&sig=-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QMVKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=sociolog%C3%ADa+(Giddens,+2017)&ots=jTzrGKBRqG&sig=-)

- [EbcN2wVIJSkprRCjx3QHmd0Tr4#v=onepage&q=sociolog%C3%ADa%20\(Giddens%2C%202017\)&f=false](https://doi.org/10.1590/010318138653739444541)
- Godenzzi, J. C. (2001). La educación bilingüe intercultural en el Perú. *Lexis*, 25(1-2), 299-318. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4977>
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *En Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Hamel, R, Erape, A. E. y Márquez, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3) <https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. En *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión. Proyecto Reflexión Educativa. The Learning Factor*. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ibañez, F. (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? [página Web]. *Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). Estado de la Población Peruana 2020. [Compendio estadístico]. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1743/Libro.pdf
- Landeo, K. (2012). *Memoria Institucional de la Universidad para el Desarrollo Andino*. Manuscrito.
- Loncon, E. (2019). Racismo encubierto y la resistencia desde la diversidad epistémica mapuche. *Revista anales* 7 (16). <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/54732/57828/>
- Marcos. ¿Qué es eXeLearning? [Página web]. https://exelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exelearning.html
- Márquez, J. (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, [en línea], (38). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371576>
- Ministerio de Cultura. (2013). Enfoque intercultural para la gestión pública: herramientas conceptuales. <http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/507/Enfoque%20Intercultural%20para%20la%20gestion%20publica%20Herramientas%20conceptuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Cultura. (2020). *Cartilla informativa sobre pueblos indígenas u originarios*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20Junin%202020.pdf>
- Ministerio de Cultura. Política Nacional de Cultura al 2030. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/informes-publicaciones/841303-politica-nacional-de-cultura-al-2030>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2021). *Reporte Regional de Indicadores Sociales del departamento de Junín*. <https://sdv.midis.gob.pe/RedInforma/Upload/regional/Junin.pdf>
- Ministerio de Educación [Gobierno del Encuentro]. (2021, 31 de mayo). Plan Educativo Covid 19. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

- Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones para la continuidad del servicio
- Ministerio de Educación. (2021). Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional (PMESUT). [Página Web]. <https://www.pmesut.gob.pe/8va-convocatoria>.
- Ministerio de Salud (2021). Datos Abiertos Minsa y Gestión del Conocimiento. [Página web]. <https://www.minsa.gob.pe/datosabiertos/?op=24>
- Mohammed, A. O., Khichri, B. A., Nadeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. (2020). [Página web]. https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria/elearning.html
- Oliveira, D., Castro, R. & Cavalcante, F. (2020). Percepções de professoras sobre o uso pedagógico de Tecnologias Emergentes: uma investigação em Porto Velho/RO Teachers perceptions on the pedagogical use of emerging technologies: an investigation in Porto Velho/RO. *Educar Mais*, 4(2), 410-427. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.410-427.1912>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. https://outlierschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pizano, G. (2003). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Universidad Nacional Mayor de San Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO N° 039-2020-SUNEDU-CD. Lima 27 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-los-criterios-para-la-supervision-de-la-adaptacion-resolucion-n-039-2020-sunedu-cd-1865206-1/>
- RESOLUCIÓN VICEMINISTERIAL N° 085-2020-MINEDU, Lima 01 de abril de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-las-orientaciones-para-la-continuidad-del-servicio-resolucion-vice-ministerial-n-085-2020-minedu-1865300-1/>
- Reyes, Y. & Martínez P. D. (2019). Acciones para la implementación en el sistema educativo cubano de tecnologías emergentes identificadas por el informe Horizon. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000200010
- Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. *Notas reflexivas. Educación*, 29 (56), 211-231. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.010>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2018). Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como herramienta didáctica para la docencia de Sociología de la Educación con metodología CLIL. En REDU *Revista de docencia Universitaria*. 16(2), 265-279 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/9141/10949>
- Siemens G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <http://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Losifidis, C., Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International Journal of Surgery*. (76), 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.02.034>

- Sousa Santos, S., Peset González, Ma. J., Muñoz Sepúlveda, J. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. En *Revista de educación*. (391), 123-147. <https://hdl.handle.net/11162/205203>.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021). [Página web]. Listado de universidades. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (2020). Estatuto de la Universidad [Página web]. <https://www.uniscjsa.edu.pe/>
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa de la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas de América Latina. En Di Caudo, M., Llanos, D. y Ospina, M. C. *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana, 8-27. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Vásquez, J. (2021). *Conferencia. Nopoki: Experiencia de educación Superior Intercultural*. En el I Encuentro Internacional de Interculturalidad en la Educación Superior. Desde adentro y desde afuera. Escuela de Posgrado de la Universidad Católica Sede Sapientiae del 15 al 23 de julio de 2021.
- Velásquez, M., Estrada Calderón, D., Aldana Torres, J. M., Morales Díaz, K., Castañeda Torres, C., Noguera Paz, K., Martínez Mejía, G., De Los Reyes, R., Agustín, A. & Villela Cervantes, C. (2021). Teoría del aprendizaje conectivista, sobresaliente del siglo XXI. En *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 5(1), 141–152. <https://doi.org/10.36314/cunori.v5i1.159>
- Vera, F. (2021). Experiencias de docentes durante la pandemia. *Revista Electrónica Transformar. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE)* <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/issue/view/13/13>

Fecha de recepción: 13/01/2022

Fecha de aceptación: 15/07/2022

INTO THE SHOES OF VISUALLY IMPAIRED VIEWERS: A PEDAGOGICAL EXPERIMENT TO IMPROVE AUDIO DESCRIPTION AND ENGLISH LANGUAGE SKILLS

EN LA PIEL DE LOS ESPECTADORES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN EXPERIMENTO DIDÁCTICO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL, AUDIODESCRIPCIÓN E INGLÉS

MARÍA DEL MAR OGEA POZO
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

La accesibilidad audiovisual se ha convertido, desde principios del siglo XXI, en uno de los campos relacionados con la traducción audiovisual más interesantes y prometedores tanto a nivel académico como profesional (Pereira y Lorenzo, 2021; Permuy, 2021; Sanz, 2017). Los audiodescriptores han de desarrollar, entre otras competencias, la sensibilidad social, el conocimiento del lenguaje cinematográfico, la fluidez en su propia lengua y cultura y la comprensión de la semiótica de la imagen (Díaz-Cintas, 2007; Navarrete, 1997). Además, tal y como han demostrado estudios anteriores, la audiodescripción —originalmente entendida como un servicio de apoyo a la comunicación (AENOR, 2005) para personas invidentes o con discapacidad visual— puede servir como una excelente herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Talaván et al., 2022; Vermeulen & Escobar, 2021; Navarrete, 2018). Con el objetivo de profundizar en la adquisición de las competencias necesarias para la audiodescripción y, al mismo tiempo, mejorar el nivel de inglés como lengua extranjera de los alumnos durante un curso dedicado a la audiodescripción y didáctica del inglés, se llevó a cabo un experimento pedagógico que consistía en la identificación de los elementos acústicos y visuales presentes en un corto audiovisual y relevantes para la trama, así como en la posterior preparación y locución de una AD en inglés. La actividad contó con 35 participantes de diferentes universidades españolas, matriculados en el curso "Audiodescripción y didáctica del inglés" desarrollado en el marco del proyecto ADAS (Audio Description for Language didacticS). Este estudio presenta los resultados obtenidos a partir de esta actividad estructurada en cinco fases, en lo que respecta a la adquisición de competencias específicas y la concienciación acerca de la importancia de la audiodescripción en la industria cinematográfica en la actualidad.

Palabras clave: Traducción audiovisual, Traducción Audiovisual Didáctica, Audiodescripción, Accesibilidad audiovisual, Didáctica del inglés.

ABSTRACT

Audiovisual accessibility has become, since the beginning of the 21st century, one of the most interesting and promising fields at both academic and professional levels related to audiovisual translation (Pereira and Lorenzo, 2021; Permuy, 2021; Sanz, 2017). Audio describers need to develop, among other skills, social sensitivity, knowledge of film language, fluency in their own language and culture, and an understanding of the semiotics of the image (Díaz-Cintas, 2007; Navarrete, 1997). Moreover, as proved by previous studies, audio description —originally understood as a communication support service (AENOR, 2005) for blind and visually impaired people— may work as an excellent tool in foreign language learning (Talaván et al., 2022; Vermeulen & Escobar, 2021; Navarrete, 2018). In order to delve into the acquisition of the necessary skills for audio description and, simultaneously, to improve the students' level of English as a foreign language during a course on AD and didactics of English, a pedagogical experiment was carried out involving the identification of aural and visual elements found in a short movie and considered relevant to the plot. Subsequently, the preparation and delivery of an AD in English was to be performed. The activity was carried out with 35 participants from different Spanish universities, enrolled in the course "Audio description and English as a foreign language education" developed within the framework of the ADAS project (Audio Description for Language didactics). This study reveals the results obtained from this five-stage activity, in terms of the acquisition of specific skills and the raising of awareness of the importance of audio description in today's film industry.

Keywords: Audiovisual translation, Didactic Audiovisual Translation, Audio description, AudiovisualAccessibility, EFL, Learning.

1. Introduction

Film language and audiovisual translation have been inextricably bound since the origins of the latter. The notion of “film” may be understood as a form of art, entertainment, communication, or dissemination of culture, as well as a specific language and an audiovisual text subject to translation. Regarding the latter, it is essential to understand the indivisible nature of the union between image and sound in order to translate the audiovisual text, since these two components merge in one product, i.e., the film brought to viewers. Hence, the union between image and sound is one of the most important values of the film (Mayoral, 1993) and, consequently, it must be studied in depth by audiovisual translators. When working with film language, the focus should not be put exclusively on the linguistic units, since when translating a film, we are not just dealing with verbal elements, but also with non-verbal components that, although not susceptible to translation, must be synchronised with the verbal ones (Sokoli, 2005; Chaves, 2000). Additionally, we should bear in mind that viewers perceive information through two channels, the visual and the acoustic, whose components interact constantly. Therefore, we must conceive a film as a multisemiotic text in which information is perceived through both channels (Chaume Varela, 2004), comprising the moving picture (conveying relevant elements such as colour, rhythm, lighting, proxemic and kinesics signals, etc.) and the soundtrack (composed of the word, noise, and music) (Mayoral, 1990).

In modern society, images have become even more prominent than in previous decades, given the overwhelming amount of information delivered through screens. The demand for films in all their forms (short films, feature films, series, and documentaries, among others) has skyrocketed thanks to the variety of media providers that facilitate their consumption, from conventional theatres and television channels to video streaming platforms and internet sites. Regarding the interpretation of films, Mayoral (1993: 46) maintains that the greatest volume of information is rendered through images, whereas the audio becomes a mere complement. Nevertheless, viewers must pay attention to both channels, as words contribute to the comprehension and support of the visual information. In this regard, the latest data published in 2008 by the INE (Spanish Statistics Institute) revealed that 799,100 people in Spain have some sort of visual impairment of which 47,600 are blind, meaning that this group of the audience with special needs may not be able to appreciate every detail that constitutes the intricate structure of the film. Therefore, the need for awareness and further training to achieve more and better accessibility to films has become evident because, as Sanz (2017) manifests, facilitating access to culture in cinemas, theatres, museums, and media is an essential guarantee of cultural rights. Indeed, Sanz (2018) points out that audio description (AD), understood as a communication support service, has gained ground in Spain in recent decades, since cinemas, mobile phone applications and television channels are progressively changing to address the need for accessible contents. According to the author, a consequence of this demand is a search for professionals who are devoted to tasks such as the creation of AD scripts or subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH), and who are able to work with the same celerity and professionalism required in more consolidated sectors such as dubbing or interlinguistic subtitling.

Accordingly, since the beginning of the 21st century, media accessibility has earned notoriety as a field of specialisation within audiovisual translation (AVT), being increasingly recognised as a constituent part of the discipline (Fryer, 2016) and becoming one of the domains with the greatest potential and possibilities at both academic and professional levels in Spain (Pereira & Lorenzo, 2021; Permuy, 2021; Sanz, 2017). This entails a need to deepen and enhance the training of AVT students in terms of the set of skills related to audio description, as well as to raise their awareness about the importance of providing more accessible audiovisual content.

1.1. *A portray of audio description*

Audio description consists of the implementation of a system designed to convey, through supplementary spoken narratives, visual information that would otherwise be imperceptible to blind and visually impaired audiences. In short, it is a literary art form that “provides a verbal version of the visual whereby the visual is made verbal, aural, and oral” (Snyder, 2005, p. 192). Besides, Fryer (2016, p. 9) suggests that we should think of AD “as using speech to make audiovisual material accessible to people who might not perceive the visual element themselves”. In other words, audio description provides aural information (in the form of a narration or voiceover) which translates or explains what is seen on the screen, so that the audience can perceive the whole message; and it involves the depiction of details on the scene, characters and actions which are essential for interpreting the visual narrative. The standard UNE 153020:2005 regulation defines it as a communication service that applies a set of techniques and skills to overcome the lack of visual feedback in any kind of message, by supplying audible information that translates or explains it, so that the visually impaired receiver perceives the message in a way similar to how sighted viewers do. Beyond the film sector, which is the focus of this study, AD also works as a service for visually impaired users in other culture-related environments, such as galleries, museums, performing arts and video games (Pereira Rodríguez & Lorenzo, 2021; Fryer, 2016), enabling them to enjoy the experience as close as possible to that of sighted audiences (Permuy, 2021).

As previously mentioned, audio description extends beyond the film industry. For this reason, Díaz-Cintas (2007) sets out the three types of audio description described below:

1. AD recorded for the screen. This includes audiovisual productions such as films, television series, documentary films, shows, etc., regardless of the medium on which they are distributed or marketed (television, cinema, DVD, Internet, streaming content platforms, etc.).

2. AD recorded for audio guides. This service is offered in static structures such as monuments, museums, art galleries, churches, palaces, exhibitions, natural environments, and themed sites in which there are no moving images and the tactile or new technologies simulating this kind of experience are of great importance.

3. Live or semi-live AD. This concerns AD taking place during the performance of plays, musicals, ballet, opera, sports, and other shows, as well as conferences and public events.

In this paper, we will now focus on the first category proposed by the author, as this comprises the fictional short film chosen for our pedagogical proposal.

As for the AD task, such projects do not come with a pre-existing text to be translated from one language to another, but rather often involve intersemiotic or intermodal mediation (Fryer, 2016), like in the case presented in this paper, in which the participants worked solely with the images and their second language (i.e., English). This task may be challenging and enriching for students since, despite not undertaking the interlinguistic translation assignment, they must design an AD script in their foreign working language. Nonetheless, it is worth mentioning that audio description is no longer a process of intersemiotic nature exclusively, but an AVT modality that sometimes involves an interlinguistic shift as well. As a result, most of the professionals dedicated to audio description are freelance translators who combine it with other types of audiovisual translation, other translation expertise, or teaching (Permuy, 2021; Sanz-Moreno, 2018). Audio description provides an additional audio track that supports those viewers who cannot perceive the visual elements, and consequently, cannot fully comprehend nor enjoy the film. This service consists of describing not only the most relevant visuals, but also any component that may be difficult to understand without resorting to the images (Fryer, 2016, as cited in Arias & Matamala, 2020). As noted by Arias-Badia & Matamala (2020), selecting what to describe and how to describe it are two central aspects in the AD practice, since the amount of visual elements in any audiovisual content is complex and the

time allotted to AD is limited. In this sense, Fryer (2016) explains that the narration must introduce the scene by taking into consideration the characters and locations that will go on to be significant as the story unfolds. According to the author, narrative elements are crucial for blind people to follow the course of action and are known as "need to know" elements. In contrast to these, descriptive elements are considered as "nice to know" elements and may be dispensable. Therefore, when developing the AD script, learners should bear this distinction in mind, in order to discern between information that is essential and information that is likely to be eliminated if they are forced to synthesise the text due to spatial and temporal constraints.

1.2. *The skills of professional audio describers*

In order to enhance further and more comprehensive training for audiovisual translators and accessibility professionals, several researchers have shed light on the competences that audio describers should cultivate (Arias-Badía & Matamala, 2020; Espasa, 2019; Talaván & Lertola, 2016; Fryer, 2016; Díaz-Cintas, 2007; Badia & Matamala, 2007; Snyder, 2005; Navarrete, 1997). A selection of these is presented below, with a special focus on the competences that we aimed to foster most intensively in the students who took part in the course.

Regarding the AD process, Fryer (2016) distinguishes three main skills based on the phases involved: writing, script preparation and delivery. When it comes to writing, she claims that "word choice and word order are critical to create AD that is economical yet vivid. When writing a script the describer must always bear in mind the oral nature of its delivery" (Fryer, 2016, p. 71). During the script preparation, describers must learn how to use screen software, and pay attention to the ease of reading. Besides, she explains that delivery concerns the way in which the audio description is voiced, contemplating supra-linguistic aspects of speech that convey meaning, such as stress, pitch, tempo, dynamic range, and words segmentation.

Moreover, Navarrete (1997) expounds that, for the purpose of audio describing a film, it is important to first interpret the film itself as a form of art that encompasses two facets: the dramatic (entailing the events and action) and the plastic (a plastic art that is not static, but in movement, in transformation). Thus, the author argues that each film poses descriptive challenges of various natures, and that dramatic action may prevail over the plastics and vice versa. Additionally, it is important to learn about the stylistic resources employed by the director for a particular intent which may affect the rhythm and style of the narrative. Based on these ideas, Navarrete (1997) outlines a profile of audio describers in which they must meet the following conditions:

- Extensive and eclectic training in filmmaking.
- Profound and not ideologically influenced cultural grounding.
- Great literary skills, with the ability to employ different writing styles.
- Being a good, sensitive film watcher who enjoys the cinema.

According to Snyder (2005), trained describers must hone four elements to offer AD in ways that will be most useful for films, performing arts and museums: observation, editing, language and vocal skills. The author ponders on how audio describers should be able to interpret the visual information so as to deliver it to the receiver: "Effective describers must learn to 're-see' the world around them, to truly notice what is perceived with the eyes, and then express the pertinent aspects of those images with precise and imaginative language and vocal techniques that render the visual verbal" (Snyder, 2005, p. 196).

Similarly, Díaz-Cintas (2007) suggests a collection of professional competences that experts on accessibility need to develop. In his study, the author focuses on the training of professionals, academics and researchers who wish to enter the audiovisual media accessibility industry or to research about this discipline, encompassing both subtitling for deaf and hard of hearing people

and audio description for blind and visually impaired people. He distinguishes four categories which, in turn, divide into subcategories as follows:

- Language skills. These include a thorough knowledge of the mother tongue; creativity and linguistic sensitivity; the acquisition of the necessary competence for the classification, revision and editing of texts in one's own language; and, where relevant, knowledge of the foreign language.
- Thematic or content competences. These embrace, on the one hand, general knowledge of disability, accessibility, the world of blindness and visual impairment; on the other, knowledge of film language and the semiotics of the image, the theory and practice of AD, the modalities of audiovisual accessibility, the professional sector, and the current legislation.
- Technological and applied competences. These refer to the knowledge and use of computers and the Internet, willingness to learn how to use new software, as well as documentation strategies.
- Personal and general competences. The last group involves general culture, autonomy, the ability to analyse and interpret information; the ability to organize, plan and manage information; the ability to argue critically, solve problems and make decisions; flexibility at work and the ability to work under stressful conditions, in multicultural environments and in groups.

In certain cases, audio describers may also be requested to perform the voicing; hence, they should also have a good intonation and be able to construct an appropriate load of meaning for the target audience (Talaván et al., 2016).

Students are thus expected to achieve a comprehensive learning that awakens their social sensitivity and fosters their skills in English as a foreign language, as well as their technical expertise and their knowledge of film, semiotic codes, and audiovisual translation.

1.3. *Didactic audio description*

As mentioned in the previous section, one of the main competences needed by describers is the linguistic proficiency. In consequence, AD may become an excellent tool for developing linguistic skills in a foreign language if learners work with an audiovisual text in the language they are studying. In this sense, AD has gained attention in academia, and many authors have explored the potential of active AD tasks in the context of foreign language learning (FLL) (Talaván et al., 2022; Herrero & Escobar, 2018; Navarrete, 2018; Ibáñez & Vermeulen, 2015).

In this sense, Herrero & Escobar (2018) point out that this form of active learning through films can be versatile and offer multiple benefits, since learners benefit from training on how to elaborate AD texts and develop active viewing strategies, improving their intercultural awareness and film literacy (they eventually become familiar with the multiple modes of meaning).

More specifically, Ibáñez & Vermeulen (2013) delve into the use of AD as a tool to improve the lexical and phraseological competence in a foreign language, while Navarrete (2021), Ibáñez et al. (2016) and Talaván (2009) reveal the benefits of using AD to improve oral skills in English as a foreign language (EFL). Moreover, since the audio describer needs to be capable of assessing how the same visual cultural reference should be depicted in two languages (Sanz, 2017) and that demands a profound knowledge of the two cultures involved, Vermeulen & Ibáñez (2017) suggest that didactic AD enhances the skills for intercultural mediation.

All the above justifies the design of the pedagogical activity presented in this study and described in the next sections, in which students would not only become familiar with the professional aspects of audio description and the principles applied to the selection of information

during script writing, but they would also gain an insight into the potential of AD as a tool for the acquisition of skills in English as a foreign language.

2. Objectives

The present paper introduces a pedagogical experiment conducted during the last session of the course "Audio description (AD) and English as a foreign language" organized in the framework of the project ADAS (Audio Description for Language didacticS), as a result of a collaboration between Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) and the University of Cordoba. The course, held in Cordoba during the second semester of the 2021-2022 academic year, lasted 6 weeks and offered a weekly session. It aimed to train Spanish native students from different higher education institutions for the acquisition of the skills required to produce and delivery AD scripts in English and Spanish, as well as to explore the potential of audio description as a form of AVT suitable for teaching English as a foreign language.

In the light of the results obtained from such activity, we will review the design of the methodology applied and discuss the learning process based on the participants' feedback, in terms of the achievement of specific competences, the students' motivation, and their self-awareness when it comes to the role of audio description in today's audiovisual industry. Eventually, we will bring to light the need for further study and training related to certain aspects of audiovisual translation, accessibility, audio description and didactic AD in the EFL framework.

Therefore, the specific objectives of our present proposal are as follows:

- To demonstrate that the methodological approach presented in this paper helps students to effectively distinguish between aural and visual elements.
- To suggest that leading students through a step-by-step process enhances their ability to focus on the multiple semiotic codes and to produce AD scripts successfully.
- To prove that allowing students to place themselves in the shoes of the blind or visually impaired audience enhances their empathy and awareness towards accessibility.

The responses obtained in the questionnaires, in addition to the outcomes observed in their audio description scripts, shall be instrumental in confirming whether the participants did indeed achieve the expected skills.

3. Methodology

As previously mentioned, the experiment was performed during the sixth and final session of the course, which consisted of a face-to-face closing session convened at the University of Cordoba, in which a group of students (N=35) from different degrees took part. The main purpose was to boost the students' interest towards the practice of audio description, encouraging them to identify verbal and non-verbal elements conveyed in the visuals and to deliberate on their relevance for the plot. In this way, students were expected to identify the semiotic codes interacting in the audiovisual text, to acquire greater social sensitivity and empathy towards the blind and visually impaired audience and, ultimately, to perform a successful project consisting of the preparation of an AD script in English and the recording of the AD track in English.

The video selected for this activity is a short film titled *Being different is normal*, created by the Jerome Lejeune Foundation for 2015 World Down Syndrome Day, which uses visual narrative to display information unexpectedly and to pose a main underlying message that prompts the viewer to reconsider social norms and the notion of "being different". The film tells the story of a boy who, through a narration, relates that he is attending a new school and is afraid to not fit the rest of the group, since he is "different." However, the other pupils welcome him and cheers him up. The face of the boy is not seen until the end of the story, when the viewer finds out that all the pupils have Down syndrome except the new boy, setting out the question of what should be considered as

distinct. Given the crucial role of the images, this short film may imply an important challenge for audio describers, who must compensate for all the visual information but, at the same time, carefully choose their words to preserve the surprise factor.

To lead the students in the preparation of this script, they were provided with some basic principles of AD, according to the *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers* published by the Audio Description Coalition (ADC) (2009), which are summarised below:

- Describe what you see (physical appearances and actions), not what you think you see (motivations and intentions). Preview the material to identify the visual information that is inaccessible to visually impaired and blind people. Describe essentials first and the, if possible, describe further elements.
- Describe objectively. Allow listeners to form their own conclusions.
- Allow listeners to hear the dialogue. You may talk over background music and repeated songs but do omit the description if a dialogue is heard.
- Trust listeners' ability to comprehend the materials. Do not condescend, patronize, or talk down to them.
- Do not censor information. Maintain the factual information so listeners may know everything that is evident to sighted people.
- Keep the language consistent. Use language suitable for the expected age group. Avoid metaphors, similes, etc., and use slang, colloquialisms, and regional terms only when appropriate. Use the correct terminology, vivid verbs, and precise pronouns.
- Do not provide your own interpretations of race, ethnicity, and nationality. Describe skin colour and facial features.
- Describe from the listeners' perspective.
- Remember that good techniques make for good descriptions.

3.1. The design

The task consisted of five stages that allowed, through different steps, for the identification of the verbal and non-verbal elements engaged in the visual channel and pertinent to the plot, and for the subsequent preparation and delivery of a comprehensive AD script. The five stages are the following: (stage 1) "blind screening" of an English short film, meaning that only the audio could be heard while the screen remained black; (stage 2) note-taking on the perception of the story and the aural elements; (stage 3) full viewing of the original short film; (stage 4) note-taking on the visual narrative and the perception of the story, discussing the details that had been partially appreciated, not understood or unnoticed. By doing so, the students should be able to recognize the information conveyed through the visual channel which, therefore, may be imperceptible to the blind or visually impaired audience if an AD service is not provided; (stage 5) In the fifth and final phase, the students performed the AD task (script preparation and delivery) of the selected short film, based on their own answers to questionnaires 1 and 2.

It is worth mentioning that this model had already been put into practice in a previous pedagogical experiment on the first semester of the 2021-2022 academic year, in which students of the Translation and Interpreting degree from the University of Córdoba undertook the five-stage activity during one of the sessions of the AVT course included in the university curriculum. In that occasion, students carried out an intralinguistic task in Spanish and no foreign language was involved, as the main purpose was to analyse the visual and acoustic information, and to raise the students' awareness of the crucial role of AD. The results were satisfactory, and the activity proved to be beneficial and enriching for the students, whose motivation and involvement in the learning process was consistently high (Ogea-Pozo, 2022). Since the participants proved to have acquired

the ability to interpret film language, in terms of narrative, aesthetic and aural features, we considered worthwhile to replicate the work model, in this case, putting an additional emphasis on English as the working language for the listening and visualization of the film, as well as for the script preparation and delivery.

3.2. *The materials*

The five-stage task was explained to students by means of a work guide which describes each stage, provides clear and concise instructions, and refers to two questionnaires attached. The following is a reproduction of the guide:

- 1) Listen to the short film and keep your eyes closed. The screen will remain black, so focus on the aural information to understand the story.
- 2) Answer the following questionnaire:

Q1.1. Describe in brief what you think that happened in the story
Q1.2. Who do you think is the main character?
Q1.3. Who are the other characters involved?
Q1.4. What linguistic elements would you emphasize in the narrative?
Q1.5. What suprasegmental features would you emphasize?
Q1.6. What did the music accompaniment instil in you?
Q1.7. Have you detected the presence of diegetic sound? If so, please add examples.
Q1.8. Have you detected the presence of non-diegetic sound? If so, please add examples.
Q1.9. Do you think you managed to understand the whole story without the visual information?

- 3) Watch the full short film.
- 4) Answer the following questionnaire:

Q2.1. Summarise in brief what happened in the story.
Q2.2. Who is the main character?
Q2.3. Who are the other characters involved?
Q2.4. Did the linguistic elements that you highlighted before enable you to understand the narrative properly?
Q2.5. Did the suprasegmental features that you highlighted before enable you to understand the narrative properly?
Q2.6. Did you find any iconographic elements that, when not read, hindered your understanding of any part of the story?
Q2.7. What did the photograph instil in you (lighting, colour, etc.)?
Q2.8. Which information regarding the spatial situation and landscapes did you find significant to the plot? List briefly.
Q2.9. What information regarding the gestures and attitude of the characters have you found relevant to the plot? List briefly.

Q2.10. What information regarding physical features and clothing have you found relevant to the plot? List briefly.
Q2.11. Do you think a visually impaired person could enjoy the short film without the support of audio description?
Q2.12. What information do you think would be imperceptible to a visually impaired person?
Q2.13. Do you think this information can be rendered to the visually impaired audience through audio description?
Q2.14. Do you think that the "blind screening" in step 1 allowed you to better appreciate the aural information?
Q2.15. Do you think that putting yourself in the shoes of a blind person helped you to better appreciate the visual information in step 3?
Q2.16. Do you think this experiment helped you become more aware of the need to provide accessible audiovisual products?
Q2.17. Is there anything else you would like to say about this experience of watching a non-accessible video?

- 5) Based on your answers to the previous questionnaires, prepare your AD script and provide as much information as you think is indispensable for the blind and visually impaired audience to fully understand and enjoy the film. Use your script to record your own narration in English.

4. Results and discussions

The following section examines the responses of the participants in the activity, with the purpose of illustrating their overall perception in terms of their understanding of the story and their appreciation of the visual and aural information as outlined in the different points of each questionnaire.

4.1. First questionnaire

During the first screening of the short film (with a black screen), the students were expected to focus their attention on the sound and to interpret the aural information as efficiently as possible; hence, the first questionnaire focused specifically on their perception of the acoustic channel and on the obstacles encountered for interpreting the whole message.

The answers to the first question ("Describe in brief what you think that happened in the story") reveal that though most of the participants grasped the story, they only understood it partially and occasionally misinterpreted the facts, as some of them related the story to bullying, unnoticed the fact that the protagonist feels different or believed that he had been discriminated beforehand in other schools: "I think that this is the story of a boy with a kind of disability that has suffered any discrimination before and now is describing how he has been received and welcomed in his new school where they have a clear idea that been different is normal." Since the narrative aims to confuse the audience at first, and afterwards, to surprise them, it is not unexpected that most of the answers to question 2 were misleading, inclined to think that the main character was "a boy with some kind of disability", "a boy with a neurological and physical disability", or "a boy who suffered bullying." In relation to the other characters (question 3), most of the students realized that other students and a teacher took part, since this was mentioned in the voiceover; however, only one answer pointed out that the second boy could have some kind a disability affecting his speech.

The following questions intended to bring the students' focus to the main features of the oral narrative. Concerning the linguistic elements, the answers highlighted the use of the first-person narration, in the form of a monologue; the presence of verbs in present simple tense; affirmative, short, and simple sentences; and the use of descriptive words to express the character's feelings.

As for the suprasegmental features, one student highlighted that “a boy with some kind of aphasia speaks”, and two other students noticed that the second boy speaking had Down syndrome: “One line has been uttered with the distinctive manner of speaking of people with Down syndrome”. This proves that only three students were able to understand the plot twist without the image, at the same time and in the same way that the sighted audience would.

Regarding the music, all of the students connected it with the boy’s feelings and the events occurring: “The music initially portrays sadness and gradually builds in intensity to turn into epic music”, “This makes the story even more exciting and makes you feel somehow what the child is feeling at that moment”, “This is emotive music. It conveys a sense of achievement and a feeling of empathy.” That leads us to think that they relied on audible elements that sometimes go unremarked upon, in order to find emotional appeal and to get the impression that they are following the story.

Among the answers to the question “Have you detected the presence of diegetic sound?”, we found that a 58.8% of the students answered affirmatively and highlighted components such as the sound of a door closing, a swing rocking, and kids playing. That helped them place the story in a school. Concerning non-diegetic sound, 41.2% of students responded affirmatively and pointed at the music.

To conclude, the question “Do you think you managed to understand the whole story without the visual information?” put the emphasis on a comprehensive understanding of the narrative. We found out that 64.7% considered to have understood the plot partially, while 20.6% did not understand it and 14.7% believed to have understood the full story.

4.2. *Second questionnaire*

In the answers to the second questionnaire, we found that many of the students had indeed understood the story partially and others who thought they had fully grasped the story had done it incorrectly. Consequently, many modified their answers to the first question or added further information, including physical features (“A thin, blonde boy”), the gender of the protagonist and the approximate age (“He is a boy between 11 and 12 years old”), or the fact that he does not suffer from any disability (“It is an ordinary boy”, “A boy with no apparent disability”).

The question “Did the linguistic elements that you highlighted before enable you to understand the narrative properly?” was intended to confirm whether they had comprehended the plot without the support of the visuals. Whereas only 14.3% of students said yes, 17.1% declared to have understood the story partially, 5.7% to not have understood, and interestingly, 62.9% of them answered “I thought so, but I had misunderstood the information.”

Since the students could observe the visuals for the first time during the second screening, the following questions put the focus on the information rendered by images. Regarding the iconographic components found relevant, it is worth noting that only four students responded negatively, while the rest of them underlined details such as the signs on the school gate and on the head’s office, and the facial features of the characters. One of the students recounted the importance of the visuals to cause an impact on the audience: “The first part deliberately misleads the viewer by claiming that people mark the boy as special, predisposing the viewer to believe that the boy is somehow distinct from the majority, namely non-disabled people.” We can infer from the answers to the question about the photography that the students were able to relate this aspect to the underlying subjectivity and connotations. For instance, one of the students suggested the following idea: “The lighting and the colour which accompany the kid walking from the street to the classroom seem rather sad and dull, but they brighten and enliven the instant we see the smiling faces of his classmates.” Besides, the spatial situation was accounted as important because, as stated by one student: “The setting is crucial; even though it can be deduced from the audio that

they are in a school, it is not clear whether they are in the playground, in the classroom or in the headmistress' office." Some gestures and facial expressions were also emphasized, such as hand movements (for example, when the headmistress puts her hand on the new boy's shoulder to express her sympathy), and the facial expression of both the protagonist, who expresses anxiety and concern, and the rest of the class, who greet him with smiles. Although no notable characteristics of the clothing were found, all the students agreed that the physical features were extremely transcendent for the story, as one student brought up: "Of course the physical features are particularly important, as we are facing a multitude of people who have a type of disability in common, which a priori is Down syndrome. The appearance of a person without this condition makes it seem that he is indeed 'not normal' (alluding to the title), which is why it is crucial to understand the plot." Therefore, as discussed by other student: "The information given is that the narrator, although he claims to be different, does not appear to be so, as he fits into the social canons of what a 'normal' person would be." This question made the participants think deeply about the importance of the image, about what to describe and how to do it to cause the same impression on the blind audience, and even generated a debate in the class that went beyond the audiovisual concepts and questioned social matters concerning inclusion, canons, and disability.

With respect to the reception of the short film by blind and visually impaired people, most students (68.6%) considered that this group of audience could not enjoy the short film without the support of AD, and 31.4% thought that they could follow the story partially. None of the students gave a categorical yes. This is because all the information described in the previous points would be imperceptible if not accurately described. Nevertheless, the motivation towards this experiment was high, and this translates into the fact that not a single participant admitted feeling incapable of transferring the information identified as relevant by means of AD (74.3% responded affirmatively, and 25.7% said that they could possibly fulfil this task).

The last group of questions aimed to ascertain the students' personal appreciation in terms of the development of their social awareness on disability, the usefulness of the methodology applied in the pedagogical experiment, and their additional opinions. While 65.7% of the respondents acknowledged to have achieved a better comprehension of the aural information thanks to the blind screening, 34.3% were not sure about that. Moreover, 97.1% of them were convinced that they had grasped the visuals more easily after putting themselves in the role of a blind person, as this permitted them to detect everything which had been missed previously. Only one person (2.9%) said to be unsure of this. All students (100%) declared that this experiment had raised their awareness of the need to increase the amount of accessible audiovisual products.

4.3. *The AD in English*

In the final stage, the students submitted a video clip that contained the AD in English according to the script they had previously written. After reviewing these videos, we observed that they were able to objectively describe in English the facial gestures denoting the attitude and feelings of the characters, as well as the action in motion, the key events at the time of their occurrence, and the relevant physical features. As a sample, below we reproduce two passages from the script written by one of the students, in which two important scenes for the plot are described: the arrival of the new boy to the school, and the moment during which viewers would find out that the rest of the characters (pupils and headmistress) have the features associated with the Down syndrome. The key information mentioned before is marked in bold (i.e., facial gestures and features, movement, events):

The boy reads a report and **sighs**. He **goes across** the playground to the entrance and opens the principal's door. The boy is **escorted** to the classroom. [...]

A young **teacher with Down syndrome smiles** at him and the faces of the rest of the **classmates with Down syndrome** is centred on him but **smiling**.

Therefore, we can confirm that participants were able to capture the visual information which is key to the story and describe it with synthetic and precise vocabulary in English. They objectively portrayed the visuals that denoted the characters' state of mind (i. e. the child sighing timidly reflects his concern before entering the school), the interactions between them (i. e. classmates welcoming him with smiles) and the visual narrative, as well as the physical features that are crucial for the blind viewer to learn about the characters involved and to perceive the plot twist that brings the subject of disability into question.

5. Conclusions

The union between image and sound is without a doubt the basis of any film production and, for this reason, all audiovisual translators must have a certain knowledge of film language, as words assume their meaning when they interact with what is seen on the screen. The need to know how to interpret the informational function of the image is even greater in the case of AD tasks since the blind audience depends on this service to fully enjoy the film, as proved by the experiment presented in this paper. Therefore, audiovisual translators who deal with this task require, on the one hand, linguistic skills to render information effectively (through the written text and the subsequent oral delivery) and a comprehensive knowledge of the AD; on the other hand, a basic understanding of film language, so as to be capable of examining the numerous concepts and components involved and considering which visuals are relevant to the plot. In this sense, previous studies as the one carried out by Herrero & Escobar (2018), prove that the application of AD in a pedagogical model enables learners to pay attention to the multiple codes of meaning comprised in films and their interaction, developing their ability "to render a comprehensive linguistic, social, cultural, and intercultural description" (p. 31). As evidence of this, the answers obtained from the participants in this activity illustrate the relevance of the information found in each code of meaning.

Furthermore, audio describers should work from a perspective of social awareness and empathy, putting themselves in the shoes of the blind audience. Thus, they would be able to determine what information is needed in order to enjoy the film, while avoiding being patronizing, anticipating information, and influencing the audience's opinions through value judgements or personal interpretations. We strongly believe that, through this learning experience, we have been able to inculcate these values and skills in the participants.

In terms of training in AVT, this practice has triggered different abilities that had already been reported by Herrero & Escobar in their study (2018, p. 45), such as: enthusiasm, confidence, and motivation; improved attitudes to writing; increased attainment in writing; improved linguistic skills; better understanding and application of concepts. The experience described in this paper has proved to be beneficial and fulfilling for the students, whose motivation and implication in the learning process was remarkably high. They were able to deepen the identification and analysis of the multiple codes of meaning that converge in the acoustic and visual channels, as well as to use new software for video editing, audio recording and script writing.

The first part of the activity challenged the participants to focus on the dialogue, music, and background sounds, so that they would be able to decode all the verbal and non-verbal information conveyed through the acoustic channel. This task becomes especially valuable for improving their listening and oral comprehension, since the characters of the chosen video speak in a foreign language (English). In addition, the description of visual components required the use of accurate and factual language in English, so that students could also improve their language and writing skills. Finally, recording their own AD in English allowed them to improve their pronunciation, pitch, and timing, bearing in mind that their speech should be clear enough to be easily understood by the audience.

In short, this activity confirms to be a complex and comprehensive multidisciplinary learning methodology in which students learn about film language, AVT, and different facets of EFL. It has

also enabled students to become more aware of the amount of information perceived through visuals and of the need for greater professionalization in AD. Additionally, they have discovered the potential of AD as a useful tool for teaching English as a foreign language, and this approach may be of value to those who wish to pursue a career in foreign language teaching in the future.

Acknowledgement

The author would like to acknowledge the work of the members of the UNED-based teaching innovation group ARENA (Accessibility, Audiovisual Translation and Language Learning) and the TRADIT research group, for the fulfilment of this proposal within the ADAS project (Audio Description for lAanguage didacticS) (<http://blogs.uned.es/arena/>) and the TRADILEX project (funded by Agencia Estatal de Investigación PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

References

- AENOR (2005). Norma UNE 153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. Madrid: AENOR.
- Arias Badía, B., & Matamala, A. (2020). Audio description meets Easy-to-Read and Plain Language: results from a questionnaire and a focus group in Catalonia. *Zeitschrift Für Katalanistik*, 33.
- Badía, T. & Matamala, A. (2007). La docencia en accesibilidad en los medios. *Trans. Revista de Traductología*, 11, pp. 61–72. <https://doi.org/10.24310/trans.2007.v0i11.3098>
- Chaume Varela, F. (2004). *Cine y traducción*. Cátedra.
- Chaves García, M. J. (2000). La traducción cinematográfica: El doblaje. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Díaz Cintas, J. (2007). Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. *Trans. Revista de Traductología*, 11, pp. 45–59. <https://doi.org/10.24310/trans.2007.v0i11.3097>
- Espasa, E. (2019). Retos de la formación en línea sobre audiodescripción: experiencias “a ciegas” y con personas ciegas. In J. F. Carrero Martín, B. Cerezo Merchán, J. J. Martínez Sierra, & G. Zaragoza Ninet (Eds.), *La traducción audiovisual: aproximaciones desde la academia y la industria* (pp. 21–37). Comares.
- Fryer, L. (2016). *An Introduction to Audio Description*. Routledge.
- Herrero, C., & Escobar, M. (2018). A Pedagogical Model for Integrating Film Education and Audio Description in Foreign Language Acquisition. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), pp. 30–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00003.her>
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (Vol. 4, Issue 2, pp. 245–256). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.438>
- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in language Teaching and Assessment* (pp. 41–65). Cambridge Scholars Publishing.

- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2015). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning among Spanish Students: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Mayoral Asensio, R. (1990). El lenguaje en el cine. *Claquette*, 1, pp. 43–54.
- Mayoral Asensio, R. (1993). La traducción cinematográfica: el subtítulo. *Sendebarr*, 4, pp. 45–68.
- Navarrete, F. (1997). Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes. *Integración*, 23.
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), pp. 129–150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2021). *Active Audio Description as a Didactic Resource to Improve Oral Skills in Foreign Language Teaching*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Ogea Pozo, M. (2022) Concienciar y enseñar sobre accesibilidad: un experimento didáctico en el aula de traducción audiovisual basado en la audiodescripción. *Avanca | Cinema Journal*, pp. 20–30. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Pereira Rodríguez, A. M., & Lorenzo, L. (2021). Accesibilidad en femenino: Investigadoras españolas en subtitulación para personas sordas y audiodescripción para personas ciegas. In C. Botella Tejera & B. Agulló García (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual Perspectivas desde el mundo académico y profesional* (pp. 91–132). Sínderesis.
- Permuy Hércules de Solás, I. (2021). El panorama actual de la accesibilidad a la televisión y las artes escénicas desde una perspectiva profesional. In C. Botella Tejera & B. Agulló García (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual Perspectivas desde el mundo académico y profesional* (pp. 221–246). Sínderesis.
- Sanz Moreno Raquel (Universitat de València), R. A. F.-S.-M. (2017). The Audio Describer as a Cultural Mediator. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics: RESLA/SJAL*, 30(2), pp. 538–558. <https://doi.org/10.1075/resla.00006.san>
- Sanz Moreno, R. (2017). La audiodescripción. O la desminorización como derecho. In E. Monzó Nebot & J. Jiménez Salcedo (Eds.), *Les llengües minoritzades en l'ordre postmonolingüe* (pp. 121–136). Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.
- Sanz Moreno, R. (2018). Perfil socioprofesional del audiodescriptor en España Socio-professional profile of the audio describers in Spain. *Hikma: Estudios de Traducción = Translation Studies*, 17, pp. 119–143.
- Snyder, J. (2005). Audio description: The visual made verbal. *International Congress Series*, 1282. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.215>
- Sokoli, S. (2005). Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual. In P. Zabalbeascoa (Ed.), *La traducción audiovisual: Investigación, enseñanza y profesión* (pp. 177–185). Comares.
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 28, pp. 59–74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., Ávila Cabrera, J. J., & Costal, T. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Editorial UOC.
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, Vol. 8(1), pp. 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Vermeulen, A., & Escobar, L. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), pp. 86–105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Vermeulen, A., & Ibáñez Moreno, A. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. In J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133–153). LIT Verlag.

Fecha de recepción: 24/08/2022

Fecha de aceptación: 22/11/2022