

## *Don Quijote navega de nuevo: percepciones de una web desde la metodología del EAS*

## *Don Quijote navigates again: perceptions of a website from the SLE methodology*

---

JUANA ROSA SUÁREZ ROBAINA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

[juanarosa.suarez@ulpgc.es](mailto:juanarosa.suarez@ulpgc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>

CRISTÓBAL L. NUEZ GARCÍA

Servicio de Innovación Educativa de la CEUCD

[crisnuez@gmail.com](mailto:crisnuez@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0959-299X>

Recibido: 19.08.2021. Aceptado: 08.11.2021.

Cómo citar: Suárez Robaina, Juana Rosa y Nuez García, Cristóbal L. (2021). “*Don Quijote navega de nuevo: percepciones de una web desde la metodología del EAS*”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 30: 89-125.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.89-125>

**Resumen:** Esta investigación explora el potencial pedagógico y motivacional de *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* con el apoyo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Pone el foco en analizar las percepciones del uso de un Recurso Educativo en Abierto o REA, una web de diseño propio, en un universo heterogéneo de usuarios. Emulando las tres salidas quijotescas, se recogen las percepciones en tres grupos de interés: profesorado en formación, expertos docentes en activo y alumnado preuniversitario, en una suerte de trazabilidad educativa de la página web creada. Metodológicamente la investigación se contextualiza en un Episodio de Aprendizaje Situado o EAS al fusionar el tratamiento didáctico del relato cervantino y las TIC.

**Palabras clave:** *Quijote* y TIC; EAS; formación del profesorado; página web

**Abstract:** This research explores the pedagogical and motivational potential of *Don Quixote* with the support of ICT. It focuses on analyzing the perceptions of the use of a webpage of our own design in differentiated recipients. Emulating the three quixotic outputs, the evaluations are collected in three interest groups: teachers in training, teaching professionals and students, in an educational line on the designed resource. Methodologically, the study is inspired by the perspective of SLE (Situated Learning Episodes) by merging the didactic treatment of the masterpiece of world literature with the use of information and communication technologies.

**Keywords:** *Quijote* and ICT; SLE; teacher training; webpage

## INTRODUCCIÓN

¿Se duda hoy de que los escenarios educativos, como característica que los define y hasta configura, demandan una evolución y reconceptualización constante, en armonía y coherencia con los vertiginosos cambios sociales y culturales? Si a ello unimos la necesidad de capacitar al docente para que *esté al día* y sea competente en el uso y apropiación de recursos emergentes y de las TIC, con sentido pedagógico, más retos debemos abordar (Salinas, De Benito y Lizana, 2014; Pinto, Cortés y Alfaro, 2017; Fombona, y Rodil, 2018). Pero si a ello añadimos el modo en que los estudiantes cuidan, miman y comparten hoy su interacción identitaria con el mundo –con la consiguiente importancia del constructo o factor relacional, avanzando así de las TIC a las tecnologías de la relación, la información y la comunicación o TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012; Marta-Lazo y Gabelas, 2016)-, convendremos en que mucho más perentorio se vuelve, al menos, el diversificar el acceso del discente al conocimiento, el *repensar* el propio acto de aprender (Díaz-Barriga, 2003; López y Valls, 2013; Carrascal y Sierra, 2015; Merino, Cabello y Merino, 2017; González y Medina, 2018), así como el atender al “maridaje” armonioso y cada vez mayor entre los campos de la educación y la comunicación, gracias a los usos inteligentes de los medios (Marta-Lazo y Gabelas, 2016; Hergueta-Covacho, 2017; Aguaded, Cuello y Valeirón, 2019; Ferrés, 2020).

Esta investigación viene motivada precisamente por ese querer armonizar todos estos aspectos. En primer lugar, se ha querido acercar el conocimiento crítico, en este caso, del clásico literario por excelencia, *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*<sup>1</sup> (en adelante, el *Quijote*), de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) al contexto educativo actual y a través de un recurso educativo en abierto (en adelante, REA): un escenario digital de diseño propio orientado a la etapa formativa preuniversitaria. En segundo lugar, se ha querido indagar en el potencial pedagógico de las sesiones compartidas de aprendizaje, mediadas con las TIC, “con el objetivo de aprender más y mejor” (Pinto et al., 2017: 39) y en la que los destinatarios, habituados en sus vidas cotidianas a convivir

---

<sup>1</sup> Corresponde este nombre a su primera parte (1605); su segunda parte (1615) aparecere bajo el título *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*. Nos referiremos a la obra, en su conjunto, con la popular denominación el *Quijote*.

con las tecnologías de todo tipo (televisión, videoconsolas, teléfonos inteligentes, redes...) y a hacer de ellas su “territorio natural” (Hernández, López y Bautista, 2015: 171), lo hagan ahora en un marco académico y con un reto metodológico concreto: de las TIC a las TRIC (Marta-Lazo y Gabelas, 2016). Finalmente, esta investigación también pretende validar el recurso creado y evaluar su impacto ante una pluralidad de usuarios: profesorado en formación, expertos o profesionales de la docencia en ejercicio y alumnado preuniversitario. La sesión educativa que ha permitido llevar a cabo esta investigación se ha planificado bajo el prisma del Episodio de Aprendizaje Situado (en adelante, EAS). Concretamente dentro de las estrategias que orientan esta metodología (Díaz-Barriga, 2003) hemos elegido la derivada del aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. En este, la comunidad de usuarios es invitada a navegar por un itinerario tecnológico, con enfoque activo y autoguiado, que transita por diversos aspectos vinculados a la obra cervantina. Se atiende así a una miscelánea de contenidos (epistemológicos, nociofuncionales y socioculturales) con especial incidencia en el área disciplinar de Lengua castellana y Literatura, pero también en otros ámbitos y materias educativas (arte, salud, música, gastronomía...), en respuesta a un enfoque más transversal e interdisciplinar del acto educativo. Se persigue, en última instancia, identificar la frescura y vigencia del afán heroico del personaje cervantino y su posible calado en la época actual (Gutiérrez, 2020).

En esta aportación describiremos en su desarrollo teórico-conceptual tanto el REA diseñado, concretamente la página web *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula*<sup>2</sup>, como los principios generales de los EAS. Seguidamente abordaremos el marco metodológico, con la concreción de todos sus aspectos prescriptivos: objetivos, fases, técnicas cualitativas, instrumentos y muestra. Los resultados y su discusión se centrarán en los datos aportados por el sondeo, como técnica cuantitativa también implementada. Y finalizaremos con las conclusiones al uso.

---

<sup>2</sup> Su enlace, <https://bit.ly/navegandodonquijote>

## 1. DESARROLLO TEÓRICO-CONCEPTUAL

### 1. 1. Descripción del REA creado: la página web *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula*

Si nuestro hidalgo viviera hoy, leería sus referentes caballerescos también en un libro electrónico, puede que hubiese “conocido” a Dulcinea en una popular página de contactos, y quizá caminaría por la Red usando alguna aplicación de mapas para trazar las rutas de sus aventuras, como sin duda muchos turistas hacen antes de viajar.

La realidad tecnológica y cultural ha cambiado de tal manera desde los tiempos en que Sancho Panza decidió unir su destino al de don Quijote que, si llegaran al presente, el Caballero de la Triste Figura exclamaría “En verdad te digo, Sancho, que magos y gentes del saber han tomado la vida para hacerla más fácil”.

Hemos planteado acercar al alumnado de la etapa educativa preuniversitaria (y preferentemente al estudiantado de Secundaria), a las aventuras de estos dos increíbles personajes, a veces, grandes desconocidos entre las nuevas generaciones. Y lo hemos hecho con la página *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula* (en adelante, la web), recurso que quiere, con herramientas del hoy, presentar a estos personajes del ayer ¿o quizá del hoy más actual?

La web aquí descrita es una actualización de la página creada en 2005 con motivo de los cuatrocientos años de la primera parte del *Quijote* (Nuez y Suárez-Robaina, 2015). En esta actualización activamos, siguiendo el espíritu lúdico que nos anima (juego como alternativa y salida de la rutina en el aula, juego como factor motivacional y de transformación, Marín, 2018), “un ejercicio de inmersión tecnológica en algunas de las aventuras quijotescas” (Suárez-Robaina y Nuez, 2020: s/p). Ponemos el foco en acciones lúdicas sobre la figura del personaje, en la manipulación de la narrativa cervantina en torno a espacios, ambientes, caracteres, objetos...trazamos un acercamiento al contexto social y artístico de la época, pero también a sus olores y sabores... La web quiere, en definitiva, ser un modelo de aplicación de las TIC que favorezca la apreciación holística del contexto quijotesco, en la línea de lo señalado por Caride et al. (2017). Se alinea por tanto con la premisa de normalizar el empleo de recursos digitales en un escenario que combina la tecnología con su práctica pedagógica (Outeirinho y Aller, 2018).

Respecto a la versión anterior, se incluyen ahora recursos inexistentes hace tres lustros: YouTube, imágenes 360, actividades interactivas... La web ha de ajustarse, de modo inevitable, en su devenir digital y esta constante actualización se convierte en una oportunidad para garantizar el acomodo del producto didáctico al potencial usuario de cada sincronía educativa.

La web diseñada se organiza en secciones independientes de navegación, a partir de un menú general de elección libre en su página de inicio; ello permite un aprendizaje activo y con enfoque autoguiado. Describamos brevemente las diferentes secciones de trabajo de la web, que se inicia con las prescriptivas secciones introductorias *Propósito* y *Quiénes somos*.

En *Así comenzó* hallamos una dinámica de identificación soportada en la plataforma Educaplay ([www.educaplay.com](http://www.educaplay.com)) para recordar el mítico comienzo de la obra. Se ofrece este en distintos idiomas y hasta en algunos códigos vinculados a la semiótica digital (código binario y código SMS).

*Sobre Cervantes* es una de las secciones conservadas sin apenas cambios respecto a la página original. Contiene una biografía jocosa del autor, fruto de la reelaboración de datos realizada por el alumnado de Secundaria que disfrutó de la web en su primera versión. Se combina, en la edición actualizada, con un recorrido en vídeo 360 por los escenarios vitales de Cervantes; el conjunto de estas dos actividades nos ofrece una visión lúdica del perfil de Cervantes que nos aleja de la imagen más historicista del manco de Lepanto. El vídeo panorámico último permite, además, introducir la realidad inmersiva desde la pantalla del ordenador o desde las gafas VR.

¿Qué hay más emblemático que los refranes y pensamientos de la ilustre pareja? Con *Cada oveja...* la paremia llega a la web mediante la plataforma de creación de contenidos interactivos H5P. Recomponer refranes y dichos es la actividad propuesta en esta sección.

*Café Quijote* promueve un guiño al arte culinario que cada época y sociedad saborea. Consideramos importante que el alumnado experimentase (desde algunos textos instructivos o recetas y un vídeo) con algunos de los platos mencionados en la obra ¡y que nuestro caballero apenas prueba!

**Ilustración 1.** Capturas de algunas secciones de la página web diseñada



Fuente: elaboración propia

*Recomponiendo textos* ofrece fragmentos desmembrados del *Quijote* para jugar abiertamente con ellos. Formar correctamente el puzle motiva la interacción y al tiempo la comprensión textual. La plataforma de creación de puzles empleada ([www.jigsawplanet.com](http://www.jigsawplanet.com)) permite a quien juega adaptar la dificultad; se pone así el foco en el disfrute y no tanto en la exigencia de una determinada habilidad para su resolución.

Con la finalidad de homenajear a algunos de los ilustradores más renombrados de la obra cervantina concebimos *Recomponiendo imágenes*. Se activa nuevamente, con la plataforma de creación de puzles citada, la pericia de quienes acceden a recomponer escenas míticas del relato.

La sección *Podcasts* ilustra cómo, junto al libro tradicional, el libro electrónico y la tableta pueden ser interesantes recursos alternativos de lectura. Desde las *tablets* pero también desde los teléfonos inteligentes, reproducir los audiolibros allana la lectura: para alumnado con dificultades, para lectores “manos libres” o para lectores de ojos cerrados... En esta sección podremos escuchar la adaptación radiofónica de la obra cervantina producida por RTVE.

Con *Diccionario del Quijote* trabajamos con el alumnado la noción de la evolución del idioma. En el *Quijote* podemos constatar al respecto cómo algunos giros, el concepto de cortesía lingüística o el vocabulario difieren, por ejemplo, del actual, a pesar de la sorprendente modernidad que caracteriza al discurso cervantino (Fernando Lázaro-Carreter en Rico, dir. 2004). Con esta sección presentamos el reto de identificar

determinados términos nuevamente con una actividad de selección interactiva *multiple choice*.

*Instrumentos musicales* nos permite ilustrar cómo la vida está unida al sonido; y no solo nos referimos a la acústica específica de la tecnología imperante (carruajes, cascos de caballo, piedras de molino, batanes...), sino también a la derivada de las manifestaciones artístico-musicales de una determinada cultura. Nos acercamos a los gustos musicales del XVII recordando con Cabrelles (2015) que en la obra cervantina danzarines y tañedores de instrumentos hacen acto de presencia en diferentes momentos del relato; pero, ¿se hará nuestro alumnado una idea de cómo era esa sonoridad? Afortunadamente, hoy es fácil acercarse a ese ambiente sonoro gracias a las reconstrucciones de instrumentos y a las investigaciones históricas. Se ofrecen en esta sección por tanto vídeos con obras e instrumentos del momento en que nuestro caballero cabalgaba en pos de sus aventuras; y también la posibilidad de resolver un crucigrama que pondrá a prueba los conocimientos organológicos del usuario.

*Estilística Marcela* reivindica la defensa de la capacidad de decidir y elegir de la mujer. Y se hace a través de un texto en el que la pastora Marcela esgrime su rechazo al pretendiente. La actividad propuesta refuerza contenidos epistemológicos específicos como los recursos estilísticos: la metáfora, el paralelismo, la antítesis o contraste, la interrogación retórica, el quiasmo o el asíndeton adornan el encendido alegato de Marcela.

El cubo de Rubik y la dinámica del *Story Cube* se emplean como soporte inspirador para *Don Cubote*, una actividad creativa de producción oral y escrita. En este caso, es una propuesta que requiere la adaptación previa del popular cubo. Sus nuevas caras atienden a diferentes dimensiones (personajes, localizaciones, manifestaciones artísticas, géneros, elementos emblemáticos y climatología). ¿Qué hace el usuario? Crea sus historias de forma individual o grupal. Esta sección ofrece un vídeo instructivo con el funcionamiento, así como la plantilla de elaboración de las nuevas caras.

Los gazapos temporales de la sección denominada *Habitación trastornada* sirven para crear consciencia de la realidad tecnológica de la época cervantina. La localización de elementos anacrónicos incrustados en una lámina manipulada propiciará, posteriormente, el debate sobre el contraste entre la tecnología del siglo XVII y la actual.

*En ruta al final* es una sección que allana la introducción del tema de la muerte en el ámbito escolar. Y es que “Hablar de la muerte con los niños y niñas es algo difícil, normalmente suele provocar inquietud y temor” (Herrera, 2016: 5). Este apartado se tercia para ilustrar en el aula la transición del trabajo individual al grupal: desde la actividad personal con la realización de un puzle, la lectura de artículos o el visionado de un vídeo de dibujos animados, hasta la discusión en grupo del óbito de don Quijote.

La sección *Concurso* favorece la presencia de la sana competitividad. Con este reto el estudiante podrá probar sus conocimientos sobre algunos pasajes del relato. Aunque figuren contenidos que no conozca quizá *a priori*, conseguir llegar al final, mediante la técnica del ensayo-error, aproximará al usuario a algunos aspectos singulares de la insigne obra.

*Aventura en esférico 360* facilita el acercamiento a las andanzas de esta pareja a través de una aventura que se desarrolla en imágenes 360 grados. Estaba soportada en la plataforma Poly, de *Google*; sin embargo, y fruto quizá del fenómeno de la obsolescencia digital ya comentado con anterioridad, esta plataforma no se encuentra disponible actualmente. En esta aventura ayudábamos a Sancho Panza a encontrar los ingredientes del mítico bálsamo de Fierabrás, necesario para sanar a don Quijote. Está previsto su traslado a una nueva plataforma, el entorno Roblox<sup>3</sup>.

*El Quijote en el cine* es una sección ideada específicamente para el profesorado. En ella se ofrecen tres modelos de fichas (dos técnicas y una didáctica) para trabajar dos versiones cinematográficas del *Quijote*.

Y como último elemento del menú de la web figuran sus *Referencias bibliográficas inspiradoras*. Para poder acceder a ellas debe resolverse previamente un nuevo reto: encontrar el gazapo contenido en una imagen (un nuevo puzle) que ilustra las portadas de la bibliografía. Entre ellas se encuentra la portada discordante que contiene la clave (*password*), necesaria para el acceso a las referencias.

## **1. 2. Contextualización del REA creado en un EAS: breve aproximación**

Como se indica en la introducción, el formato de sesión educativa elegido para llevar a cabo esta investigación fue planteado bajo el prisma

---

<sup>3</sup> Un ejemplo puede vivirse en: <https://www.roblox.com/games/3407897269/S-mbolos-vegetales-y-animales-de-Canarias>



del EAS, y específicamente organizado en torno a la navegación compartida por el REA diseñado. Se caracteriza esta sesión por ser una intervención educativa que activa, en un mismo momento sincrónico de aula, un proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcable y desarrollado por tanto en una única sesión didáctica (específica o *ad hoc*), implementada con un recurso y/o proceder tecnológico.

Díaz-Barriga, (2003) y Arias (s/f) nos recuerdan la herencia del aprendizaje situado (también identificado como cognición situada, participación periférica y aprendizaje cognitivo o artesanal) respecto a la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) e incluso del modelo de aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1915-2016). Ambas reivindican su naturaleza de enfoque instruccional que, en palabras de Díaz-Barriga,

destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad de cultura o prácticas sociales (2003: 2).

El modelo de EAS que se activa con la implementación de un recurso tecnológico habitualmente suele estructurarse en tres fases: un momento anticipatorio, un momento operativo y uno final de revisión o valoración (“*debriefing*”) (Rivoltella, 2013 en Balduzzi, 2015: 159).

La fase *anticipatoria* se puede desarrollar de múltiples maneras: a partir de una reflexión soportada o no en una imagen estática, o bien con un breve reportaje o documental; también es posible con una puesta en común, no estructurada, sobre la experiencia y/o conocimiento previo de los estudiantes en torno al objeto de estudio que se proponga en el EAS, o mediante alguna pincelada sintética aportada desde el discurso directivo e instruccional del docente, entre otras propuestas de activación.

Se elija el proceder que se considere, esta fase inicial debe apoyarse, necesariamente, en una “situación-estímulo” (Balduzzi, 2015: 159), que genere interés y que provoque el deseo de los receptores por ampliar conocimiento y continuar a la fase siguiente.

El segundo momento, o fase *operativa*, es el centro de la dinámica educativa. Habitualmente es una acción independiente del profesor participante (se entiende, de su constante guía), -con algunos matices que precisaremos en el epígrafe 2.2. de la metodología-, y al mismo tiempo,

de interdependencia entre los estudiantes. En ella el destinatario se “crece” en la resolución de lo planteado en el momento anticipatorio. Como sentencia Balduzzi, es el “corazón” del Episodio (2015: 159), momento en el que el estudiantado, autónomamente, trabaja sobre el *topic* objeto de estudio con el ánimo de profundizar en el conocimiento, interactuar con el recurso tecnológico propuesto o replicar si lo desea, alguna dinámica creativa; en definitiva, se activa aquí un auténtico proceso centrado en el “aprendizaje” y no tanto en el proceso de “enseñanza”. Se generan en esta fase cotas muy importantes de autonomía: de “espacio a medida de cada alumno” lo califica Balduzzi (2015: 161).

Finalmente, el EAS concluye con el momento tercero de *revisión*, de reflexión sobre el desarrollo de la experiencia didáctica. Nuevamente desde nuestra perspectiva, las opciones para su desempeño son diversas: desde el debate semiestructurado sobre la valoración de lo realizado, la opinión fundamentada sobre el recurso tecnológico con el que se ha intervenido, la elaboración de una matriz FODA (o DAFO) como ejercicio coral para señalar las ventajas (Fortalezas y Oportunidades) frente a sus inconvenientes (Debilidades y Amenazas), la aplicación de un cuestionario específico o *ad hoc*..., en definitiva, cualquier acto que invite a un “proceso de metacognición” (Balduzzi, 2015: 159) en el que el destinatario del EAS pueda reflejar su autopercepción y aprovechamiento de lo realizado. Es igualmente importante que en esta fase el profesorado pueda “valorar la metarreflexión crítica que todos juntos han de llevar a cabo” (Balduzzi, 2015: 162).

## 2. DESARROLLO METODOLÓGICO

Se advierte cómo nuestra propuesta parte inicialmente de un enfoque cualitativo de investigación, desde la perspectiva interaccionista (Baelo y Haz, 2019) inspirada en el enfoque de los EAS con apoyatura tecnológica, y doblemente motivada por la relación docente con los grupos participantes, así como por la propia interacción con el recurso digital diagnosticado. Respecto a este último, partimos del REA de diseño propio, descrito en 1.1. creado con una perspectiva lúdica, transversal e interdisciplinar.

## 2. 1. Objetivos

Como corresponde a una investigación aplicada interesada en la mejora educativa, se persigue un propósito general al que se añaden otros objetivos específicos que contribuyen a perfilar la investigación.

El objetivo general (O1) ha sido desarrollar una reflexión crítica y, especialmente, una reivindicación del clásico cervantino, eso sí, desde una perspectiva menos ortodoxa y sustentada en las tecnologías educativas.

A partir de este propósito general se añaden cinco objetivos específicos más:

(O2) Instruir en la necesidad del aprendizaje práctico y significativo de los contenidos educativos.

(O3) Diseñar una sesión de aula inspirada en los EAS y replicable en otros grupos destinatarios externos al Centro de trabajo matriz.

(O4) Invitar a la interacción con el REA creado, es decir, con la página web *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula*, promoviendo (como consigna didáctica), que sea un recorrido personal, aleatorio y autoguiado para *re-conocer* la impronta y pervivencia actual del personaje quijotesco.

(O5) Observar el desempeño o compartir el desarrollo del Episodio en cada grupo destinatario.

(O6) Diagnosticar el proceso experiencial realizado mediante la técnica cuantitativa del sondeo a través del instrumento del cuestionario *ad hoc*.

## 2.2. Enfoque: fases, técnicas e instrumentos

La investigación se ha desarrollado con distintas técnicas e instrumentos (o herramientas) cualitativas de recopilación de información; la adición de la técnica cuantitativa del sondeo, aplicada en la fase última del EAS, la convierte en una investigación mixta.

Intervienen en la experiencia tres grupos de discusión o focales diferentes, pertenecientes a distintos contextos educativos: uno (matriz o base) 1, constituido por masterandos durante su Posgrado de formación para el desempeño docente en un contexto universitario; y otros dos grupos colaboradores: uno de expertos (profesorado activo, en ejercicio, focal 2), y otro, 3, de estudiantes preuniversitarios; en su conjunto, una triple muestra poblacional, intencionadamente heterogénea (detallada en el siguiente epígrafe) siguiendo el procedimiento metodológico de la triangulación de datos “personal” al enfocarse a “diferente muestra de sujetos” (Aguilar y Barroso, 2015: 74).

En los tres grupos de destinatarios de esta investigación<sup>4</sup> se aplica el modelo de los EAS como enfoque inspirador, con sus tres fases o momentos de desempeño:

-El momento anticipatorio en el que, en nuestro caso, se activa el tema objeto de estudio a partir de un debate oral no estructurado, a modo de breve ejercicio indagatorio, sobre el conocimiento previo que, en general, posee el alumnado. Se trata de dar respuesta al interrogante genérico ¿qué sabrían del *Quijote*? Hay que tener en cuenta que la actuación con el grupo focal 1 (de profesorado en formación) se acompaña al mismo tiempo de la necesaria reflexión sobre cómo abordar el estudio de la obra cumbre cervantina desde una óptica metodológica diferente y desde la necesidad de activar una reflexión más sosegada sobre la multipercepción del personaje de Alonso Quijano (Anthony Close en Rico, 2004).

-Un segundo momento, operativo, en el que se invita a los receptores a transitar por la web, de modo libre y autónomo. El docente que acompaña y media en esta fase adopta *a priori* un perfil de intervención bajo: se limita a observar cómo interactúa el grupo con el instrumento ofrecido; se muestra receptivo, eso sí, y atento a las sensaciones, expresiones y comentarios espontáneos que normalmente se generan durante la interacción con la página. Pero, al mismo tiempo, media, por supuesto, si surge alguna dificultad en la navegación o si no se percata el usuario de todas las posibilidades reales de interacción que, en nuestro caso concreto, cada una de las secciones de la página web permite. Es obvio el dominio que debe tenerse del recurso tecnológico asociado al EAS. A este docente se refiere Balduzzi como “una forma de *expertize*” (2015: 160), en atención a las habilidades técnica, metacognitiva, psicológica, educativa y organizativa que se espera del profesional que active un EAS con apoyatura digital.

-Y culmina el EAS con una tercera fase o momento de valoración. Se recoge en él la percepción del REA por parte de todos los grupos participantes. Para ello se organiza un triple sondeo, en claro guiño también a las tres salidas que hiciera el enjuto de carnes. Se emplea por tanto la misma técnica cuantitativa de valoración (el citado sondeo) a través de un mismo instrumento de medida, el cuestionario de diseño propio o *ad hoc*, elaborado mediante el software libre *Google Forms*.

---

<sup>4</sup> Nosotros somos los responsables directos de la aplicación del EAS en el grupo focal 1 de los profesores en formación o masterandos universitarios; se identificarán con más precisión, más adelante, como GF29.

La naturaleza descriptiva del estudio motivó el diseño de un cuestionario semiestructurado con enunciados muy concretos enfocados a conocer las percepciones de los usuarios de la página web: su idoneidad para acercar a las aulas el clásico cervantino, su poder motivacional, su navegabilidad, etc.

Tras la revisión de literatura científica se procedió a la confección de una primera versión del cuestionario. Para su validación se utilizó la técnica Delphi empleando dos rondas de evaluación por parte de tres expertos del ámbito de las didácticas aplicadas (dos docentes universitarios), y de las tecnologías educativas (un docente de la etapa preuniversitaria). El cuestionario contó con un bloque I, previo, de preguntas de perfil demográfico y un bloque II o específico. En este último se distribuyó un total de 08 ítems: del 01 al 05, con una serie de preguntas cerradas con cuatro opciones o categorías de respuesta breve, según el modelo de escala Likert de calificación para cuestionar el nivel de acuerdo o desacuerdo (Poco/Regular/Bastante/Mucho); el ítem 06, con cuatro opciones excluyentes de mayor elaboración que la serie anterior y, finalmente, los ítems 07 y 08 con enunciados de respuesta abierta.

Resumimos a continuación (Tabla 1), la relación entre las técnicas, los instrumentos o herramientas que permiten su aplicación, diferenciadas según las fases del EAS, así como los objetivos:

**Tabla 1.** *Relación de las técnicas con sus instrumentos, fases del EAS y objetivos de la investigación*

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos o herramientas y Fases del EAS</b>	<b>Objetivos</b>
Actuación/Intervención directa con el Grupo de discusión	Debate no estructurado. Fase I	O1, O2, O3
Observación directa o participante	(Desempeño con la) página web. Fase II	O4, O5
Sondeo	Cuestionario <i>ad hoc</i> ( <i>software</i> libre <i>Google Forms</i> ) Fase III	O6

Fuente: elaboración propia

### 2.3. Muestra: heterogeneidad de grupos focales participantes

La investigación recorre tres caminos diferentes al abrirse a tres grupos distintos de participantes, como ya se ha indicado, no solo como homenaje a los tres viajes relatados en las dos partes del clásico cervantino<sup>5</sup> sino también obedeciendo a un interés metodológico particular por diversificar las fuentes de información (triangulación de datos).

El grupo focal 1 se convierte realmente en el encargado del “piloteo” de la web, ya descrita en 1.1. y al mismo tiempo del *pretest* del cuestionario específico o *ad hoc* que se activa en la fase última del EAS.

Así, *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula* fue dada a conocer, en marzo del 2020, en una primera fase de su difusión, a un grupo homogéneo de estudiantes del Posgrado habilitante Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas por las Universidades de la Laguna y la ULPGC.

Se sigue por tanto el procedimiento de aulas intactas con un muestreo no probabilístico intencional de 29 masterandos de los cuales un 79,3 % son mujeres (n = 23) y un 20,6 % son hombres (n = 6), de la especialidad educativa de Lengua castellana y Literatura. Se trata de futuros profesionales de la docencia e intrínsecamente muy motivados por indagar en nuevas metodologías docentes. Este dato nos pareció relevante para definir a este grupo de discusión como el interlocutor preciso, tanto para el pilotaje del REA en sí mismo como para el *pretest* del cuestionario, como ya indicamos hace escasas líneas.

El segundo grupo participante (focal 2) lo integra un conjunto de expertos docentes en activo. Como criterio específico de elección se aplicó su pertenencia al área de especialización de Lengua castellana y Literatura. Y como elemento que los diversifica motivó su selección su desempeño docente en comunidades educativas de diverso perfil: Centros de titularidad pública y privada, niveles educativos preferentes de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Adultos. Responde por tanto a una muestra aleatoria estratificada conformando una población total de expertos (n = 23), elegidos de entre nuestros contactos profesionales e invitados a conocer la página web y a

---

<sup>5</sup> Las dos primeras salidas tienen lugar en la primera parte de la obra; la última salida ocupa la totalidad de la segunda parte del *Quijote*.

proponerla en sus respectivos grupos-aula, en sintonía con el espíritu de los EAS.

Finalmente, el tercer grupo involucrado (grupo focal 3) lo conformó nuevamente una muestra aleatoria estratificada, intencionadamente dispersa y heterogénea, esta vez de estudiantes ( $n = 70$ ), únicamente de las etapas no universitarias, por ser los destinatarios prioritarios de la página web. Se distribuyen igualmente por distintas comunidades educativas de la geografía insular de Gran Canaria (Las Palmas, España). Para recoger las percepciones de este grupo ante la web diseñada, se solicitó al profesorado experto participante en el EAS que remitiera el cuestionario (en la tercera fase del *Episodio*), de modo individualizado, a un número limitado de estudiantes pertenecientes a grupos y niveles educativos diferentes. Este *modus operandi* con el grupo focal 3 hace hincapié en el usuario personal y no en el grupo-aula: se obtiene así una percepción más ajustada, individual y no contaminada por una previsible valoración gregaria. Resumimos (Tabla 2) las características de la muestra y población participante:

**Tabla 2.** Muestra y población participante: grupos focales y procedimiento

Identificación del Grupo Focal	Naturaleza	Procedimiento	Tipología de la muestra	Población total (n)
(1) GF 29	Masterandos universitarios (Profesorado en formación) Grupo homogéneo	Aulas intactas	Muestra probabilística no intencional	$n = 29$
(2) GF 23	Expertos docentes (Profesorado activo, en ejercicio) Grupo intrínsecamente homogéneo por su formación de base; extrínsecamente heterogéneo por su Centro de trabajo	Aleatorio	Muestra aleatoria estratificada cuya variable es el Centro de desempeño docente	$n = 23$
(3) GF 70	Alumnado preuniversitario Grupo intrínsecamente homogéneo por su condición de estudiantes; extrínsecamente heterogéneo por su nivel de estudios y la naturaleza de su Centro educativo	Aleatorio	Muestra aleatoria estratificada, intencionadamente dispersa; su variable es el nivel y Centro de estudios	$n = 70$

Fuente: elaboración propia

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se advierten en la investigación efectuada, y de acuerdo con los momentos del EAS activado, tres acciones bien delimitadas que generan, obviamente, resultados y reflexiones de naturaleza diferente. Las dos primeras fases del EAS nos han permitido obtener una valoración cualitativa frente a la tercera en la que, con la aplicación de la técnica del sondeo, hemos logrado un diagnóstico cuantitativo sobre la percepción de la página web por parte de los diferentes grupos de interés.

Así, el momento anticipatorio o fase I del EAS, consistente en dirigirse al grupo completo en el aula y proceder a identificar el problema de investigación (y su estado de la cuestión), genera un cúmulo de opiniones libres, en general escasamente fundamentadas, amparadas en la respuesta coral y que viene a corroborar, precisamente, la necesidad de abordar una reflexión sosegada respecto al objeto de estudio propuesto. Recordemos que en nuestro caso decidimos activar, mediante el instrumento del debate no estructurado, precisamente una reflexión abierta y *amable*, carente de impronta evaluativa, que diera “respuestas espontáneas” al interrogante ¿qué sabrían del *Quijote*?

Por su parte, en el momento operativo del EAS (o fase II), activamos el trabajo *in situ*, con la página web diseñada, con autonomía y decisiones individualizadas en su navegación a partir del menú de secciones descrito en 1.1. Y aquí nos tenemos que limitar, mediante la técnica de la observación participante, a “observar” con receptividad cómo se desenvuelven los usuarios por la web. Es una fase muy interesante del EAS (de “recorrido formativo dinámico” lo tilda Balduzzi, 2015: 162), pues permite que presenciemos y escuchemos toda suerte de manifestaciones espontáneas provocadas por la interacción crítica con la página. Quienes caminan por ella, lejos de darse casi cuenta, inmersos totalmente en su “proceso de aprendizaje” exteriorizan múltiples sensaciones: emoción, sorpresa, enfado, rabia... en función de su propia destreza y habilidad personal y de la casuística del contenido de la página (acertijos, manipulaciones, lectura detallada, relaciones, inferencias, aventuras interactivas, vídeos, detección de gazapos visuales...). Son conscientes por ello de que, aun realizando cada uno su propio recorrido personal y aleatorio por la web, están *juntos* en un espacio de aprendizaje compartido, social, en la línea vygotskiana recordada por Díaz Barriga (2003) y por tanto relacional (Gabelas et al.,



2012) y como tal se comportan: atentos a su ordenador, pero al mismo tiempo sensibles a colaborar en la navegación del compañero.

Frente a estos dos momentos del EAS, en la fase III o momento de revisión, hemos podido recabar datos más concretos y objetivos referidos a la percepción individual de la web. Se aplicó en esta última fase, como ya hemos adelantado, la técnica del sondeo a los tres grupos implicados y mediante el instrumento del cuestionario específico o *ad hoc*. Nos dedicamos a continuación a analizar los resultados obtenidos.

Para facilitar el cotejo recordamos aquí la identificación de los grupos focales señalada en la Tabla 2. Con GF29 nos referimos al universo de profesores en formación o masterandos; con GF23 identificamos al conjunto de expertos o profesorado en activo; y con GF70 aludimos a la muestra aleatoria de estudiantes preuniversitarios.

Respecto al bloque I o demográfico del cuestionario, hay que señalar que en los tres modelos se interroga por la edad y el sexo. Se diversifican, sin embargo, las preguntas siguientes. Así, en el caso de GF29 indagamos por sus estudios de Posgrado: si estudian o han estudiado otro Título, dato que podría subrayar el interés o la voluntad formativa del grupo de masterandos implicados.

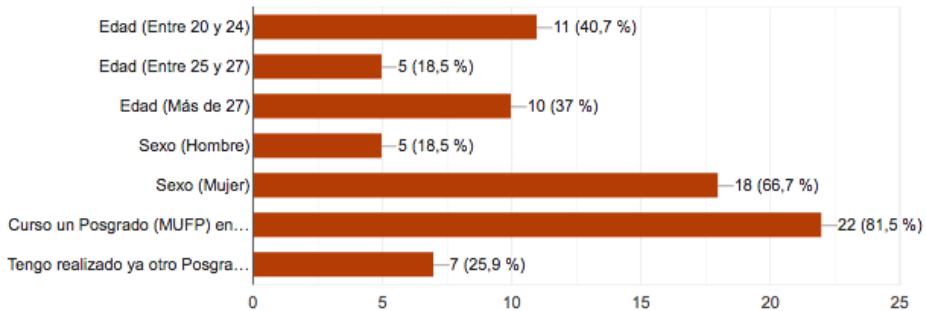
En cuanto a GF23, quisimos conocer la situación profesional y acotar el perfil de los expertos participantes con seis preguntas que permitiesen rastrear la naturaleza del Centro de trabajo (público o privado), el mapa académico (Secundaria, Bachillerato, FP; Escuela de Idiomas, Adultos...), o si poseían experiencia docente en la Universidad.

Y finalmente, respecto a GF70, diversificamos el dato referido al escenario académico de los estudiantes, esta vez centrándonos en conocer la ubicación de su Centro de Secundaria/Bchto./FP. en la capital, norte o sur de la isla o bien su pertenencia a otro contexto educativo (Adultos, Escuela de Idiomas...).

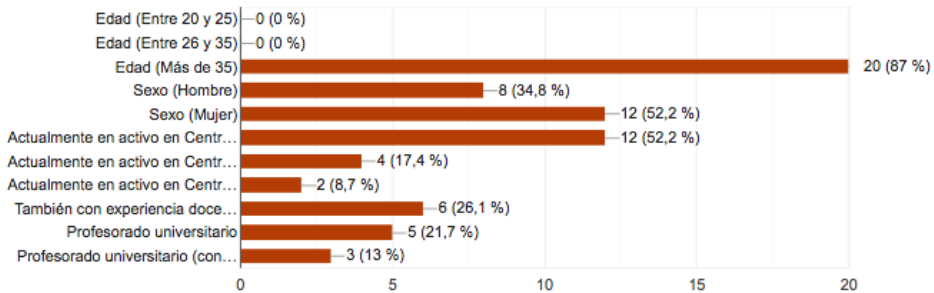
El diversificar este apartado demográfico no solo responde a la propia realidad generacional y profesional de los encuestados sino también al deseo de obtener un abanico lo más amplio posible de percepciones ante el *tópico* del REA diagnosticado (Gráfica 1).

### Gráfica 1. Datos demográficos de los diferentes grupos participantes GF(29)27<sup>6</sup>, GF23 y GF70

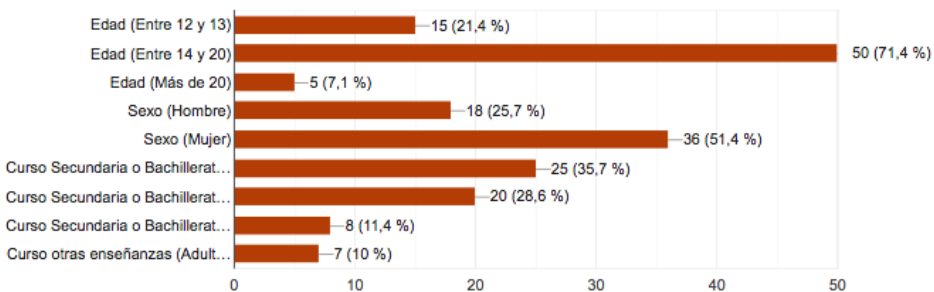
27 respuestas



23 respuestas



70 respuestas



Fuente: elaboración propia

Hay que hacer constar que en los tres modelos de cuestionario advertimos cierto descuido a la hora de cumplimentar datos en el

<sup>6</sup> Aclaramos que no nos llegan cumplimentados dos de los cuestionarios del grupo de masterandos reduciéndose la muestra a  $n = 27$ . Por ello, en adelante, GF(29)27.

apartado I (ítems de naturaleza demográfica). Observamos ausencias, por ejemplo, en el dato de la edad o el sexo<sup>7</sup>.

En cuanto a los enunciados del apartado II de los tres cuestionarios, su contenido es prácticamente similar pues el objetivo es obtener la opinión sobre la web, en los mismos términos, en los tres grupos (triangulación de datos en la dimensión “personal” ya señalada). Se busca así obtener la trazabilidad deseada en el conjunto de la muestra (n = 122).

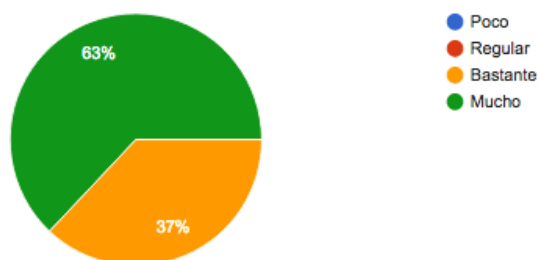
Se considera necesario, no obstante, incorporar alguna matización, o en algunos casos, incluso ejemplos, para facilitar la comprensión del ítem, especialmente en GF70.

Con los ítems 01 y 02 interrogamos respectivamente por el aprecio de la ventaja de implementar el estudio de los textos clásicos con apoyatura tecnológica (Gráfica 2), y si ello incide favorablemente en la motivación del alumnado (Gráfica 3).

**Gráfica 2.** Ítem 01 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70 (Se ejemplifica con WEB, Blog, Wiki, Kahoot solo en el enunciado GF70)

1. ¿Considera ventajoso el empleo de recursos digitales para acercar a un clásico como el Quijote al aula?

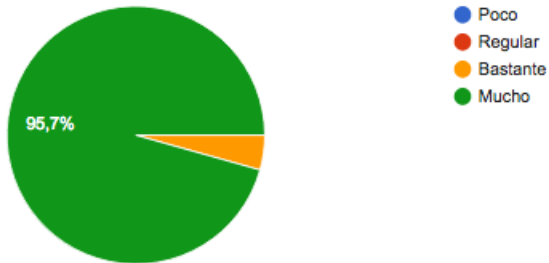
27 respuestas



<sup>7</sup> Asumimos como un lapsus personal el no haber indicado como obligatoria su cumplimentación en el cuestionario definitivo; y respecto al ítem sexo igualmente entendemos como un error personal el no haber incluido otras identidades sexuales al margen de las dos opciones convencionales.

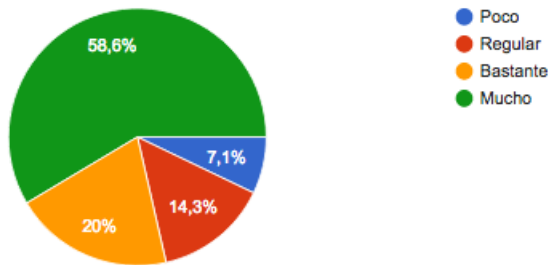
1. ¿Considera ventajoso el empleo de recursos digitales para acercar a un clásico literario como el Quijote al aula?

23 respuestas



1. ¿Consideras ventajoso el empleo de recursos digitales (WEB, Blog, Wiki, kahoot...) para acercarte a un clásico como "El Quijote"?

70 respuestas

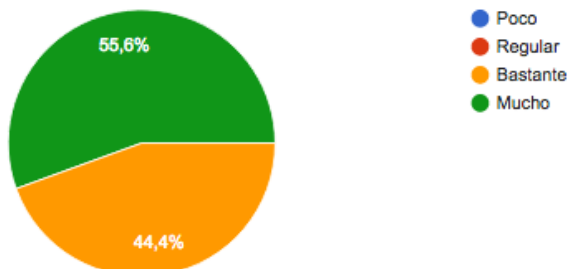


Fuente: elaboración propia

**Gráfica 3.** Ítem 02 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70

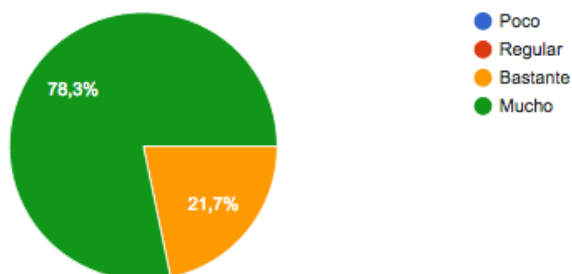
2. ¿Comparte, en general, que los recursos tecnológicos inciden en la motivación del alumnado?

27 respuestas



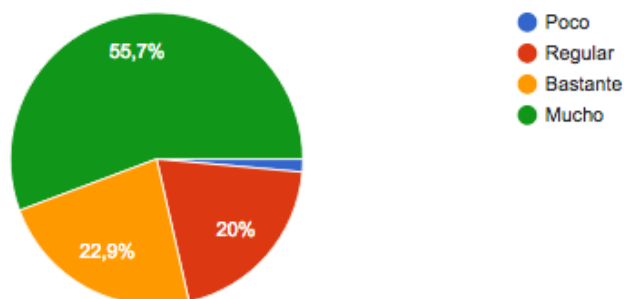
2. ¿Comparte, en general, que los recursos tecnológicos inciden positivamente en la motivación del alumnado?

23 respuestas



2. ¿Compartes, en general, que los recursos tecnológicos ayudan a motivarte?

70 respuestas



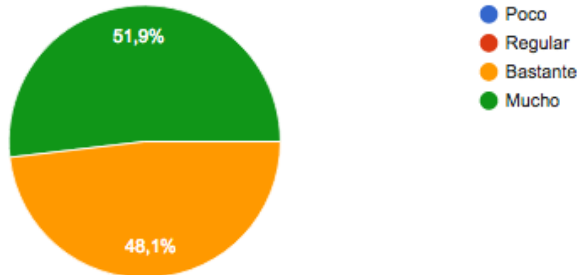
Fuente: elaboración propia

Los ítems 03, 04 y 05 ponen el foco en dirimir si el usuario de la web advierte la ventaja de abordar un “clásico” con recursos tecnológicos diferenciados (03, Gráfica 4), si advierte asimismo las distintas dimensiones del *Quijote* y del contexto de la obra que se abordan en la página web (04, Gráfica 5) y, finalmente, si distingue la naturaleza plural de los contenidos trabajados: epistemológicos, nociofuncionales, socioculturales (05, Gráfica 6).

**Gráfica 4.** Ítem 03 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70

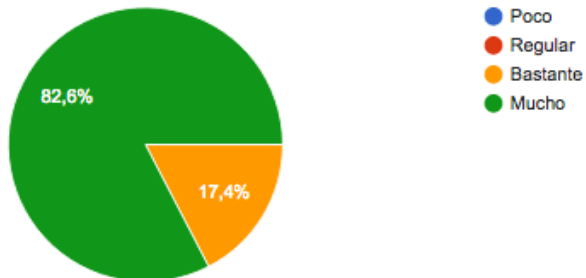
3. ¿Percibe las ventajas didácticas, en general, de abordar los clásicos con recursos tecnológicos diferenciados?

27 respuestas



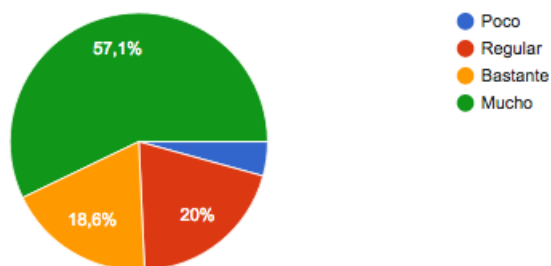
3. ¿Percibe las ventajas didácticas, en general, de abordar los clásicos con recursos tecnológicos diferenciados como los empleados en esta WEB?

23 respuestas



3. ¿Percibes las ventajas didácticas (para aprender) trabajando un texto "clásico" con recursos tecnológicos variados?

70 respuestas

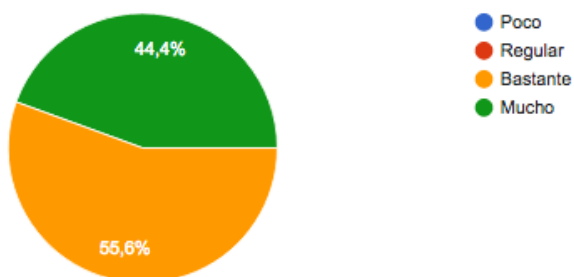


Fuente: elaboración propia

**Gráfica 5.** Ítem 04 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70

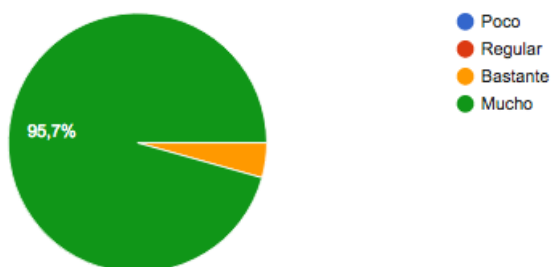
4. ¿Encuentra útil la WEB para abordar distintas dimensiones del relato y del contexto cervantino?

27 respuestas



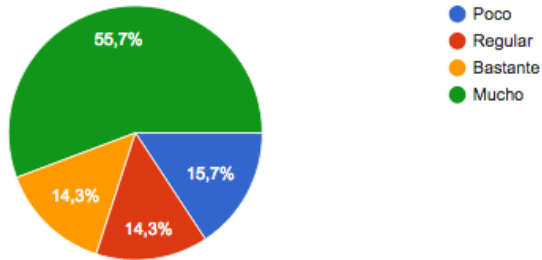
4. ¿Encuentra útil esta WEB para abordar distintas dimensiones del relato y del contexto cervantino?

23 respuestas



4. ¿Encuentras útil la WEB "Don Quijote navega de nuevo" para conocer distintos aspectos del relato y de la época de Cervantes?

70 respuestas

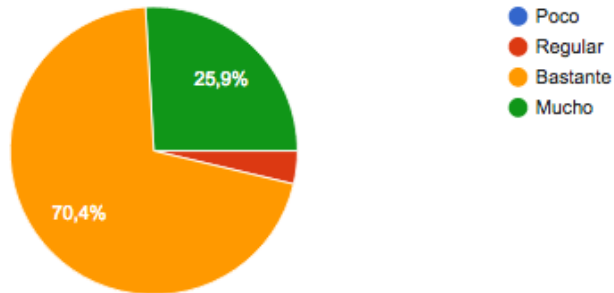


Fuente: elaboración propia

**Gráfica 6.** Ítem 05 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70

5. ¿Identifica diversos tipos de contenidos (epistemológicos, nociofuncionales, socioculturales...) en la WEB?

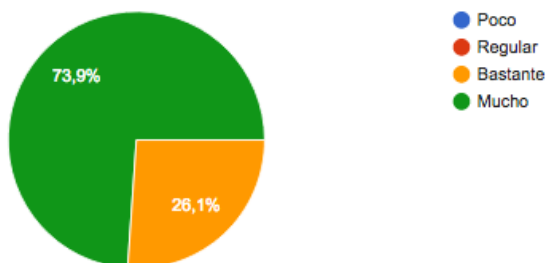
27 respuestas





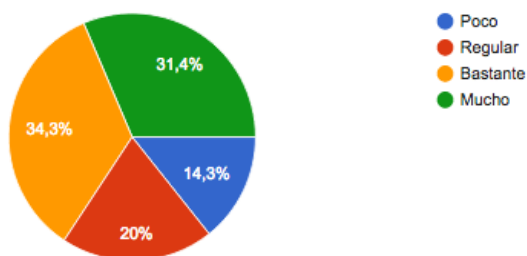
5. ¿Identifica diversos tipos de contenidos: epistemológicos o conceptuales, nociofuncionales o instrumentales (o "saber hacer"), socioculturales (valores, referencias culturales...) en la WEB?

23 respuestas



5. ¿Identificas diversos tipos de contenidos (literarios, lingüísticos, procedimentales, de otras asignaturas...) en la WEB "Don Quijote navega de nuevo"?

70 respuestas



Fuente: elaboración propia

Recordamos que en los ítems anteriores se elige entre cuatro opciones o categorías excluyentes de respuesta breve, según la pauta de escala Likert Poco/Regular/Bastante/Mucho.

El ítem 06 (Gráfica 7), introduce de nuevo cuatro opciones excluyentes si bien de respuesta mucho más elaborada. Así, a la pregunta referida a dónde se localizan las mayores dificultades al transitar por la web, se ofrecen opciones vinculadas a su navegabilidad, comprensión, resolución o bien a la ausencia de dificultades:

**Gráfica 7. Ítem 06 en los tres cuestionarios GF(29)27, GF23 y GF70**

6. ¿Dónde localiza las (mayores) dificultades encontradas al navegar por la WEB?

27 respuestas



6. ¿Dónde localiza las (mayores) dificultades encontradas al navegar por esta WEB?

23 respuestas



6. ¿Dónde localizas las (mayores) dificultades encontradas al navegar por la WEB?

70 respuestas



Fuente: elaboración propia

Cierran el cuestionario los ítems 07 y 08. En ellos abordamos cuestiones de respuesta libre (más amplia la correspondiente al 08). Hubiésemos querido esbozar aquí sus resultados mediante el análisis de contenido en categorías emergentes, pero las limitaciones de espacio lo han impedido. Presentamos, no obstante, una breve verbalización de estos.

El ítem 07 se plantea de modo similar en GF(29)27 y en GF23 al interrogar por la posibilidad de animarse a diseñar una página web para abordar el estudio de un “clásico”: *Si supiera diseñarlas, ¿emplearía una WEB para trabajar clásicos como el Quijote?*

Sin embargo, para GF70 hemos introducido la variante de si querrían trabajar así otros textos clásicos, sin hacer mención al autodiseño: *¿Te gustaría trabajar, con páginas WEB, otros textos clásicos como "El Quijote"?*

La totalidad de GF(29)27 afirma que utilizaría la web para trabajar con su futuro alumnado. Se propone también la opción de crear una aplicación para móviles. Encuentran motivador el empleo del REA creado y le aplican los calificativos de [aprendizaje] “significativo”, “divertido” y “novedoso”. Se valora con ella una visión más atractiva y actualizada de la literatura.

Por su parte, el grupo de expertos (GF23) demuestra interés por aprender a diseñar este tipo de material didáctico; coinciden en que lo emplearían “sin lugar a duda”. Afirman que, cuando pueden, emplean recursos TIC en el aula.

El grupo GF70 prefiere, en una abrumadora proporción (85 %), trabajar libros y autores clásicos con este recurso porque les resulta más “atractivo” y “ameno”. Quienes no han valorado bien la actividad (en torno a un 10 %) lo justifican argumentando que no les gusta leer o, directamente, “que no les gustan los libros”. Se observa en aproximadamente un 5 % un rechazo hacia todo lo que sea *lectura*.

Y, por último, el ítem 08 invita al comentario libre *¿Podría comentar libremente su opinión sobre la página? ¿Añadiría otras secciones o bien otros recursos?*

El 100 % del GF(29)27 opina que la página es “dinámica” y que estimula la motivación del alumnado. El cambio de espacios (aula informática) para el desarrollo de esta dinámica “refresca”, afirman, la labor docente ya que en diversas ocasiones el uso exclusivo del aula ordinaria puede resultar monótono. Consideran además que las secciones diferenciadas (ajustadas a los diferentes tipos de contenidos) son adecuadas. Observan que contiene recursos que van desde lo más lúdico a lo más complejo de una forma que consideran, insisten, “atractiva para el alumnado”. Como futuros docentes trabajarían un recurso como este en el aula. Se ve interesante crear páginas web con una estructura similar para abordar “otros clásicos”. Añadirían alguna actividad *storyboard* que ilustre fragmentos del relato cervantino con viñetas e imágenes. Algún

estudiante sugiere modificar la fuente tipográfica (aspecto que se hizo posteriormente) para mejorar la legibilidad. Por otro lado, sugieren el añadir más contenidos audiovisuales y *podcasts* elaborados por el alumnado.

Respecto al GF23, expresan (100 %) que la encuentran muy “completa”. A pesar de ser lúdica no renuncia, afirman, a transmitir la esencia del *Quijote*. Expresan que es muy didáctica y que está preparada para atender la heterogeneidad del alumnado. Crea una perspectiva diferente de abordar la obra cervantina y transforma el acercamiento, comprensión, análisis y motivación a la lectura en una experiencia “multisensorial”. Algún miembro del colectivo sugiere también añadir una guía docente.

Y finalmente, el GF70 redonda, en su inmensa mayoría, en una valoración muy positiva. Como mejora, proponen añadir recursos como (más) juegos o bien plataformas que permitan la dinámica de preguntas y respuestas como *Kahoot*; existe alguna idea constructiva de mejora referida a la navegabilidad de la web.

En su conjunto, consideramos que los resultados cuantitativos del momento *debriefing* del EAS evidencian, en general, tanto el interés como la curiosidad que la página web suscitó, así como su valoración positiva. Certifican la idoneidad del REA diseñado y subrayan el potencial formativo de la tecnología en el entorno escolar, no desde la teoría sino desde la propia experimentación. Al respecto, conocemos concretamente cómo ha sido la experiencia inmersiva por la web *Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula*, cuáles son sus fortalezas y dónde se advierten algunas debilidades.

Si nos remitimos a las gráficas de las páginas precedentes, la serie de ítems del 01 al 05, con preguntas de respuesta cerrada con las cuatro categorías excluyentes ya comentadas, arroja un saldo totalmente positivo en GF(29)27 y GF23, siendo en todos ellos el valor “Mucho” el más señalado (en todos por encima del 50 %) y en segundo lugar el valor “Bastante”. De hecho, no se aprecia ningún valor más débil (Regular/Poco) en estos cuestionarios de profesorado en formación y de profesorado experto en activo. Solo en el ítem 05 se advierte algún titubeo en GF(29)27 (un usuario) que responde “Regular” a su capacidad para identificar los diferentes tipos de contenido en la página web.

Respecto a la respuesta de los usuarios estudiantes (GF70) en estos mismos cinco ítems, también el saldo es positivo, aunque algo más moderado. En todos ellos se supera el 50 % de respuestas con el valor

“Mucho”, excepto en el ítem 05 en el que se combina “Mucho” (31,4 %) con “Bastante” (34,3 %). El saldo menos favorable en esta misma serie la obtenemos con el valor “Poco” señalado por 5 estudiantes en el ítem 01 (7,1 %), 1 estudiante en el ítem 02 (1,4 %), 3 estudiantes en el ítem 03 (4,3 %), 11 estudiantes en el ítem 04 (15,7 %) y 10 estudiantes en el ítem 05 (14,3 %).

En cuanto al ítem 06, que introduce de nuevo cuatro opciones de respuesta excluyente, pero de naturaleza mucho más elaborada, observamos que los diferentes usuarios cifran las dificultades en el manejo de la web (Tabla 3) en ámbitos diferentes si bien se aprecian algunas curiosas cercanías. Así, profesores en formación y estudiantes casi coinciden en la dificultad en resolver alguna de las actividades de la página. Por otra parte, aumenta la dificultad para entender “lo que hay que hacer” en el grupo de estudiantes, e igualmente también en ellos es mayor la dificultad hallada en la navegabilidad de la web.

**Tabla 3.** Dificultades halladas tras el manejo de la página web diseñada (ítem 06)

	GF(29)27	GF23	GF70
No he encontrado dificultades	63%	78,3%	41,4%
Dificultades en resolver algunas dinámicas específicas	29,6%	13%	30%
Dificultades en entender las instrucciones o indicaciones de lo que hay que hacer	7,4%	0%	18,6%
Dificultades en la navegabilidad por sus diferentes páginas	0%	8,7%	10%

Fuente: elaboración propia

Consideramos que el resultado del 0% referido a no hallar dificultad en la navegación por las diferentes páginas indicado por GF29(27) se alinea con la observación de Balduzzi (comentada en 2.2.) sobre cómo la

acción del profesor-mediador del EAS determina también el éxito del recurso tecnológico aplicado en el EAS<sup>8</sup>.

Por último, con los ítems 07 y 08 de respuesta libre ya esbozados con anterioridad, volvemos a ratificar la satisfacción de los participantes con la visión actualizada y tecnológica de algunos de los pasajes y episodios quijotescos que se ofrecen en esta web.

## CONCLUSIONES

Tal y como se ha puesto de manifiesto, la percepción positiva del REA y, por extensión, su validez para acercar con este formato el contexto quijotesco al aula actual, mediando el modelo didáctico del EAS, se ratifica con la triangulación metodológica de datos de tipo “personal” descrita por Aguilar y Barroso (2015: 74), pues se ha operado con una muestra poblacional diferenciada: en nuestro caso, con los tres grupos de interés descritos.

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos ha facilitado el cruzar datos para verificar si se llega a las mismas conclusiones, comprobar la idoneidad de diseñar sesiones bajo el enfoque de los EAS y aspirar a replicarlas en otros contextos educativos.

Entendemos que ha quedado manifiesta la predisposición de la comunidad participante por las metodologías activas y, con ello, por todo lo que suponga una nueva mirada a la didáctica de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, como así reveló nuestra observación participante y evidencian los datos obtenidos. El EAS se muestra como una oportunidad para fortalecer un aprendizaje activo, centrado en experiencias significativas y motivadoras.

Se ha fomentado, por otra parte, una visión crítica de la época áurea de la literatura española<sup>9</sup> a través de uno de sus personajes más singulares, si no el que más, junto a su fiel compañero de aventuras. Al respecto, las distintas fases del EAS han permitido procesos de acción y participación diferentes y auténticos, y una nueva vía también de enfocar el estudio y reflexión literarias en torno al *Quijote*. El diálogo, la discusión grupal y la cooperación han sido esenciales para seguir

---

<sup>8</sup> Recordamos que el EAS con este GF29(27) se activó bajo nuestra directa supervisión.

<sup>9</sup> La discusión podría ampliarse con el cotejo de otras investigaciones que igualmente promueven la actualización pedagógica del *Quijote*. Como ejemplo cercano, algunas de las contribuciones de las secciones monográficas dedicadas al relato cervantino en *El Guiniguada*, volúmenes 24 (2015) y 25 (2016).

cuestionándonos cómo queremos enseñar y cómo queremos aprender (Díaz-Barriga, 2003).

A estas mismas conclusiones parecen llegar las experiencias documentadas por Rivoltella (2015), Balduzzi (2015), Martínez (2017) o Fantin (2019) y cuyo denominador común es el despliegue de este escenario, que es comunicativo y educativo a la vez, independientemente de su carácter formal o no formal. En él, juntos, estudiantes y mediadores participantes, resuelven un reto o proyecto común, analizan una situación o contenido “docente”, cuyo *input* de información procede de fuentes diversas, entre ellas, por supuesto, las tecnológicas, proponen alternativas creativas, avanzan y progresan. La cooperación es, igualmente, un punto fuerte y señal de identidad del EAS: los estudiantes cooperan haciendo gala de un considerable nivel de aceptación del otro, “el alumno consigue su aprendizaje en virtud de su acción y de su participación activa con los demás miembros del grupo” (Balduzzi, 2015: 161). El EAS aplicado con la mediación de un recurso digital activa, y sobre todo, aprovecha las habilidades y capacidades que los estudiantes han desarrollado en su natural interacción, personal y social, con los recursos y escenarios digitales. Además, la acción mediadora del profesor acompañante clarifica e incide, también, en la mejora de la competencia digital, fortaleciendo al estudiante como “individuo con muchas más competencias para interactuar en la nueva sociedad que se construye cotidianamente a partir de las relaciones mediadas por la tecnología” (Martínez, 2017: 208). Se generan espacios de trabajo de confianza, comunitarios, “as experiências média-educativas dos EAS aquí discutidas revelam tanto a singularidade de diferentes espaços formativos e investigativos como as diversas dimensões da autoria de estudantes, professores, pesquisadores e suas reinterpretações criativas em diálogo com a metodologia EAS” (Fantin, 2019: 54). La versatilidad del EAS y su premisa del aprender haciendo (Rivoltella, 2015), facilita su acomodo a todo tipo de contextos educativos.

Nuestra investigación se ha desarrollado en un contexto formal y aunque consideramos que se han cumplido sus objetivos, tanto el general como los seis específicos, asumimos que toda experiencia que se lleve a cabo ha de ser formulada desde referentes reales, adaptada a la idiosincrasia de cada escenario educativo y, por supuesto, revisada. Identificamos dos líneas claras de mejora, por un lado, la necesaria formación permanente para incorporar metodologías emergentes surgidas a la luz de la investigación en torno al tratamiento de un clásico como el

*Quijote*. Por otro lado, es primordial generar comunidades de práctica profesional, en las que el profesorado pueda intercambiar experiencias, recursos y asesoramiento mutuo. Antes de aplicar nuestra investigación, fue necesario *recuperar* un diálogo y un relato que creíamos ya superado, esto es, la constatación de que los entornos tecnológicos no son solo un ambiente de interacción social y lúdico sino que pueden ser auténticos escenarios potenciadores del aprender y del aprender juntos, discentes y docentes. Ello condicionó el no contar con más participación en el Grupo Focal 23 y, consecuentemente, en el GF70.

Por otra parte, una línea futura de trabajo que emana de nuestra experiencia sería la promoción de investigaciones que propongan la normalización de los EAS dentro de la organización y distribución de los créditos prácticos de las titulaciones universitarias, en ese deseo de transparentar que el aprender es un proceso perenne (Martínez, 2017) y en el que los propios estudiantes son, y cada vez más, agentes activos.

En definitiva, la sugerencia de trabajar los “clásicos” desde fórmulas y estrategias metodológicas contemporáneas, con la implementación de recursos tecnológicos cercanos a la propia actividad (comunicativa, relacional y social) de los discentes (el salto ya indicado de las TIC a las TRIC), creemos que nos alinea con las exigencias competenciales del escenario educativo del siglo XXI (INTEF, 2017) y que nos brinda oportunidades valiosas para refrescar el patrimonio literario y cultural, a veces, tan denostado.

## **CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES**

Juana Rosa Suárez Robaina: conceptualización, metodología, análisis formal, supervisión, redacción: borrador original y revisión; y Cristóbal L. Nuez García: conceptualización, análisis formal, redacción: borrador original y revisión.

## **FINANCIACIÓN**

Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Aguaded Gómez, José Ignacio, Cuello Sanlate, Zoraima y Valeirón Ureña, Julio-Leonardo (2019), “La educomunicación como proyecto social en el mundo de las pantallas” en Aguaded Gómez, José Ignacio, Vizcaíno-Verdú, Arantxa y Sandoval-Romero, Yamile. (eds.) *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento*, Huelva, Grupo Comunicar ediciones-Alfamed, pp. 11-15.
- Aguilar Gavira, Sonia y Barroso Osuna, Julio (2015), “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”, *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*, 47, pp. 73-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Arias Barranco, Itala (s/f), “Comparación entre las teorías: Aprendizaje situado y Desarrollo cognitivo de Bruner”, StudyLib. Disponible en: <https://docplayer.es/27825700-El-aprendizaje-situado-y-el-desarrollo-cognitivo-comparacion-entre-las-teorias-aprendizaje-situado-y-desarrollo-cognitivo-de-brunner.html> (08/01/2021)
- Baelo Álvarez, Manuel y Haz Gómez, Francisco Eduardo (2019), *Metodología de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*, Valencia, Tirant Humanidades.
- Balduzzi, Emanuele (2015), “El cultivo de las virtudes a través de los Episodios de Aprendizaje Situados (EAS)”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 1, pp. 155-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271155167>
- Cabrelles Sagredo, M.<sup>a</sup> Soledad (2015), “Los instrumentos musicales en el texto cervantino de *El Quijote*”, *Revista de Folklore*, 406. Disponible en: <https://funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=4064&NUM=406> (18/01/2021)
- Caride Gómez, José Antonio, Sanjurjo, Liliana Olga y Trillo Alonso, Felipe (2017), “Maestros y educadores en el espacio común de las

profesiones y la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, (31,2), pp. 89-101.

Carrascal Torres, Socorro Nohemy y Sierra Pineda, Isabel Alicia (2015), “Influencia de los contextos de enseñanza en la calidad del aprendizaje universitario”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, (29,2), pp. 91-104.

Cervantes Saavedra, Miguel de (2004), *Don Quijote de la Mancha*, ed. Francisco Rico Manrique (Instituto Cervantes), Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” (Conferencia), *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)*, 5 (2), pp. 1-13. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85> (09/02/2021)

Fantin, Monica (2019), “Aprendizaje móvil y la metodología de los Episodios de Aprendizaje Situado en la cultura digital”, en Aguaded Gómez, José Ignacio, Vizcaíno-Verdú, Arantxa y Sandoval-Romero, Yamile. (eds.) *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento*, Huelva, Grupo Comunicar ediciones-Alfamed, pp. 47-59.

Ferrés Prats, Joan (2020). “Grandes carencias de la educación mediática”, *Temas de comunicación*, 41, pp. 08-18. Disponible en: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/4726/3940> (03/07/2021)

Fombona Cadavieco, Javier y Rodil Pérez, Francisco Javier (2018), “Niveles de uso y aceptación de los dispositivos móviles en el aula”, *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*, 52, pp. 21-35.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.02>

Gabelas Barroso, José Antonio, Marta-Lazo, Carmen y Aranda Juárez, Daniel (2012), “¿Por qué las TRIC y no las TIC?” *Revista Comein*, 9. Barcelona, UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html> (03/07/2021)

González Isasi, Rosa María y Medina Morales, Gladys del Carmen (2018), “Uso de dispositivos móviles como herramientas para aprender”, *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*, 52, pp. 217-227.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.15>

Gutiérrez Gil, Alberto (2020), “Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad”, *Tejuelo*, 32, pp. 171-196. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.171>

Hergueta-Covacho, Elisa (2017), *Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa*. (Tesis Doctoral). UNED. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-CyEED-Ehergueta> (03/07/2021)

Hernández Prados, M.<sup>a</sup> Ángeles, López Vicent, Patricia y Bautista Ortuño, Verónica (2015), “La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 1, pp. 169-185.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271169185>

Herrera Rodríguez, Calixto (2016), “Orugas y mariposas de colores en los pupitres de nuestras escuelas”, *Tamadaba*, 18, pp. 5-8. Disponible en: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2016/04/25/orugas-y-mariposas-de-colores-en-los-pupitres-de-nuestras-escuelas-revista-18/> (15/12/2020)

INTEF (2017), *Marco Común de Competencia Digital Docente*, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Disponible en: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf) (10/01/2021)

- López Pérez, Coral y Valls Ballesteros, Carmen (2013), *C\*aching educativ\**. *Las emociones al servicio del aprendizaje*, Madrid, Biblioteca Innovación Educativa - SM.
- Marín Santiago, Inmaculada (2018), *¿Jugamos?* Barcelona, Paidós Educación.
- Marta-Lazo, Carmen y Gabelas Barroso, José Antonio (2016), *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*, Barcelona, UOC Press.
- Martínez González, Yanelis (2017), “De las TIC a las TRIC. Una nueva realidad socio-comunicacional en Cuba”, *Index.comunicación*, 7(3), pp. 187-209. Disponible en:  
<https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/319> (05/07/2021)
- Merino Pantoja, Edgardo, Cabello Teran, Jorge y Merino Vidangossy, Edgar (2017), “El teléfono móvil y los estudiantes universitarios: una aproximación a usos, conductas y percepciones”, *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*, 51, pp. 81-96.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.06>
- Nuez García, Cristóbal Luis y Suárez-Robaina, Juana Rosa (2015), “Caminando con Don Quijote: aventuras en la red. Relato de una experiencia interdisciplinar” en *Educación en tiempos de cambio. Congreso conmemorativo del 60 Aniversario del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Las Palmas de Gran Canaria*, LPGC. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/12359565/Caminando con Don Quijote aventuras en la red Relato de una experiencia interdisciplinar](https://www.academia.edu/12359565/Caminando_con_Don_Quijote_aventuras_en_la_red_Relato_de_una_experiencia_interdisciplinar) (10/01/2021)
- Nuez García, Cristóbal Luis y Suárez-Robaina, Juana Rosa. (2020) "Don Quijote navega de nuevo. Itinerario didáctico para el aula", REA (Recurso educativo en abierto). Disponible en:  
<https://bit.ly/navegandodonquijote> (12/01/2021)

Outeirinho, Maria de Fátima y Aller Carrera, Tamara (2018), “La proficiencia digital de los docentes: una nueva forma de pensar, de saber y de hacer en digital”, en Cantalapiedra Nieto, Basilio, Aguilar Conde, Pablo y Requeijo Rey, Paula. (coords.) *Fórmulas docentes de vanguardia*, Barcelona, Gedisa, pp. 205-218.

Pinto Santos, Alba Ruth, Cortés Peña, Omar y Alfaro Camargo, Carlos (2017), “Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP”, *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*, 51, pp. 37-51.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>

Rivoltella, Pier Cesare (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, Brescia, La Scuola.

<https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/68112#.YXB0sx17mYU>

(05/07/2021)

Salinas Ibáñez, Jesús María, De Benito Crosetti, Bárbara Luisa y Lizana Carrió, Alexandra (2014), “Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, (28, 1), pp. 145-163.

Suárez-Robaina, Juana Rosa y Nuez García, Cristóbal Luis (2020), “En su cuarta salida, Don Quijote elige un itinerario didáctico”, *The Conversation*, 07/06/2020.

<https://theconversation.com/en-su-cuarta-salida-don-quiote-elige-un-itinerario-didactico-138495> (13/01/2021)