

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**Literacidad Crítica y justicia social
comunicativa a través de las Radios
Escolares. Un estudio de caso en Educación
Secundaria**

Presentada por Yaimara Batista Fernández para
optar al grado de Doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:

Rocío Anguita Martínez

Eduardo Fernández Rodríguez



Valladolid, 2025

AGRADECIMIENTOS

En este apartado quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas y cada una de las personas que hicieron posible la realización de esta tesis doctoral, y que me han apoyado a lo largo de estos 5 años de mi carrera como investigadora.

En primer lugar, agradezco a Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y mi inspiración a lo largo de este camino, dándome la paciencia, la claridad y la perseverancia necesarias para culminar esta tesis.

En segundo lugar, agradezco a mi familia en Cuba. A mi madre, por su amor incondicional, su paciencia y su apoyo constante en cada etapa de mi vida; a Osmel, por enseñarme la importancia del esfuerzo y la constancia; y a mi hermana, mi abuela, mi padre, por su motivación y aliento. Su confianza en mí ha sido un pilar fundamental para alcanzar esta meta.

Igualmente, agradezco a mi tutora, Rocío, por ser la primera persona en darme la mano y brindarme aliento cuando lo necesitaba. Su guía, paciencia y conocimiento han sido esenciales para que este proyecto viera la luz, y su confianza en mis capacidades me motivó a superar cada desafío durante el proceso de investigación.

A mi director Edu, por su guía constante, sus valiosas orientaciones y su paciencia durante todo el proceso de investigación. Su experiencia y dedicación han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Agradezco igualmente a los miembros del Grupo de Investigación CEAEX, Yasna, Peque, Carmen, Mónica, por sus comentarios, sugerencias y apoyo a lo largo de estos años, los cuales contribuyeron en la calidad de esta investigación.

Mi gratitud también se extiende a la profesora María Ángeles, quien me acogió en el instituto y participó activamente en el proceso educativo y compartió su tiempo y experiencia de manera generosa.

No puedo dejar de mencionar a mi amiga Claudia, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante. A mis compañeros y compañeras que durante estos cuatro años han formado parte del grupo de Whatsapp “Cafecito y charla” gracias por sus palabras de ánimos; las risas y penas compartidas.

A Randys, gracias por motivarme a seguir adelante incluso cuando los obstáculos parecían insuperables.

A todos ustedes, mi más sincero reconocimiento y agradecimiento.

RESUMEN

En esta tesis doctoral se presenta un estudio de caso que emerge de la necesidad de generar escenarios de trabajo disruptivos que permitan abordar los desafíos actuales de la sociedad y el papel que puede jugar la radio escolar como herramienta innovadora e incluso para la promoción de la justicia social comunicativa en contextos de diversidad. Por tal motivo, esta tesis tiene como objetivos: a) analizar el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y ecosistema innovador para fomentar la competencia comunicativa y social en un alumnado diverso, promoviendo la inclusión y participación en el entorno educativo; b) indagar acerca del uso de la radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, y reflexionar sobre las dinámicas de reproducción, y creación de contenidos educativos en contextos formales e informales desde una perspectiva social y subjetiva en el proceso de aprendizaje; y c) explorar las potencialidades de la radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para promover la justicia social comunicativa en el alumnado de ESO a través del reconocimiento cultural y diverso del entorno para promover la igualdad y la equidad; la redistribución de saberes esenciales y democráticos para el desarrollo de una sociedad más justa; y la participación social y activa en la toma de decisiones para intervenir críticamente en los problemas sociales. Se realizó un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo-hermenéutico tomando como referencia un modelo de trabajo etnográfico. Se utiliza un diseño basado en el estudio de caso en cuál se han empleado técnicas etnográficas como la observación no participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis de los contenidos de los podcasts. Esta investigación, dentro de sus hallazgos, evidencia que la radio escolar, es una herramienta pedagógica inclusiva que promueve la justicia social comunicativa en contextos vulnerables, y potencia las competencias comunicativas, digitales, sociales y cívicas del alumnado- además, al vincularla con proyectos de literacidad, desarrolla la capacidad de interpretar y cuestionar el mundo, convirtiéndose en un espacio de diálogo, participación y construcción colectiva de conocimientos.

Palabras claves: radio escolar, Literacidad Crítica, ecologías de aprendizaje, educación secundaria, estudio de caso

ABSTRACT

This doctoral thesis presents a case study that emerges from the need to create disruptive learning environments capable of addressing contemporary social challenges and exploring the role of school radio as an innovative and inclusive tool for promoting communicative social justice in diverse contexts. The objectives of this research are: (a) to analyze the use of school radio as a pedagogical tool and innovative ecosystem to foster communicative and social competences in a diverse student body, promoting inclusion and participation within the educational environment; (b) to examine the role of school radio as a Critical Literacy laboratory and to reflect on the dynamics of reproduction and creation of educational content in formal and informal contexts from a social and subjective perspective; and (c) to explore the potential of school radio as a Critical Literacy tool to promote communicative social justice among secondary school students by fostering cultural and contextual recognition of diversity to advance equality and equity, redistributing essential and democratic knowledge for the development of a more just society, and encouraging active social participation and critical engagement with societal issues. A qualitative study was conducted using an interpretive-hermeneutical approach and an ethnographic case study design, employing techniques such as non-participant observation, semi-structured interviews, and podcast content analysis. The findings demonstrate that school radio functions as an inclusive pedagogical tool that promotes communicative social justice in vulnerable contexts and strengthens students' communicative, digital, social, and civic competences. Furthermore, by linking school radio with literacy projects, it fosters students' capacity to interpret and critically question the world, transforming it into a space for dialogue, participation, and collective knowledge construction.

Keywords: school radio, critical literacy, learning ecologies, secondary education, case study

Esta investigación de Tesis Doctoral pertenece al Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid y ha sido financiada por las ayudas ofrecidas por la Universidad de Valladolid para la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciada por el Banco Santander, en convocatoria de 2020.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos	i
Resumen	ii
Abstract.....	iii
Introducción.....	1
Planteamiento del problema y objetivos de investigación	2
Estructura de la tesis doctoral	4
Capítulo 1. Literacidad Crítica y justicia social comunicativa.....	7
1.1. Literacidad: aproximación conceptual e histórica.....	8
1.2. Literacidad Crítica: perspectivas, enfoques y dimensiones teóricas	
.....	17
1.2.1. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt	24
1.2.2. La Pedagogía Crítica.....	26
1.2.3. Los estudios culturales y políticos.....	28
1.2.4. El posestructuralismo	30
1.2.5. Estudios Lingüísticos y culturales.....	33
1.2.6. El Análisis Crítico del Discurso	37
1.3. Literacidad Crítica en la enseñanza de lenguas.....	40
1.3.1. Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Competencia comunicativa y Literacidad Crítica.....	43
1.4. Literacidad Crítica para la justicia social comunicativa	47
Capítulo 2. Laboratorios de innovación social y ciudadana y radios escolares.....	54
2.1. Concepción de los laboratorios de innovación social y ciudadana	55
2.1.1. Innovación: aportes epistemológicos	55
Innovación social y ciudadana	57
2.2. Laboratorios de innovación social y ciudadana	61
Experiencias de laboratorios de innovación social y ciudadana.....	67
2.3. Nuevos Escenarios Educativos: Competencias, Innovación y la Sociedad knowmádica en la Era Digital.....	69
Escenarios knowmádicos en la sociedad del siglo XXI	70
Nuevas innovaciones metodológicas disruptivas en la sociedad aumentada	73
2.4. La radio escolar como herramienta de innovación pedagógica...	75
De la radio educativa a la radio escolar y el podcast	79

Capítulo 3. Diseño y metodología de la investigación	87
3.1. Fundamentación Metodológica.....	88
3.1.1.La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico	88
3.1.2.El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral	101
3.2. Contexto, escenario y selección de participantes	103
3.2.1.RayCa Radio: un poco de historia.....	104
3.2.2.Proyecto de Aula	106
3.2.3.Taller de Radio	111
3.3. Foco de Estudio y preguntas de investigación	114
3.4. Procedimiento y recogida de información	116
3.5. Dimensiones y categorías de la investigación	120
3.5.1.La radio escolar como ecosistema innovador	120
3.5.2.La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica	121
3.5.3.La radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para la promoción de la justicia social comunicativa.....	122
3.6. Procedimiento de análisis de datos	123
3.7. Consideraciones éticas	127
Capítulo 4. Análisis de los resultados	130
4.1. Ecosistemas innovadores: El proyecto de Radios Escolares	131
4.1.1.Experiencia de aprendizaje vital.....	131
4.1.2.Experiencia de aprendizaje auténtica.....	140
4.1.3.Aprendizaje más allá del aula	148
4.1.4.Experiencia de aprendizaje colaborativo	157
4.1.5.Experiencia de aprendizaje en base a retos	164
4.1.6.Experiencia de aprendizaje digital.....	172
4.1.7. Aprendizaje C21	178
4.2. Laboratorios de literacidad para la justicia social comunicativa	182
4.2.1. Transferencia	185
4.2.2. Reflexión	186
4.2.3. Experimentación.....	188
4.2.4. Búsqueda	190
4.3. Justicia Social Comunicativa	197
4.3.1. Reconocimiento situado del mundo de vida del alumnado	197
4.3.2. Redistribución comunicativa heterodoxa, plural y dialógica	203
4.3.4.Participación social a través del aprendizaje-servicio	232
Capítulo 5. Discusión de los resultados.....	234

5.1. Prácticas pedagógicas inclusivas: proyectos escolares para promover la justicia comunicativa en contextos vulnerables	235
5.2. Prácticas de Literacidad Crítica para la justicia social en contextos vulnerables.....	239
5.3. La radio escolar como una ecología de aprendizaje	241
5.4. Laboratorios de innovación ciudadana para la promoción de la Justicia Social Comunicativa.....	245
Capítulo 6. Conclusiones.....	249
6.1. Principales hallazgos	250
6.2. Limitaciones y dificultades encontradas	258
6.3. Líneas futuras de trabajo	260
Referencias bibliográficas.....	262
Anexos	302

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones de la Literacidad Crítica	21
Tabla 2: Tipos de laboratorios.....	59
Tabla 3: Características de la radio escolar digital	77
Tabla 4: Diferencias entre radio escolar y radio educativa	82
Tabla 5: Aspectos diferenciales de un estudio cualitativo	92
Tabla 6: Requisitos para realizar una buena etnografía educativa	99
Tabla 7: Objetivos de RayCa Radio según PLC.....	105
Tabla 8: Características del alumnado participante en el PA.	107
Tabla 9: Características de los programas radiales	112
Tabla 10: Diferentes temáticas abordadas en el TR	113
Tabla 11: Estructura y transcripción de un programa radial.	114
Tabla 12: Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	116
Tabla 13: La radio escolar como ecosistema innovador.....	121
Tabla 14: La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica	122
Tabla 15: Dimensiones de la Literacidad Crítica	122
Tabla 16: Dimensiones de la Justicia Social	123
Tabla 17. Poemas elaborados por el alumnado	142
Tabla 18: Experiencias de Aprendizaje.....	184
Tabla 19: Perfiles ideales de trabajo	195
Tabla 20: Formatos de los programas radiales	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema de las fases de PT siguiendo la Metodología ABP.	109
Figura 2 Esquema de las fases de PP siguiendo la Metodología ABP.	109
Figura 3 Esquema de la radio escolar.	111
Figura 4 Dimensiones y categorías de Análisis.	120
Figura 5 Prácticas de lectura en el aula.	133
Figura 6 Prácticas de lectura en el jardín.	133
Figura 7 Actividades realizadas en el aula.	134
Figura 8 Modelo de plantilla de ejercicio para la realización del poema.	141
Figura 9 Modelo de plantilla de poema con un sentimiento.	142
Figura 10 Mural en el aula donde se colocaron los poemas.	143
Figura 11 Espacio de aprendizaje: el aula.	149
Figura 12 Espacio de aprendizaje: la emisora radial.	150
Figura 13 Espacio de aprendizaje: el jardín.	151
Figura 14 Alumnado del TR presentando un programa radial en vivo.	152
Figura 15 Alumnado de TR entrevistando a una alumna.	155
Figura 16 Alumnado del TR grabando un episodio en vivo.	156
Figura 17 Alumnado del PA realizando lectura del guion del radioteatro.	158
Figura 18 Alumnado del TR grabando una cuña publicitaria.	159
Figura 19 Alumnado del TR grabando episodio para YouTube. Episodio 36.	163
Figura 20 Fotocopia del libro Manzanas rojas utilizado en el radioteatro.	166
Figura 21 Alumnado del TR grabando una dramatización. Episodio 29.	170
Figura 22 Alumnado del TR en la emisora radial.	171
Figura 23 La emisora radial.	172
Figura 24 Canal de Ivoox de la radio escolar.	173
Figura 25 Blog de la radio.	173
Figura 26 Redes sociales de la radio escolar. Twitter e Instagram.	174
Figura 27 Proyección en el aula del filme “El club de los poetas muertos”.	176
Figura 28 Alumnado del PA usando los ordenadores para el video radio.	176
Figura 29 Alumnado del TR entrevistando a un invitado externo. Episodio 35.	177
Figura 30 Guion del radio teatro utilizado en PA.	178

INTRODUCCIÓN

Las instituciones escolares están abriendo paso al desarrollo y diseño de propuestas de aprendizaje de tipo experimentales y situadas. A través de estas experiencias educativas se busca expandir la educación formal más allá del entorno educativo. En este sentido, emergen proyectos innovadores y disruptivos que buscan recontextualizar el funcionamiento y el rol de las escuelas, aumentando el compromiso e interés del alumnado por aprender. Estos nuevos escenarios son propicios para el desarrollo de competencias, habilidades y experimentación a través de la creación de nuevas formas de aprendizajes alternativas y diferentes al modelo educativo formal y clásico.

Por tal motivo, el desarrollo de un estudio exploratorio y análisis crítico de las experiencias de pedagogías emergentes y prácticas disruptivas en educación secundaria – junto con la exploración de las mismas a través de las y los protagonistas implicados – permite la transformación de estos escenarios escolares en un espacio abierto o de laboratorio de experimentación educativa a través de la producción de diseños compartidos, prototipos de experiencias y productos culturales.

En este contexto inicial, la tesis que se presenta a continuación tuvo sus inicios en octubre de 2021, y se enmarca dentro del proyecto de investigación *“Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria”* del Plan Nacional de I+D+i, y del del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, específicamente desarrollado dentro del marco de trabajo del grupo de investigación GIR-CEAEX *“Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida”* del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, y su inclusión del mismo se justificaba por la oportunidad de explorar prácticas pedagógicas disruptivas y metodologías innovadoras vinculadas, en este caso, al ámbito de la Literacidad Crítica y cuyo objetivo final fuera la búsqueda de la justicia social comunicativa.

A través de esta investigación, realizada en el nivel de Educación Secundaria, concretamente en el ámbito de la Educación Compensatoria y los Proyectos Lingüísticos de Centro, se pretende analizar las posibilidades que ofrecen las radios escolares en cuanto ecosistemas innovadores a través de los

cuales favorecer y potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa crítica y la promoción de la justicia social de un alumnado “caracterizado”, inicialmente, por su diversidad cultural y bajos rendimientos académicos.

Algunas de las características que definían principalmente el caso de estudio en relación con los *issues* del proyecto eran principalmente tres:

- En primer lugar, el uso de la radio escolar implica un espacio de intercambio de saberes y de transformación ciudadana. Un vínculo para la transmisión de saberes académicos, pero también sociales, dotando a estudiantes de las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento creativo, experimental y crítico.
- En segundo lugar, la radio escolar alude al aprendizaje escolar en el marco de una sociedad hiperconectada, por lo que interesaba no solo su carácter en cuanto medio de comunicación, sino, y sobre todo, como instrumento epistémico a través de la cual el alumnado “aprende haciendo”, trabaja en equipo, piensa críticamente y mejora sus competencias lingüísticas, sociales y cívicas.
- En tercer lugar, interesaba el papel que juega la radio escolar en cuanto innovación metodológica disruptiva, esto es, tratando de analizar el uso de la radio escolar y sus posibilidades como herramienta que transforma el currículo escolar, rompiendo con las jerarquías de comunicación tradicionales *magistercentristas*, buscando, por el contrario, aumentar la participación del alumnado.

Planteamiento del problema y objetivos de investigación

Esta investigación se desarrolla en un contexto de educación secundaria compensatoria, caracterizado por alta diversidad cultural, desigualdad socioeconómica y muchas veces comportamientos “disruptivos”, donde el alumnado suele tener pocas oportunidades de expresarse, participar y reflexionar sobre su entorno y su realidad social, contribuyendo al aumento de las brechas de desigualdad y la exclusión social.

Por tal motivo, se considera pertinente resaltar la importancia del uso de la radio escolar como promotora de la justicia social comunicativa en contextos vulnerables ya que contribuye al desarrollo de la Literacidad Crítica, la construcción de una ciudadanía activa, así como la generación de espacios para la participación activa y democrática.

Además, resulta significativo el aporte de un marco epistemológico a los estudios de Literacidad Crítica desde la perspectiva del ámbito de la radio escolar, la justicia social comunicativa y los laboratorios de innovación social y ciudadana. Por una parte, ofrece estrategias que permite integrar la radio escolar en el currículo de educación secundaria a través de metodologías activas (APB) y los ecosistemas innovadores para promover la participación estudiantil y el trabajo colaborativo. Por otro parte, evidencia cómo el uso de este medio de comunicación en el aula ayuda en la motivación, la cohesión grupal, el respeto mutuo, así como a expresarse libremente y dar voz a aquellas que han estado silenciadas. Esta integración de las nuevas tecnologías digitales dentro del currículo escolar mejora la calidad de los procesos de enseñanza y fortalece su potencial transformador y de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Dentro de este marco, se han planteado los siguientes objetivos que motivaron la realización de esta tesis doctoral:

1. Analizar el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y ecosistema innovador para fomentar la competencia comunicativa y social en un alumnado diverso, promoviendo la inclusión y participación en el entorno educativo.
2. Indagar acerca del uso de la radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, y reflexionar sobre las dinámicas de reproducción, y creación de contenidos educativos en contextos formales e informales desde una perspectiva social y subjetiva en el proceso de aprendizaje.
3. Explorar las potencialidades de la radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para promover la justicia social comunicativa en el alumnado de ESO a través del reconocimiento cultural y diverso del entorno para promover la igualdad y la equidad; la redistribución de

saberes esenciales y democráticos para el desarrollo de una sociedad más justa; y la participación social y activa en la toma de decisiones para intervenir críticamente en los problemas sociales.

Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral está estructurada en seis capítulos que se describen a continuación:

En el *Capítulo 1. Literacidad Crítica y justicia social comunicativa*, se ofrece una panorámica conceptual y teórica sobre cuestiones relacionadas con el término de Literacidad desde una perspectiva crítica y sociocultural. Igualmente, se centra la atención en desarrollar teóricamente las diversas corrientes teóricas que dieron origen al concepto de Literacidad Crítica: la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la Pedagogía Crítica, los Estudios culturales y políticos, el Posestructuralismo, los Estudios lingüísticos, el Análisis Crítico del Discurso y los Nuevos Estudios de Literacidad.

También, se analiza la integración de la Literacidad Crítica en la enseñanza de lenguas, partiendo del MCER, y cómo estas prácticas se vinculan al desarrollo de la competencia comunicativa y a la capacidad crítica de interpretar los textos en sus contenidos socioculturales. Finalmente, se ofrece una mirada panorámica sobre la Literacidad Crítica como promotora de la justicia social comunicativa, tomando como referencia las vertientes analíticas de la justicia social como reconocimiento, redistribución y participación.

En el *Capítulo 2. Laboratorios de innovación social y ciudadana y radios escolares*, se analizan algunas aproximaciones teóricas en relación con la concepción de los laboratorios de innovación social y ciudadana, y la radio escolar como herramienta de innovación pedagógica y ecología del aprendizaje. En primer lugar, se hace referencia a diferentes estudios e investigaciones sobre los laboratorios de innovación social y ciudadana como espacios creativos y experimentales para el logro de un aprendizaje significativo. Se parte desde una concepción de la innovación orientada hacia dimensiones de tipo educativas, sociales y ciudadanas. Igualmente, se enumeran algunas de las experiencias más significativas de estos laboratorios a nivel global.

Al mismo tiempo, se exploran los nuevos escenarios *knowmádicos* en la sociedad del siglo XXI y el surgimiento de nuevas innovaciones metodológicas disruptivas en el marco de la sociedad aumentada. Finalmente, se brinda un acercamiento teórico en relación con el uso de la radio escolar como herramienta de innovación pedagógica dentro del contexto académico, resaltando las diferencias entre la radio escolar, la radio educativa y el podcast.

En el *Capítulo 3. Diseño y metodología de la investigación*, se expone y describe el proceso de investigación seguido en este trabajo. En primer lugar, se ofrece una fundamentación metodológica de la investigación, a saber: una investigación cualitativa orientada por un interés de tipo interpretativo-hermenéutico, y en la que se adopta como modelo el trabajo etnográfico y un enfoque basado en el estudio de casos. En segundo lugar, se presenta el contexto y el escenario del estudio donde se desarrolla la investigación, la selección de las y los participantes, ofreciendo una breve caracterización de estos; y posteriormente, se describe el caso de estudio, dividido en dos mini casos o dos experiencias educativas: el “Proyecto de Aula” (PA) y el “Taller de Radio Escolar” (TR). Ambas situaciones mediadas por la radio escolar del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria donde se realiza el estudio.

En este capítulo, también se muestran las principales preguntas de investigación que dan paso a la realización del estudio, se describen los procedimientos y metodologías de recogida de información, así como las técnicas e instrumentos que se han utilizado para la recopilación de datos. Igualmente, se describen las dimensiones y categorías de análisis del estudio y los principales procedimientos de análisis e interpretación de los datos utilizados. Finalmente, se hace referencia a los criterios y consideraciones éticas que orientan el proceso de esta investigación desde una perspectiva cualitativa.

En el *Capítulo 4. Análisis e interpretación de los resultados*, se ofrecen los resultados del estudio de caso y los principales hallazgos obtenidos a través de la triangulación de los datos recopilados del trabajo de campo, las entrevistas, la revisión documental y el análisis de contenido de los podcasts. Estos hallazgos, fueron analizados en tres grandes bloques de trabajo: a) la radio escolar como ecosistema innovador, un análisis más bien descriptivo de las experiencias

educativas; b) la radio escolar como laboratorio de literacidad para la justicia social comunicativa, desde la visión de las ecologías del aprendizaje; y c) la radio escolar como promotora de la justicia social comunicativa, creando un vínculo entre las dimensiones de la Literacidad Crítica y de la justicia social. Estos dos últimos bloques ofrecen un análisis más hermenéutico de estas experiencias educativas.

El *Capítulo 5. Discusión de los resultados*, se centra en el debate y la reflexión de los resultados obtenidos en cuatro ejes principales: los proyectos escolares para promover la justicia comunicativa en contextos vulnerables; las prácticas de Literacidad Crítica para la justicia social en dichos ámbitos; la radio escolar como una ecología de aprendizaje; y los laboratorios de innovación ciudadana para la promoción de la Justicia Social Comunicativa.

El *Capítulo 6. Conclusiones*, se ponen de manifiesto las posibles líneas de trabajo futuro, así como, las limitaciones y dificultades encontradas durante todo el proceso investigativo.

Finalmente, se cierra el documento de la tesis con las referencias bibliográficas utilizadas, ordenadas alfabéticamente, las referencias de las imágenes, y los Anexos.

CAPÍTULO 1. LITERACIDAD CRÍTICA Y JUSTICIA SOCIAL COMUNICATIVA

1.1. Literacidad: aproximación conceptual e histórica

1.2. Literacidad Crítica: perspectivas, enfoques y dimensiones teóricas

1.2.1. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt

1.2.2. La Pedagogía Crítica

1.2.3. Los estudios culturales y políticos

1.2.4. El posestructuralismo

1.2.5. Estudios Lingüísticos y culturales

1.2.6. El Análisis Crítico del Discurso

1.3. Literacidad Crítica en la enseñanza de lenguas

1.3.1. Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Competencia comunicativa y Literacidad Crítica.

1.4. Literacidad Crítica para la justicia social comunicativa

«La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo.»
Nelson Mandela

1.1. Literacidad: aproximación conceptual e histórica

Los cambios ocurridos en la sociedad y en la educación en la segunda mitad del siglo XX han modificado nuestro punto de vista con respecto a la lectura y la escritura, obligándonos a replantear el significado que tienen los textos (Alexopoulou, 2018). Si tomamos en cuenta que la mayoría de las actividades que realizamos diariamente en nuestra vida representan un evento letrado, entonces nos podemos percatar que el uso que le damos a los textos es esencialmente social, debido a las interacciones personales, en un contexto institucionalizado, y al mismo tiempo, está ampliamente vinculado al uso que las personas les dan a dichos textos. (Zavala, 2009)

Las comunidades lingüísticas hacen uso de la lectura y la escritura como medio para transformar y comunicar el conocimiento, el cual puede variar en tiempo y espacio; y, a su vez, representan prácticas culturales vinculadas a un determinado contexto histórico y social. Emilia Ferrero refiere que “leer y escribir son construcciones sociales y que cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2002, p. 13).

Daniel Cassany, afirma que leer y escribir son tareas lingüísticas o procesos psicológicos que permiten “descodificar la prosa y recuperar los implícitos”; y al mismo tiempo son prácticas socioculturales que permiten al lector percatarse del significado que cada comunidad le otorga a una palabra. (Cassany, 2006, p.10)

En este sentido, Cassany y Castellà (2010) plantean que “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany y Castellà, 2010, p. 354). Esto las convierte en herramientas que facilitan intercambios culturales y fomentan la participación activa de los ciudadanos en sociedad. Asimismo, ellos añaden que las actividades diarias de las personas se realizan en un entorno letrado: “al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestras familia,

colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales” (Cassany y Castellà, 2010, p. 354).

Históricamente, el uso de la lectura y la escritura se ha relacionado con el proceso de alfabetización, dígase el aprendizaje del alfabeto y la decodificación del lenguaje escrito; sin embargo, autores como Barton, Hamilton y Ivanc (1998) señalan este término como un conjunto de prácticas sociales en el que la lectura y la escritura se convierten en tareas sociales.

En la actualidad, la literacidad no está limitada solo a la escritura y lectura de libros y obras literarias, sino que también incluye la lectura y escritura de instructivos, letreros, subtítulos, propagandas comerciales, grafitis, así como, todo el lenguaje escrito a través de dispositivos electrónicos, digitales e inteligentes. Por lo tanto, esto implica no solo hablar de quien lee y escribe, sino de la forma en que se lee y se escribe, el contexto donde se produce y el contenido del mismo (Rendón, 2017). Según Cassany (2009) representa una alternativa para fomentar la adquisición de la lectura y la escritura con un propósito socialmente relevante.

La palabra literacidad proviene del término anglosajón *literacy*, y ha sido traducido de diversas maneras al idioma español: “alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro), *literacia* o *literidad* (usado en América, calcando el *literacy* inglés) y *escrituralidad* (propuesto como alternativa a la oralidad)” (Cassany, 2005, p.90). “En español no hay un término equivalente al inglés *literacy*, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marca” (Ferreiro, 1994, p.2). A raíz del surgimiento de la palabra en inglés, se amplía la perspectiva sobre la lectura y la escritura como proceso de construcción social debido a que la escritura no solo responde a la interpretación y creación de marcas gráficas, si no que forma parte de la vida diaria de las personas (Gamboa, A. et al, 2016).

Se observa que han existido dificultades en el idioma español a la hora de referirse a este concepto, utilizando términos como alfabetización, alfabetismo, *escrituralidad*, *literacia*, o *literacia*, cultura letrada o escrita, y el cual ha sido comparado con otros idiomas como el francés (*littératie*, *alphabétisme*, *lettrisme*), el catalán (*alfabetització*, *alfabetisme*, *literacitat*), el portugués (*letramento*,

alfabetização, literacia) o el alemán (*alphabetisierung, literacy*). En la literatura especializada en español los términos más empleados son alfabetización y literacidad. Si bien, se cree que ambos pertenecen al mismo enfoque teórico; se asocian con significados distintos.

Pese a las diferencias que existen entre la alfabetización y la literacidad, ambos términos mantienen estrecha relación entre ellos puesto que no se puede concebir la literacidad sin haber trabajado antes la alfabetización (Delgado-Rojas et al, 2022); y debido a los cambios sociales y tecnológicos, los mismos evolucionan y se hacen más complejos (Ferreiro, 1994; Janks, 2010).

En relación con esto, Alexopoulou (2018) expone que “el término alfabetización se inscribe en una tradición lingüística y se refiere a las actividades pedagógicas que tienen como objetivo enseñar a leer y a escribir a personas adultas para convertirlas en miembros más activos de la sociedad (Alexopoulou, 2018, p. 62). Aguilar y Moctezuma (2020) señalan que la alfabetización es el dominio del alfabeto y de los componentes básicos de la lectura para desarrollarse personal y profesionalmente.

En cambio, el termino de literacidad es asociado con la práctica de leer y escribir haciendo uso efectivo del lenguaje en diferentes contextos (Sandoval, 2017); también con la habilidad para aprender la lectoescritura dentro de un determinado contexto sociocultural (Zavala, 2004; Montes y López, 2017); e implica además la construcción de conocimientos dentro de un contexto (Janks, 2010). Asimismo, representa una polisemia semántica y compleja que va más allá de las habilidades básicas de leer y escribir, (Riquelme y Quintero, 2017). Significa el conjunto de habilidades, competencias y prácticas usadas en el ámbito social (Aceves-Azuara y Mejía, 2015) y es reconocida como una práctica social (Jiménez et al. 2019).

De acuerdo con Cassany y Castellá (2010), el concepto literacidad “incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de

cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” (Cassany y Castellá, 2010, p. 354).

Londoño (2015a) plantea que este término incluye aquellos elementos que rigen la interacción humana como sujeto crítico: como el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, así como, los valores y las representaciones culturales; tomando en las diferentes prácticas discursivas las cuales tienen un carácter sociocultural.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), el termino literacidad “es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales.” (p.157)

En este sentido, Riquelme y Quintero (2017) recuerdan que la UNESCO (2006) ha descrito cuatro nociones que abarcan las distintas dimensiones con respecto a la evolución del debate sobre esta Literacidad, estas nociones son las siguientes:

Literacidad como un conjunto de habilidades individuales: da cuenta de habilidades cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos niveles y son independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos. Entendida de este modo, la literacidad sería clave en los procesos de lectura, escritura, desarrollo de habilidades matemáticas y en la adquisición y procesamiento de información. Es un enfoque ampliamente trabajado en el campo de la psicología, la lingüística y la neuro-psicología.

Literacidad como aplicada, practicada y situada: el centro de atención es la dependencia socio-contextual en el desarrollo de la literacidad. Corresponde al denominado enfoque de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL). Desde

esta perspectiva, la literacidad, más que relacionarse con el alfabetismo como una habilidad técnica independiente del contexto, es una práctica social, alojada en el contexto social. Más aún, se presume que es una habilidad objetiva como las matemáticas y que puede ser dependiente de la sociedad.

Literacidad como un proceso de aprendizaje: se encuentra íntimamente vinculada a la tradición del constructivismo educacional (Vygotsky, 1988; Piaget, 1969). Se enfoca en el proceso mismo del aprendizaje antes que en los resultados, puesto que el sujeto que aprende es un sujeto activo. En esta tradición Paulo Freire es uno de los pensadores reconocidos y destacados, gracias a su concepción de la alfabetización y la educación. Su propuesta resalta la importancia de un agente activo y crítico de su proceso formativo junto a los entornos socioculturales que determinan, limitan y facilitan la práctica educativa.

Literacidad como texto: el contenido de los textos, además de sus condiciones de producción y reproducción, es un elemento fundamental. Es decir, la literacidad como texto (Riquelme y Quintero, 2017). Un pensador clave en esta dirección es Michel Foucault, quien ha ejercido una amplia y reconocida influencia en torno a la exploración de las imbricaciones entre las relaciones de poder y control, así como de los procesos comunicativos y sociopolíticos (Foucault, 1978; Foucault, 1988).

Es evidente que el término literacidad supone “una nueva orientación del estudio de la lectura y la escritura que recoge la evolución y ampliación de las prácticas alrededor de los textos que han surgido en las últimas décadas” (Mora, 2012, p.5); y se puede afirmar que representa la participación activa de las personas en la cultura de lo escrito.

De acuerdo con estos autores, la literacidad es una serie de competencias que están en constante proceso de evolución y construcción, y dependen del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con una estructura textual sólida; y no unos escritos desarticulados que no diferencian el lector del autor, ni dan información nueva sobre el campo del conocimiento en el que se desenvuelven (Castro y Sánchez, 2015).

Cassany (2005) a la hora de referirse a las prácticas de comprensión de textos escritos plantea que la literacidad es un término más completo e integral debido a que abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto, lo que comprendería “desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”. (Cassany, 2015, p.) Es decir, que incluye la ortografía, las formas de pensamiento, los valores y las representaciones transmitidas, ya sea de forma oral o escrita, en diversos formatos y contextos.

Este mismo autor, expone la concepción de la lectura y la escritura dentro del término de literacidad, puesto que el mismo se relaciona con todos los usos que se le dan a los escritos en una comunidad determinada; e involucra entender y comprender los discursos, que no son más que un reflejo de la visión, valores y actitudes de la sociedad, abriendo nuevos caminos hacia otros enfoques literacidad como: la *multiliteracidad* (lectura de varios textos en diferentes espacios y contextos), la *biliteracidad* (lectura y escritura en dos lenguas), la literacidad electrónica o digital (lectura en la web o medios digitales), y la *Literacidad Crítica* (lectura que examina y valora la representación y distribución de poder de los textos orales y escritos).

Castro y Sánchez (2015) conciben la literacidad como “el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito” (p. 53).

En esta misma línea, Aceves-Azuara y Mejía (2015), citado en Romo (2021), señalan que es necesario contar no solo con habilidades de lectura y escritura sino también con que deben ser partícipes de las prácticas de literacidad que suceden en su entorno próximo.

En este sentido, las autoras se refieren a la literacidad como “una práctica psico-sociocultural que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente; los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado alrededor de la cultura escrita en contextos específicos... La literacidad no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto, sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso”. (Aceves-Azuara y Mejía, 2015, p. 76; citado en Romo, 2021)

Desde otra perspectiva, Iñesta (2017) asume una noción de literacidad abierta, dinámica y contextualizada, y se refiere al desarrollo de competencias orales, lectoras y escritas enmarcadas dentro de un proceso continuo, implicando a las actividades lingüísticas, cognitivas y sociales de los individuos (Hébert y Lafontaine, 2010; Hébert y Lépine, 2012; Moreau, Hébert, Lépine y Ruel, 2013). Este enfoque involucra la comprensión y el análisis de la lengua, de la información, de los conceptos adquiridos y de la representación del mundo actual desde una posición multidimensional del texto oral o escrito, en diferentes soportes (Lafontaine y Pharand, 2015). Es decir, contempla el uso de los textos en diferentes ámbitos y situaciones comunicativas para la construcción de nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista de los Nuevos Estudios de Literacidad, se concibe la lectura y la escritura como una práctica sociocultural mediante la cual los ciudadanos desarrollan sus actividades cotidianas dentro de una comunidad letrada. Esta teoría fue expuesta por medio de seis propuestas presentadas por Barton et al. (2000), y posteriormente revisada y actualizada en Barton y Hamilton (2012), las cuales se muestran a continuación:

- La literacidad se comprende mejor si es abordada como un conjunto de prácticas sociales, observables en eventos en los que los textos desempeñan un papel central.

- Cada ámbito de la vida engloba una literacidad (que implicará distintos tipos o medios de comunicación).
- Las instituciones sociales (familias, religión, educación...) moldean las prácticas, por lo que unas son más visibles, más dominantes e influyentes que otras.
- Las prácticas de escritura van insertas en objetivos sociales y culturales mayores; de ahí que haya que situar las actividades de lectura y escritura respecto a dichos fines y propósitos. Por ejemplo, si se prepara un pastel, lo importante es el pastel, siendo la lectura de la receta algo secundario. Esa actividad, a su vez, implica prácticas sociales relativas a las tareas del hogar, la vida en familia, etc.
- La literacidad está históricamente determinada, como todo fenómeno cultural.
- Las prácticas de literacidad se renuevan, adquiriéndose otras mediante procesos de aprendizaje y de creación de sentidos informales. (Barton y Hamilton, 2012)

Es relevante destacar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde la perspectiva de la competencia lectora, propone el concepto de literacidad como “competencia” y se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos; así como la capacidad de analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva a la hora de expresar, resolver y comprender problemas de diversas índoles de la vida real. Se puede expresar que la literacidad abarca conceptos como alfabetización, lectoescritura, comprensión lectora, y la misma ha respondido a diferentes realidades sociales, momentos históricos culturales y marcos teóricos (Orozco y Pérez, 2021).

Lankshear y Knobel (2008) proponen el término *new literacies* para referirse a las nuevas formas de comunicación o prácticas comunicativas de los jóvenes en la sociedad del conocimiento, situándola como centro de la política educativa a nivel mundial. En este aspecto, la define como “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por

medio de textos codificados en contextos de participación en discursos o como miembros de discurso” (p. 74).

Orozco y Pérez (2021) plantean que “la literacidad debe basarse en el concepto de que, cuando el sujeto lee, construye significaciones y sentidos en colaboración con el texto, lo cual implica asimilar (Piaget), interactuar (Vygotsky) y comprender el mundo (Freire). Debemos partir de establecer que el significado siempre está en el texto; el sujeto construye la significación o el sentido” (p. 7).

En este sentido, destaca la conocida propuesta de Allan Luke (1999 y 2000) y Peter Freebody (Freebody y Luke 1990; Luke y Freebody 1997) para ordenar los componentes de la literacidad en “un mapa de recursos” con sus preguntas orientativas, en donde se incluye un apartado específico sobre lo crítico.

- a) *Recursos del código*: El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (*breaker*) del código, con la competencia gramatical. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.

¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.) ?, ¿cómo se usa cada recurso?

- b) *Recursos del significado*: El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.

¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?

- c) *Recursos pragmáticos*: El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la competencia pragmática. Se pone énfasis en la

comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.

¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?

- d) *Recursos críticos*: El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.

¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etc.?

1.2. Literacidad Crítica: perspectivas, enfoques y dimensiones teóricas

Aunque el término literacidad tiene su origen dentro de la lingüística, autores como Green (1988) considera que la literacidad hay que entenderla desde una perspectiva holística compuesta por tres dimensiones: la dimensión operacional, la dimensión cultural y la dimensión crítica.

En cuanto a la dimensión operacional, entendemos la literacidad desde una perspectiva multimodal y no solo como la habilidad para leer y escribir textos, sino también la capacidad de usar las TIC, escuchar, observar, describir, explicar y crear producciones multimedia, y hacerlo de manera crítica. Desde la dimensión cultural, las nuevas literacidades sostienen que pensar de forma crítica es una práctica social, cultural e histórica y debemos contextualizarla (Gee, 2015). Finalmente, la dimensión crítica de la literacidad es el fundamento de la Literacidad Crítica. (Castellví, 2021)

La Literacidad Crítica es un término que engloba dos ámbitos: la literacidad, que es principalmente una práctica social y como tal abarca conocimientos, valores, actitudes, habilidades y todo aquello que nos permita

interpretar un texto escrito; por otro lado, lo crítico, que se refiere a identificar posturas, ideologías y aquellas subjetividades que se encuentran en el texto (Canett, et al, 2021). Es decir, corresponde a situar el escrito en su contexto sociocultural, identificar las prácticas discursivas que lo envuelven, así como los efectos que dicho discurso tiene en la comunidad y en uno mismo (Cassany, 2006). Por su parte, Luke (2004) lo define como una práctica social, cultural, pero, sobre todo, política. Aunque también hay autores como Londoño (2015b), que sitúan la Literacidad Crítica como un modo de vida, no solo como un aprendizaje académico.

Por lo tanto, se considera la Literacidad Crítica como una práctica social que consiste, primeramente, en interpretar un texto por medio de conocimientos, actitudes y valores considerando su situación sociocultural y sociopolítica para identificar la ideología e intenciones del autor detrás de este, incluso, aquellas subjetividades que van más allá del autor y que corresponden a estructuras de poder que pasan desapercibidas o se encuentran normalizadas en dichos ambientes. Pero, de igual forma, es un estilo de vida que permite interpretar el mundo, y apropiarse de textos y discursos para resignificarlos dentro de nuevas prácticas y contextos. Es decir, la Literacidad Crítica también como un agente para el cambio social (Canett et al, 2021).

De acuerdo con el modelo ideológico de literacidad postulado por Street (1984), la Literacidad Crítica se refiere a una práctica social de lenguaje en la que los interlocutores utilizan formas de lenguaje de diversas fuentes y recursos para construir y negociar significados con una variedad de interlocutores. Cuestiones de raza, etnia, sexualidad, género y diversidad cultural intensifican la lucha por intereses propios en un juego de lenguaje que mezcla ideologías, paradojas y relaciones dinámicas de poder.

Cassany (2010) plantea que la idea de Literacidad Crítica se vincula con el concepto de criticidad. Al mismo tiempo, añade que leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. “La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de

izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” (Cassany, 2015). De acuerdo con este autor ser crítico significaría:

Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:

- a) identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses,
- b) reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros,
- c) identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias,
- d) caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

Reconocer y participar en la práctica discursiva:

- a) saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado,
- b) reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad:

- a) tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación,
- b) calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades,
- c) integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

La Literacidad Crítica, entonces, es vista como una forma de enseñar a leer el mundo para transformarlo (Barton, 2012). No se refiere solamente a un conjunto de habilidades, capacidades, competencias que haya que aplicar, sino más bien, que la Literacidad Crítica, se da en forma de preguntas, a través de

sus cuatro dimensiones las cuales permiten describir su complejidad (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002), (Tosar, 2018).

De acuerdo con Lewison, Flint, y Van Sluys (2002), estas dimensiones complementarias son las siguientes:

- *Disrupción de lo común*: donde se examina el contenido y la forma de los textos creados por un individuo, con sus intencionalidades y su visión del mundo.
- *Estructuración de múltiples perspectivas*: para entender diferentes miradas que se pueden dar en el texto, para analizar y comprender quién es representado y quien es silenciado.
- *Evaluación de asuntos sociopolíticos*: permite reflexionar sobre las relaciones de poder que están ocultas en el discurso, y los efectos que causan en las personas, se trabaja a partir de temas sociales relevantes y temas controvertidos.
- *Acción para promover justicia, igualdad y libertad*: buscando enfatizar la necesidad de la responsabilidad ciudadana para tomar decisiones y solucionar problemas, es decir, para la elaboración de relatos y discursos críticos (Gee, 2015b) y para la participación social activa de la ciudadanía democrática.

De acuerdo con Tosar (2018), estas dimensiones buscan que las personas aprendan a identificar y analizar ideologías, intencionalidades, lo que se dice y lo que se ignora, que le permitan formar una postura.

En relación con el alumnado, este mismo autor refiere que estas dimensiones se podrían vincular con la formación del pensamiento crítico, creativo, holístico y social, permitiéndoles formular preguntas por sí mismo sobre el entorno que les rodea. En relación con esto, propone las siguientes preguntas (tabla 1):

Tabla 1: Dimensiones de la Literacidad Crítica

Disrupción de lo común		Estructuración de múltiples perspectivas	
Pensamiento crítico	<p><i>¿Es un hecho o una opinión?</i> <i>¿Qué intereses hay en el texto?</i> <i>¿A quién beneficia?</i></p>	<p><i>¿Qué visión del mundo está representada?</i> <i>¿Cómo sería el texto desde otro punto de vista? ¿Qué voces faltan?</i></p>	Pensamiento holístico
Evaluación de asuntos sociopolíticos		Aplicación y acción	
Pensamiento social	<p><i>¿Qué conocimiento se necesita para poder interpretar el texto?</i> <i>¿Qué efectos y emociones puede producir?</i></p>	<p><i>¿Cómo afecta el texto a tus emociones?</i> <i>¿Cómo te posicionas, a favor o en contra?</i> <i>¿Qué propones para actuar sobre esto?</i></p>	Pensamiento creativo

Luke (2000) distingue tres grandes orientaciones en relación con el componente crítico dentro de la literacidad. Cassany y Castellà (2010) más adelante adaptaron estos puntos de vista y añadieron a la perspectiva crítica una distinción entre lo sociocultural y lo sociopolítico. Estas orientaciones son las siguientes:

a) *Perspectiva tradicional o filológica:*

- Basada en el dominio del código y mantiene que el significado está en el texto y se desentraña con erudición.
- Hay una interpretación del texto que es la canónica y sólo los lectores expertos pueden llegar a ella.
- Los factores sociales e históricos están en función de la interpretación de la intención original del autor en su época; las interpretaciones alternativas deben demostrarse; de lo contrario, se consideran erróneas.
- Lo crítico aquí se confunde con los niveles superiores de comprensión: conseguir la interpretación canónica e identificar el propósito original del autor.

b) *Perspectiva interpretativa o psicológica:*

- Basada en los procesos cognitivos de comprensión.
- El significado se construye en la transacción entre un lector y un texto.

- El lector aporta su conocimiento previo y las inferencias necesarias para interpretarlo.
- La construcción del significado es un proceso interno, mental, cognitivo, de conexión y de reelaboración de la información.
- La comprensión es, en definitiva, una actividad individual y en términos absolutos intransferible; esto justifica las diversas interpretaciones que puede tener un mismo texto.
- Leer críticamente es articular una respuesta personal al mismo.

c) *Perspectiva crítica:*

- Basada en la conformación social del sentido del texto.
- El significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente.
- El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa.
- Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse.

En este tercer enfoque se distinguen dos orientaciones:

Sociocultural: el énfasis se pone en ser crítico para comprender mejor el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman, atendiendo con especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas. Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.

Sociopolítico: prioriza la acción social que supone el texto y la reacción del lector. El significado de un texto, así como los individuos que lo elaboran o lo leen, están situados siempre dentro de sistemas sociopolíticos. Cualquier producción discursiva tiene la función de perpetuar el sistema o bien de resistirse a él (si un texto es aparentemente neutro, en realidad contribuye a la perpetuación). Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para

transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades.

La Literacidad Crítica, de acuerdo con van Sluys et al (2006) en Sandoval y Zanotto (2022), se define como “las prácticas de lectura y escritura que cuestionan cómo funcionan los textos ideológicamente y tensionan las voces, avanzan hacia la crítica de los problemas sociales y brindan aportes para la transformación social” (p. 3). De este modo, se busca desarrollar la Literacidad Crítica a través de la lectura y visión del mundo de forma crítica, que permitan al alumnado cuestionar y hacer preguntas sobre el entorno que le rodea, buscando respuestas y soluciones. Vásquez et al, (2019) plantean que la Literacidad Crítica no es solamente un acto de lectura sino “una forma de ser y hacer” que permite crear espacios de aprendizaje donde poder abordar problemas de justicia social (González-Milea, 2023), y responde a una visión sociocultural de la enseñanza en la cual el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico influenciado por factores sociales (Weng, 2021).

Asimismo, es vista como un enfoque reflexivo que busca que las personas sean capaces de identificar ideologías e intenciones ocultas en los discursos, reconozcan los géneros y estrategias discursivas y que puedan observar las relaciones de poder que establecen, quiénes son los que se visibilizan y quiénes no (Luke, 2012; Santisteban et al., 2016). Al mismo tiempo, persigue que se reconozcan las problemáticas comunes, la creación de vínculos comunitarios y la búsqueda de acciones para la transformación social y crear un compromiso con la justicia social y la igualdad (Rojas y González-Monfort, 2023).

Desde la perspectiva sociocultural, la literacidad se define como el “uso de prácticas social, histórica y culturalmente situadas para crear e interpretar significado a través de los textos” (Domínguez, 2013, p.1). Es decir, saber utilizar la escritura y la lectura para responder a las demandas y exigencias de la sociedad moderna, lo que significa saber aplicar el código de comunicación en diversas prácticas sociales (Alexopoulou, 2018). En este sentido, “los estudios sobre la lectura y la escritura no solo asocian estos procesos con habilidades lingüísticas o psicolingüísticas, sino que además reconocen la perspectiva del

enfoque sociocultural, el cual se centra en la concepción de literacidad". (Gamboa et al, 2016, p. 2).

Actualmente, ha habido una transformación en los procesos de lectura y escritura, se han alcanzado nuevos significados y las interacciones sociales se han modificado tomando en cuenta el contexto donde se desarrollan. Esto ha dado paso al enriquecimiento de los conceptos de alfabetización y de lecto-escritura que se utilizaban tradicionalmente (Hernández et al, 2021; Sandoval y Zanolto, 2022). En este sentido, los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2004, Barton, 2012, Zavala, 2008 Ames, 2002) ponen de manifiesto que la lectura y la escritura se modifican y toman relevancia teniendo en cuenta el contexto social y cultural donde se realiza.

Estos nuevos aportes, junto con las contribuciones generadas desde distintos enfoques, dieron origen al concepto de Literacidad Crítica. Estos enfoques están relacionados con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1998, Habermas, 1998), la pedagogía crítica (Apple, 2008; Giroux, 2013; McLaren, 2005, Freire, 2017, Macedo, 2017), los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios (Halliday, 1999, Bajtín, 1999), el posestructuralismo (Derrida, 1999, Foucault, 1999), y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; van Dijk, 1999, Wodax, 2003). A continuación, se hace referencia a cada una de ellas.

1.2.1. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt

El origen de lo crítico se sitúa en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Cassany, 2010, Marcillo et al, 2017, Rubiano, 2023). Esta teoría se oponía a aceptar el mundo tal y como era, rechazando las desigualdades e injusticias, así como la opresión de las clases sociales. Se centraba en la sociedad y en la búsqueda de la promoción del compromiso político, con el objetivo de fomentar las luchas sociales y la liberación de la dominación para crear una sociedad más justa (Marcillo et al, 2017). Parte de la idea de que la realidad está condicionada por motivos históricos y particulares que conducen a un determinado orden establecido (Cassany, 2005).

Varios pensadores e investigadores han contribuido con el desarrollo de esta teoría, los cuales se basan en la crítica profunda de la sociedad capitalista. Entre ellos destaca Max Horkheimer, considerado uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt. Este autor, propone varios métodos para desenmascarar las injusticias sociales como la crítica immanente o el pensamiento dialéctico. El primer método consiste “en identificar las contradicciones que presenta la realidad”, y el segundo, “en estudiar la conformación histórica de un determinado orden en una comunidad”, es decir, como históricamente, los actos e intereses de las personas, o grupos de ellas, han configurado el orden que está establecido en la actualidad. A través, del uso de estos métodos, las personas deberían “tomar conciencia crítica de la realidad y proponer alternativas que sean más justas” (Cassany, 2005).

En este sentido, Horkheimer (1981, citado en Marcillo et al, 2017), argumentó que “la razón había fallado en su tarea de proporcionar una vida pacífica y de calidad”. Esto sentó las bases a que le diera una vuelta más crítica a sus reflexiones sobre la dinámica y el desarrollo que se estaba llevando a cabo en la sociedad moderna. De ahí que, junto a Adorno, desarrollaran la teoría de la “industria cultural” (Horkheimer y Adorno, 1994) en la cual hacían alusión a la cultura de masas, y como los medios de comunicación eran utilizados para manipular y controlar a las personas con entretenimientos superficiales y propagandísticos (Rubiano, 2023).

Este último autor, Adorno (1997), profundizó en las consecuencias que el sistema capitalista tiene en la sociedad y su impacto negativo de la lógica del mercado en la vida cotidiana; además, describió cómo la sociedad se reduce a un objeto de consumo, donde el individuo es controlado constantemente limitando su capacidad de reflexión. Igualmente, criticó la idea de la objetividad absoluta en la investigación, planteando que el conocimiento esta siempre influenciado por los intereses del investigador y el contexto histórico donde se sitúa. Por otro lado, Marcuse (1998), planteó que el capitalismo industrial y el estado autoritario limitaban las opciones que tenían las personas. Este proceso lo denominó sociedad unidimensional, que dejaba al individuo con una sola alternativa (Marcillo et al, 2017).

Por su parte, Habermas es considerado como el continuador de la tradición crítica, desarrollando una nueva idea sobre la sociedad y el papel que juegan las ciencias sociales en ella. Además, indagó acerca del interés humano en las investigaciones, clasificando las ciencias según el tipo de interés en tres vertientes: técnico, práctico y emancipatorio. De acuerdo con Cassany (2005), la Teoría crítica, busca la interdisciplinariedad de todas las ciencias, y presenta la investigación científica al servicio de la sociedad, dando respuesta a las necesidades de la vida cotidiana de las personas.

1.2.2. La Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica nace principalmente de los fundamentos teóricos de Paulo Freire, siguiendo la idea de leer la palabra y el mundo para empoderar a las personas (Castellví, 2021; Freire, 2012; Freire y Macedo, 2004). Además, señala que la educación surge de las condiciones sociales y del mundo de vida del alumnado, y que ésta, a su vez, también puede ser utilizada como una herramienta de liberación. En este sentido, se presta mayor atención al alumnado y su implicación en el proceso de enseñanza a través del diálogo, mediante el cual ellos y ellas se puedan percatar de la realidad sociocultural de su contexto, que les permita convertirse en agentes para el cambio social, contribuyendo a la toma de conciencia sobre las injusticias sociales que existen en su entorno. (Freire, 2005; Mahmoudi et al., 2014; Delgado-Rojas et al., 2022).

Por tanto, la pedagogía crítica se podría orientar como una praxis socioeducativa y sociocultural que promueve la igualdad a través de las desigualdades (Holmos, 2023). En este sentido, Salinas & Huaman, (2021) promueven que la “pedagogía crítica permite reconocer la interculturalidad y genera una conciencia ecológica real. Sin embargo, para la implementación de esta propuesta emancipadora: primero, el docente debe superar la enseñanza que se centra en la transmisión de contenidos, debe ser el promotor e impulsor de la vinculación aula-comunidad, fomentar el pensamiento crítico y fortalecer la transformación de la desigualdad social, explotación y la enseñanza bancaria en el escenario neoliberal; y segundo, el currículo debe surgir de la necesidad del contexto social o comunidad tomando en consideración su cultura, su historia, su territorio y necesidades particulares” (p. 155).

Y así, desde el ámbito educativo será necesario generar nuevas formas de educación cívica con el objetivo de implicar a las generaciones venideras en “la emancipación radical y urgente” de la sociedad (Giroux et al., 2020).

Por tanto, la pedagogía crítica estimula la autonomía individual del alumnado, la adquisición de habilidades crítica, y la generación de conocimientos que les permita interpretar y conocer el mundo que le rodea de forma crítica. Es decir, además de promover el pensamiento crítico, propicia también el compromiso social como parte de la responsabilidad ciudadana; creando vínculos entre lo académico y lo social, entre el conocimiento y la vida pública, entre la educación y la democracia, al concebirlos como actividades de índole moral y política (Giroux, 2020). Debido a esto, el alumnado, como sujeto social, aprende a vivir en sociedad (Aguilera & Clavijo, 2021, Salinas & Huaman, 2021), reconociendo que las actividades que se realizan en la escuela trascienden los límites del aula (McLaren, 2012) y promueven la conciencia transformadora y liberadora (McLaren & Jaramillo, 2010).

De ahí que Freire (2012) apueste por una aproximación dialógica en la educación y en la literacidad, basada en los principios de intercambio recíproco. Esta educación y esta literacidad, según Freire, serviría para cambiar las relaciones binarias de opresor y oprimido en el aula, materializadas en las figuras del maestro y el alumno (Castellví, 2020). Este mismo autor sitúa la Literacidad Crítica en la crítica ideológica de todas las producciones sociales del mundo, a saber: los medios, los libros de texto, la literatura, entre otros (Shor y Freire, 1987). Al mismo tiempo, parte de la idea de convertir al alumnado en el creador crítico de su propio currículo.

Por su parte, Macedo (2000) propone una pedagogía anti-método capaz de oponerse y rechazar la rigidez de los métodos tradicionales de enseñanza, centrándose más en la flexibilidad, la creatividad y la reflexión crítica. Esta pedagogía implica que el diálogo se debe entender como una práctica social mediada por la reflexión y la acción política, es decir, se debe involucrar el rescate de la voz de las y los oprimidos, y verla como una condición esencial para la emancipación de los individuos, haciendo uso del dialogo para visibilizar las injusticias y desigualdades sociales.

Por tanto, la pedagogía crítica busca proveer al alumnado una conciencia política que le permita convertirse en ciudadanas y ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la sociedad en aras de transformarla.

1.2.3. Los estudios culturales y políticos

Los Estudios Culturales o *Cultural Studies* surgieron en la década de los sesenta en Gran Bretaña, como una respuesta crítica a las transformaciones sociales y culturales de la posguerra, con el objetivo de comprender la cultura de una forma más amplia, inclusiva y crítica, en un contexto histórico marcado por profundas transformaciones sociales, políticas y económicas.

En este sentido, Green (2008) plantea que “el objeto característico de los estudios culturales no es un comentario teórico reforzado por referencias culturales, ni una forma particular de cultura, sino un proceso o momento cultural, analizado con fines determinados y en un lugar y tiempo específicos. La cultura no está localizada en los textos, ni es el resultado de su producción, ni está solamente en los recursos, apropiaciones e innovaciones culturales de los mundos vividos cotidianamente, sino en las diferentes formas de construcción de sentido, dentro de diversas configuraciones, en sociedades incesantemente marcadas por el cambio y el conflicto” (Green, 2008, pp. 204-205).

De ahí que se reconozca que la cultura no es un proceso neutral, sino que se interpreta y se construye a partir del posicionamiento específico de cada persona, promoviendo una mirada crítica y reflexiva. Partiendo de posiciones como la de Donna Haraway, se reconoce que todo conocimiento se produce desde una posición específica y parcial influenciada por factores sociales, históricos y políticos, enfatizando la importancia de la responsabilidad y el compromiso social en la construcción de conocimientos y comprensión del mundo (Fleisner et. al., 2023)

Este conocimiento situado, entraría dentro de los aspectos a destacar dentro de los estudios culturales en relación con la literacidad crítica, y se ve como un proceso dinámico donde la interpretación y comprensión de la cultura está influenciada por el contexto donde el individuo realiza la acción. Es decir,

que no hay una mirada objetiva y universal de la cultura; más bien, cada persona interpreta su entorno desde su perspectiva social, histórica y cultural.

En este sentido, Procter (2004, citado en Caloca, 2015), plantea que Stuart Hall, rechaza la objetividad, y critica la idea de una “gran historia” lineal y objetiva de las culturas. A su vez, propone un enfoque que reconoce la existencia de múltiples perspectivas y la no existencia de una verdad absoluta, puesto que el conocimiento es construido mediante el dialogo y las interacciones entre diferentes puntos de vistas.

Por su parte, Hall (1980), introduce la terminología “codificación/decodificación” para explicar la forma en que las personas interpretan los mensajes. La decodificación, implica “traducir” los referentes de una cultura ajena a la propia, sin que se pierda su significado y sentido original, siempre tomando en consideración que este proceso está influenciado por el contexto social y cultural de la persona receptora y la forma en la que éste interpreta en mensaje.

Dos de los precursores de los estudios culturales, Raymond Williams y E.P. Thompson, enfatizaron la importancia del contexto histórico y social en la formación de la cultura. Por un lado, Williams (1994), plantea el concepto de “estructura de sentimiento” para referirse a cómo las experiencias y los valores compartidos en un contexto dado influyen en la cultura. Mientras que, Thompson (1965), por su parte, examina cómo las clases sociales y las relaciones de poder configuran la cultura.

De este modo, se busca comprender como se articulan las relaciones de poder en la sociedad desde una mirada crítica, reflexiva y situada, que cuestione las jerarquías tradicionales, que promueva una representación más inclusiva y democrática y que permitan romper con el canon establecido socialmente. Desde esta mirada, implica hacer frente a las narrativas dominantes que establecen aquello que se considera cultura y que no, abriendo un espacio a la diversidad de expresiones culturales, específicamente aquellas marginadas e invisibilizadas.

El pensamiento de Hall rompe con las visiones establecidas en la sociedad y aboga por una crítica a las formas tradicionales de entender la cultura, la historia y el conocimiento. Desde los estudios culturales se busca abrir un espacio a la diversidad, rechazando las visiones esencialistas, universalistas y eurocéntricas del canon; promoviendo un análisis situado, contextual y crítico de las prácticas culturales, tomando en cuenta las relaciones de poder y la agencia de las personas.

En este sentido, los estudios culturales desafían la noción de “alta cultura” como “un cúmulo de conocimientos exclusivos reservados a las élites intelectuales” (Hall, citado en Restrepo, 2010 y Caloca, 2015). Antes, al contrario, se centra en “cualquier práctica genuina, emergente en el paragon de lo social, (...) que conlleva dificultades, narrativas (...) intelectualidades y cambios” (Caloca, 2015). Es decir, se encarga de explorar la cultura cotidiana, las practicas social, y los significados que emergen en la vida diaria. Al mismo tiempo, también crítica el eurocentrismo que excluye y marginaliza otras perspectivas y experiencias. Por el contrario, se busca descentrar esta visión y dar voz a las culturas subalternas, las identidades marginales y las experiencias poscoloniales. (Hall, citado en Schwartz, 2007, p. 148). Planteando, entonces, que la cultura es un proceso dinámico de producción de significados y de intercambio social. (Hall, 2006; Caloca, 2015)

1.2.4. El posestructuralismo

Por su parte, el posestructuralismo surge en las décadas de 1960 y 1970 en Francia en tanto aproximación teórica al conocimiento y la sociedad. Se identifica por acoger la incertidumbre de los significados, el poder constitutivo del discurso y la efectividad política de la teoría y la investigación (Gibson-Graham, 2002). Se desarrolla dentro y en contra de la tradición modernista del estructuralismo, tomando una posición escéptica hacia la determinación desde estructuras subyacentes y los intentos de encontrar la verdad última del lenguaje, la cultura, la sociedad y la psiquis (Daly, 1991, citado en Gibson-Graham, 2002).

A diferencia del estructuralismo, el posestructuralismo, enfatiza en la naturaleza construida y contingente de los significados, las identidades y el conocimiento. En este sentido, Fair (2015) expone las contribuciones teóricas y

epistemológicas más notables de este enfoque destacando, por un lado, su énfasis en el aspecto simbólico, precario y contingente de las identidades y del conocimiento; y, por otro lado, el efectuar una crítica a las concepciones fundacionalistas, objetivistas y esencialistas —realistas, racionalistas, liberales, materialistas, positivistas, funcionalistas—, en razón de su énfasis en la plena presencia de lo social y su rechazo —para algunas vertientes psicoanalíticas, su deseo inconsciente— del componente ontológico del conflicto, las relaciones desiguales de poder y el ejercicio de la dominación, así como su desprecio a las formas de antagonismo y alteridad. De ahí que se reconozca que el conocimiento es un “proceso social” que interactúa con otros procesos sociales y naturales (Gibson-Graham, 2002).

Desde el punto de vista de la Literacidad Crítica, el posestructuralismo rechaza la lectura directa de los textos, y considera que el significado es construido por el agente lector a través de la interacción que se produce con el texto y su contexto, buscando concientizar a las y los lectores de cómo los textos pueden reproducir ideologías y prejuicios. Igualmente, promueve la idea de que un texto no tiene una única interpretación válida; e insiste en la posibilidad de realizar múltiples lecturas e interpretaciones, además de la necesidad de cuestionar aquellas interpretaciones que sean dominantes.

A la par, este enfoque pone énfasis en la construcción social del conocimiento, el análisis del poder discursivo y la desestabilización de los significados fijos, y permite a los lectores abordar textos de forma reflexiva y crítica. Dentro de este enfoque se analizan tres conceptos/estrategias posestructuralistas que permiten estudiar cómo los significados, las identidades y el conocimiento se construyen; y cómo las prácticas discursivas crean la realidad social (Gibson-Graham, 2002). Estas concepciones son la deconstrucción, la genealogía y la performatividad.

El primero de ellos, *la deconstrucción*, desarrollado por Jacques Derrida, expone que los significados no son fijos ni estables, sino que se construyen a partir de las interpretaciones que se le da en diferentes contextos, abriendo un espacio a nuevas formas de ver y comprender el mundo. Este mismo autor cuestiona el *logocentrismo*, cuya principal tendencia es la de producir significado mediante estructuras binarias, y en el que un término es considerado como

positivo y otro como negativo (fábrica/no-fábrica). En este sentido, esta estrategia buscaba dismantelar estas jerarquías y demostrar que un término negativo es tan importante como el positivo, puesto que ambos son relevantes a la hora de definir el significado. Además, plantea que la identidad de las cosas se construye a través de “la diferencia” y su relación con otros elementos, es decir, que la identidad esta siempre en proceso de cambio y recontextualización. La deconstrucción es vista como una praxis (Derrida, 1999) que se adapta a cada objeto de estudio, abriendo el espacio para que se generen múltiples interpretaciones, nuevas formas de pensar y actuar, abriendo la posibilidad a nuevos imaginarios (Moebius, 2012, Fair, 2015).

El segundo concepto, *la genealogía*, propuesto por Michel Foucault, examina las relaciones de poder y la producción de conocimiento a lo largo del tiempo: “La influencia de Foucault sobre el posestructuralismo ha concentrado la atención sobre cómo las diferentes formas de poder están entrecruzadas con la producción de conocimiento para crear ciertas concepciones valorizadas del asunto en cualquier periodo histórico” (Gibson-Graham, 2002, p. 271). Es decir, las formas de conocimiento consideradas como válidas o verdaderas están relacionadas con las estructuras de poder y los discursos dominantes de una época. Al mismo tiempo, se encamina hacia en el análisis histórico de los discursos para buscar cómo se construyen los significados y las verdades. Por su parte, Foucault (1991), al hablar de discurso, se refiere a una práctica gobernada por reglas, que incluye significados enmarcados dentro de un sistema de conocimiento y en instituciones y prácticas sociales que producen y mantienen estos significados. Además, enfatiza la construcción y consolidación de discursos dominantes que someten al individuo a fuerzas poderosas fuera de su control, su intervención abre también un espacio para examinar la proliferación y multiplicidad de discursos que pueden crear sujetos capaces de resistir y reconstituir el poder de diversas formas.

El tercer concepto, la *performatividad*, desarrollado por Judith Butler (1990), es visto como una práctica reiterativa y citacional por medio de la que el discurso produce los efectos a los que da nombre. De ahí que la performatividad no se base en actos únicos sino en la repetición y citación de normas y convenciones sociales. Por este medio los discursos adquieren su fuerza y

producen efectos en la sociedad. Esta repetición implica una “diferencia” (Derrida, 1999) que puede cambiar su significado original. Para Butler (1990), el discurso no es solo un sistema de significados, sino que también representa una forma de acción, que genera identidades, relaciones sociales y diferentes formas de concebir el mundo. Igualmente, destaca la subjetivación y la psique de poder, que se entiende como la forma y la razón por la cual las personas se atan a su identidad. Esta representación iterativa enfatiza en la posibilidad de que prácticas repetitivas rompan con los contextos, los códigos culturales o las estructuras simbólicas de la sociedad, y permitan crear espacios para la reinención y transformación de las normas establecidas (Moebius, 2012)

1.2.5. Estudios Lingüísticos y culturales

La Literacidad Crítica, también tiene sus orígenes y desarrollo conceptual en los estudios lingüísticos y literarios. Una de las teorías más importantes es la Teoría Sistémica Funcional de M.A.K. Halliday, que establece un paralelismo entre la estructura del uso lingüístico y la organización social (Cassany & Castellà, 2010).

De acuerdo con Halliday (1985, citado en Arus & Kaplan, 2021), el lenguaje no es solo un sistema de signos o estructura formales, sino un recurso semiótico que sirve para construir significados dentro de contextos sociales específicos; también una herramienta para comprender que el lenguaje refleja y construye la realidad social, además de reproducir las relaciones de poder, las ideologías y las normas sociales. Esta teoría, se centra en cómo los significados son contruidos a través de las elecciones lingüísticas y la relación que se establece entre esas elecciones y el propósito de la comunicación y contexto donde se sitúa. Toma en cuenta que el lenguaje no es un conjunto de reglas gramaticales abstractas, sino más bien como una herramienta para realizar acciones sociales (Arus & Kaplan, 2021).

De acuerdo con Duchêne (2020) “el lenguaje – siempre imbricado en procesos sociales- constituye un lugar central para la producción de diferencias sociales, y que estas no solo crean jerarquías sociales sino también el acceso diferenciado a recursos simbólicos y materiales. Esto supone ubicar el estudio de las manifestaciones discursivas en el contexto histórico, las lógicas del

mercado, las ideologías patriarcales y el sistema postcolonial que las han producido” (p. 280). Destacando la importancia del contexto social en la configuración de los significados.

Por su parte, la Sociolingüística Crítica entiende que las prácticas lingüísticas son hechos, conflictos y representaciones sociales (Pujolar, 2012). En relación con esto Heller et al (2018), exponen:

“Lo primero, en tanto tales prácticas inciden en el funcionamiento de la sociedad, la constituyen o ayudan a explicarlo; lo segundo deriva de preguntarse sobre cómo contribuyen estas prácticas a reproducir y transformar las relaciones sociales, especialmente las de desigualdad; y lo tercero, porque las prácticas discursivas dependen, constituyen y generan ideologías lingüísticas que repercuten sobre las prácticas mismas” (p. 9).

En este contexto de los estudios del discurso y de las practicas discursivas, destaca la presencia de múltiples voces o perspectivas dentro de un mismo texto o enunciado denominada como polifonía. Este concepto, estudiado por Mijaíl Bajtín, es esencial para entender cómo los significados son construidos y como interactúan diferentes discursos en la comunicación.

En este sentido, Bajtín (2008, p. 312) expresa que “en todo discurso se perciben voces, a veces infinitamente lejanas, anónimas, casi impersonales (voces que acompañan los matices léxicos, los estilos, etc.), casi imperceptibles, así como voces cercanas que suenan simultáneamente al momento del habla”. Dicho de esta forma, un texto o discurso no tiene una única voz, sino que el mismo tiene incorporado diferentes perspectivas derivadas de otros discursos ajenos; lo que un autor como Voloshinov (1973) definió como “discurso en el discurso enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado” (p. 180). Es decir, que las palabras que se utilizan para crear un enunciado se suelen tomar de otros enunciados, anteriormente utilizados en otros contextos.

Al mismo tiempo, Bajtín (1999) añade que: “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. [...] El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis

humana [...] cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos" (p. 248). Para este autor, los géneros son infinitos, pues existen tantos como ámbitos de la actividad humana existan, los cuales evolucionan o se transforman dependiendo de las transformaciones de la practicas sociales (Batjín, 1999; Festa, 2021; Costa & Freitas, 2022).

Al hablar de enunciados relativamente estables, el autor se refiere a la existencia de ciertos componentes que les caracterizan, los cuales se adaptan a diferentes situaciones comunicativas. Estos tipos de enunciados reflejan las condiciones específicas y el objetivo de cada ámbito, no sólo por su contenido (temático) y por su estilo lingüístico -o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales del idioma -sino ante todo a través de su construcción o composición. Los tres momentos, a saber, el contenido temático, el estilo y la construcción compositiva, están vinculados inseparable mente en la totalidad del enunciado y se definen unívocamente por la especificidad de la esfera de comunicación dada (Bajtín, 2008). Primeramente, en cuanto al contenido temático, se refiere a los diferentes temas que tratan en el género. En segundo lugar, el estilo, que es descrito como la selección de los recursos lingüísticos. Finalmente, la composición o estructura, la cual está relacionada con la forma en la que se organiza el texto en el género.

Grzincich (2016, pp. 128-129) plantea que los géneros discursivos se caracterizan principalmente por ser infinitamente diversos y multiformes, dinámicos, dialógicos y situados:

- *Multiformes por su heterogeneidad*: hay tantos géneros como actividades humanas, pues el lenguaje hace parte de la vida de los sujetos en cada una de sus actividades. Asimismo, la variedad de los géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación.
- *Dinámicos*: los géneros discursivos están en constante transformación.
- *Dialógicos*: ya que los sujetos discursivos están en interacción con los otros. Son sujetos polifónicos en el proceso de la comunicación, debido a

que para cada enunciado hay siempre una posibilidad de que alguien responda a dicho enunciado.

- *Situados*: en la medida en que el ser humano, en el proceso de comunicación, y en cada una de las actividades de su vida, y en relación a una comunidad de hablantes donde participa, elige usar uno u otro género discursivo.
- Poseen un *carácter reglado*: sin impedir la variación, hace posible –e indispensable- la interacción verbal. Esto significa que no se trata de categorías estáticas, sino que se encuentran en constante cambio.

Teniendo en cuenta el grado de complejidad de los distintos géneros discursivos, se pueden diferenciar en primarios y secundarios (Bajtín, 2008). Los géneros primarios se remiten a la comunicación discursiva inmediata (usualmente orales), mientras que los géneros secundarios son aquellos que surgen en procesos más complejos de comunicación, los cuales están más desarrollados y organizados; es aquí, donde se centran los géneros discursivos escritos. No obstante, existe una relación permanente entre ellos, puesto que los secundarios absorben y reelaboran los primarios (Mallardi, 2022).

A la hora de realizar un enunciado, ya sea oral o escrito, se debe tomar en cuenta el género discursivo que se va a utilizar; de forma que esto permita adecuar el contenido, el estilo y la estructura con el objetivo de transmitir un mensaje de forma correcta, lo cual es esencial para una comunicación eficaz. Es decir, los géneros discursivos tienen una función social que permiten la comunicación en diferentes contextos y con diferentes propósitos. Al mismo tiempo, crea un espacio donde pueden manifestarse diferentes voces. Estas voces pueden ser las de quienes crean los enunciados, las de otros discursos previos que se incorporan, o las de otras personas que participan en el proceso de comunicación. La polifonía, al igual que los géneros discursivos, refleja las intenciones y posturas ideológicas de quienes participan en la comunicación (Mallardi, 2022).

1.2.6. El Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico de Discurso (ACD) remonta sus orígenes en la lingüística crítica (Fowler et al, 1979; Pennycook, 2001) al considerar el discurso como una expresión sociocultural condicionada por las estructuras sociales. Por su parte, Lirola (2017) hace distinción entre este enfoque y el análisis del discurso al plantear que el ACD es “una aproximación interdisciplinar orientada a señalar problemas sociales través del discurso” (Lirola, 2017).

Este enfoque se nutre de las contribuciones de las ciencias del lenguaje para definir sus propósito y metodologías (Fairclough, 1992, 1995; Van Dijk, 1999). Para Van Dijk (2009), el ACD “tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad –así como de la resistencia contra ella– en particular” (p.19). De este modo expresa que, más allá de estudiar las estructuras discursivas fuera de sus contextos sociales y políticos, la investigación crítica del discurso se enfoca en los problemas sociales y las cuestiones políticas, y como estas estructuras discursivas representan, confirma, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad (Van Dijk, 2016, p. 205).

Autores como Fairclough y Wodak (1997) exponen ciertas características a tener en cuenta dentro del enfoque del ACD: aborda problemáticas sociales; las relaciones de poder son de tipo discursivo; el discurso constituye la sociedad y la cultura; el discurso expone una ideología; el discurso es histórico; existe una mediación entre texto y sociedad; el discurso es una forma de acción social, y su análisis es de carácter interpretativo y explicativo.

De la misma manera, Fairclough (2018) establece que el ACD es una forma crítica y explicativa que permite examinar las formas de vida social y los efectos que éstas causan en las personas o en una persona en específico. Asimismo, resalta la repercusión social que trae consigo al implicar y posicionar el ACD en contextos específicos de la sociedad. Visto de esta manera, se puede comprender, construir y transformar estos contextos desde una mirada crítica, desde la generalidad del discurso y el habla.

Por su parte, Cassany & Castellá (2010, p. 359), sostienen que el ACD va más allá al proponer usar la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes y contribuir así a desenmascarar las iniquidades de determinadas situaciones. El primer autor, además, plantea la necesidad de formar ciudadanos con conciencia crítica, capaces de hacer un uso crítico de la lengua que les permita situarse en los discursos, y entender las posturas y los valores que dichos discursos están emitiendo. Es decir, a través del ACD, se busca reducir las injusticias sociales y mejorar las comunidades (Cassany, 2005).

Cassany (2006) expone, además, que el ACD: “aspira a descubrir a través del discurso cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso, en la democracia. Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades” (p. 85).

De este modo, el autor al referirse al discurso plantea que éste no es imparcial ni muestra la realidad de modo objetivo, sino que ubica al hablante en un lugar y momento determinado, y ahí el discurso que se produce refleja la percepción que tiene ese hablante de la realidad. Además, añade que esa realidad está vinculada estrechamente a sus intenciones, valores y actitudes, por lo que los discursos “reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones” (p. 86). Promueve que el ACD es una de las formas de lectura y comprensión más exigentes y complejas. En este sentido, pone énfasis en la lectura crítica; destacando que, a través de ella, se pueden obtener datos y reflexiones complementarias que, no siendo indispensables para la construcción del significado, influyen inevitablemente en el mismo. Por tanto, y siguiendo esta línea de investigación, para llevar a cabo una lectura crítica se debe tomar en cuenta:

- el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata, etc.);

- los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o
- la persona del autor: ¿sexo?, ¿edad?, ¿nivel cultural?, ¿es de derechas o de izquierdas?, ¿machista?, ¿comprometido con alguna causa?, etc.

Asimismo, se afirma que leer de modo crítico requiere, entre muchas otras cosas:

- a) Reconocer los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con su contenido, forma y tono. Relacionar su posición con la del resto de grupos sociales, afines o contrarios, con el interés general que tiene el tema en cuestión en la comunidad.
- b) Identificar la modalidad (o la actitud, el punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. No solo afirmamos hechos, también somos irónicos o sarcásticos, atribuimos dobles sentidos, parodiamos las palabras de otros, etc. Solo si identificamos estos fenómenos y nos damos cuenta de cómo funcionan, podemos comprender y criticar su significado.
- c) Recuperar las connotaciones que concurren en las palabras y expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y el conocimiento del mundo propio de cada comunidad. El lector debe poder tomar conciencia de estos conocimientos sugeridos y poder confrontarlos con otras opciones.
- d) Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas en el discurso. Cada discurso aprovecha sus precedentes, y todos tomamos las palabras prestadas. Debemos identificar las palabras replicadas del autor (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) y valorar el efecto que causan. Si es una cita de autoridad ¿qué valor tiene? Si es una reproducción literal ¿podemos hipotetizar que estas palabras significaban exactamente lo mismo en su contexto original? ¿El autor no las ha seleccionado e insertado en el nuevo escrito para redireccionar su significado?

1.3. Literacidad Crítica en la enseñanza de lenguas

En el ámbito escolar, el lenguaje cumple un rol esencial como base de las relaciones humanas. Mediante el lenguaje se construye un conocimiento y se intercambian saberes. Entonces, adoptar una perspectiva crítica y social sobre el lenguaje permite entender su poder transformador. En este sentido, desde las ciencias del lenguaje, las habilidades de leer y escribir no solo abarcan el conocimiento del código lingüístico, sino que, también, incluyen la comprensión, el análisis y la producción de textos (orales y escritos) con sentido crítico. De este modo, desde la esfera de la enseñanza de las lenguas, la literacidad ha experimentado una transformación significativa influenciada por diversos enfoques teóricos y pedagógicos, los cuales ya se han mencionado anteriormente.

Atienza & García (2024) señalan que el fomento de la perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas, tanto desde el punto de vista de la creación de materias y propuestas pedagógicas como desde la investigación, representa un ámbito relativamente poco estudiado. Ambas autoras afirman que existen dos grandes corrientes en lo que a las enseñanzas desde una perspectiva crítica se refiere: por un lado, las propuestas con orientación social y, por otro lado, las propuestas con orientación cognitiva. Al mismo tiempo, enfatizan que el interés por una perspectiva crítica de orientación social en la enseñanza de lenguas debe entenderse, desde las propuestas primigenias de la Pedagogía Crítica, como un cambio hacia una mayor sensibilidad por las cuestiones relacionadas con la desigual distribución de poder y privilegios en la sociedad. De ahí la importancia de trabajar con visión crítica en la enseñanza de las lenguas como elemento fundamental para promover la reflexión, el pensamiento crítico y la justicia social.

Desde el ámbito de la Lingüística y de la Enseñanza de Lenguas, la Lingüística Aplicada Crítica propuesta por C. Candlin (1990) destaca el modo en que las relaciones lingüísticas y discursivas se vinculan con las relaciones de poder y la estructura social. En este sentido, se busca que el alumnado analice, cuestione y transforme su entorno a través del lenguaje, identificando posturas e ideologías.

Dentro del contexto español, la Enseñanza de Lenguas, tanto la lengua materna como las extranjeras, se caracteriza por una serie de políticas y enfoques que buscan promover el plurilingüismo y la competencia comunicativa. Una de estas políticas, y que también tiene relevancia en el contexto europeo, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) a través del cual se busca igualar los niveles de la competencia lingüística y comunicativa en el continente. Según el MCER (2020), su enfoque general se resume en:

“El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Sección 2.1 del MCER de 2001)” (p. 41).

Por otro lado, para el MCER el aprendizaje de idiomas va más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas, haciendo énfasis en la competencia plurilingüe y pluricultural y en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado como agente para el cambio social. También se expone que la nueva edición establece descriptores más allá del ámbito del aprendizaje de lenguas modernas, para abarcar otros aspectos relevantes en la enseñanza de lenguas en el currículo.

A razón de ello, plantea que este respaldo refleja una conciencia cada vez mayor de la necesidad de un enfoque integrado de la Enseñanza de Lenguas en todo el currículo, y el interés del Consejo de Europa para: “desarrollar las competencias para la cultura democrática, tales como el valor de la diversidad cultural, y la apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas” (p. 22). Visto desde esta perspectiva, este enfoque se alinea con el foco central de la Literacidad Crítica que busca empoderar al alumnado para analizar, contrastar y transformar su entorno a través del lenguaje. Al analizarlo

desde el punto de vista de la Literacidad Crítica, podemos hacer el siguiente resumen:

- Tiene un enfoque orientado a la acción que trasciende el enfoque comunicativo, implicando la vinculación que tiene el aprendizaje de lenguas a las situaciones de la vida cotidiana y a la realización de actividades significativas para el alumnado; además de promover el uso de la lengua como instrumento para la acción social y el cambio. Este enfoque innovador, ve la lengua como “un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio” (p. 37).
- Destaca el papel activo del alumnado y promueve la autonomía y reflexión, lo que le permite analizar, cuestionar e interpretar los textos desde su propia perspectiva, lo que es clave para desarrollar su conciencia crítica.
- Reconoce la mediación como una actividad comunicativa significativa, lo que implica la capacidad de facilitar la comunicación a través de la interpretación, traducción y explicación de textos o discursos entre diferentes lenguas y culturas. Plantea que: “las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente” (p. 43). La mediación, como estrategia de comunicación, permite al alumnado analizar los textos en sus contextos sociales, culturales, económicos y políticos; y, al mismo tiempo, construir su propia comprensión del mundo. También hace alusión al *languaging*, como un componente de la mediación, descrito como el uso de la lengua para articular el pensamiento y desarrollar ideas, propiciando la construcción de conocimientos.
- Enfatiza la importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (mediante el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural) y la necesidad de reflexionar sobre la diversidad social y educativa; aspecto relevante en la formación de la conciencia crítica en el alumnado de modo que “aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticas y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua,

accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural” (p. 137). Es decir, busca analizar como a través del lenguaje se reflejan y se construyen identidades culturales y sociales.

- Fomenta la comprensión crítica de los usos del lenguaje a través de la aplicación de descriptores como “*puede hacer*”, indicando las capacidades que posee el alumnado en diferentes niveles, estableciendo objetivos de aprendizaje y evaluando su progreso; también “como medio para desarrollar la reflexión y motivación” (p. 44). Asimismo, se pueden adaptar para evaluar la capacidad de análisis crítico del alumnado y reflexionar como sus habilidades lingüísticas les ayudan a desenvolverse en contextos comunicativos reales.
- Prioriza la interacción como elemento clave en la co-construcción de conocimientos, lo que implica dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso, y cómo las actividades colaborativas resultan esenciales para el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones reales de interacción con otros u otras.

Así pues, el MCER anima a valorar todos los recursos lingüísticos del alumnado, abriendo paso a la reflexión sobre la diversidad social y educativa presente en el aula. Igualmente, promueve que el currículo sea un elemento flexible que se puede adaptar a diferentes contextos, y a las necesidades del alumnado con el fin de lograr un aprendizaje significativo. De ahí que, el Comité de Ministros del Consejo de Europa (2020), recomiende el uso del MCER como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural.

1.3.1. Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Competencia comunicativa y Literacidad Crítica.

A lo largo del tiempo, han sido varios los enfoques que se han utilizado en la Enseñanza de las Lenguas, cada uno con sus propias especificidades. Estos enfoques se han visto influenciados por los cambios ocurridos en la sociedad,

las investigaciones en la rama de la lingüística y por las necesidades del alumnado (González & Montmany, 2023).

El enfoque comunicativo, surge en la década de los 70's, momento en que las investigaciones sobre la Enseñanza de las Lenguas debatían sobre la eficacia de los modelos basados en la gramática exclusivamente. Por su parte, Wilkins (1976) expone que en una lengua no solo se utilizan las formas gramaticales, sino que también hay que prestar atención a la intención con la que se usan; por lo que, al hablar dos personas, en una misma lengua, deben compartir tanto una competencia gramatical como una competencia comunicativa para que se desarrolle la comprensión del mensaje (Idrisi, 2021). De ahí, que en la Enseñanza de las Lenguas se deben aprender tanto las formas gramaticales como las comunicativas.

Uno de los aspectos claves en la enseñanza de idiomas es el desarrollo de habilidades de comunicación, tanto orales como escritas. Sobre este supuesto, Lomas et al (1993) señala que dicha habilidad se debe adquirir como una competencia comunicativa que permita producir o comprender discursos en relación con el contexto donde se realizan y el grado de formalización que presentan. Igualmente, añade la prioridad que tiene la enseñanza de la lectura y de la escritura, puesto que son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que permiten al alumnado adquirir conocimientos, comprender e interpretar la realidad.

Según Hymes (1974), esta competencia se relaciona con la capacidad comunicativa que tiene una persona, y que la misma implica el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. Autores como Girón y Verdejo (1992, citado en Moreira-Aguado et al, 2021) exponen que: “la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 910).

Por otro lado, Canale y Swain (1980) plantean que esta competencia comunicativa está compuesta por la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. En primer lugar, la competencia gramatical, la cual se relaciona con los conocimientos sobre los elementos léxicos, morfológicos, sintácticos,

gramaticales y fonológicos. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, relacionada con el conocimiento de las reglas socioculturales y las propias del discurso. Y, en tercer lugar, la competencia estratégica, la cual combina el conocimiento de las estrategias comunicativas verbales y no verbales.

En este sentido, el MCER (2002) toma como punto de partida las investigaciones realizadas en relación con esta competencia, y emplea una competencia comunicativa más vinculada con el idioma y la enseñanza de lenguas, describiendo que estos parámetros descriptivos, están siempre entrelazados en cualquier uso de la lengua; no son «componentes» independientes y no pueden separarse unos de otros” (p. 143). Estos componentes son los que se describen a continuación:

a) *Competencia lingüística*: Se proporcionan descriptores para los diferentes aspectos de la competencia lingüística: «Alcance» (dividido en «Alcance morfosintáctico», más tarde renombrado «Alcance lingüístico general», y en «Alcance léxico»); «Control» (dividido en «Corrección gramatical» y en «Control léxico»), «Control fonológico» y «Control ortográfico». La distinción habitual alcance/control refleja la necesidad de considerar la complejidad del uso de la lengua en lugar de limitarse a registrar errores. «Control fonológico» se presenta como una parrilla que incluye las categorías «Control fonológico en general», «Articulación de sonidos» y «Rasgos prosódicos» (acento y entonación). Las características lingüísticas empleadas en cada nivel de dominio a veces se denominan «rasgos criterios», pero son específicos para cada lengua. La lingüística de corpus está empezando a arrojar luz sobre la naturaleza de estas características, así como sobre la precisión de los aprendientes a la hora de emplearlas, pero los resultados de estas investigaciones no se pueden generalizar entre lenguas ni entre diferentes perfiles lingüísticos de los aprendientes en cuestión.

b) *Competencia sociolingüística*: La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el MCER,

especialmente respecto a este ámbito, resulta relevante para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

c) *Competencia Pragmática*: Una manera sencilla de entender la distinción entre la lingüística y la pragmática, es argumentar que la competencia lingüística se refiere al uso de la lengua (como en «uso correcto») y está relacionada, por tanto, con los recursos lingüísticos y el conocimiento de la lengua como sistema; mientras que la competencia pragmática se refiere al uso en sí de la lengua en la (co)construcción del texto. La competencia pragmática se refiere principalmente al conocimiento que posee el/la usuario/a y/o aprendiente de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); y c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

Así pues, la importancia de la literacidad crítica, visto como un componente de la competencia comunicativa, se justificaría además por un estrecho vínculo en todas las esferas de vida diaria. En relación con esto Londoño (2015a) afirma que: “la literacidad no es una sola ni se aprende para siempre; es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con estructura textual sólida, y no escritos desarticulados, que no diferencian el lector del autor ni dan información nueva sobre el campo del conocimiento en el que se desenvuelve los estudiantes. Si bien la intensidad horaria, y la cantidad de estudiantes por grupo dificultan alcanzar los logros esperados, se avanza en términos significativos en la apropiación de los elementos básicos para una adecuada producción e interpretación textual” (p. 165).

En este sentido, la competencia crítica se debería incluir como parte de los objetivos curriculares, debido a que promueve el uso activo de la lengua. Es decir, dotar al alumnado de conocimientos que le permitan acceder al conjunto de representaciones sociales que conforman la cultura en un contexto dado, y de una competencia discursiva que les permita identificar rasgos léxicos, gramaticales y estructurales de los diferentes géneros discursivos al que puede pertenecer los textos (Alexopoulou, 2018).

En resumen, y desde una perspectiva crítica, esta competencia comunicativa trasciende de la comprensión literal de un texto, permite entender las intenciones pragmáticas y los diferentes puntos de vista que están presentes en los discursos. Además, implica analizar cómo a través del lenguaje se ejerce el poder, se desafían las desigualdades sociales y se desarrolla la conciencia crítica. Al mismo tiempo, con la incorporación de la capacidad de reflexionar sobre los usos del lenguaje, de cuestionar la información y de participar de manera activa en la sociedad, se enriquece el proceso de aprendizaje, permitiendo al alumnado comprender cómo se construye la realidad y cómo a través del lenguaje puede transformar su entorno. En fin, este enfoque crítico de la Enseñanza de las Lenguas no sólo promueve la autonomía del alumnado y la conformación de su ideología e identidad, sino que promueve la formación de ciudadanos con sentido crítico y reflexivo.

1.4. Literacidad Crítica para la justicia social comunicativa

Desde el punto de vista de la justicia social, la Literacidad Crítica es vista como una praxis social. Cassany en varios de sus trabajos (2013, 2015) señala que, dentro del contexto escolar, las habilidades de literacidad crítica permiten al alumnado poner énfasis en la comprensión de los propósitos de los discursos, sus intencionalidades, funciones específicas en diferentes contextos culturales y sociales, y la posibilidad de identificar valores, opciones e ideologías presentes en los textos. Igualmente, les da la posibilidad de analizar y cuestionar diferentes puntos de vista e ideas, desarrollar una opinión con fundamento y valorar la autenticidad de los textos.

En este sentido, Brito (2017) argumenta que, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe desarrollar el juicio crítico en el alumnado, de

tal forma que alcancen una percepción sociocrítica de la realidad social durante el proceso formativo. Por tal motivo, en el ámbito curricular, se busca la implicación de todas las personas en las actividades, que tengan acceso a las mismas oportunidades y derechos, que puedan aprender en condiciones de igualdad, equidad y respeto mutuo, sobre todo aquellos grupos que han sido marginados o excluidos. De ahí que la justicia social sea un elemento clave en el proceso formativo.

Zavala (2008) plantea algunas implicaciones didácticas que se pueden llevar a cabo en el contexto escolar para estudiar las prácticas de Literacidad Crítica desde una perspectiva social. En este sentido, la autora apostaría por:

1. *Replantear las tipologías textuales*: los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social y, en consecuencia, estos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos.
2. *Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal*: los textos generan múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, en relación con el contexto sociocultural y propósito en el que se inscriben.
3. *Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente*: lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de literacidad, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad. (p.)

De esta forma, se puede decir que la Literacidad Crítica es considerada como una práctica social mediante la cual se interpreta un texto, tomando en cuenta su contexto sociocultural y sociopolítico, permitiendo a las personas identificar ideologías e intencionalidades; al mismo tiempo, representa un estilo de vida a través del cual se puede conocer y entender el mundo, apropiarse de los textos y los discursos, dándoles nuevos significados dentro de diferentes contextos. De ahí que la Literacidad Crítica también se entienda como un agente para el cambio social (Canett Castro et al., 2021).

Así pues, la Literacidad Crítica contribuye a instruir al alumnado en el uso crítico de la lengua y de los géneros discursivos, de modo que pueden ser aptos

para participar activamente en la sociedad. Es un enfoque que responde a las demandas de la educación, de forma tal que promueve el desarrollo personal, y contribuye a la toma de conciencia activa en la transformación para la justicia social y comunicativa. Esta relación que se establece entre Literacidad Crítica y justicia social permite al alumnado comprender las estructuras sociales y políticas de su entorno y participar activamente del mismo, así como analizar las desigualdades sociales y cuestionarlas.

En los últimos años se le ha dado especial importancia al vínculo que existe entre la educación y la justicia social debido al creciente auge de las desigualdades, uno de los mayores problemas sociales existentes. (Hajisoteriou y Angelides, 2020). Desde esta mirada, se presta especial atención el uso del lenguaje y la comunicación como práctica social.

La Justicia social, a nivel conceptual, se ha utilizado de formas diversas, con distintitas interpretaciones y significados (Novak, 2000; Sandretto, 2008). Autoras como Fraser (2008) plantean que: “el significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social” (p. 39).

Es sus trabajos, se propone un enfoque tridimensional de justicia que incluiría: la *Justicia Retributiva*, relacionada con la distribución equitativa de los recursos materiales; la *Justicia de Reconocimiento*, centrada en el respeto y valoración de las diferencias culturales, minorías étnicas, raciales, sexuales, diferencias de género; y la *Justicia de Representación*, pensada en términos de la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política y la toma de decisiones (Murillo y Hernández, 2014). Es decir, estas tres dimensiones están interconectadas y cada una influye sobre la otra de manera que “no puede haber reconocimiento sin redistribución ni redistribución sin reconocimiento” (Fraser, 2008).

Autores como Murillo et al, (2016), y De la Vega-Rodríguez y Yáñez-Cifuentes, (2023) han observado como estas tres vertientes se presentan en el ámbito educativo, planteando que son realidades necesarias que hay que trabajar y corregir. En palabras de Murillo y Hernández-Castilla (2014) “es necesario considerar tres planos en esta tarea: trabajar para la justicia social, en justicia social y desde la justicia social” (p.14). En este sentido Montané (2015) señalan que:

“La primera está centrada en la distribución de recursos materiales y culturales; la segunda en el reconocimiento y el respeto cultural de todos y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y la tercera está referido a la representación y participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa de participación en la sociedad” (p.95).

Por otro lado, Honneth (2009) critica el concepto que se le había dado a la justicia, el cual predominaba en los 90's, y que consistía en una justicia con base en la redistribución de bienes materiales como garantía para vivir en libertad (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019), debido a que considera que no capturaban la complejidad de las injusticias sociales.

En relación con esta cuestión, el filósofo arriba citado añade que: “fue necesario solo un pequeño paso para llegar a la opinión generalizada de que la cualidad moral de las relaciones sociales no puede medirse solamente por la distribución equitativa o justa de los bienes materiales, sino más bien que nuestra representación de la justicia debe estar relacionada esencialmente con aquellas concepciones acerca de cómo y en qué se reconocen recíprocamente los sujetos” (Honneth 1996, p. 174). Es decir, este autor aboga por una justicia a través del reconocimiento recíproco. Este reconocimiento, “constituye un proceso de identidad y autoformación” (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019, p. 336).

Esta teoría del reconocimiento promulgada por Honneth se centraba en la identidad moral y las relaciones intersubjetivas para la autorrealización. En relación con dicho análisis, Revuelta y Hernández-Arencibia, (2019) señalan que estas relaciones se materializan en tres esferas. La primera de ellas es la

afectiva, que se basa en las relaciones primarias como la amistad, los vínculos familiares, que generan lazos emocionales y un particularismo moral; la segunda sería la *jurídica*, y se caracteriza por un universalismo en la medida que el reconocimiento legal permita ampliar los derechos a más personas, garantizando libertades de forma equitativa; y la tercera se centra en el *aprecio social*, en la valoración del individuo en relación con su contribución a la sociedad desde un trabajo formalmente organizado.

Otros autores como Amartya Sen (2009, citado en Mendoza, 2022), centra la justicia dentro de las capacidades humanas, y considera que la justicia no se enfoca solamente en las instituciones, sino que también está concebida desde la vida y las libertades de las personas.

En relación con este enfoque de capacidades, Sen expone que: “desde el punto de vista de la oportunidad, la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad —menos oportunidad real— de lograr esas cosas que tiene razón para valorar. El foco aquí es la libertad que una persona realmente tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le resulta valioso ser o hacer” (p. 389).

La justicia social es un principio fundamental para la vida en sociedad. Un concepto que abarca aspectos jurídicos, éticos, morales y educativos. En este sentido, las instituciones educativas, como responsables de desarrollo profesional y académico, deben crear herramientas promotoras de la justicia social para el bien común, siendo la radio – como veremos en el siguiente capítulo – un instrumento propicio para esta tarea.

Desde esta mirada, se presta especial atención al uso del lenguaje y la comunicación como práctica social. Según Fraser (2005) y Piller (2016), el lenguaje tiene impacto en tres dimensiones fundamentales y vertientes analíticas de la justicia social (Murillo y Hernández, 2011): la redistribución (Sen, 2010), el reconocimiento (Fraser & Honneth, 2003); Fraser, 2008; Revuelta y Hernández, 2019) y la participación (Fraser & Honneth, 2003; Fraser, 2008).

En el ámbito de la sociolingüística, la categoría de justicia lingüística ha generado debate teniendo como base las perspectivas económicas y filosóficas

y en relación también con las políticas lingüísticas (Gazzola, Templin y Wickström, 2018). En este sentido, Bucholtz et al. (2014), hace referencia a la noción de justicia sociolingüística, a través del cual promueve una educación lingüística que empodere a las personas y grupos subordinados en cuestiones sociopolíticas en relación con el lenguaje (Zavala, 2019).

De acuerdo con esta última autora, el discurso de la igualdad de oportunidades no debe basarse en la idea de que todas las personas son iguales y que el éxito depende del esfuerzo individual, sino más bien que este discurso debe reconocer las desventajas estructurales de ciertos sectores de la sociedad con relación a la escuela y además visibilizar el rol que juega el lenguaje en estas desventajas.

Por tal motivo, es relevante que el alumnado sea consciente de su “repertorio comunicativo” – descrito por Rymes (2014) como el conjunto de recursos que poseen las personas para funcionar de manera efectiva en las diversas actividades en las que participan – y los efectos que traen consigo en diferentes contextos. En este sentido, Zavala (2019) plantea que: “esta toma de conciencia puede realizarse, por ejemplo, con relación a las diferentes formas de usar nombres, apodos y fórmulas de tratamiento, referencias a la cultura popular, gestos, patrones de alternancia de turnos, narraciones, formas asociadas a diferentes “lenguas” en una misma situación comunicativa, saludos, chistes, tipos de pronunciación, arreglos para integrar lo verbal con otros modos comunicativos (como fotos, emoticones y música), etc. Uno de los objetivos de la escuela sería que los estudiantes expandan y enriquezcan su repertorio comunicativo para vivir con otros (citado en Rymes, 2014, p. 7)”.

Esta noción de justicia sociolingüística, según Ivanič & Moss (2004), pretende ubicar en otro plano la perspectiva descriptiva del lenguaje y enfocarse más en la perspectiva crítica del mismo. De ahí que la comunicación juegue un papel crucial en la construcción de una sociedad más justa. Dicho de esta forma, la comunicación se configura también como un espacio para la construcción de conocimientos, significados, identidades y relaciones de poder, y para la promoción de la igualdad, el reconocimiento y la participación del alumnado en la sociedad (Díaz, 2020). Desde la justicia comunicativa, se buscaría, pues,

asegurar que todas las personas tengan la capacidad de exponer y expresar sus ideas y puntos de vista, y puedan participar en la sociedad y contribuir en la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan.

Young (1990) desde otra perspectiva, presenta su idea de trabajar para una democracia comunicativa, en donde las decisiones políticas sean el resultado de un dialogo abierto y participativo. Para esta autora: “la idea de la justicia subraya... los elementos procesuales de la participación en la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades” (p. 125). De este modo, al incrementar la participación mejora las posibilidades de desarrollar una justicia de distribución y de reconocimiento.

La comunicación para la justicia social se convierte en una herramienta para generar cambios sociales, denunciar las injusticias, y construir nuevos diálogos para promover la igualdad y la paz (Díaz, 2020). En este sentido, la educación tiene un papel fundamental en la promoción de la justicia social comunicativa. Desde las instituciones educativas se debe fomentar una comunicación crítica y reflexiva, que permita al alumnado convertirse en agente para el cambio social (De la Vega & Yáñez, 2023) y donde la comunicación se convierta en un instrumento para la construcción de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y democrática.

CAPÍTULO 2. LABORATORIOS DE INNOVACIÓN SOCIAL Y CIUDADANA Y RADIOS ESCOLARES

2.1. Concepción de los laboratorios de innovación social y ciudadana

2.2.1. Innovación: aportes epistemológicos

Innovación social y ciudadana

2.3 Laboratorios de innovación social y ciudadana

Experiencias de laboratorios de innovación social y ciudadana

2.4. Nuevos Escenarios Educativos: Competencias, Innovación y la Sociedad knowmádica en la Era Digital.

Escenarios knowmádicos en la sociedad del siglo XXI

Nuevas innovaciones metodológicas disruptivas en la sociedad aumentada

2.5. La radio escolar como herramienta de innovación pedagógica

De la radio educativa a la radio escolar y el podcast

«Aprender no es un acto de consumir ideas,
sino de crearlas y recrearlas»
Paulo Freire

2.1. Concepción de los laboratorios de innovación social y ciudadana

2.1.1. Innovación: aportes epistemológicos

El término innovación, en la sociedad del conocimiento, ha sido ampliamente utilizado, asociándolo, generalmente, a la aplicación de nuevas ideas en escenarios donde las personas se reúnen para adquirir conocimientos y saberes. Este término se ha vuelto indispensable en diversas organizaciones y contextos, a partir de sus inicios en el sector empresarial en donde ha obtenido gran relevancia, especialmente en lo tecnológico. En este ámbito se la concebía como el resultado de un proceso social colectivo, pudiendo implicar o no una intervención (Velázquez, Coria y Vargas, 2018) y sin enfocarse en el impacto o cambio en la sociedad. (Arboleda et al, 2019).

Freeman (1997) describe la innovación como un proceso que integra las tecnologías emergentes dentro de las actividades de creación o mejora de un producto, proceso o sistema. Por su parte, Drucker (1986) la visualiza como una forma de desarrollo de las organizaciones, asociándola a los mercados y a las prácticas de gerenciamiento, puesto que producía cambios tanto en el proceso como en el comportamiento de las personas. Por otro lado, Bordignon (2018) destaca que este término está vinculado con procesos de invención y creatividad orientado a los valores económicos y a los mercados, pero que su uso y aplicación no está restringidos únicamente a ellos.

A la par, Smith (2017) hace uso de un concepto de innovación más amplio y libre de restricciones, y la concibe como la capacidad que tienen las personas de llevar a cabo una idea o un método nuevo, de manera correcta, con el fin de lograr el efecto u objetivo deseado. En esta línea Van der Have y Rubalcaba (2016) exponen, que, al aplicar este concepto en el entorno social, se redefina su significado como aquellos desarrollos nuevos – lo mismo sean prácticas sociales u organizacionales – cuyo objetivo principal sea la mejora directa del bienestar de las personas.

En el contexto académico, la innovación es entendida como la búsqueda de nuevas formas de aprendizajes y construcción del conocimiento que resulten valiosas para afrontar las problemáticas que afectan al alumnado y la sociedad. Igualmente, promueve la formación de recursos humanos y futuros profesionales expertos en diversas áreas del conocimiento (Yañez-Figueroa et al, 2021), impulsando la transformación de unas prácticas educativas interdisciplinarias, debido a su carácter sistemático y abierto (García-Peñalvo, Blanco y Sein-Echaluce, 2015).

Autores como Chesbrough (2011) plantean que esta innovación educativa trasciende los muros de las escuelas y requiere de la participación activa de toda la comunidad. Añade, además, que esta concepción parte de otras corrientes de innovación abierta de la actividad empresarial, a través de la cual se utilizan los recursos tanto internos como externos de la escuela mediante un sistema abierto de colaboración entre el sector público y privado, favoreciendo la creación de un conocimiento abierto que esté en constante transformación, y vinculando las ideas de la academia, del saber experto y del alumnado a las necesidades sociales (Chesbrough, Vanhaverbeke y West, 2014). Al mismo tiempo, implica la construcción de nuevos escenarios para el desarrollo de competencias claves en el alumnado dentro de la sociedad del conocimiento (Cañal de León, 2002; Lewin y Stuart, 2016), favoreciendo la innovación social.

La innovación social implica una idea de finalidad social, la importancia de las relaciones humanas y el desarrollo de una sociedad mediante la participación activa de los ciudadanos en la búsqueda de soluciones sostenibles a sus problemas (Jaillier y Arias, 2017). Es decir, reclama la existencia de procesos de innovación cuyo objetivo principal esté encaminado a la resolución de problemas que afecten a la sociedad, y el impacto social que la misma trae consigo.

Phills, Deiglmeier, & Miller (2008) enfatizan que la innovación social es un proceso que va más allá del emprendimiento social, en el que se toman en cuenta las estrategias, tácticas y teorías del cambio, como activadores de la participación ciudadana en el desarrollo de soluciones compartidas. Por su parte, Scolari (2008) destaca que este concepto es suficientemente amplio como para permitir que se convierta en un espacio para el encuentro de intereses mutuos y

proyectos públicos y privados, a través de la visión de la ciudadanía como prosumidora. Conejero (2016, pp. 25-26) ha realizado una compilación de elementos compartidos asociados a este concepto, entre los que se encuentran:

- La satisfacción de necesidades humanas que no están siendo atendidas en ese momento, ya sea por escasez de recursos, por temas de oportunidad política, o porque no son percibidas como importantes tanto para el sector privado como para el sector público.
- Ha de producir cambios en las relaciones sociales, especialmente con respecto a la gobernanza, incrementando los niveles de participación en general, y, más concretamente de los grupos más vulnerables de la sociedad.
- Incrementa la capacidad sociopolítica y el acceso a los recursos necesarios para fomentar el empoderamiento ciudadano.
- Se desarrolla mediante un proceso *bottom-up*. Es decir, a través de un proceso emergente que nace desde la base de la ciudadanía.

Innovación social y ciudadana

Trabajos como los desarrollados por Reyes Chirino & Delgado Fernández, (2021) apuntan a que la innovación social:

“promueve la formación de redes de trabajo interdisciplinario que tienen el objetivo de realizar actividades colaborativas en espacios creativos y con grupos de personas organizadas para crear proyectos de impacto social. Estos proyectos surgen en respuesta a las necesidades sociales y han permitido la proyección de los laboratorios de innovación como escenarios de co-creación de soluciones a problemas y retos de la sociedad, el intercambio de conocimiento, las redes de trabajo, los mentores y el desarrollo de jornadas, talleres y conferencias” (p. 178).

Por su parte, especialistas como Freire (2017) hacen una distinción entre innovación social e innovación ciudadana, destacando que la primera está encaminada a un “*solucionismo tecnológico*”, donde, generalmente, son los expertos quienes buscan las soluciones genéricas y comercializables a los problemas que afectan a las personas; mientras que, la segunda, se basa en la

capacidad que tienen las personas para innovar. Para dicho autor, la innovación ciudadana es entendida como un trabajo colectivo e inclusivo donde tienen cabida diferentes saberes y puntos de vistas, especialmente la de las y los afectados, con el objetivo de buscar soluciones sus problemas.

Como recuerdan Freire y Gómez (2020), el uso del concepto de innovación ciudadana no implica un simple cambio de etiqueta, sino un enfoque diferente para la generación de innovación con impacto social. Destacan, por tanto, que la innovación ciudadana reconoce que innovar forma parte de la “idiosincrasia humana”, y por este motivo todos los ciudadanos pueden y deben estar involucrados. En su trabajo podemos reconocer dos pilares básicos de este concepto.

En primer lugar, la innovación ciudadana, se diferencia de las soluciones estandarizadas que priorizan la tecnología y los algoritmos, y se orienta más hacia el desarrollo de enfoques locales o situados que hacen posible la diversificación de la innovación al adaptarla a las condiciones locales, colocando a las personas como protagonistas.

En segundo lugar, en vez depender exclusivamente de expertas o expertos en disciplinas específicas, la innovación ciudadana permite trabajar con enfoques inclusivos fomentando la participación activa de las y los afectados, trabajando en conjunto con profesionales expertos de diversas disciplinas en la búsqueda de soluciones, al mismo tiempo que se desarrollan mecanismos de escucha activa a través de la inmersión y participación.

De ahí que la innovación ciudadana se piense como un proceso colectivo, inherente a la naturaleza humana, implementado a través de la escucha activa, la colaboración interdisciplinar en contextos determinados, permitiendo abordar problemas complejos de forma orgánica. Y aunque no puede ser planificada, se puede impulsar mediante la visibilización, la concientización y la creación de infraestructuras de apoyo. Es por eso que, en aras de buscar soluciones a los retos sociales que afecta a la ciudadanía, surgen los laboratorios como una comunidad de práctica y aprendizaje. Estos laboratorios tienen como objetivo analizar, diseñar, estudiar e intercambiar información para la construcción de

conocimientos y compartirla, específicamente, dentro del ámbito de la innovación abierta. Mediante estos espacios abiertos, libres, colaborativos e inclusivos, se generan encuentros interdisciplinarios con el fin de atender y buscar soluciones a los problemas urgentes de la sociedad.

En esta línea, Yañez-Figueroa et al (2021) introducen una serie de aspectos que deben estar presentes a la hora de conformar un laboratorio, como son: “la información suministrada por los usuarios, el método de investigación para recopilarla y analizarla, las conclusiones que desarrollan nuevas soluciones y la interacción en contextos de la vida real” (p. 17). Añadiendo, además, que el fomento de la innovación para atender las necesidades de una sociedad no sujeta únicamente a los beneficios e intereses de la industria, parte de que el gobierno o las instituciones educativas sean la razón social y esqueleto de estos laboratorios; siendo promovidos por entidades privadas, públicas o surgir de movimientos de activismo social.

Estos autores identifican diferentes tipos de laboratorios, en función de una serie de características como pueden ser el lugar donde se realizan, quiénes participan o las diferentes conceptualizaciones que cada uno de ellos ha recibido (Tabla 2).

Tabla 2: Tipos de laboratorios según Yañez-Figueroa et al (2021, p. 34-35)

Nombre	Lugar	Participan	Definición
Laboratorios ciudadanos	Espacios formales e informales; se realizan en cualquier parte de una ciudad	el ciudadano común con escuelas o universidades, así como el gobierno y la empresa privada (Cuádruple hélice)	Espacios abiertos a todo público; implica la participación activa en un escenario de aprendizaje permanente para resolver un problema local
Laboratorios virtuales	Utilizan la red de Internet; son espacios virtuales para practicar con simuladores de una realidad	Áreas de salud y tecnología: robótica, empresas y Universidad	Espacios de intercambio de conocimiento para llevar a cabo procesos de innovación por medio de la interacción a distancia para practicar en un ambiente real que puede ser simulado
Laboratorios abiertos	Se realizan como capacitación de las empresas, en la vida urbana y en la política	Empresa, Universidad, Gobierno y usuarios finales	Espacios considerados como nuevas formas de negocio y fuentes de enriquecer productos o servicios, se llevan a cabo intercambio de conocimiento y su base es la experiencia

Laboratorios vivos	Se llevan a cabo en las empresas y en los espacios públicos de los gobiernos	Gobierno, empresa y ciudadanos	Espacios para probar productos en ambientes reales con el fin de mejorarlos, se habla de un acceso bilateral al conocimiento para impulsar la innovación desde la co-creación
Laboratorios urbanos	En cualquier espacio urbano; participación híbrida entre gobierno y otro actor	Gobierno, investigadores y los ciudadanos	Espacios de experimentación para la nueva gobernanza donde se lleva a cabo co-creación transdisciplinaria como técnica de aprendizaje en temas de urbanismo y sostenibilidad. Se le conoce como ciencia social que utilizan la combinación experimental y conceptual
Laboratorios urbanos vivos	En cualquier espacio de una ciudad, pero también los realizan las empresas	Gobierno, empresa, ciudadanos e investigadores	Espacios de experimentación e interacción de forma activa de grupos interdisciplinarios para planificar, gestionar y diseñar actividades de ciencia creativa frente a problemas de una sociedad
Laboratorios vivos sociales	Se realizan en ambientes informales, principalmente en comunidades rurales	Participan todas las personas de una población, se extiende a una ciudad o una región de un país	Espacios informales de aprendizaje compartido de característica libre, flexible y adaptable donde se comparten las capacidades de la comunidad lo que se denomina circulación del conocimiento
Laboratorios de innovación	Espacios abiertos para la experimentación interdisciplinaria	Participantes internacionales del gobierno, la universidad, los colectivos sociales y las empresas	Una red de colaboración de innovación tecnológica donde se lleva a cabo la cooperación flexible para construir conocimiento para elevar la calidad de vida y diseminar el conocimiento en acceso abierto
Laboratorios de innovación social	Espacios formales e informales	Gobierno, Universidad, Empresa y Ciudadano	Espacios horizontales de actuación donde se trabaja el pensamiento creativo por medio de la interacción de grupos interdisciplinarios para cambiar la realidad social con soluciones permanentes

Todos ellos tienen en común la concepción de ser espacios de experimentación, participación activa, de construcción colaborativa y de proyección abierta y diseminadora. Igualmente, se conciben como iniciativas de construcción social del conocimiento producido colectivamente en grupos interdisciplinarios, desarrolladas en espacios formales e informales, generando conocimientos que serán usados en contextos reales (Baran, 2020).

Estos laboratorios ofrecen una dinámica productiva tanto desde un nivel interno como externo. Desde el punto de vista interno, los laboratorios actúan como espacios de innovación abierta, donde las personas participantes

aprenden nuevas habilidades, exploran tecnologías y comparten conocimientos; desde una dimensión externa, permiten la producción y creación de ideas y recursos, también de herramientas para resolver problemas sociales reales, generando un impacto positivo en la sociedad.

Barbancho et al (2020) enfatizan que la verdadera efectividad de los laboratorios radica en el fomento de la creación de equipos de trabajo de diferentes disciplinas y con diferentes capacidades, habilidades y conocimientos. De igual modo, exponen que se deben incluir tanto a personas expertas en las temáticas abordadas, como aquellas personas directamente afectadas por esos problemas, combinando tanto la ciencia como la experiencia, y buscando soluciones desde diferentes perspectivas.

2.2. Laboratorios de innovación social y ciudadana

Investigadores como Hassan (2013) y Romero-Frías & Robinson-García (2017) exponen que los laboratorios sociales son plataformas pensadas para abordar los retos de la sociedad, enumerando tres rasgos presentes en todos ellos: 1) su *carácter social*, agrupando personas con diferentes características y enfoques para trabajar de forma colectiva; 2) su *carácter experimental*, en tanto que procesos de creación continuados en el tiempo; 3) su *carácter sistémico*, trabajando en la generación de prototipos que pueden resolver grandes retos.

Por su parte, Westerlund, et al. (2018) definen los laboratorios de innovación como: “una plataforma socio-técnica con recursos compartidos, un marco de colaboración; y un contexto de la vida real, la cual organiza sus partes interesadas en un ecosistema de innovación, que se basa en principios de gobernanza, estándares abiertos, y diversos métodos y actividades para recopilar, crear, comunicar y entregar nuevo conocimiento, soluciones validadas, desarrollo profesional e impacto social” (p.57).

El surgimiento de estos nuevos espacios de innovación social, abren un espacio como constructores de conocimientos y formas de responder a las necesidades sociales. Además, son un instrumento para la puesta en común de pensamientos e ideas con enfoques de experimentación y prototipado, combinando la reflexión y la orientación a la acción, con el fin de generar

respuestas a los retos complejos que afectan a la sociedad. Estos retos, a juicio de Romero-Frías et al (2020, p. 6), tienen una serie de características:

- Incertidumbre: gestionar la ignorancia y los múltiples saberes.
- Necesidad de reforzar la democracia: la participación y lo institucional.
- Conexiones en múltiples planos: físicas y digitales; reconfiguración de lo vertical y lo horizontal.
- Integración de las múltiples formas de inteligencia para crear instituciones más fuertes: inteligencia colectiva, de los expertos, algorítmica, política.
- Compromiso con lo local y lo global.
- Ética de los cuidados.

En este mismo sentido, estos autores identifican algunas características para identificar los laboratorios de innovación, algunas serían (p. 7):

- Rol productivo. Del consumidor al prosumidor desde un enfoque ciudadano.
- Cultura de la participación y de los cuidados.
- Diversidad y accesibilidad.
- Cultura digital.
- Proyectos de código abierto.
- Acción local y conexión global. Escalabilidad.
- Mezcla de saberes e inteligencias. Cada tipo de laboratorio integra distintas inteligencias: social, política, experta, algorítmica.
- Corresponsabilidad desde diversos roles, grados de compromiso, y posibilidad de implicación. Forma de gestionar la incertidumbre, de deliberar, de crear, de consensuar.
- Experimentación y prototipado. Orientación a la acción.
- Flexibilidad para desarrollarse en diversos ámbitos: institucionales o no.
- Forma de aprendizaje: proceso y resultados van de la mano.
- Documentación del proceso como parte del aprendizaje.
- Cooperación frente a competición.

Por otro lado, Schuurman, et al. (2019) señalan que, aunque se reconozcan los laboratorios de innovación como orquestadores (implicando un enfoque de gestión en la innovación), existe una carencia notable de estudios que profundicen en este rol del proceso. Plantean que, de forma general, se describen y analizan a partir de sus características definitorias, como la experimentación en contextos reales, la co-creación de usuarios activos y la asociación entre el sector público y privado; siendo más limitado el cómo administrar y utilizar estos elementos, en relación con las necesidades y particularidades de un determinado proyecto de innovación.

El uso del concepto de laboratorio de innovación ciudadana reconoce a las y los ciudadanos como agentes importantes en la cadena de innovación (Salazar Pérez, 2010); y está siendo utilizado, cada vez más, por las instituciones públicas, como una vía para dar solución a los problemas y necesidades de la ciudadanía. Estos laboratorios surgieron como respuesta a las limitaciones de las propias instituciones para satisfacer las demandas de la sociedad, especialmente, en contextos de ajustes presupuestarios. Su objetivo principal radica en mejorar la eficiencia de las políticas públicas, logrando una mayor legitimidad institucional (Ostling, 2017).

Igualmente, estos laboratorios se destacan por ser espacios de experimentación, donde poner en práctica nuevas ideas; y en donde no existen limitaciones de temáticas ni de participantes, y dentro de los cuales lo más importante es crear un trabajo colaborativo interdisciplinario enfatizando la co-creación, coproducción y co-diseño de productos o servicios (Yañez-Figueroa, et al., 2017). Esta co-creación es elemento clave de innovación con sus diversas partes interesadas y usuarios (Hossain, et al., 2019).

Para Bordinon (2018) los laboratorios de innovación ciudadana son espacios donde las personas ejercen su derecho a “hacer cosas”, en función del desarrollo de propuestas de acción directa; y, más genéricamente, relacionados con sus motivaciones, intereses o inquietudes. De tal manera, su enfoque no se centra únicamente en la construcción de conocimientos para ser transmitidos, sino más bien en acciones ciudadanas para resolver problemas que les afecten

directa o indirectamente, al mismo tiempo de que sean capaces de estimular la creatividad para superar situaciones.

Por ejemplo, el proyecto de Innovación Ciudadana de la Secretaría General Iberoamericana considera a los innovadores sociales como agentes que desafían el poder de las grandes empresas globales, involucrando a ciudadanos y consumidores en la creación de la innovación y mejora del bienestar social. Asimismo, apela a métodos que promuevan la empatía, la escucha activa y la participación ciudadana, destacando una forma de innovación menos corporativa y más democrática.

En estos últimos años, han surgido espacios comunitarios para la acción social – denominados laboratorios ciudadanos – los cuales funcionan como plataformas para facilitar la participación ciudadana en acciones de experimentación. En este sentido, García (2017) los define como un lugar de producción y de experimentación, en el que personas de distintos mundos colaboran en un proyecto común. Estos laboratorios han recibido diversos nombres según su conformación, organización y fines específicos (Ortega y Villar, 2014): Laboratorios de medios (*media labs*), Laboratorios ciudadanos (*living lab*, *city lab*), Laboratorios de fabricación (*maker lab*, *fab lab*), Laboratorios arte-ciencia (*Lab science-art*), Laboratorios de comida (*food lab*); Laboratorios de activismo (*hacklabs*).

Sangüesa (2014) examina los laboratorios ciudadanos a partir de los *city labs*, diseñados como receptores de las iniciativas ciudadanas; y en el que las personas, de forma compleja, podían colaborar y adquirir conocimientos con la ayuda de un personal especializado. No obstante, frecuentemente, estos espacios se caracterizaban por proyectos *top-down* (arriba-abajo), con poca o escasa participación ciudadana en la toma de decisiones, lo que restringía la democracia y la autogestión.

A menudo, se tiende a confundir los "*living labs*" con los laboratorios ciudadanos, sin embargo, ambos presentan diferencias importantes. Los "*living labs*" fueron impulsados por la Red Europea de Living Labs (ENoLL), y se basan en "modelos tripe hélices" que buscan colaboración entre gobiernos, empresas

y ciudadanos, ofreciendo recursos que podrían asemejarlos a laboratorios ciudadanos, como su enfoque territorial y de innovación abierta. Sin embargo, su modelo de participación es similar al de los *"city labs"*, donde la ciudadanía suele limitarse a adquirir competencias digitales y actuar como probadora de productos, sin participar activamente en las decisiones clave del proceso de innovación. Por lo tanto, no todos los *"living labs"* pueden considerarse verdaderos laboratorios ciudadanos como señalan Ricaurte y Brussa (2017).

Por su parte, Freire y García (2020) exponen que, desde el punto de vista de las políticas públicas, los laboratorios ciudadanos ofrecen la posibilidad de abordar problemáticas mediante enfoques innovadores que trascienden los límites de los marcos convencionales de actuación. Además, debido a su naturaleza abierta, experimental y exploratoria, estos laboratorios permiten detectar desafíos y dinámicas emergentes en la sociedad; así como desarrollar nuevos enfoques y herramientas para la gestión y resolución de problemas sociales de forma más fácil.

Es decir, los laboratorios ciudadanos constituyen un entorno creativo y abierto en donde participan personas comunes, funcionando como escenarios que impulsan innovaciones en el ámbito social, al mismo tiempo que transforman como se relacionan las personas con las tecnologías y productores. De ahí que Schiavo y Hurtado (2013) sostengan que, en estos laboratorios, el conocimiento se genera tanto en espacio formales como informales, facilitando la participación activa de todos los ciudadanos en procesos que, históricamente, eran realizados por ciertas élites. De esta forma, los laboratorios ciudadanos se consolidan como motores reales para el cambio social, capaces de reconfigurar las relaciones entre las personas y las tecnologías, y de ahí democratizar el acceso abierto al conocimiento y a la innovación, promoviendo la inteligencia y creatividad colectiva.

En esencia, los laboratorios ciudadanos actúan como promotores para el aprendizaje continuo, puesto que facilitan la transición de sociedades centradas en la información y el conocimiento hacia sociedades enfocadas en la innovación (Da Silva, Vieira, Vieira y De Santiago, 2016); también, fomentan la participación de las personas en el desarrollo de nuevos "usos" de la tecnología, del

conocimiento y de la información, tomando como punto de partida la perspectiva de las y los usuarios finales o afectados (Ricaurte y Brussa, 2017).

Lafuente (2022) expone que los laboratorios ciudadanos son lugares donde se genera conocimiento de forma abierta y diversa, acogiendo a todo tipo de personas y funcionando además como espacios flexibles y económicos, donde la colaboración y la mezcla de ideas son claves como punto de encuentro para que grupos, comunidades afectadas y movimientos sociales puedan hacer visibles sus problemas y buscar soluciones. En este mismo sentido, añade que en estos laboratorios se aprende a pasar de la protesta a la propuesta, permitiendo que grupos minoritarios tengan voz y participen en la toma de decisiones con responsables públicos. Describe los laboratorios como espacios de convivencia donde se valora la diversidad y se considera a las minorías como indicadores tempranos de futuros problemas, anticipando soluciones a pequeña escala para el beneficio de todos. Es decir, son el espacio donde aprendemos a vivir juntos, espacio por antonomasia para la política experimental.

Por su parte, Di Siena (2007), señala tres tendencias relacionadas con el desarrollo de los laboratorios ciudadanos. En primer lugar, la participación horizontal, donde la información es procesada con mayor rapidez debido a la autonomía de los participantes, en contraposición con las estructuras jerárquicas piramidales. Este modelo favorece el intercambio de conocimientos entre las y los participantes, potenciando las sinergias y beneficios derivados de esta interacción colectiva.

En segundo lugar, la autoorganización, que a través del uso de las TIC se aporta nuevas formas de colaboración y organización basadas en modelos en red, facilitando y promoviendo la autoorganización de diferentes formas y con diferentes objetivos (Castells, 2013). Uno de ellos, es el movimiento *Open Source*, fuente constante de recursos y un procedimiento para llevar a cabo esta tarea.

En tercer lugar, la descentralización, que mediante la proliferación de redes – favorecida e impulsada por la tecnología digital – ha dado lugar una nueva forma de control descentralizado, practicado por un grupo de personas

independientes que colaboran entre sí. La combinación de estas tres tendencias genera entornos de experimentación colaborativa, donde el conocimiento se construye y comparte abiertamente, para transformar la manera en que la sociedad aborda sus propios desafíos.

Dentro de estos laboratorios ciudadanos, una de las metodologías de trabajo que más se ha extendido y utilizado es la del *Design Thinking* o pensamiento de diseño (Zurbriggen y González Lago, 2015). Esta metodología, fue propuesta en sus inicios por Rowe (1987) como un proceso sistemático para resolver problemas de diseño, y con el tiempo ha evolucionado para aplicarse no sólo al desarrollo de objetos tangibles, sino también a la creación de innovaciones y estrategias organizacionales (Laakso y Clavert, 2014). Ahora se utiliza en diversos ámbitos, desde el diseño de modelos de negocio, la resolución de conflictos y hasta en situaciones propias del sistema educativo. Su implementación en los laboratorios ciudadanos facilita soluciones rápidas, efectivas y económicas (Fernández Reigosa, 2016). Entre los rasgos más distintivos de esta metodología se encuentra el enfoque centrado en el usuario, la creatividad como impulsora de la acción y la vocación práctica por la solución de problemas, y las dinámicas de colaboración y participación de los otros a lo largo de todo el proceso (Redante, Fritz y Fleith, 2019).

Experiencias de laboratorios de innovación social y ciudadana

Existen diversos formatos, enfoques y áreas de acción en los laboratorios de innovación social y ciudadana a nivel mundial. Muchos de ellos comparten los mismos principios con el objetivo de buscar soluciones a los problemas sociales y promover el desarrollo para el bien común, entre ellos: la participación ciudadana, la colaboración, la experimentación y el uso de las tecnologías. Algunos de estos laboratorios en el ámbito español son:

- *Medialab Prado* (Madrid): laboratorio ciudadano que depende del Ayuntamiento de Madrid. Se dedica a la producción, investigación y difusión de proyectos culturales. Además, explora diferentes formas de experimentación y aprendizaje colaborativo que surgen en las redes digitales. Su modelo ha influenciado en la creación de otros

laboratorios, y es un referente en España que sirve de apoyo transversal a la gestión de la innovación en el gobierno público.

- La *Iniciativa de Innovación Ciudadana de la Secretaría General Iberoamericana* (SEGIB): esta iniciativa, siguiendo el enfoque de Medialab Prado, ha realizado talleres de producción de laboratorios de alcance internacional, habiéndose enfocado en el uso de la innovación ciudadana como herramienta para la creación de políticas públicas. Igualmente, ha sido la promotora de la creación de estos laboratorios en escenarios como Latinoamérica.
- *Citilab de Cornellà* (Barcelona): fue creado por la Fundación para el Fomento de la Sociedad del Conocimiento, y tiene como objetivo fomentar la innovación social y tecnológica para todas las personas. Ha sido considerado una de las mejores prácticas en Europa en innovación social.
- *MediaLab UGR* (Granada): es un laboratorio de cultura digital centrado en la co-creación y colaboración social.
- *InCiLab* (Madrid): es un laboratorio de experimentación que conecta múltiples actores para repensar y reflexionar sobre la vida en la ciudad. Sus líneas de trabajo se sitúan en la cultura de proximidad (Programa Experimenta Distrito), la colaboración público-social (Programa Madrid Escucha) e innovación jurídica.

En el ámbito latinoamericano, algunos ejemplos de estos laboratorios son:

- *SANTALAB* (Argentina): laboratorio influenciado por la iniciativa del SEGIB y Medialab Prado. Busca establecer la innovación ciudadana por iniciativa de las instituciones públicas en Latinoamérica.
- *OpenLabsMx* (México): busca conectar lo ciudadano con el emprendimiento y la empresa. Es conocido por ser una plataforma que aborda la complejidad de la sociedad, y parte de principios de apertura, experimentación, inclusión, diversidad, colaboración y participación.

- *slowU* (México): laboratorio creado como un experimento para comprender la utilidad pedagógica de estos laboratorios y reconectar la universidad con su entorno social.

2.3. Nuevos Escenarios Educativos: Competencias, Innovación y la Sociedad knowmádica en la Era Digital.

Es evidente como la globalización del siglo XXI desafía la capacidad social de la escuela para adaptarse a una economía mundializada (Fernández Mellizo-Soto & Martínez García, 2014; Fernández Enguita, 2016), que requiere de un alumnado preparado tanto a nivel regional, nacional o estatal, para afrontar las exigencias de un mundo que genera vulnerabilidad e incertidumbre (Castel, 2014; Méndez, Abad & Echaves, 2015; COM, 2017).

En este sentido, el sistema escolar, responde con la enseñanza de competencias y habilidades, movilidad académica, aprendizaje de lenguas extranjeras y la evaluación del desempeño, alineándose con los retos de la globalización económica neoliberal. No obstante, este cambio no se produce solo en la esfera económica, sino también las esferas social y cultural, transitando de una comunidad local y nacional hacia otra de tipo global (Argibay, Celorio & Celorio, 2009; Hovland, 2014), humana (Guajardo & Reiser, 2016) y postnacional (Dzankic, 2016; Deckard & Heslin, 2016).

De ahí, que las instituciones escolares, deben asumir el reto de promover y desarrollar una ética relacional e interactiva fundamentada en los principios de los derechos humanos (Burns & Aspeslagh, 2014), la multi/inter/pluriculturalidad (Guilherme & Dietz, 2015), la cooperación y la solidaridad (Garrafa, 2014), la paz y la convivencia entre los pueblos (Zembylas & Bekerman, 2017). Junto a este desafío de la macro-escala, existe otro desafío político relacionado con la necesidad de reconstruir la comunidad a nivel local, espacialmente en sociedades donde son esenciales las relaciones interculturales para evitar la homogeneización y el etnocentrismo (Mignolo, 2012; Dussel, 2015; Hettne, Sunkel & Inotai, 2016) que amenacen el carácter cívico de la sociedad y de las instituciones públicas en tanto *demos* en un mundo poscapitalista (Dahl, 2015; Epstein, 2016; Ardit, 2016).

Por tal motivo, para la escuela y la comunidad educativa en general, debe ser una actividad prioritaria la incorporación en el alumnado de valores, contenidos y procedimientos característicos de una democracia y, al mismo tiempo, la creación de vínculos y experiencias de trabajo con el contexto social (Jacoby, 2014; Coryell, Stewart, Wubbena, Valverde-Poenie, & Spencer, 2016), lo mismo en el ámbito de la sociedad civil como en el de las redes informales de ciudadanos y ciudadanas (Hargreaves & Hartley, 2016). Es decir, una vía de fortalecer un capital social que repercuta en la construcción cívica del *demos* (Field, 2016).

Escenarios knowmádicos en la sociedad del siglo XXI

En el marco de la sociedad de la información y la comunicación, se ha observado una transformación profunda en las estructuras sociales, que transita desde una sociedad tradicional e industrial a una sociedad ligada a la innovación y la creatividad. Estas transformaciones son el resultado de la aceleración exponencial a nivel tecnológico y social, la globalización y la necesidad de fomentar la creatividad para la realización de procesos innovadores en un mundo marcado por la incertidumbre, lo cual se configura como un perfil ideal de ciudadanía, que ha sido denominada por algunos como “knomádica” (Moravec, 2008) donde los ciudadanos son capaces de desarrollar escenarios creativos, imaginativos e innovadores en entornos de movilidad que combinan lo local con lo global o lo transnacional, y lo real con lo virtual.

En este sentido, se evidencia un punto de bifurcación donde se configura una estructura que puede describirse como una sociedad de saberes compartidos, producto de una revolución tecnológica que ha modificado los mecanismos de circulación del conocimiento en torno a tres ejes (Martín Barbero, 2012):

- Un movimiento de *descentramiento*, que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados: los libros y la escuela, des-centrando la cultura occidental de su eje letrado, relevando al libro de su centralidad ordenadora de los saberes y de una concepción del aprendizaje caracterizada por la linealidad y secuencialización (Dussel, 2014).

- Un movimiento de *des-localización/des-temporalización*, que rompe con la idea de un saber confinado en instituciones donde “moran los sabios” (escuela, universidad, academias...) y de un tiempo exclusivo y único en la vida para aprender en función de la edad (Burbules, 2014). Se transforman, por tanto, los lugares donde residen los saberes (UNESCO, 2012), a la vez que el aprendizaje se torna continuo, esto es, a lo largo de toda la vida.
- Un movimiento de *diseminación del conocimiento*, que difumina las fronteras que separaban el conocimiento, recuperando el saber fruto de la experiencia social e insertando la información en el mundo de la experimentación y el flujo digital (Downes, 2016).

Esta nueva sociedad 3.0 exige una serie de nuevas habilidades y competencias en los ciudadanos, implicando la necesidad de generar procesos formativos y educativos versátiles que reconozca y desarrollen las distintas capacidades y talentos en las personas, así como prácticas de aprendizajes que se adapten a múltiples contextos. A razón de ello, Cobo (2013) reconoce una serie de tendencias que, al parecer, definen de forma clara, la educación del futuro en esta sociedad knowmádica:

- la utilización de métodos de aprendizaje de tipo informal y flexible, ante la incompatibilidad de los sistemas de educación formal respecto de los desafíos de una sociedad basada en la innovación;
- la adopción de paradigmas de aprendizaje ligados a la educación permanente, el autodidactismo y las variables meta-cognitivas en tanto propuestas que inciden en cambiar del “que aprendemos” al “cómo aprendemos”;
- el papel que pueden jugar las TIC, las nuevas alfabetizaciones y el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico a la hora de promover experiencias de aprendizaje en contextos múltiples y cambiantes, vía experimentación, observación, intercambio entre pares, capacitación, etc;
- las nuevas formas espacio-temporales de la sociedad en red que surgen con la era de la información y que desafían al aprendizaje permanente al

romper las fronteras entre educación y trabajo, o al actualizar las competencias de ciudadanos y ciudadanas en contextos cambiantes;

- el desarrollo de habilidades blandas (globales, tácitas y sociales) como herramientas claves para el desarrollo del capital humano en tanto fuerza de trabajo en una sociedad globalizada, y como vector de activación de políticas públicas para la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social (Cobo, 2013).

En este sentido, la educación informal resulta cada vez más esencial en la vida de las personas, puesto que la mayoría de los conocimientos y capacidades que poseen no han sido adquiridas en el aula ni han sido acreditadas mediante un título. Por tal motivo, el concepto de educación expandida constata que la educación ocurre fuere de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales, la cual rompe con las fronteras entre lo formal e informal, lo académico y lo operativo, la educación visible y la invisible (Freire, 2012). Diversos espacios públicos, comunidades de intereses compartidos, Internet, entre otros, ofrecen múltiples posibilidades de comunicación y de aprendizaje que se deberían tener en cuenta en los diseños y programas educativos a nivel formal, promoviendo y avanzando en el camino hacia la generación de otros *mashups* institucionales que permitan progresar en la apertura creciente del conocimiento y en la mejora de la toma de decisiones colectiva (Thaler y Sunstein, 2009, en Fernández. 2022).

De tal modo, el uso de las tecnologías digitales de la comunicación ha facilitado nuevas formas de interacción social, que actualmente, modifican el funcionamiento y el papel de las instituciones de aprendizaje formal, especialmente las escuelas y las universidades (Freire & Villar Onrubia, 2009). Además, uno de los retos más importantes que se debe afrontar está relacionado con lograr que todas esas experiencias, en las que se desarrollan, extiende, y difunden nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimientos, originadas en diversos ámbitos, se traduzcan a nivel educativo y se transformen en procesos de aprendizajes integrales (Ito et al., 2009).

De ahí que, los medios digitales, abran la posibilidad a un nuevo paradigma educativo que permita que el aprendizaje se desarrolle de forma ubicua,

es decir en “cualquier momento y en cualquier lugar” (Cope y Kalantzis, 2009), donde la vida diaria se convierte en un escenario para surgimiento de nuevas pedagogías y prácticas de aprendizaje.

Nuevas innovaciones metodológicas disruptivas en la sociedad aumentada

La evolución de la sociedad de la información ha traído consigo una serie de fenómenos relacionados con la proliferación de las redes sociales, la expansión de la nube informática, y el desarrollo de dispositivos móviles inteligentes (smartphones), cuyo efecto ha generado un cambio de paradigma en la manera en que las personas experimentan la hiperconectividad (Reig, 2013). Este fenómeno es considerado una tercera fuerza evolutiva de la humanidad (Nowak & Highfield, 2011)), mediando las relaciones existentes entre los seres humanos y la tecnología.

Esta transformación ocurre en un contexto tecnocultural donde las tecnologías virtuales de la información y la comunicación (TVIC) impulsan la creación de redes digitales globales, que influyen tanto las estructuras neurobiológicas como los esquemas psico-sociales de las personas, mediante el desarrollo de destrezas cognitivas y comunicativas a través del lenguaje y escrituras digitales, lo cual permite que las personas y colectivos integren sus culturales orales, sonoras y visuales, así como, sus múltiples memorias culturales en narrativas, prácticas y emplazamientos, que ayudan a conformar nuevas formas ciudadanas.

Una de las principales transformaciones está ligada a como a través del desarrollo de este ecosistema informacional ha evolucionado el ser humano a nivel cognitivo. En este sentido, se observa un cambio en los patrones de lectura y escritura, con personas que viven inmersos como están en procesos de multialfabetización y televisiones conectadas (Jenkins, 2008; Piscitelli, 2009; Zickuhr, et al., 2012) como parte del proceso de participar del consumo y producción cultural (García Canclini et al, 2012) de un entorno cada vez más creativo e innovador (IFTF, 2011).

Igualmente, la existencia de innumerable fuentes de datos al alcance de la sociedad en la infraestructura comunicacional de la sociedad de la información, no representa un problema o sobrecarga cognitiva, más bien, la

información es analizada y valorada positivamente, implicando el surgimiento de nuevas competencias en gestión de la información (Anderson y Rainie, 2012), además del uso de estrategias inductivas, en un entorno de datos que fluye constantemente, evaluando riesgos e incertidumbres ((Gigerenzer, 2008). Resulta relevante destacar, que las redes sociales virtuales permiten recuperar la importancia de las interacciones que se dan con otros pares en aras de construir la realidad, construyendo una especie de sociedad aumentada ((Reig, 2012) con una mayor cantidad y variedad de relaciones sociales.

Esta nueva cultura digital genera el desafío de un nuevo paradigma educativo donde las redes sociales desempeñan un rol significativo en la conformación de la inteligencia social y colectiva. Por lo tanto, se abren oportunidades para diseñar propuestas de aprendizajes basadas en un posicionamiento epistemológico de tipo experimental y aplicado (Piscitelli, 2009, 2010) donde se construyen nuevas subjetividades a través de la colaboración, la diversidad, promoción de habilidades, defensa de puntos de vista y el cuestionamiento constante.

Así pues, las instituciones escolares, se encuentran en un mundo donde se enfrenta a dificultades y conflictos derivados de no saber comprender ni trabajar en un entramado sociocultural caracterizado por la incertidumbre (Robinson, 2006), por lo que es necesario desarrollar habilidades específicas y procesos de creación e innovación para tejer nuevas redes de sentido y motivación (Jenkins, 2008) en un contexto de desigualdad socioeconómica y alfabeto-generacional (Dubet, 2006). De ahí, se atribuye la necesidad de crear proyectos pedagógicos que sean capaces de rediseñar de forma constante las demandas del profesorado, alumnado e instituciones utilizando nuevos estilos de comunicación que compitan con la oferta de los medios de comunicación (Ferrés, 2014).

De este modo, el debate se centra en la necesidad de reorganizar las instituciones y adaptarlas a las nuevas incertidumbres y generando nuevos saberes acordes con el desorden digital del siglo XXI (Piscitelli, 2010). El desarrollo de estas metodologías disruptivas transforma las aulas y los centros de educación formal en laboratorios de ideas buscando la producción, la participación, y el aprendizaje sino cultural (Groom & Lamb, 2009).

Estudios relacionados con la innovación disruptiva (Christensen, 2003, 2004;) revelan que en el campo del aprendizaje formal, es necesario repensar y modificar las restricciones educativas que convierten a las escuela en máquinas de estandarización, y explorar y desarrollar nuevas narrativas y espacios de transformación, información e innovación dentro de las posibilidades que ofrece las tecnologías de la web social que apuestan por una clave conectivista respecto al conocimiento distribuido en red e interdependencia (Siemens, 2012), promoviendo el diseño de aprendizaje dinámico e híbrido, el aprendizaje social contextualizado y el uso de formatos y soportes heterodoxos.

2.4. La radio escolar como herramienta de innovación pedagógica

Según Espínola (2015) y Flores (2018), citado por Paisig y Montalvo (2019), las transformaciones sociales también están vigentes en el ámbito escolar, introduciendo el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el aula, habiendo sufrido éstas un proceso de renovación y adaptación. Estos medios de comunicación constituyen una herramienta indispensable al mantener a las personas informadas sobre lo que ocurre en la sociedad (Espinosa et al, 2020).

En particular, la radio es un medio idóneo para trabajar destrezas, habilidades y valores en las nuevas generaciones, debido a que están desarrollando e implementando estrategias informales de aprendizaje mediático (Scolari, 2016). Al mismo tiempo, representa una fuente de aprendizaje, entretenimiento y sabiduría, independientemente de la clase social, religión o lengua. Además, es un medio que facilita que las y los receptores se conviertan en emisores, expongan sus propios contenidos y elaboren discursos propios, apostando por la creatividad, la retroalimentación del medio y de la institución escolar (Merayo Pérez, 2000).

El uso de la radio en el aula ha estado tradicionalmente vinculado a la creación de un espacio de aprendizaje, y concebido en función de las necesidades formativas y de los contextos educativos. Dicha vinculación recae en la identificación de las necesidades, el desarrollo de competencias o el objetivo de la innovación docente. Por este medio, tanto el alumnado como el profesorado participan en un nuevo entorno en el que pueden desarrollar

diversas actividades en áreas curriculares plurales, además de convertirse en un amplio abanico de conocimientos, saberes y competencias, en aras de lograr un aprendizaje significativo y una experiencia motivadora (Sánchez-Serrano et al, 2023).

En este contexto, la radio escolar se muestra como una herramienta educativa muy poderosa para trabajar, activamente, las destrezas comunicativas del alumnado, favorecer la convivencia y la resolución de conflictos, y es un instrumento facilitador para la atención a la diversidad (Gómez-Cardoso, 2020). Además, se convierte en una herramienta innovadora que permite trabajar por proyectos, partiendo del propio currículo y atendiendo los intereses del alumnado, fomentando el aprendizaje y el pensamiento crítico, y permite hacer evaluación entre iguales y autoevaluación a lo largo de todo el proceso de educativo (Santana, 2016).

De acuerdo con Castro et al (2007), citado en Cobo y Torres (2016) la radio, en el ámbito educativo, permite la transmisión de saberes sobre temas de índole nacional, económico, cultural, cívico, científico, etc., favoreciendo el desarrollo de una educación más motivadora y situada. Para Martín-Pena et al (2018), la radio educativa es una práctica pedagógica alternativa que vincula la comunicación y la educación. En este sentido, Sevillano (2012) plantea que la radio es un espacio donde se construyen identidades culturales a partir de planteamientos críticos; donde la participación ciudadana desempeña un papel esencial y cuya función será especialmente educativa al informar, promover y defender los intereses de la sociedad.

Por su parte, Pérez (2013) afirma que al incorporar este recurso tecnológico se transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera directa, estimulando la construcción del conocimiento, la creatividad, la expresión del lenguaje, la participación colectiva y el protagonismo de las y los estudiantes, y puede convertirse en una fuente de motivación para el alumnado de la ESO ya que le permite desarrollar su capacidad intelectual y personal (Cobo y Torres, 2016). Además, los programas radiales ofrecen al alumnado la oportunidad de exponer sus ideas, conocimientos, opiniones sobre temas

sociales, políticos o culturales, y ser partícipes de su propio futuro (Soler Rocha y López Rivas, 2021).

Actualmente, la radio escolar vinculada al mundo digital sigue expandiéndose por el mundo. Núñez Fernández *et al.* (2022) exponen que las características de la radio escolar a través de Internet (*radio learning*) son: interactividad, ubicuidad, colaboración, comunicación multidireccional, flexibilidad, lenguaje multimedia y bajo coste (tabla 3).

Tabla 3: Características de la radio escolar digital

Característica	Descripción	Ventajas	Aplicación
Interactividad	Comunicación bidireccional y participación activa de la audiencia.	Mayor participación, retroalimentación en tiempo real, interacción en proyectos transmedia.	Comentarios en programas, proyectos transmedia para jóvenes.
Ubicuidad	Acceso a la radio a través de múltiples dispositivos y plataformas.	Acceso ilimitado, superación de barreras geográficas, nuevas estrategias de difusión.	Plataformas web, televisión digital, dispositivos móviles, podcasts.
Colaboración	Fomento del trabajo en grupo y la creación conjunta de contenidos.	Desarrollo de habilidades colaborativas, acompañamiento profesional.	Radios escolares, proyectos transmedia colaborativos.
Comunicación multidireccional	Posibilidad de crear y distribuir contenidos sonoros.	Encuentro dialógico, producción y distribución de podcasts.	Podcasts creados por usuarios, interacción en redes sociales.
Flexibilidad	Acceso y consumo de contenidos bajo demanda, emisión síncrona o asíncrona.	Mayor comodidad, recuperación de contenidos, adaptabilidad a diferentes horarios.	Plataformas de podcasts, emisiones en vivo y grabadas.
Lenguaje multimedia	Integración de narrativas visuales y auditivas.	Contenidos enriquecidos, adaptación a múltiples soportes, interacción en redes sociales.	Contenidos radiofónicos audiovisuales, espacios multimedia complementarios.
Bajo coste	Producción y distribución de podcasts sin necesidad de grandes inversiones.	Accesibilidad para usuarios y pequeñas producciones, democratización de la producción de contenidos.	Podcasts producidos por estudiantes, radios escolares con recursos limitados.

Nota. Elaboración propia

Estas características de la radio escolar digital no solo demuestran su adaptación a la era tecnológica, sino que también refuerzan su papel como

innovación pedagógica. Al facilitar la participación activa, la creatividad, el desarrollo de competencias comunicativas y digitales, y el aprendizaje colaborativo, la radio escolar digital se presenta como una herramienta valiosa para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.

Desde sus inicios, la radio ha demostrado ser una herramienta educativa valiosa, respaldada por numerosos estudios que destacan sus múltiples beneficios en diversos ámbitos y niveles educativos (Pradas, 1994; Rodríguez-Rosell y Melgarejo-Moreno, 2022; Melgarejo-Moreno y Rodríguez-Rosell, 2023, 2024; Robles, 2023), convirtiéndola en un recurso clave para el desarrollo de la competencia mediática en el aula. De ahí que la radio, por tanto, facilita la mejora de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, estimula la imaginación y permite abordar temas políticos, sociales, económicos, culturales y naturales. Además de fomentar el desarrollo de habilidades digitales, la colaboración, la interactividad y el dominio de diversos lenguajes (Perona y Barbeito, 2007; Núñez et al., 2022).

Estos beneficios han impulsado la integración de la radio como un componente innovador en los sistemas educativos, demostrando su eficacia como herramienta formativa (Melgarejo-Moreno y Rodríguez-Rosell, 2024). Algunas investigaciones se basan en el uso de la radio escolar como herramienta de comunicación para lograr el cambio social. Por un lado, Ciprián y Galvis (2021) plantean que la radio influye en la construcción de identidad, propiciando escenarios para la participación activa, libre y segura del alumnado. Asumen la radio como un aliado para lograr la transformación social y educativa, analizándola desde cuatro categorías enmarcadas en el campo de la Comunicación-Educación: radio escolar, dialogo de saberes, ciudadanías activas, territorio y escuela.

Por otro lado, Aguirre y Suqui (2021) proponen utilizar la radio como herramienta pedagógica, para fortalecer el trabajo cooperativo a través del ABP, y planteando que permite al alumnado construir sus propios conocimientos favoreciendo su rendimiento académico. Esta propuesta pedagógica abre un espacio disruptivo (Acaso et al., 2015) que redefine el espacio del aula en cuanto dispositivo, también en lo que concierne al uso de plataformas y redes de

interacción útiles para el alumnado, el papel que juega la convergencia mediática y la cultura de la participación inserta en los *social media*, y, especialmente, los paradigmas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de apostar por modelos distribuidos que incluyen a las y los participantes como co-constructores de un aprendizaje compartido (Reig, 2012) basado en la abundancia de excedentes permanentes, tanto cognitivos (de inteligencia y nuevas competencias) como creativos (de ideas transformadoras), sociales y participativos (el aula en cuanto aula-red).

En esta línea, varios centros escolares han incorporado la radio como una forma de impulsar el conocimiento conceptual y de la realidad (Ayala, 1994); las competencias básicas, especialmente las comunicativas y de tratamiento de la información (Nieto, 2020); la interculturalidad (Vázquez y Rodríguez, 2018); la motivación (López y Gil, 2012); estimular la cooperación y fomentar el conocimiento (Benítez, 2012); y mejorar la concentración y la satisfacción por la actividad (Martín-Pena et al, 2020).

De la radio educativa a la radio escolar y el podcast

La comunicación radiofónica, a lo largo de los años, se ha convertido en un instrumento tecnológico al servicio de la educación, y en un recurso educativo mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje (Muñoz, 1994). En este sentido, la radio educativa es vista como una de las herramientas que mayor capacidad de integración posee, debido a las posibilidades de aprendizaje y trabajo en equipo; y, a su vez, es el medio y recurso tecnológico más accesible y económico para la realización de proyectos radiofónicos en el ámbito educativo (Martín-Pena D. et al., 2020). Estos proyectos permitirían: “abordar temas ampliamente, desde distintos puntos de análisis y diversas ópticas, relacionar el trabajo escolar con el entorno más próximo, sobrepasando las paredes del aula, asumir el rol de una ciudadanía crítica y sumergirse en la práctica democrática, fomentando el diálogo y la confrontación de ideas. Este proceso los activa, les exige una formación más completa, incrementando el alumno sus capacidades de tipo analítico, crítico, creativo o comunicativo”. (Villamizar, 2002, citado en Martín-Pena D. et al., 2020, p. 4)

Por una parte, Merayo (2000) y Perona y Barbeito (2007), conciben la radio educativa en tanto modalidad radiofónica ya sea en formato analógico o digital. Ambos formatos tienen como rasgo común la búsqueda de objetivos no comerciales y están orientadas especialmente hacia metas sociales y educativas: emisoras en los centros educativos, emisoras formativas, programas escolares y otras iniciativas especiales. Por otra parte, Martín-Pena et al. (2018) también destacan la radio educativa como una respuesta a la ausencia de espacios educativos en el medio radiofónico, y como una práctica pedagógica alternativa que vincula la comunicación con la educación.

Al referirse a la radio educativa, se ha de tener en cuenta que la misma tiene un sentido más amplio que el concepto de radio escolar, aspecto éste que ha sido ya tratado por diferentes autores como Bartolomé (1998), Sevillano (2009), Cebrián (2007 y 2008) entre otros. Sevillano (2012) expone que existen modalidades radiofónicas muy diversas (instructivas, comunitarias, populares, formativas, entre otras) pero que al mismo tiempo comparten un rasgo común: alcanzar objetivos no comerciales y con un propósito de carácter social. Este objetivo, añade, se realiza desde tres niveles diferentes (p. 16):

- a) *Como apoyo directo a movimientos sociales.* No es extraño que buena parte de los movimientos y luchas sociales de los años sesenta se desarrollaran vinculados a proyectos de radios educativas. La radio se convierte así, en algunos casos, en foro de expresión de ideas revolucionarias y de cambio social.
- b) *Como apoyo y extensión de la instrucción formal.* Organismos internacionales como la UNESCO y gobiernos de diversas naciones, encuentran en la radio un medio para impulsar los programas de desarrollo en los países denominados del Tercer Mundo o para extender la formación universitaria en las naciones más ricas. De esta forma la radio colabora no sólo al impulso de la instrucción educativa de amplísimas comunidades, sino que también, y de forma más general, se constituye en una opción para el cambio y el desarrollo social.

- c) *Como instrumento para la educación no formal a través de la participación ciudadana.* Con esta premisa, la radio reivindica y permite que la creatividad se convierta en un derecho individual para que cada ser descubra sus posibilidades. La radio puede ayudar a las personas a decidir por sí mismas, a aprender por cuenta propia, a comportarse libre, feliz y responsablemente. Surgen así los fenómenos de la radio popular, y lo que en los países más desarrollados se llama “la radio comunitaria”. Unas y otras trabajan con el pueblo para que éste llegue a saber más, realice mejor su trabajo, consiga tener todo lo que necesita para su vida y pueda participar realmente en la vida de su pueblo, su región y su país.

En otras palabras, para la autora arriba citada la radio debería trascender su rol como mero transmisor de información, convirtiéndose en un espacio activo de construcción de identidad cultural. Esto implica fomentar el pensamiento crítico y asegurar la participación ciudadana, priorizando su función educativa al informar, promover y defender los intereses sociales. La radio debe reflejar y contribuir a las prácticas culturales, sociales y políticas de la comunidad (Sevillano, 2012).

Por su parte, la radio escolar se puede considerar como una forma específica de radio educativa más centrada en la participación de la comunidad escolar y en el contexto donde se realiza. Estas emisoras y programas, generalmente son gestionados como parte de proyectos escolares o actividades extracurriculares. Tienen como objetivo complementar el currículo, fortalecer la expresión oral, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar competencias, tanto digitales y mediáticas (Martín-Pena et al., 2020) como comunicativas y sociales. Es decir, está orientada, principalmente, a la comunidad educativa del centro, donde el alumnado experimenta, crea, produce y difunde contenidos relacionados con su entorno más próximo.

Estas experiencias de radio escolar surgen como iniciativas de docentes que buscan nuevas formas de motivarle y complementar el proceso de enseñanza. De esta forma, la radio escolar se transforma en un laboratorio de

experimentación pedagógica que se adapta a los objetivos específicos de cada materia y a las necesidades del centro.

Si bien, la radio escolar y la radio educativa comparten un objetivo común: utilizar la radio como herramienta para la formación, ambas se diferencian en algunos aspectos, como los que aparecen en la tabla 4:

Tabla 4: Diferencias entre radio escolar y radio educativa

Característica	Radio Escolar	Radio Educativa	Similitudes
Ámbito	Circunscrita al entorno escolar	Más amplia, abarca diversos contextos educativos	Ambas buscan objetivos educativos y sociales
Participantes	Estudiantes, profesores, comunidad educativa	Diversos productores: escuelas, universidades, ONG, emisoras comerciales	Pueden involucrar a estudiantes y educadores
Contenido	Ligado al currículo, intereses de la comunidad escolar	Variedad de temas: cultura, ciencia, salud, educación formal e informal	Ambas pueden abordar temas educativos y culturales
Objetivos	Pedagógicos, didácticos, desarrollo de habilidades comunicativas	Educación formal, no formal e informal, divulgación cultural, participación ciudadana	Fomentan el aprendizaje, la participación y el desarrollo de habilidades
Contexto de producción	Dentro de la institución escolar, a menudo como actividad extraescolar	Diversos contextos: escuelas, emisoras, organizaciones	Pueden utilizar diferentes formatos y tecnologías (analógica, digital, streaming, podcast)
Público objetivo	Comunidad escolar	Diversos públicos: escolares, adultos, comunidades específicas	Buscan llegar a audiencias con fines educativos
Finalidad principal	Herramienta pedagógica y canal de expresión para producciones relacionadas con contenidos curriculares o de interés socioeducativo y comunitario.	Utilización para impartir una educación no formal.	Las dos se pueden utilizar como complemento de la enseñanza "oficial".
Modalidades	FM, falso directo, streaming, podcast.	FM, falso directo, streaming, podcast.	Las dos tienen las mismas modalidades.
Contenidos radiales	Se centra más en la práctica dentro del ámbito escolar, involucrando directamente a los estudiantes en la producción y emisión, a menudo ligada al currículo formal o a temas de interés para la comunidad educativa específica.	formales (dentro de las políticas estatales, a menudo en educación a distancia), no formales (conocimientos alternativos sobre salud, cultura, etc.), e informales (promoción	Las dos pueden tener contenidos formales, no formales e informales.

		de la cultura popular y saberes comunitarios).	
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la radio escolar se configura como una iniciativa centrada en el entorno institucional, diseñada para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, mientras que la radio educativa abarca un espectro más amplio de acciones y proyectos que buscan impactar a la sociedad en general (RadioEdu, 2019, Martín-Pena et al., 2020, Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell, 2024).

En el panorama actual, están emergiendo nuevas formas de concebir y producir radio, como la ciber radio, la radio digital y el pódcast (González, 2014). Estas modalidades abren un abanico de posibilidades para su uso educativo, integrando aspectos de la cultura y de los medios digitales, lo que las convierte en alternativas atractivas para las nuevas generaciones, vistas como nativos digitales (Carias et al. 2021).

Así pues, la era digital ha favorecido el desarrollo de nuevos formatos como el podcast educativo. Según Solano y Sánchez-Vera (2010) representa un “medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un alumno, por una empresa o institución” (p. 128) y se presenta como una herramienta educativa significativa, capaz de impulsar proyectos e iniciativas formativas de diversa índole y alcance (Carias et al. 2021).

La palabra "podcast" proviene de la contracción de la sigla en inglés POD (*Public On Demand*) y *broadcast* (transmisión), y se refiere a “un archivo de audio digital para escucha bajo demanda” Sánchez-Serrano et al (2023). Debido a su flexibilidad, el podcast puede ser utilizado tanto en la enseñanza presencial como virtual, y en el aprendizaje en línea (Makina, 2020). Se presenta en formato de archivo multimedia como MP3, MP4, WAV, WAVE, entre otros. Además, puede ser accesible a través de diversas plataformas de distribución como Spotify, Google Podcasts, iVoox, iTunes o Apple Podcasts, entre otros, lo que permite la

opción de escucharlo en cualquier momento y lugar, utilizando dispositivos como computadoras, notebooks, teléfonos celulares, altavoces inteligentes o tabletas.

En cuanto a su estructura, el podcast puede adoptar cualquier formato radiofónico, con la ventaja de ser reutilizable, permitiendo la escucha repetida y en cualquier lugar (Buckingham, 2019). Esto facilita la creación de contenidos de interés para las y los estudiantes, así como el apoyo docente en la elaboración de las clases y la complementación de información relacionada con las áreas disciplinares (Gutiérrez Porlán y Rodríguez Cifuentes, 2010). Una de las principales ventajas del podcast es su bajo costo de producción, ya que no requiere equipos complejos ni conocimientos técnicos avanzados. Con un simple teléfono inteligente y una aplicación de grabación y sonido, es posible crear un podcast (Martínez y Sánchez, 2010). Desde principios de la década de 2000, se ha reconocido el potencial de los podcasts en la educación, particularmente en relación con su impacto en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Ben-Atar, 2022)

Varias investigaciones (Núñez-Fernández et al., 2022; Sanusi et al., 2021,) citado en Sánchez-Serrano et al (2023) buscan destacar los efectos positivos de la radio y el podcast en los diferentes niveles educativos. Los resultados apuntan a que la radio fomenta la competencia mediática, la competencia en comunicación lingüística o la digital. Sánchez-Serrano et al (2023) identifican nuevas modalidades y funciones de la radio y del podcast educativo en la era digital. Asimismo, detectaron que existe un aumento en la realización de proyectos educativos basados en el uso de la radio y el podcast debido a la iniciativa del profesorado y a los planes de competencia digital educativa.

Entre las principales características de los podcasts se encuentran:

- Los podcasts son accesibles y convenientes, permitiendo escuchar contenidos en cualquier momento y lugar, incluso mientras se realizan otras actividades (Besser et al, 2021). Esta característica los convierte en una herramienta potencialmente valiosa para el aprendizaje asincrónico y a distancia (Batchelder et al. 2021).

- Los podcasts pueden utilizarse como herramientas efectivas para que los estudiantes aprendan material de forma independiente (Tavales & Skevoulis, 2006). La producción de podcasts por parte de las y los estudiantes ha demostrado mejorar las habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva, además de promover la participación y la colaboración, lo que conlleva ganancias en el desarrollo de la alfabetización (Lazzari, 2007) (Smythe y Neufeld, 2010)
- Los podcasts pueden ser considerados una herramienta esencial para ayudar al alumnado a adquirir nuevas habilidades y mejorar sus logros académicos, ya que participan activamente en la realización de la tarea, y se convierten en constructores de su propio conocimiento (Lazzari, 2009; Merhi, 2015)
- Los podcasts permiten personalizar y adaptar el aprendizaje (O'Bannon et al. 2011). El grupo de estudiantes pueden pausar y reiniciar el contenido según sus necesidades, lo que facilita un enfoque de aprendizaje por dominio (Greish et al. 2017; Nataatmadja and Dyson 2008; Merhi 2015; O'Bannon et al. 2011)
- La producción de podcasts puede fomentar el aprendizaje activo y significativo, especialmente en alumnado con dificultades de aprendizaje (Lee et al, 2004) (Ben-Atar, 2022). También puede aumentar la motivación y los logros académicos (Ben-Atar, 2022)

Los podcasts pueden incluir diversos formatos como comentarios, opiniones, entrevistas y música (Besser et al, 2021). Esta diversidad de formatos hace que los podcasts puedan ser utilizados en diversas áreas del conocimiento, adaptándose a los objetivos pedagógicos de cada asignatura y permitiendo una integración interdisciplinaria de los contenidos.

Por su parte, García-Bullé (2019, citado en Romero et al., 2022, pp. 23-24), sustenta que un podcast es una herramienta muy versátil y práctica de elaborar; y al mismo tiempo, aporta beneficios directos a docentes y estudiantes tales como:

3. Impulsar diferentes participaciones en el aula: el uso del podcast con contenido educativo y formato amigable ofrece un cambio, motiva y ejercita su capacidad de escucha.
4. Reforzar el aprendizaje de otros idiomas: el podcast permite entrenar la capacidad de escucha y entendimiento, con la particularidad de que el contenido temático puede ser replicado las veces que sea necesario, según el ritmo de aprendizaje del alumno.
5. Disponibilidad: posibilitan el aprendizaje ubicuo, por la accesibilidad en cualquier momento y lugar. Además, existen una gran variedad de temas que puede ser recomendados por el docente o elegido por el alumnado con conexión a internet.
6. Fortalecer el vínculo entre profesorado y el alumnado: su inclusión como material didáctico digital genera mayor actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y el vínculo docente-estudiante se fortalece si se brindan pautas para su elaboración, y es el alumnado el protagonista para transmitir contenidos temáticos, mediante diálogos con lenguaje amigable e incluso fondos sonoros, pero, sin prescindir del asunto central del tema.
7. Estimular el pensamiento crítico: la presentación de podcasts diversos sobre un mismo tema y el análisis de los mismos, estimula el pensamiento crítico; y éste se robustece si los estudiantes, colaborativamente, elaboran sus guiones recurriendo a la investigación y revisión de diversas fuentes para luego plasmarlas en el podcast, teniendo en cuenta los aspectos éticos en su elaboración.

CAPÍTULO 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Fundamentación Metodológica

3.1.1. La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico

Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica

3.1.2. El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral

3.2. Contexto, escenario y selección de participantes

3.2.1. RayCa Radio: un poco de historia

3.2.2. Proyecto de Aula

3.2.3. Taller de Radio Escolar

3.3. Foco de Estudio y preguntas de investigación

3.4. Procedimiento y recogida de información

Análisis documental

Estudios observacionales

Entrevistas

Análisis de contenido de los podcasts mediante transcripciones

3.5. Dimensiones de la investigación

3.5.1. La radio escolar como ecosistema innovador

3.5.2. La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica

3.5.3. La radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para la promoción de la justicia social comunicativa

3.6. Procedimiento de análisis de datos

Procesos de codificación y categorización

El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales

Análisis del discurso

Análisis de narraciones

Análisis de contenido de los podcasts

3.7. Consideraciones éticas y de credibilidad de la investigación

«La alfabetización es la llave
que abre la puerta de la libertad»
Frederick Douglass

3.1. Fundamentación Metodológica

3.1.1. La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico

En este estudio se optó por la realización de una investigación cualitativa, un campo de investigación que atraviesa disciplinas, campos y temáticas bien distintas, en áreas que van desde la educación a la comunicación o la sociología, pasando por la psicología, la medicina, la historia o la antropología, por citar algunos. Se trata de un amplio abanico de estrategias y formas de investigar asociadas a conceptos como los de *estudio de campo*, *investigación naturalista*, *etnografía* o, más recientes, como los de *post-fundacionalismo*, *post-positivismo*, *post-estructuralismo*, *estudios culturales e interpretativos*, etcétera. Cada uno de estos términos va asociado, en mayor o menor medida, a diversos momentos históricos por los que ha atravesado el campo de la investigación cualitativa.

Son diversos las y los autores que han definido y caracterizado el significado de la investigación cualitativa. Entre ellos, Denzin y Lincoln (2005) ofrecen una aproximación genérica inicial en la que plantean que:

“La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (p. 4)

Por tanto, esta metodología representa un campo de investigación que involucra la recolección y el uso analítico de materiales empíricos por medio de: estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida, entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de

interacción y visuales; que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos.

En este sentido, un primer acercamiento a la bibliografía de la investigación cualitativa sitúa bajo este nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Nelson, Treichler y Grossberg (1992) caracterizan el proyecto de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (counter disciplinary). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas” (p.2).

La investigación cualitativa abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, post-moderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas – postmoderna o naturalista – o crítica y humanista, a tolerarse.

En este estudio se ha referido, al menos tangencialmente, que el campo de la investigación cualitativa ha pasado por varias etapas, quizás sea convenientemente situarse en la etapa actual, sobre todo por su importancia y relevancia para el futuro de los estudios cualitativos, y que a juicio de algunos autores como Seale, Gobo, Gubrium y Silverman (2004) debe llevar a comprender y ubicar las resistencias académicas y disciplinarias hacia la investigación cualitativa.

En efecto, no son pocas las ocasiones en las que se ha calificado el trabajo de académicos cualitativos como de no-científico; o sólo exploratorio, o subjetivo. Se asemeja la investigación cualitativa más con el criticismo que con la teoría o la ciencia, siendo vista, además, como una agresión a la tradición occidental liberal basada en la

idea de una “ciencia objetiva libre de valores”. Cuando no, directamente, se acusa al proyecto cualitativo de escribir ficción, nunca ciencia, y que no hay ningún modo de verificar sus declaraciones de verdad.

Uno de los mayores representantes de estas críticas será el denominado movimiento de investigación «basado en la ciencia» (SBR) quien, amparado en una metodología experimental basada en evidencia (*evidence-based*), ha creado un ambiente hostil hacia la proliferación de métodos de investigación cualitativa. Según Becker (1996) los puntos de diferencia entre ambas concepciones de la investigación son:

Usos del positivismo y el post-positivismo. Siguiendo a Flick (2002) podemos decir que si bien el abordaje cuantitativo ha sido usado con el propósito de aislar causas y efectos, operacionalizando relaciones teóricas y midiendo y cuantificando fenómenos, permitiendo la generalización de los resultados. Lo cierto es que dicho proyecto, hoy, ha entrado en crisis, dadas las nuevas circunstancias del mundo social que fuerza a la investigación a hacer uso de estrategias inductivas, en vez de partir de teorías y probarlas, concibiendo el conocimiento y la práctica siempre en su carácter local y situado.

Reconocimiento de sensibilidades post-modernas. El uso de métodos y supuestos cuantitativos positivistas ha sido rechazado por una nueva generación de investigadoras e investigadores cualitativos que están ligados a las sensibilidades post-estructural y/o post-moderna. Estos investigadores e investigadoras argumentan que los métodos positivistas no son sino una forma de contar historias acerca de sociedades o mundos sociales. No pueden ser ni mejores ni peores que cualquier otro método, sólo cuentan diferentes tipos de historias. Si bien, son muchos en la investigación cualitativa que, desde escuelas de pensamiento de teoría crítica (*critical theory*), constructivista, post-estructuralista y posmoderna, rechazan los criterios positivistas y post-positivistas al evaluar su propio trabajo, pues entienden que los mismos silencian numerosas voces; por lo que buscan métodos alternativos para evaluar su trabajo, incluyendo: verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad moral, una ética del cuidado, praxis política, textos polifónicos, y diálogos con los sujetos.

Capturando el punto de vista de los individuos. Tanto las y los investigadores cualitativos como cuantitativos están preocupados por el punto de vista individual. Sin embargo, los cualitativos creen que ellos pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de detalladas entrevistas y observaciones. Argumentan que las y los investigadores cuantitativos raramente son capaces de capturar la perspectiva de sus sujetos porque deben depender de métodos y materiales más remotos e inferidos, mientras que la investigación cuantitativa ve los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos como poco fiables, impresionistas y no objetivos.

Examinando las limitaciones de la vida cotidiana. La investigación cualitativa es más propensa a confrontar las restricciones de la vida cotidiana del mundo social, mientras que la investigación cuantitativa raramente las estudia directamente. Las y los investigadores cualitativos, por otro lado, están comprometidos con una posición *emic*, ideográfica, basada en casos que dirigen su atención a las especificidades de casos particulares.

Asegurando copiosas descripciones. La investigación cualitativa cree que las descripciones ricas y copiosas del mundo social son valiosas, mientras que los investigadores cuantitativos con sus compromisos éticos, nomotéticos, están menos preocupados por tales detalles, pues los mismos interrumpirían el proceso de desarrollar generalizaciones.

Por su parte, Miles y Huberman (1984, pp. 5-8) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- La o el investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.

- Leyendo a través de estos materiales, el sujeto investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con las y los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El sujeto investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Por otro lado, Stake (1995, p. 47), considera que los aspectos diferenciales de un estudio cualitativo son su *carácter holístico*, su *proyección empírica*, su *posicionamiento interpretativo*, y su *carácter empático*. Estos atributos se describen en la tabla 5.

Tabla 5: Aspectos diferenciales de un estudio cualitativo según Stake (1995, p. 47)

carácter holístico	contextualizado, orientado al caso, evitando el reduccionismo y el elementalísimo, buscando la comprensión singular más que las diferencias con otros
proyección empírica	orientada al campo, enfatizando lo observable e incluyendo las observaciones de sus informantes, afanándose por ser naturalista, no intervencionista, y prefiriendo las descripciones en lenguaje natural
posicionamiento interpretativo	basándose más en la intuición, poniendo la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes, concibiendo al sujeto investigador siempre en interacción con el caso de estudio
carácter empático	atendiendo a los actores intencionalmente, buscando el marco de referencia en el que se mueve éstos; eso sí, a través de una planificación de diseños emergentes y sensibles, focalizando progresivamente el tema de investigación en lo <i>émico</i> , y procurando con los informes aportar una experiencia vicaria

La consideración de la perspectiva interpretativa no tiene sentido si no se considera, a la vez, otros enfoques generales teórico-prácticos de la enseñanza: el enfoque técnico y el enfoque crítico. Al enfoque técnico le va a corresponder una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítica, mientras que el enfoque práctico se asocia con una investigación interpretativa, simbólica y una orientación

cualitativa de cambio metodológico (Popkewitz, 1980, p. 28). Si esta última orientación se guía además por un “interés emancipatorio”, se estaría ante la investigación crítica dirigida al cambio social.

Esta clasificación tiene su origen en el filósofo alemán Jürgen Habermas (1987). Para él, los distintos intereses rectores del conocimiento o, como él mismo los denomina, los intereses cognoscitivos, permiten diferenciar claramente tres grandes modelos teóricos y de investigación: el positivista (dominado por el interés técnico), el interpretativo (por el interés práctico), y el crítico (por el interés emancipatorio).

Los intereses cognoscitivos emergen en la filosofía habermasiana como las orientaciones generales o las estrategias cognoscitivas generales que guían los distintos tipos de investigación. Por tanto, los intereses cognoscitivos:

“Determinan el aspecto bajo el cual puede ser objetivada la realidad y, en esta medida, el aspecto bajo el cual puede hacerse accesible por vez primera la experiencia. Son las condiciones de posibilidad de la experiencia que puede reclamar objetividad, condiciones necesarias para los sujetos capaces de lenguaje y de acción” (Habermas, 1984, p. 176)

Ciertamente, quien hace la investigación no es un sujeto puro, aislado, sino que como integrante de la especie humana tiene una historia y vive enmarcado en un contexto. Pertenece a una comunidad científica que evoluciona en la medida que participa en un marco sociocultural determinado, vinculado a determinados medios de socialización: al trabajo, al lenguaje y a la dominación. La especie humana asegura su existencia en sistemas de trabajo social y de autoafirmación frente a la naturaleza, merced a una vida en común mediada por la tradición en la comunicación a través del lenguaje ordinario y con ayuda de identidades plasmadas en un *yo*, reconfigurando la conciencia de las personas por relación a las normas del grupo en cada nivel de individualización.

Los intereses que guían el conocimiento se adhieren a las funciones de un *yo* que, mediante procesos de aprendizaje, se adapta a las condiciones externas de vida, ejercitándose mediante procesos culturales a través de un nexo de comunicación con el mundo de la vida social, de forma que adquiere una identidad en el conflicto entre las solicitudes del instinto y las coerciones sociales.

Según la teoría habermasiana de los intereses cognoscitivos, el punto de vista desde el que se analiza la realidad que rodea a las personas, tiene su origen en la estructura de intereses de las personas que comparten una determinada organización social, un modo de vida sociocultural concreto:

“La comprensión hermenéutica se dirige, por su estructura misma, a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible autocomprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de los que depende la acción comunicativa” (Habermas, 1982, p. 182)

El interés cognoscitivo que guía el deseo de conocer e intervenir desde esta perspectiva es *el interés práctico*, que trata de desarrollar formas de comprensión humanas que, con posterioridad, permitan informar de modo más adecuado las acciones de hombres y mujeres. La *comprensión* facilita a las personas comprender las características contextuales de las situaciones sociales en las que participan. La atención de la comunidad investigadora está ahora mucho más concentrada en la intencionalidad y comunicación de las personas y en la negociación de significados.

La vida social se diferencia del mundo físico. Las invariantes y la causalidad que hacen peculiar la realidad físico-natural o la *reificación* positivista de los ambientes humanos no son traspasables a la realidad sociocultural que define esta perspectiva hermenéutica.

La investigación en el marco de los modelos interpretativos dirige su atención a la identificación y comprensión de las normas implícitas que subyacen a las manifestaciones sociales, las explican y determinan. Estos significados latentes obligan a tener presente la *historia* del contexto cultural y las formas de socialización que rigen en una comunidad. La realidad que se capta va a ser muy diferente a la que se capta desde ópticas positivistas. Se trata de captar el significado que las propias personas intervinientes otorgan a sus acciones y a las de los demás, realidad ésta que iluminada con focos positivistas no permitiría desvelar las subculturas y las resistencias que subyacen a los comportamientos conflictivos.

Quienes a la hora de analizar las interacciones que tienen lugar en un aula específica se sirven de una metodología que recurre a la observación participante y a los diarios de las personas intervinientes, no recurren a escalas de interacción que no se ocupan de interrogarse sobre las subjetividades del alumnado y del profesorado. Es obvio que ambas estrategias de investigación *crean* realidades diferentes. La *perspectiva interpretativa* tratará de dilucidar el verdadero significado sobre la base de identificar las intenciones y motivos subjetivos que las acciones tienen para las personas que las llevan a término y para el resto de las que comparten esa situación:

“Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna” (Carr y Kemmis, 1988, p. 103)

Desde una perspectiva interpretativa, cualquier intervención educativa que el profesorado decida llevar a cabo, condiciona su éxito al grado en que hayamos podido determinar la comprensión, y el modo de razonamiento de las personas participantes en esa situación concreta, al grado de conocimiento de su cultura, símbolos y lenguaje compartidos. Sus resultados sacan a la luz las expectativas y exigencias de las personas que comparten un espacio, unas tareas y una cultura.

La definición de la objetividad es ahora el fruto de un consenso entre subjetividades al que se va a llegar como consecuencia de interacciones sociales. En relación a la causalidad de los fenómenos sociales, desde esta perspectiva interpretativa se llegan a diferenciar dos tipos de causalidad:

“Una es la del «por qué» un acontecimiento se produce a consecuencia de otro anterior. Las Ciencias empírico-analíticas tienden a centrarse en este tipo de causalidad. La segunda es la causa «a fin de». Una persona realiza una acción concreta a fin de que acontezca algo en el futuro. Esta última es la que supone la existencia de razones y motivos. Una Teoría social, por tanto, ha de dar cuenta de los dos tipos de causalidad para explicar fenómenos sociales” (Popkewitz, 1988, p. 72)

Pero también este enfoque histórico-hermenéutico comparte algunas características importantes con el empírico-analítico. Las dos perspectivas siguen considerando que la finalidad del conocimiento social debe asegurar la *neutralidad*. No existe una pretensión explícita de llegar a transformar las situaciones en las que

participan, lo que no implica que el enfoque interpretativo se cierre a la hora de formular juicios de valor. De hecho, la realización de investigaciones hermenéuticas y su posterior comunicación de los resultados, crea un clima propicio al diálogo y a la negociación entre las partes interesadas, lo que puede hacer aflorar posibilidades de *intervención práctica* por la vía del consenso.

Además, el modelo interpretativo incrementa la capacidad de autorreflexión y de reflexión colectiva en las personas implicadas, con lo que la modificación de los comportamientos puede incitar a reconsiderar y actuar sobre algunos aspectos de la realidad cotidiana de su medio, aunque su objetivo primordial sea sólo la comprensión y reflexión sobre la realidad, no su transformación.

Wittrock (1989) incluye dentro de esta perspectiva interpretativa los enfoques de investigación etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudios de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructiva. Aun siendo diferentes, guardan fuertes semejanzas y, para él, la denominación *interpretativa* es más adecuada por tres razones fundamentales:

- Es más inclusiva que muchas de las otras;
- Evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos, en oposición a lo cuantitativo, dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en estos trabajos;
- Apunta al aspecto clave de la semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, donde las personas son agentes activos en la construcción de la realidad en la que se encuentran.

La *investigación interpretativa* pretende saber qué ocurre, o, qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos. Dentro de esta perspectiva interpretativa, entendida de forma amplia, situaríamos los análisis etnográficos, los ecológicos, los fenomenológicos, los cualitativos, y los naturalistas en general (Doyle, 1981, 1983; Bolster, 1983; Eisner, 1981; Schön, 1983)

La *investigación interpretativa* en el campo educativo tiene como objeto fundamental las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y al profesorado y al alumnado como elementos intrínsecos del proceso educativo. Lo

importante son las actividades de las personas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social, dentro de una concepción de la práctica que se modifica cambiando la forma de comprenderla. El sujeto investigador no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría, sino que pretende clarificarla para que sean las y los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas.

Dentro de este *enfoque interpretativo*, los estudios etnográficos han cobrado mucha fuerza en los últimos tiempos. Para algunos autores, esta visión englobaría toda la investigación cualitativa (Torres, 1988). Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988) advierten que *“la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida”*, sino un enfoque de los problemas y procesos de la educación, una síntesis interdisciplinar emergente influida por la Antropología, la Psicología, la Sociología y la Investigación en Educación. Por esto, aún hoy, no existe un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método.

Respecto a la enseñanza, dos son las preocupaciones fundamentales de la *investigación etnográfica*: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje, y el contenido de las perspectivas y los significados del profesorado y del alumnado en tanto que intrínsecos al proceso educativo (Erikson, 1989).

Goetz y Le Compte (1988, p. 28), en referencia al diseño de investigación etnográfica, afirman que requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.

“Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos. Estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real. Tercero, la investigación tiene su carácter holista”.

Siguiendo los postulados de Torres (1990), algunos de los presupuestos más significativos en el modelo teórico y de investigación de la perspectiva interpretativa se resumen en que:

- mantiene la unidad de pensamiento y experiencia, sujeto y objeto;
- asume que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados;
- defiende la unidad del pasado, presente y futuro;
- busca el conocimiento intersubjetivo, interpersonal, inclusivo, esto es, “¿cómo conozco lo que hago?”;
- emplea diseños de investigación emergentes, a través de un proceso inductivo;
- el objetivo es captar el proceso tal y como ocurre naturalmente;
- permanece abierto a todos los factores que se manifiesten dentro de un contexto dado;
- trata de capturar el significado y la intencionalidad de los sujetos mediante un proceso intersubjetivo;
- focaliza la investigación sobre asuntos contextuales y situaciones que enmarcan las acciones y los significados de aquéllos que están siendo observados;
- estudia todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos;
- busca explicaciones preocupándose por la comprensión del significado y los propósitos de las acciones que tienen lugar en situaciones específicas;
- dado que la teoría y la investigación están vinculadas a valores concretos, reivindica que éstos puedan ser puestos de manifiesto e investigados;
- separa teoría y práctica;
- está preocupado por la validez, basada en la consistencia interna, el consenso experiencial.

Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica

No se debe negar la controversia existente en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Atkinson y Hammerslay, 1994). Por ejemplo, Spradley (1979) habla de que lo fundamental es el registro del conocimiento cultural. Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social, mientras que para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. Unas veces se define a la etnografía como esencialmente descriptiva, mientras que otras veces se la considera como una forma de registrar

narrativas orales (Walker, 1981), aunque ocasionalmente también se subraya su papel en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

Tomando las ideas de Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996) se puede concebir la *etnografía* como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción, reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, se refiere al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Atkinson y Hammersley (1994, p. 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Por su parte, Spindler y Spindler (1992, p.63-72) enumerara los requisitos para realizar una buena etnografía educativa (tabla 6).

Tabla 6: Requisitos para realizar una buena etnografía educativa

observación directa	No importa los instrumentos, ni el sistema de codificación, aparatos de registro o las técnicas utilizadas. La primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.
tiempo suficiente el escenario	Aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en el escenario. Lo importante aquí es analizar la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver qué sucede en repetidas ocasiones.
volumen de datos registrados	El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los

	recursos, tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y vídeo, películas, fotografías, etc.
carácter evolutivo	En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo, el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.
Utilización de instrumentos	Los registros de las observaciones de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos como cuestionarios.
Uso de la cuantificación	Siempre que sea necesario eso sí, no es el punto de inicio, ni el objetivo último. La instrumentación y la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar cierto tipo de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.
objeto de estudio	Clara definición. Se trata de describir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes o en sus cuerpos, cómo dicho conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.
holismo selectivo y una contextualización determinada	El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación.

El empleo de métodos etnográficos incluye la existencia de grupos y el establecimiento de relaciones entre quien realiza la investigación y los miembros del grupo. En lo que se refiere al papel del investigador o de la investigadora, éste es descrito como participante. A veces, se señala que su papel es simplemente el de un *observador participante* que no existe en las estructuras formales del grupo, pero que tiene presencia en las aulas. Otras veces, el sujeto investigador es un miembro del grupo y se podría hablar entonces de *participante observador*.

La progresiva involucración del investigador externo en el grupo es entendida como un proceso de *culturización*. Este proceso es descrito como una transición del estatus de *extraño al de amigo*, siendo significativo este cambio de papel del investigador. No obstante, las relaciones entre los miembros del grupo y del investigador plantean también problemas éticos relacionados con la propiedad intelectual de la investigación, la confidencialidad de los datos, el acceso a la información, etc.

Pero no son únicamente el papel del investigador y su relación con el grupo, los únicos aspectos a considerar en el abordaje etnográfico. Denzin (1978) considera siete áreas de decisión en la investigación etnográfica:

1. el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda;
2. el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección;
3. los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados;

4. la experiencia del investigador y sus roles en el estudio;
5. las estrategias de recogida de datos;
6. las técnicas empleadas en el análisis de datos;
7. los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicación.

Aunque las fases de la investigación etnográfica suelen estar menos definidas que las de otros métodos de investigación, Goetz y LeCompte (1988, p. 172) plantean cuatro fases en un estudio etnográfico:

1. Plantear las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio;
2. Abordar el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro;
3. Abordar la recogida de datos;
4. Llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos.

3.1.2. El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral

El proyecto de investigación que se somete a valoración se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa de investigación, pues se comparten los principales elementos característicos de este tipo de aproximación en el campo de las ciencias sociales (Taylor & Bodgan, 1984; Denzin y Lincoln, 2005; Tójar Hurtado, 2006; Stake, 2010; Villagrà Sobrino, 2012):

- énfasis por la comprensión de fenómenos socioeducativos, utilizando para ello una vía inductiva;
- diseño de investigación emergente (*progressive in focus*); se va construyendo a medida que avanza la investigación, aunando las perspectivas y visiones de los participantes implicados;
- perspectiva holística, puesto que el fenómeno se concibe como un sistema complejo que ha de ser abordado en su totalidad, donde las personas y los escenarios son situados en un contexto, al cual se accede mirando la realidad desde la globalidad;
- contacto o “*insight* personal, pues el investigador/a mantiene contacto directo con las personas y/o situación estudiada, formando parte de ella. Un posicionamiento humanista, en el cual investigadores/as representan un papel

importante dando voz a las creencias, pensamientos y reflexiones de las personas investigadas;

- uso de muestreo no aleatorio, porque lo que interesa es seleccionar aquellas personas, experiencias y escenarios que ayudarán a profundizar en la comprensión del problema de investigación que nos ocupa;
- orientación hacia el caso único, desarrollando un conjunto de conocimientos ideográficos en busca de significados que describan de forma exhaustiva la particularidad de nuestro objeto de estudio;
- uso de procesos de triangulación de fuentes y de métodos, como estrategia esencial para otorgar credibilidad a la investigación.

En esta propuesta se opta por una metodología con estudios de casos (Yin, 1994; Stake, 1995; Bassey, 1999; Gomm, Hammersley y Foster, 2004), ampliamente aceptada en la comunidad científica y experimentada en Europa y el ámbito anglosajón durante las últimas décadas, en tanto sistema de investigación que permite evaluar tanto innovaciones educativas complejas en su propio contexto; así como fenómenos sociales y educativos en general (Simons, 2009), enriqueciendo además el campo de la investigación social desde una perspectiva interpretativa, al incluir las perspectivas de los y las participantes, enfatizando el proceso de implementación e interpretación de los acontecimientos en sus propios entornos socioculturales y políticos.

Para avanzar en la comprensión y entender la complejidad del “caso en la acción”, creemos conveniente señalar alguna de las fortalezas y virtudes de este método (Stake, 1995; Flyvbjerg, 2004; Simons, 2009):

- El EC que usa en particular métodos cualitativos permite estudiar de manera profusa la experiencia y complejidad de distintos fenómenos (p.ej. un programa, una política, un aula, etc.) así como proceder a su interpretación tomando como referencia las características del contexto en las que se aplican unas y otros. A su vez, a través de los EC, podemos documentar diversas perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, aportar evidencias acerca de la influencia de las y los participantes clave y sus interacciones.
- Un EC también puede sernos útil para comprender que nuestro objeto de estudio se encuentra inserto en un contexto dinámico de cambio. De esta

manera, el investigador/a puede extraer evidencias de los factores que jugaron un papel fundamental en la toma de decisiones de los actores, o en la implementación de un programa o una política, así como analizar los posibles vínculos entre ellos.

- Los EC son métodos flexibles. Esta característica viene dada por tres razones principalmente. En primer lugar, se entiende que el EC no depende del tiempo, ni está limitado por la perspectiva en la que nos situemos. Por ello, podemos realizar estudios de caso en pocos días, meses o años, y quedar redactados de formas diferentes con una extensión adecuada a nuestra escala de tiempo. En segundo lugar, el EC es receptivo a los cambios de objetivo, así como a las consecuencias imprevistas de los contextos en acción. En tercer y último lugar, lo que caracteriza un EC no es la selección de las técnicas de recogidas de datos, ni la aproximación, cualitativa, cuantitativa o mixta de la que se parta. En este sentido, el EC puede incluir diversidad de métodos, siempre y cuando sean apropiados para comprender el caso.
- Por último, otro aspecto importante que destaca las virtudes de esta metodología es que constituyen un buen medio de comunicación entre investigadores, expertos y participantes en la investigación puesto que los EC están generalmente redactados en un lenguaje accesible. A su vez, los EC tienen el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación, esta posibilidad nos abre a la importancia de la co-construcción de la realidad percibida mediante las relaciones e interpretaciones conjuntas que se crean en el campo.

3.2. Contexto, escenario y selección de participantes

El instituto de educación secundaria donde se desarrolla el estudio de casos es un centro público que depende de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en la ciudad de Valladolid. En él se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con sección bilingüe, Bachillerato de Ciencias, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato de Investigación y Orientación científica e industrial y Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas. Además, imparte Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Sanidad, Imagen Personal y Química; y Formación Profesional Básica de Peluquería y Estética.

El estudio se realiza en la segunda mitad del curso académico 2021/2022, y se analizan dos experiencias educativas que tienen un mismo eje principal «la radio escolar». Estas experiencias la denominaremos *Proyecto de Aula (PA)* y *Taller de Radio (TR)*, las cuales describiremos a continuación.

En primer lugar, el PA, promovido a nivel individual por la docente, se desarrolla en un aula de Conocimiento del Lenguaje (CLEN), cuyo objetivo es: por una parte, contribuir a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y servir de refuerzo al área de Lengua; y, por otra, el uso de la radio escolar como herramienta innovadora, que permite trabajar por proyectos partiendo del propio currículo y atendiendo a los intereses del alumnado, teniendo en cuenta las distintas habilidades de los alumnos y fomentando su aprendizaje.

En segundo lugar, el TR es promovido a nivel de centro y se encuentra enmarcado dentro del Proyecto Lingüístico del Centro (PLC) como marco integrador y eje vertebrador para la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado del centro, el desarrollo de destrezas comunicativas, respetando los distintos niveles lingüísticos del alumnado y proponiendo diferentes contextos comunicativos con marcado fin social.

3.2.1. RayCa Radio: un poco de historia

El uso de la radio escolar dentro del instituto nace de la iniciativa de una profesora del área de Lengua que durante el curso 2018-2019 trabajó, dentro de la asignatura de CLEN, la creación de contenidos radiofónicos con alumnado de segundo de la ESO, repitiendo esta experiencia al curso siguiente con alumnado de tercero de la ESO. Debido a la respuesta positiva del alumnado, la docente redacta y presenta un proyecto de innovación e investigación didáctica llamado “Comunica y Emite”, centrado en la radio como herramienta metodológica innovadora. Posteriormente, un grupo de docentes de diversas materias se formaron en el uso de la radio como herramienta educativa. De esta iniciativa y con el apoyo del equipo directivo del centro, surge en el curso 2019-2020 *RayCa Radio*, tomando ese nombre en honor a una antigua emisora que existía en el instituto en los años 80.

En este sentido, la radio escolar se concebía como una herramienta para mejorar la práctica educativa docente, la coordinación interdisciplinar y la evolución pedagógica. Además de trabajar las competencias lingüísticas, desarrollar la oratoria y las habilidades de comunicación, fomentar el trabajo en equipo y dar visibilidad a las actividades del centro. Durante ese mismo curso, se convirtió en un complemento significativo en la comunidad educativa, por lo que se incluyó como medida en el PGA para promover tareas interdisciplinares.

A partir del curso 2020-2021, comenzó a formar parte del plan del centro vinculando todos los departamentos y alumnado, se integró al currículo y se alineaba con los objetivos del Proyecto Educativo del centro. Además, se vinculaba con el Proyecto Lingüístico del Centro (PLC) y sus objetivos (Tabla 7). Actualmente *RAYCA Radio*, continúa teniendo su importancia en el centro y forma parte también activamente de la Red de Radios Escolares de Valladolid.

Tabla 7: Objetivos de RayCa Radio según PLC

Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Objetivos Específicos del Área de Lengua y Literatura Castellana
Integrar las áreas del currículo a través de la radio, usando la palabra, historias y música para un aprendizaje significativo.	Integrar las áreas del currículo a través de la radio para desarrollar competencias, incluyendo la lingüística, y lograr un aprendizaje significativo.	Mejorar la competencia en comunicación lingüística.
Mejorar las competencias, especialmente la lingüística.	Favorecer el trabajo cooperativo e integrador del alumnado dentro y fuera del aula, involucrando a las familias.	Comprender mensajes orales.
Mejorar la expresión oral y escrita como proceso básico de comunicación.	Comprender mejor la expresión oral y escrita.	Producir mensajes orales.
Producir mensajes orales correctamente y expresar la espontaneidad comunicativa.	Mejorar la expresión oral y escrita.	Producir textos escritos.
Favorecer el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, expresándose con libertad, defendiendo criterios y respetando a los compañeros.	Producir correctamente mensajes orales y escritos.	Comprender textos escritos realizados en grupo.
Crear vías de expresión y comunicación para que el alumnado defienda sus criterios y venza la timidez.	Integrar las TIC en todas las áreas educativas como recurso educativo.	Desarrollar la autonomía y creatividad.
Servir de enlace entre el centro, los centros cercanos y el entorno.	Desarrollar la creatividad.	Valorar la importancia del lenguaje no verbal.
Integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación en la realidad educativa.	Recabar información con independencia y audacia, desarrollando el espíritu emprendedor.	Mejorar el uso de las TIC.

Desarrollar la creatividad en la creación de programas radiofónicos.		Valorar el trabajo en equipo.
Posibilitar situaciones de reflexión y enriquecimiento personal.		Conocer más de cerca los medios de comunicación, en concreto la radio.
Asimilar un modo de conducta y convivencia democrático que respete la diferencia y la opinión.		Valorar el uso de las Redes sociales y fomentar actitudes críticas y de respeto.

3.2.2. Proyecto de Aula

De acuerdo con el BOCYL-D-08052015-4, la asignatura *Conocimiento del Lenguaje* (CLEN) pertenece a materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica y los contenidos tienen su referencia en los correspondientes de Lengua Castellana y Literatura, seleccionando y diseñando aquellos considerados imprescindibles, especialmente los de carácter básico e instrumental, para que los alumnos adquieran las competencias del currículo. Tiene como objetivo principal contribuir a mejorar el proceso de comprensión y expresión, tanto oral como escrito, de textos de diferente naturaleza y profundizar progresivamente en las dimensiones formales, funcionales y éticas de la lengua (Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, CECYL).

Las clases de CLEN de primero de la ESO están encaminadas al desarrollo de competencias lingüísticas básicas y el mejoramiento de la comprensión oral y escrita, así como el desarrollo de capacidades comunicativas que le permitan al alumnado desenvolverse tanto en el ámbito académico como en el social.

Esta experiencia se desarrolla en un aula de CLEN de primero de la ESO, con alumnado diverso y multicultural. El grupo está compuesto por 7 alumnos y 4 alumnas, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. Esta diversidad también se observa en las diferentes nacionalidades que presentan, de ellos 6 son de España, siendo 3 de etnia gitana, 2 de Marruecos, 1 de China, 1 de República Dominicana y 1 de Afganistán. Las sesiones de clases, con una duración de 45 minutos, se imparten dos días a la semana, los miércoles de 11:30 am a 12:15 pm y los jueves de 10:15 am a 11:00 am. Una de las características de este grupo recae en que el alumnado presente necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y algunos de ellos tienen dificultades para comprender el idioma castellano. Estas NEAE se describen en la tabla 8.

Tabla 8: Características del alumnado participante en el PA. Elaboración propia

Alumnado	Edad	Nacionalidad	Género	Características	
A1	13	Afganistán	M	Reciente incorporación, falta de conocimiento del idioma, posible repetición, no siempre asiste a clase	Dificultad para comprender el lenguaje oral y escrito, dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, nula comprensión lectora en español, velocidad lectora lenta, necesita apoyo de un profesor
A2	13	España	F	Activa y participativa, disruptiva, hiperactiva	Dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media
A3	13	España	M	Participación media, disruptivo	Vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media
A4	14	España (etnia gitana)	F	Activa y participativa, ayuda a otros, se incorporó en el segundo semestre	Vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media
A5	15	Marruecos	M	Español como segunda lengua, participación media, disruptivo, baja autoestima	Dificultad para comprender el lenguaje oral y escrito, dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, baja comprensión lectora, velocidad lectora lenta
A6	11	República Dominicana	M	Expulsado varias veces, desinterés, disruptivo, se siente discriminado, mala conducta	Dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media, trastorno de conducta
A7	13	China	M	Español como segunda lengua, desinterés, disruptivo, no siempre asiste a clase	Dificultad para comprender el lenguaje oral y escrito, dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, baja comprensión lectora, velocidad lectora lenta, necesita apoyo de un profesor
A8	13	España/Rep. Dominicana	M	Baja participación, niega su nacionalidad, conducta agresiva, hiperactivo, TDAH	Dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media, trastorno del desarrollo (TDAH), trastorno de conducta
A9	14	Marruecos	F	Activa y participativa, ayuda a otros, español como segunda lengua, a veces desafiante	Dificultad para comprender el lenguaje oral y escrito, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora lenta, trastorno de conducta
A10	12	España (etnia gitana)	M	Desinterés, participación media, disruptivo, se distrae fácilmente, rendimiento bajo	Dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, baja comprensión lectora, velocidad lectora lenta, posible discapacidad intelectual, adaptación curricular necesaria
A11	13	España (etnia gitana)	F	Introvertida, poca relación con compañeros, absentismo, baja participación	Dificultad para seguir instrucciones, vocabulario limitado, problemas de lectoescritura, comprensión lectora media, velocidad lectora media, problemas de relación con compañeros

La docente utiliza la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que constituye en un modelo de aprendizaje auténtico en el que las y los estudiantes planeen, desarrollan y evalúan proyectos con aplicación más allá del aula de clase (Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), mediante la cual, el alumnado aprende construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001). El ABP en el aula se basa en el uso de la radio como herramienta metodológica para conseguir un aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo y en equipo y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) con el fin de mejorar la competencia lingüística de las y los estudiantes. El trabajo en la radio está dividido en dos proyectos de aprendizaje: *Proyecto de Teatro* (PT) y *Proyecto de Poesía* (PP), en los que hemos identificado diferentes fases en donde alumnos y alumnas han desarrollado distintas actividades.

Proyecto de Teatro

El contenido abordado en el PT está relacionado con la adaptación radiofónica de una obra de teatro titulada “*Manzanas Rojas*” del autor Luis Matilla. Una obra que narra la historia de dos jóvenes, uno judío y otro palestino, que viven en la misma ciudad separados por un muro. Tiene un registro formal estándar y con diálogos cortos. La obra trata temáticas como la xenofobia, la guerra y las divisiones fronterizas. La selección de la obra está dada desde una perspectiva multicultural, debido a las características sociales y étnicas del alumnado. Siendo posible utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social y el desarrollo en las y los estudiantes de destrezas de análisis, valoración y crítica sobre la temática abordada. La obra también permite abrir hilos de debate sobre cuestiones del uso de la lengua, y sobre temas de actualidad como son los conflictos raciales, las ciudades divididas, las injusticias sociales, la amistad y la formación de valores.

Proyecto de Poesía

Los contenidos del PP estuvieron enfocados en el género lírico, específicamente en la lectura de poemas de diferentes autores y la redacción y grabación de un poema por parte de estudiantes. Primeramente, la profesora les presenta un *Genially* con contenidos teóricos sobre poesía, su concepto y origen,

sus características, subgéneros y elementos que la conforman. Las actividades estuvieron basadas en conocer las experiencias del alumnado, trabajar la creatividad, las emociones, despertar el interés del alumnado en sobre el mundo que les rodea, permitiéndoles descubrir cosas de sí mismo y conocerse mejor. En ambos proyectos se toma como punto de partida las fases descritas por Alfredo Hernando Calvo en “*Los proyectos que revolucionaron las escuelas*” de la Fundación Telefónica (2015) (Figura 1 y Figura 2).

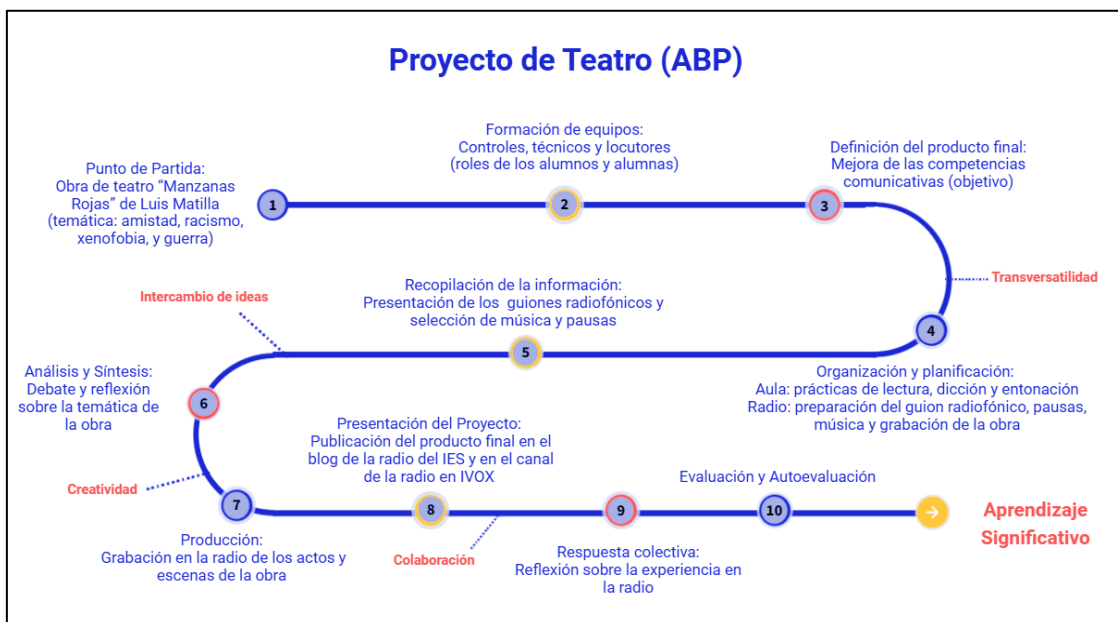


Figura 1 Esquema de las fases de PT siguiendo la Metodología ABP.
Elaboración propia

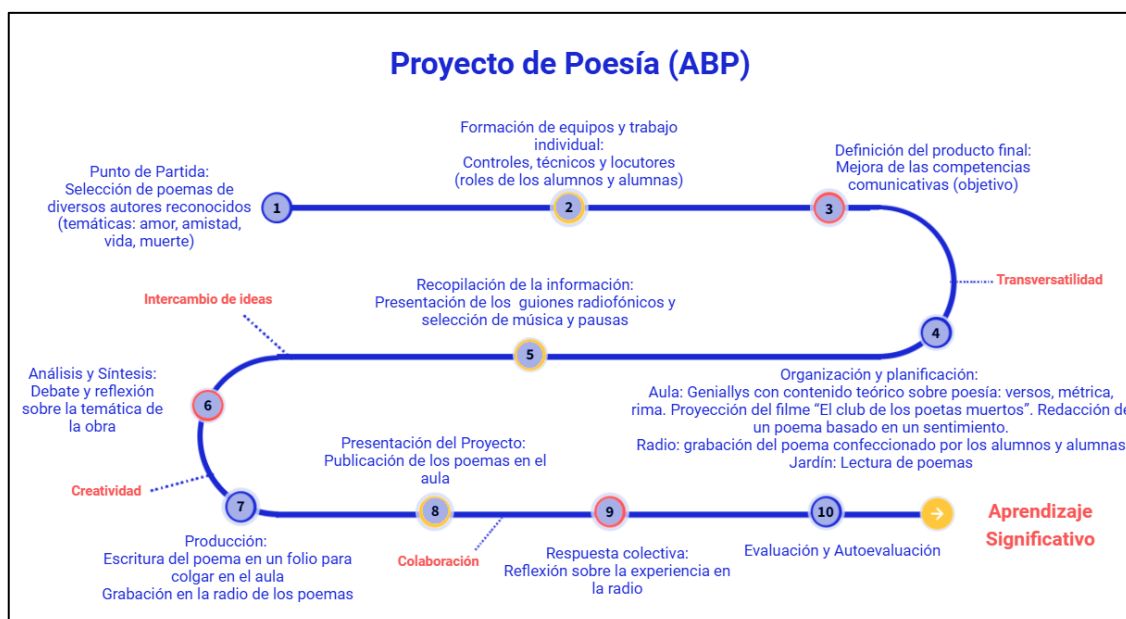


Figura 2 Esquema de las fases de PP siguiendo la Metodología ABP.
Elaboración propia

Fase 1. Punto de partida: esta primera fase se caracteriza por la selección del tema principal a tratar en el aula.

Fase 2. Formación de equipos: en esta fase alumnos y alumnas juegan un rol y se dividen en dos equipos: a) locutores que son los responsables de ponerle voz a los personajes; b) técnicos y de controles que son los encargados de grabar, colocar la música y darle entrada y guiar a los locutores. Todas las semanas se cambiaban los roles. La profesora no suele realizar muchos agrupamientos del alumnado por las características de los mismo.

Fase 3. Definición del producto final: se toma como punto de partida el objetivo principal de la asignatura “Conocimiento del lenguaje”.

“La finalidad de la materia de CLEN, debe contribuir, por una parte, a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo del área de Lengua. Estos aspectos obligan a que el enfoque metodológico sea eminentemente práctico y multinivel por lo que se deben ajustar los contenidos, actividades y evaluación a los diferentes niveles curriculares existentes en el aula” (PDDLCL21_22).

Fase 4. Organización y planificación: la clase se desarrolla en diferentes espacios físicos para motivar al alumnado, se utiliza el aula para contenidos teóricos, el jardín para prácticas de lectura y la radio para realizar las grabaciones.

Fase 5. Recopilación de la información: se revisan los objetivos del proyecto, se toma en cuenta los conocimientos previos del alumnado (contenidos estudiados en la clase de lengua castellana y literatura) y se busca información que útil para la realización del proyecto. Rellenan fichas de contenidos de trabajo. Se realiza la presentación de los guiones radiofónicos, selección de la música y las pausas.

Fase 6. Análisis y síntesis: se realiza una puesta en común de las opiniones de las y los estudiantes sobre las temáticas del proyecto. Se realizan debates,

solucionan problemas y toman decisiones sobre la realización del proyecto (“qué debo mejorar”, “que tono debo usar”, etc.)

Fase 7. Producción: se aplican los conocimientos obtenidos en para la realización del proyecto y se ponen en práctica las competencias comunicativas adquiridas.

Fase 8. Presentación del proyecto: se realiza la preparación del producto final para ser presentado al público.

Fase 9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial: se realiza una reflexión sobre la experiencia del proyecto, se puntualizan los aspectos positivos y negativos y aquellos que pueden ser mejorables.

Fase 10. Evaluación y autoevaluación: los alumnos y alumnas evalúan su desempeño en la realización del proyecto a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación.

3.2.3. Taller de Radio

RAyCA Radio está ubicada en una de las aulas del Departamento de Música del instituto, la cual se ha adaptado e insonorizado para este fin. En ella se encuentra la mesa mezclas con cinco micrófonos y audífonos para la grabación de los podcasts. Estos equipos están conectados a un ordenador portátil para trabajar con el Audacity y hacer los podcasts.

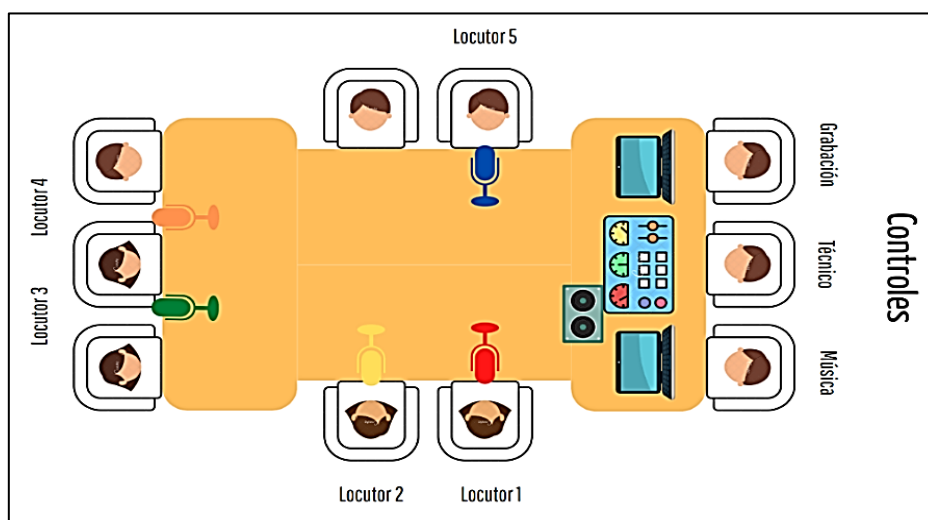


Figura 3 Esquema de la radio escolar. Elaboración propia

Estos talleres están compuestos en su mayoría por alumnado voluntario de 2do, 3ro y 4to de la ESO, de 1ro y 2do de Bachillerato y FP, con edades comprendidas entre 13 y 18 años, coordinado por el profesor seleccionado para llevar a cabo la actividad de coordinador de la radio en el centro. Las sesiones se realizan los miércoles de 11:00 am a 11:30 am, en el horario del recreo. Durante los encuentros realizan actividades como: a) elaboración de guiones radiofónicos y podcasts individuales, b) creación de programas, y c) grabaciones de entrevistas, anuncios, cuñas publicitarias. En ese momento, la emisora radial contaba con cinco programas radiales (tabla 9), con un amplio espectro de temáticas (tabla 10) y a los cuales se les daba visibilidad a través de un canal en Ivoox, un blog en la página del IES, una cuenta en Twitter, Instagram y un canal en YouTube para emitir programas en *streaming*.

Un aspecto a destacar es que los programas tienen sintonía propia, las cuales han sido realizadas por el alumnado, y las composiciones fueron cedidas por D. R., profesor de inglés y compositor musical. Estos programas tienen como estructura, en primer lugar, la introducción con su sintonía radial y presentación del programa, en segundo lugar, una música de transición, en tercer lugar, el contenido del programa con variedades de formatos, y concluye, con las palabras de cierre final (tabla 11). No obstante, algunos de ellos carecían de introducción debido al formato del mismo (canción) y otros incluían alguna cuña publicitaria.

Tabla 9: Características de los programas radiales

Programa	Fecha de emisión	Episodios	Responsables/ Participantes	Líneas temáticas	Formato
De las glosas a Twitter	10/01/2020-27/06/2022	41 podcast	Coordinador y alumnado voluntario ESO y Bachillerato	Noticias de interés para alumnado y profesorado. Variedades, institucionales, cultura y sociedad	Charla expositiva, entrevista, canción, charla testimonial, debates, tertulias
RayCa Ficciones	19/01/2021-21/06/2021	10 podcast	Profesor de lengua y alumnado de 3º de la ESO (2019-2020) y 1º de la ESO (2021-2022)	Ficciones sonoras del área de Lengua castellana y Literatura. Adaptación de "El Lazarillo de Tormes" y	Radioteatro y Dramatización

				"Manzanas Rojas"	
Deportes RAYCA	14/02/2021	1 podcast	Coordinador y alumnado voluntario ESO, Bachillerato y FP	Actualidad y noticias deportiva de Valladolid, resultados deportivos	Entrevistas, debates, charlas y opiniones
Historiamanía. Locos por la historia	16/04/2021-14/06/2021	4 podcast	Coordinador y alumnado voluntario ESO, Bachillerato y FP	Anécdotas históricas, curiosidades, biografías y epidemias	Dramatización
Mil y una belleza	09/02/2020-17/04/2022	4 podcast	Departamento de Imagen Personal y alumnado FP	Temas relacionados con cosmética, belleza, moda, salud, bienestar y estética	Charla expositiva, entrevistas y debates

Tabla 10: Diferentes temáticas abordadas en el TR

Temática	Descripción
Historia	biografías, experiencias personales
Sociedad	convivencia, desigualdades, consumismo, tendencias actuales, familias
Cultura	teatro, haikus, el mundo rural, estudios literarios, costumbre y tradiciones, moda
Lenguaje	competencia lingüística, bilingüismo, géneros discursivos
Género	feminismo, brechas deportivas, salariales, y científicas
Deporte	actualidad deportiva, deporte escolar,
Desarrollo personal	estilos de vida saludable, bienestar y salud, motivación y autoestima
Salud	pandemia, medidas de precaución, anorexia, bulimia, acoso escolar, ciberacoso
Educación	formación profesional, orientación profesional, emprendimiento, mundo laboral
TIC	enseñanza en línea, redes sociales, ciberacoso, e-sport, videojuegos

Tabla 11: Estructura y transcripción de un programa radial. Elaboración propia

Transcripción de podcast	
Fecha de emisión: 10/01/2020 Programa: Entrevista de Hilda Villa, profesora de inglés	Detalles del programa radial
---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL--- A1: ¿Te gusta contar historias? A2: ¿Te gusta escucharlas? A3: Tu programa es A4: “De las glosas a Twitter” A5: en RayCa Radio”	Sintonía radial y presentación del programa.
---MÚSICA---	Transición
L1: Buenos días a todos, bienvenidos a RayCa Radio, la radio escolar del IES Ramón Y Cajal de Valladolid, hoy es un día realmente especial porque iniciamos programa “De las glosas a Twitter” donde tienen cabida entrevistas, actualidad, humor, cualquier aspecto educativo que consideremos digno de contar, para ello en los micrófonos se encuentran L, C, N y yo Nt y en controles K, M, A, y Ab. L2: Hoy contamos en RayCa Radio con la presencia de H. V., profesora de inglés, que hoy está aquí para contarnos el cambio que va a afrontar el centro en relación al bilingüismo. Muy buenos días H. P.E: Buenos días a todos, y muchas gracias por invitarme a su maravilloso programa. L3: H., el IES Ramón y Cajal es un centro bilingüe desde el curso 2011-2012, por lo que, en ocho años, ha habido ya tiempo suficiente para evaluar el funcionamiento del programa bilingüe, sus flaquezas y puntos fuertes, ¿no es así (...)	Contenido del programa. Formato: Entrevista
---MÚSICA FINAL---	Cierre del programa radial
https://www.ivoox.com/01-entrevista-a-hilda-villa-profesora-ingles-audios-mp3_rf_46362550_1.html	Fuente de audio

3.3. Foco de Estudio y preguntas de investigación

OBJETIVO 1. Analizar el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y ecosistema innovador para fomentar la competencia comunicativa y social en un alumnado diverso, promoviendo la inclusión y participación en el entorno educativo.

- 1.1. Explorar cómo la participación en la radio escolar influye en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, considerando las necesidades educativas del alumnado.
- 1.2. Identificar y analizar las estrategias pedagógicas que fomentan la expresión oral, la escucha activa y la producción de contenidos radiofónicos en el alumnado.

- 1.3. Analizar cómo la radio escolar contribuye al desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo, la empatía, el respeto y la resolución de conflictos.
- 1.4. Examinar como la radio escolar puede servir como un espacio para la expresión de la diversidad cultural, social y lingüística del alumnado, así como un entorno para la experimentación pedagógica donde el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje significativo.
- 1.5. Analizar las posibilidades de la radio escolar como ecosistema de innovación pedagógica para la implementación de metodologías activas y la personalización del aprendizaje.

OBJETIVO 2. Indagar acerca del uso de la radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, y reflexionar sobre las dinámicas de reproducción, y creación de contenidos educativos en contextos formales e informales desde una perspectiva social y subjetiva en el proceso de aprendizaje.

- 2.1. Visibilizar el papel que juega la radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, enfocado en la promoción de la justicia social comunicativa y como espacio de aprendizaje y experimentación.
- 2.2. Reconocer y analizar los diferentes componentes que permiten identificar las experiencias educativas radiales como una ecología de aprendizaje y laboratorio de innovación social y educativo, desde la justicia social comunicativa.
- 2.3. Identificar los perfiles ideales de trabajo que participan dentro de la radio escolar para comprender el funcionamiento de la ecología de aprendizaje.

OBJETIVO 3. Explorar las potencialidades de la radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para promover la justicia social comunicativa en el alumnado de ESO a través del reconocimiento cultural y diverso del entorno para promover la igualdad y la equidad; la redistribución de saberes esenciales y democráticos para el desarrollo de una sociedad más justa; y la participación social y activa en la toma de decisiones para intervenir críticamente en los problemas sociales.

- 3.1. Indagar acerca de las posibilidades que ofrece la radio escolar como espacio de aprendizaje interdisciplinar y como medio para la difusión de información y formación de valores en términos de justicia social.
- 3.2. Explorar que características de la justicia social permiten identificar el uso de la radio escolar como una práctica de Literacidad Crítica.
- 3.3. Describir la relación que se establece entre los principios de Literacidad Crítica y justicia social

3.4. Procedimiento y recogida de información

En esta sesión se detallan los procedimientos realizados para la recogida de información, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos (Tabla 12) y poder representar la realidad desde los distintos puntos de vista implicados en el estudio.

Tabla 12: Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Procedimientos	Datos	Codificación
Análisis Documental	Programación Didáctica de la Asignatura	AD_PDA_21-22
	Proyecto Educativo del Centro	AD_PEC_21-22
	Programación General Anual del Centro	AD_PGAC_20-21
	Proyecto de Innovación e Investigación Didáctica «Comunica y Emite»	AD_PIID_21
	Materiales Fotocopiados	MF
Observación no participante	Diario de Campo de 30 sesiones de clases.	SC_DC, fecha
Entrevistas	Entrevista Docente	ED, fecha
	Entrevista Alumnado Taller de Radio	EATR_Nº. fecha
Análisis de contenido de los podcasts (transcripciones)	De las glosas a Twitter	AP_PR_DLGT, Nº. título, fecha, enlace
	RayCa Ficciones	AP_RF, Nº. título, fecha, enlace
	Historiamanfa. Locos por la Historia	AP_PR_HLH, Nº. título, fecha, enlace
	RayCa Deportes	AP_PR_RD, Nº. título, fecha, enlace
	Las Mil y Una Belleza	AP_PR_MUB Nº. título, fecha, enlace

Análisis documental

Se llevo a cabo la revisión y análisis de diferentes documentos relacionados con el centro donde se realiza el estudio de caso. Este análisis posibilitó la comprensión la realidad educativa, el centro y su entorno desde una perspectiva más amplia y detallada enriqueciendo el proceso de observación.

Entre los documentos se encuentra en primer lugar, la *Programación Didáctica de la Asignatura de Lengua y Literatura*, donde se plantean los objetivos, contenidos, recursos, competencias y formas de evaluación por año. En segundo lugar, el *Proyecto Educativo del Centro*, instrumento fundamental para la organización y funcionamiento del centro, donde se encuentra la planificación estratégica, sus objetivos y líneas de actuación. En tercer lugar, la *Programación General Anual del Centro*, el cual constituye uno de los elementos organizativos y educativos más importantes del centro, y recoge los aspectos fundamentales y necesarios para llevar a cabo la labor educativa durante el curso académico. En cuarto lugar, el *Proyecto de Innovación e Investigación Didáctica «Comunica y Emite»*, informe presentado por la docente y coordinadora de la radio escolar en el instituto, hasta la fecha de realización del estudio, donde plasma la importancia de la creación del taller de radio y su vinculación con el currículo y la formación de competencias. Por último, *fotocopias de los materiales empleados en el aula y la radio*, como guiones radiales, libro de teatro, impresos de los poemas, y rúbricas de evaluación del trabajo en el radio. Toda esta documentación se ha recopilado durante todo el proceso de la investigación, aportando información relevante para llevar a cabo el caso de estudio.

Estudios observacionales

Autoras y autores como Coll y Onarubia (1999), conciben el hecho de observar como un proceso intencional cuyo objetivo recae en la búsqueda de información del entono, haciendo uso de una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una conducta deliberada por parte de la persona que observa (Fernández Ballesteros, 1992) que puede hacerse desde distintos niveles de sistematización, en este caso hemos optado por una observación no sistemática y más descriptiva.

Las observaciones realizadas han aportado una mejor comprensión del caso de estudio; esta técnica ha permitido registrar, en el *Diario de Campo* (DC), los hechos que estaban ocurriendo en las sesiones de clases, ofreciendo una descripción objetiva del desarrollo de las acciones educativas con algún matiz interpretativo en forma de nota de campo.

La observación dentro del aula de CLEN, en la emisora radial, refuerza el análisis descriptivo-interpretativo de las distintas categorías en el estudio, permitiendo retratar y comprender las diferentes actividades que se han realizado a lo largo del proceso investigativo.

Se plantea la realización de una observación no participante debido a que se ha considerado más apropiado no intervenir en la realidad para no distorsionarla. Es cierto que la investigadora es un agente conocido situado en el aula junto al resto de las y los participantes y, en ocasiones, se ha solicitado su implicación en las sesiones de clases, como soporte técnico, para colaborar en la realización de algunas actividades y para compartir sus percepciones con respecto a alguna temática abordada. No obstante, y dicho lo anterior, esa actuación ha sido anecdótica por lo que en el diseño se opta por una observación sin implicación en la acción.

Entrevistas

Atkinson & Silverman (1997) afirman que la entrevista no es solo el intercambio neutral de hacer preguntas y obtener respuestas, sino que también hace referencia a un proceso que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo.

En esta investigación se optó por la realización de entrevistas abiertas e individuales en las que se ha defendido un concepto empático de la misma, adoptando una posición ética a favor del grupo de estudio, esperando poder utilizar los resultados obtenidos en la promoción de políticas y prácticas sociales que mejoren las condiciones de vida de las y los entrevistados (Kong, Mahoney y Plummer, 2002).

En este caso, se considera la entrevista como un texto negociado donde la entrevistadora participa activamente de una interacción con las personas entrevistadas; generando una situación que implica un logro negociado entre ambas partes, y siempre a partir de los contextos y situaciones en las que las entrevistas tienen lugar (Holstein & Gubrium, 1995).

Igualmente, se acepta que uno de los compromisos ineludibles en el trabajo investigador debe ser el de la descripción empírica de los modos de experiencia

sobre los que indagamos; para lo cual, debemos concebir los múltiples niveles de la entrevista (y de la etnografía), focalizando nuestro interés investigador en ocasiones respecto a cómo se cuenta el relato, aplazando nuestro interés por los diferentes “qué” implicados (tramas, contextos que la enmarcan, audiencias interesadas en los relatos), para posteriormente volver sobre estas cuestiones; lo que se conoce como “puesta entre paréntesis analítica” (Gubrium & Holstein, 1998).

Para la realización del estudio, se llevó a cabo una entrevista a la docente que impartía la asignatura de CLEN y que, al mismo tiempo, figuraba como coordinadora del taller de radio del IES. Esta entrevista tenía como objetivo conocer en profundidad algunos detalles sobre su práctica docente y el desarrollo de las actividades. Asimismo, se entrevistaron a cuatro estudiantes participantes en los talleres de radio, para conocer su implicación y valoración en las actividades. Estas entrevistas sirvieron como una herramienta más de triangulación de datos.

Análisis de contenido de los podcasts mediante transcripciones

Durante esta investigación, se realizaron análisis de contenido de los episodios de los programas radiales para extraer información y datos relevantes, ofreciendo la posibilidad de conocer las estrategias expresivas y de difusión de información de los podcasts.

Este análisis de contenido estuvo acompañado de la transcripción de los podcasts, los cuales permitieron organizar y gestionar los datos, buscar información específica relacionada con las diferentes categorías de la investigación. Estas transcripciones se realizaron de forma manual, la investigadora escuchaba el audio y lo transcribía en un cuaderno; y con la ayuda de un programa informático, como la función de Transcribir de *Microsoft Word*.

Igualmente, para el estudio se realizó una transcripción literal puesto que nos daba información útil sobre el componente comunicativo y emotivo de cada audio, es decir, se incluyen todas y cada una de las palabras como las de relleno (*um, uh*, etc.), las repeticiones, los tartamudeos, los errores, las risas y las pausas.

3.5. Dimensiones y categorías de la investigación

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos en cada una de las experiencias educativas (Proyecto de Aula y Taller de Radio) se han elaborado tres dimensiones de análisis: 1) La radio escolar como ecosistema innovador, 2) La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, y 3) La radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para la promoción de la justicia social comunicativa; cada una con sus respectivas categorías analíticas como se describe en la Figura 4.

La radio escolar para la promoción del justicia social comunicativa	Ecosistema innovador	Experiencia de Aprendizaje Vital	
		Experiencia de Aprendizaje Auténtica	
		Experiencia de Aprendizaje Colaborativo	
		Experiencia de Aprendizaje en base a retos	
		Experiencia de Aprendizaje Digital	
		Aprendizaje C21	
	Laboratorio de literacidad crítica	Ecología del Aprendizaje	Transferencia Reflexión Experimentación Búsqueda
		Perfiles ideales de trabajo	
	Literacidad crítica para la promoción de la justicia social comunicativa	Reconocimiento	Temas generadores Conocimiento Situado Creación de nuevos imaginarios
		Redistribución	Ruptura del Canon Pluriliteracidad de géneros discursivos Polisemia de significados Relación dialógica
		Participación	Aprendizaje Servicio

Figura 4 Dimensiones y categorías de Análisis. Elaboración propia

La radio escolar como ecosistema innovador

Esta primera dimensión se centra en analizar la radio como un ecosistema innovador que ofrece un abanico de posibilidades de experiencias de aprendizaje educativas y sociales. En este sentido, la radio escolar como herramienta pedagógica transversal fomenta el desarrollo de competencias clave como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico y la competencia digital y cívica. Al mismo tiempo, posibilita

la integración de diversas áreas del currículo y promueve un aprendizaje activo. Igualmente, genera un espacio de participación y expresión favoreciendo el desarrollo de la ciudadanía democrática, la inclusión y la cohesión social. Estimula la creatividad e innovación a través de la creación de contenidos originales contribuyendo a la difusión de la cultura local y creando vínculos con la comunidad.

Para el análisis de esta dimensión, se tuvieron en cuenta algunos criterios propuestos por Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica (2014). para identificar estas experiencias como un ecosistema de innovación.

Tabla 13: La radio escolar como ecosistema innovador

Pregunta de investigación	Categoría de análisis
<i>¿Cuáles son las potencialidades de la radio escolar como ecosistema innovador para el desarrollo de la competencia comunicativa?</i>	Experiencia de aprendizaje vital Experiencia de aprendizaje auténtico Experiencia de aprendizaje más allá del aula Experiencia de aprendizaje colaborativo Experiencia de aprendizaje en base a reto Experiencia de aprendizaje digital Aprendizaje C21
<i>¿Cómo la radio escolar, como ecosistema innovador, transforma las experiencias de aprendizaje del alumnado y contribuye al desarrollo académico, personal y social?</i>	
<i>¿De qué forma la radio escolar influye en el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el alumnado, conectando con la comunidad y promoviendo la participación activa?</i>	
<i>¿Cuál es el alcance y el impacto de la radio escolar en la comunidad educativa y en el entorno local, y su contribución a la difusión de la cultura y los valores democráticos para crear experiencias de aprendizaje auténticas y significativas?</i>	

La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica

En esta dimensión, las preguntas y categorías que han surgido en el campo de estudio de las experiencias educativas observadas como ecología y orquestación del aprendizaje se vinculan con el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y laboratorio de innovación social en el contexto de la enseñanza y aprendizaje formal implementado en un aula de CLEN de 1º de la ESO; también todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje informales generados en los talleres radiales. Estas preguntas y categorías serían, por tanto:

Tabla 14: La radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica

Pregunta de investigación	Categoría de análisis
<i>¿Cómo se realizan y organizan los procesos de construcción del conocimiento y la generación de saberes?</i>	Explorar como se activan los procesos de Transferencia, Reflexión, Experimentación y Búsqueda en un aula de CLEN con alumnado diverso y en los talleres radiales de IES.
<i>¿Cómo se produce la ecología interna del aprendizaje a través de la conformación de perfiles ideales de trabajo?</i>	Perfiles ideales de trabajo: desenfadado, cultivador de inteligencia colectiva, capturador del Zeitgeist, conector de capital social, minero de significados, evaluador.

Para llevar a cabo este análisis se toma como punto de partida las experiencias de ecologías de aprendizaje que estudia Besselink (2013) e investigaciones previas relacionadas con pedagogías basadas en la creatividad y el aprendizaje colaborativo (Hämäläinen y Vähäsantanen, 2011; Gajda, Karwowski y Beghetto, 2017); ecologías personales de aprendizaje conformadas en la vida y en contextos de experimentación autónoma a través de escenarios formales e informales, en relaciones presenciales o virtuales (Jackson, 2019; Sangrá, Estévez, Iglesias y Souto-Seijo, 2019).

La radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para la promoción de la justicia social comunicativa

El análisis de esta dimensión se divide en dos partes, las dimensiones de la Literacidad Crítica y las Dimensiones de la Justicia Social

a) Dimensiones de la Literacidad Crítica

Tabla 15: Dimensiones de la Literacidad Crítica

Pregunta de investigación	Categoría de análisis
<i>¿Qué elementos de la Literacidad Crítica se ponen de manifiesto en las experiencias de aprendizaje?</i>	Temas generadores
	Conocimiento situado
	Creación de nuevos imaginarios
	Ruptura del Canon
	Pluralidad de géneros discursivos
	Análisis crítico de discurso
	Polisemia de significados
	Relación dialógica
	Aprendizaje Servicio

Para el análisis de esta dimensión se parte de los postulados de Daniel Cassany (2015), así como los diferentes aportes epistemológicos, teóricos y prácticos que dieron origen a la Literacidad Crítica.

b) Dimensiones de la Justicia Social

Tabla 16: Dimensiones de la Justicia Social

Pregunta de investigación	Categoría de análisis
<i>¿Cómo a través de la radio escolar se promueve y trabaja la Justicia Social Comunicativa?</i>	Reconocimiento
	Re (Distribución)
	Participación

Se le ha dado especial importancia al vínculo que existe entre la educación y la justicia social debido al creciente alce de las desigualdades, uno de los mayores problemas sociales existentes. (Hajisoteriou y Angelides, 2020). Desde esta mirada, se presta especial atención el uso del lenguaje y la comunicación como práctica social. Según Fraser (2005) y Piller (2016) el lenguaje tiene impacto en tres dimensiones fundamentales y vertientes analíticas (Murillo y Hernández, 2011) de la justicia social, díganse la redistribución (Rawls, 2012), (Sen, 2010), el reconocimiento (Collins, 1991), (Fraser & Honneth, 2003); (Fraser, 2008); (Revuelta y Hernández, 2019) y la participación (Aramburuzábala y otros, 2013), (Fraser & Honneth, 2003), (Fraser, 2008), (Miller, 1999), (Young, 1990).

3.6. Procedimiento de análisis de datos

Se entiende por análisis el conjunto de procedimientos (la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas) que nos permiten organizar los datos para producir conclusiones y una comprensión (o teoría) general del caso. (Ryan & Russell Bernad, 2003; Simons, 2009). Generalmente, esto se traduce en un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después, podamos clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones que puedan ayudarnos a comprender el caso.

Intrínsecamente relacionado con el análisis, se encuentra la interpretación que las y los investigadores hagamos de esos datos. Denzin et al., (2005) lo llama “el arte de la interpretación” acentuando que supone un proceso fundamental para entender lo que se haya descubierto. La interpretación consiste en aportar significados durante la organización de los datos obtenidos, identificando entre ellos categorías o ideas, buscando temas o patrones que

lleven a determinar qué datos incluir como pruebas a la historia que se está desarrollando.

Este proceso de transformación de datos puede llevarse a cabo desde múltiples procedimientos o enfoques. No obstante, se pueden distinguir algunos aspectos sobre los cuales prestar atención durante el análisis y la interpretación.

Procesos de codificación y categorización

Son procesos sistemáticos y exhaustivos en los que se buscará gradualmente generar comprensiones sobre el objeto de estudio, para lo cual se utilizarán un procedimiento de codificación posterior a partir de los datos (Strauss & Corbin, 1990; Trinidad, Carrera & Soriano, 2006), a través de tres etapas: (i) codificación abierta (identificar categorías emergentes a partir de la lectura de los datos, la conformación y revisión de dichas categorías a partir de nuevas aproximaciones a los datos, la comparación entre los mismos, y de la consulta de la literatura especializada); (ii) codificación selectiva (proceso que nos permite reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto; (iii) codificación teórica (nos permite pensar en las propiedades, dimensiones, elementos que contiene la categoría central, introduciendo cada vez un mayor nivel de explicación en nuestro problema de investigación)

El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales

Constituyen un medio para proceder a la representación de conocimientos de forma visual, permitiendo enlazar conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009). Lo que buscaremos con este procedimiento de análisis, es el poder incorporar a los y las participantes en la interpretación de los datos, observando si los mapas y representaciones elaborados para los diferentes casos reflejan adecuadamente los análisis desarrollados por aquellos/as.

Análisis del discurso

En tanto procedimiento de análisis de materiales textuales y empíricos que nos permitan comprender los discursos producidos en el seno de dispositivos utilizados en esta investigación como los grupos de discusión (Ibáñez, 1979,

Alonso, 1998) o las entrevistas grupales (Gordo y serrano, 2008), a través de diferentes procedimientos (Conde, 2009):

- Análisis de las *posiciones discursivas*, a través de las cuales podemos encontrar varias claves para el proceso de análisis e interpretación: cuál es la perspectiva o perspectivas singulares de un grupo en los casos seleccionados, respecto del tema de investigación. También, estas perspectivas grupales permiten guiarnos en el análisis, pues nos permite indagar acerca de las principales líneas de polarización y de construcción de los respectivos discursos (p.e. en función de la heterogeneidad sociocultural de las y los participantes, su estatus dentro de los grupos, etc.). Lo que obtenemos, finalmente, es una serie de discursos “representativos” del conjunto social.
- Análisis de las *configuraciones narrativas*, generando un aproximación literal y global al corpus de textos en función de los objetivos que nos hemos planteado en la investigación, en orden a producir una primera hipótesis sobre las dimensiones implícitas en nuestro estudio (ecologías del aprendizaje invisible, creación y gestión de saberes tácitos, desarrollo de habilidades blandas y competencias básicas, procesos de construcción ciudadana).
- Análisis de los *espacios semánticos*, intentando organizar el conjunto de posibles asociaciones o agrupaciones que los grupos establecen entre unos y otros elementos de su diálogo, a través principalmente de dos elementos básicos: el análisis de los “atractores semánticos” (las principales expresiones verbales que, a nivel simbólico, organizan el campo de significaciones en cada espacio) y el análisis de los “hilos discursivos” que vinculan unos temas con otros, unos y otros atractores en el seno de cada espacio semántico, y que tejen la trama que relaciona unos y otros espacios semánticos.

Análisis de narraciones

Al centrarse no sólo en lo que las personas dicen y en su descripción de una serie de acontecimientos y actores claves de los procesos estudiados, sino también en cómo lo dicen, por qué lo dicen y qué es lo que sienten y

experimentan, las narraciones nos permiten compartir el significado de la experiencia para los y las participantes en los casos seleccionados (Gibbs, 2012) e iluminar el contexto social en el que desarrollan su actividad (Sparkes, 2003). Utilizaremos varias formas de análisis de las narraciones, que surgen de adoptar tres posiciones en el estudio (Demazière y Dubar, 1997):

- una *actitud ilustrativa*: en la que usaremos selectivamente las palabras ofrecidas por los interlocutores/as, incorporándolas a las exigencias de la investigación. Dos serán los procedimientos de análisis utilizados: el análisis de contenido y el análisis temático;
- una *actitud restituyente*: en la que dejaremos amplio espacio a las palabras y narraciones de las personas seleccionadas como informantes, principalmente a partir de dos formas de análisis: restitución de la sabiduría social de los sujetos y transparencia de la palabra de los entrevistados/as;
- una *actitud analítica*, a través del cual el lenguaje que conforma las narrativas y biografías se convierte en modos de acción social y elementos para reconocer el entramado sociocultural en el que se encuentra inmerso el sujeto, para lo cual investigador e investigado se implican mutuamente en la producción de conocimiento. Dos son las técnicas de análisis implicadas: el análisis de los discursos y el análisis comprensivo.

Análisis de contenido de los podcasts

El análisis de contenidos es una metodología cuantitativa que permite “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Además, es una técnica que “permite descubrir el ADN de los mensajes mediáticos, dado que permite reconstruir su arquitectura, conoce su estructura, sus componentes básicos y el funcionamiento de los mismos (...). Se puede utilizar para diseccionar cualquier producto de la comunicación mediática, para conocerlo por dentro, para saber cómo está hecho, para inferir y predecir su mecanismo de influencia” (Igartúa, 2006, p. 181). Porta y Silva (2003, pp. 8-9), plantean por su parte que esta técnica se configura, como:

- *Objetiva*: emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.
- *Sistemática*: exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.
- *Cuantitativa*: mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.
- *Cualitativa*: detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.
- *Representativa*: selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.
- *Exhaustiva*: una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.
- *Generalización*: tiene unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación.

3.7. Consideraciones éticas

En este apartado se hace referencia, a los criterios y consideraciones éticas que orientan los procesos de investigación desde una perspectiva cualitativa y, por ende, se profundiza en algunas consideraciones a la hora de llevar a cabo ciertos procedimientos que permiten organizar los datos y entenderlos para poder llegar a generar una serie de conclusiones del estudio y una comprensión general del caso. Teniendo en cuenta estos aspectos, se deben establecer y tener en cuenta ciertos criterios éticos en el campo (Simons, 2009; Flick, 2014), a saber:

La negociación: Las y los participantes situados en el campo donde se realiza la investigación, en todo momento han sido informados acerca de la relevancia del estudio y de las informaciones que de allí se extraigan, tratando de crear relaciones y establecer condiciones de confianza con los informantes que vamos a estudiar. En este sentido, se establecen ciertos criterios con los participantes a la hora de informarles sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes. Además, al inicio de la

investigación la docente realizó la recogida de un consentimiento firmado de participación.

La colaboración: En este caso, se quiere dar voz a las personas participantes en la investigación, y respetar su derecho tanto a participar como a no participar en la misma. Este principio es habitual en muchas formas de investigación social, pero en una concepción democrática como la que aquí se defiende, dando mayor importancia al consentimiento informado permanente y la implicación de los participantes en la identificación y clarificación de los temas. De esta forma se establece una relación de confianza mutua y se crean vínculos entre la investigadora y los participantes en el estudio.

La confidencialidad y el anonimato: Garantizar la confidencialidad implica respetar el anonimato de ciertas informaciones (si las personas implicadas así lo desean), así como respetar el principio de no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada. Estos códigos insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. Ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

La equidad: Se debe garantizar que los participantes reciban un trato justo, que conozcan las posibles consecuencias que se derivan de nuestro estudio, así como garantizar cauces para la réplica y la discusión de los informes.

El compromiso con el conocimiento: Este criterio tiene que ver con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad general. Esta responsabilidad indica que la protección de los informantes, la negociación de la investigación, y el cumplimiento general de los criterios mencionados anteriormente, no pueden tergiversar el compromiso con la indagación profunda de los acontecimientos estudiados.

A la par, con estos criterios éticos, la forma en la que se enfoca el análisis y la interpretación, así como los procesos y criterios seleccionados para garantizar la calidad de la interpretación, dependerá en parte de la perspectiva general que se le dé a la investigación. De ahí que sea necesario el

establecimiento de criterios que aseguren la credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis e interpretación. Para ello, se utiliza en esta investigación, la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa proporcionada por Charmaz (2006), regida por cuatro criterios:

Credibilidad: se refiere a la familiaridad de la investigación con el tema estudiado, suficiencia de los datos para la justificación y construcción teórica, observaciones en torno al alcance y profundidad de las observaciones contenidas en los datos, capacidad de cubrir una amplia variedad de observaciones empíricas a través de las categorías del estudio, realización de comparaciones sistemáticas entre observaciones y categorías, vínculos entre los datos los análisis y las argumentaciones, posibilidad de ofrecer al lector datos suficientes en la investigación como para establecer una evaluación independiente y emitir un juicio de valor sobre la misma.

Originalidad: se relaciona con el grado de novedad de las categorías y capacidad para aportar nuevas ideas en torno al tema de estudio, posibilidades de que el análisis desarrollado ofrezca nuevas interpretaciones conceptuales de los datos, significación social y teórica del estudio, formas en las que la teoría generada en la investigación pueda refinar, extender o poner en tela de juicio ideas, conceptos y prácticas en torno al objeto del proyecto.

Resonancia: describe el grado de representación de las categorías respecto de la totalidad de la experiencia estudiada, establecimiento de vínculos entre colectividades o instituciones y vidas personales, capacidad de que los y las participantes encuentren sentido a la teoría generada y grado en que aumenta dichas visiones conceptuales su percepción sobre el mundo que le rodea.

Utilidad: plantea las posibilidades que ofrece el análisis desarrollado para que las personas interpreten e interactúen en su contexto cotidiano, conexiones entre el análisis desarrollado y procesos relacionados a nivel genérico con el objeto de estudio, capacidad de generar investigaciones adicionales a partir del estudio desarrollado, contribución de la investigación a los conocimientos existentes.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Ecosistemas innovadores: El proyecto de Radios Escolares

- 4.1.1. Experiencia de aprendizaje vital
- 4.1.2. Experiencia de aprendizaje auténtica
- 4.1.3. Aprendizaje más allá del aula
- 4.1.4. Experiencia de aprendizaje colaborativo
- 4.1.5. Experiencia de aprendizaje en base a retos
- 4.1.6. Experiencia de aprendizaje digital
- 4.1.7. Aprendizaje C21

4.2. Laboratorios de literacidad para la justicia social comunicativa

- 4.2.1. Transferencia
- 4.2.2. Reflexión
- 4.2.3. Experimentación
- 4.2.4. Búsqueda

Perfiles ideales de trabajo

4.3. Justicia Social Comunicativa

- 4.3.1. Reconocimiento situado del mundo de vida del alumnado

Temas generadores

Conocimiento Situado

Creación de nuevos imaginarios

- 4.3.2. Redistribución comunicativa heterodoxa, plural y dialógica

Ruptura del canon

Pluralidad de géneros discursivos

ACD “Manzanas Rojas”

ACD de “Voces Violetas”

Polisemia de significados

Relación dialógica

Pedagogía del deseo/placer

- 4.3.3. Participación social a través del aprendizaje-servicio

«La radio afecta a la gente de una manera muy íntima,
de tú a tú, y ofrece todo un mundo de comunicación silenciosa
entre el escritor-hablante y el oyente»
Marshall McLuhan

4.1. Ecosistemas innovadores: El proyecto de Radios Escolares

4.1.1. Experiencia de aprendizaje vital

A través de las clases, de los proyectos y los talleres se brinda al alumnado una experiencia de aprendizaje vital que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades en un área específica, pues también se les ofrece oportunidades reales y actuales para su formación y para su desenvolvimiento en el futuro.

Los contenidos CLEN de primero de la ESO están encaminados al desarrollo de competencias lingüísticas básicas, y al mejoramiento de la comprensión oral y escrita; así como el desarrollo de capacidades comunicativas que le permitan al alumnado desenvolverse tanto en el ámbito académico como en el social.

«Ellos tienen 4 horas de lengua castellana y literatura que las imparte una profesora de lengua, vale, luego los alumnos de primero de la ESO pueden elegir tres optativas,... los niños que vienen sin ningún tipo de apoyo, sin ningún tipo de problema de primaria, van todos encaminados a francés, a la segunda lengua extranjera, nosotros tenemos inglés de primera y francés de segunda lengua extranjera, y los alumnos que hayan tenido algún refuerzo de algún tipo o bien en lengua o bien en matemáticas tienen que hacer o apoyo del lenguaje, o sea conocimiento del lenguaje o conocimiento de las matemáticas, donde hayan tenido el apoyo, en los casos que además suelen ser niños que además tiene dificultades en las dos materias, donde se vea que tienen la mayor dificultad,...» (ED, 19/05/2022)

La asignatura de CLEN es un apoyo para el área de Lengua y Literatura Castellana, por lo tanto, los contenidos se seleccionan tomando en consideración las necesidades del alumnado, y se adaptan a las competencias curriculares del aprendiz, priorizando aquellos contenidos que sean esenciales para que el alumnado siga aprendiendo.

Aunque los contenidos están establecidos en el currículum, la asignatura no cuenta con un libro de texto, por lo que la profesora tiene autonomía para planificar y adaptar esos contenidos al tipo de alumnado que hay en la clase, sus características particulares, necesidades e intereses:

«Dependiendo del curso, por ejemplo, en primero de la ESO, en el curso que estamos haciendo, lo primero son los intereses de los estudiantes, siempre mi preocupación es, esto les puede interesar, o sea, yo sé que tengo que impartir esto, esto y esto, como se los enfoco a ellos para que pueda captar su interés. Este año pues es complejo. Después sí que atiendes un poquito a lo que es tu experiencia profesional, que te ha funcionado mejor de un año, de otro año, pues el año pasado me funcionó muy bien esto lo repito y lo retomo, por ejemplo, a mí la poesía el año pasado me funcionó espectacularmente y este año no me está funcionando tan bien. Y luego ya en último término si es que consulto bibliografía, pero lo primero que pienso, es qué le puede interesar a los alumnos.» (ED, 19/05/2022)

En el curso 2019-2020, se comienza a utilizar en el instituto la radio como herramienta innovadora, pedagógica y curricular dentro del contenido de la asignatura de CLEN con el objetivo desarrollar la expresión oral y escrita y mejorar las posibilidades de comunicación del alumnado:

Es notable la realización de actividades enfocadas únicamente en la adquisición de conocimientos o habilidades instrumentales de aprendizaje que permitan al alumnado conocer aspectos básicos y relevantes sobre su entorno:

"A mí la que más me gusta es el desarrollo de destrezas y habilidades manipulativas, sobre todo el saber hacer, que escriban, el que puedan hacer un texto oral, un texto escrito, que es mi lucha, otra cosa es lo que consigo. Huyo de las clases magistrales, me encantan mucho los debates, pero con estos chicos es imposible, salvo que sea de sexo (risas), con lo cual ahora mismo me quedo con ese." (ED, 19/05/2022)

"(...) depende del curso, yo aquí lo intento, pero vamos, ya ves que estamos en condiciones mínimas, o sea, lo que yo le voy a pedir a estos chicos es que lean con fluidez, entiendan algo, sepan escribir medianamente, porque no nos ha dado tiempo a practicar, es que venían con muchas dificultades, entonces yo contenidos en el caso concreto de este 1ro de la ESO, los contenidos me importan bien poco y nada, me importan las destrezas, las habilidades, todo lo que tenga que ver con la comprensión de la lengua oral y escrita, hombre no me planteo nada más." (ED, 19/05/2022)

De igual forma se verifica que el alumnado comprenda las actividades a realizar, y se valoran los conocimientos ya adquiridos:

"(...) Puedo olvidarme de una actividad si veo que no funciona, como hice el otro día y pasar a otra, y evidentemente volver atrás si hay que volver, o si hay que repetir más cosas, (...) el currículo de Conocimiento del Lenguaje de primero de la ESO incluye morfología, qué sentido tiene que yo me ponga a explicar aquí el sustantivo y el adjetivo si no saben entender un texto, lo que yo he hecho otras veces ha sido, claro, incluir pues eso el vocabulario, si son sustantivos, si son adjetivos a propósito de los textos, (...), pues vamos a buscar pues eso la flora y la fauna que son sustantivos, vale, y luego de las palabras el vocabulario, lo que no entendemos lo buscamos en el diccionario, y ponemos como hacen en el diccionario, sustantivo, adjetivo, verbo, yo no me paro explicar también, tampoco conceptos gramaticales aquí, (...)" (ED, 19/05/2022)

"(...) La profesora hace un breve recordatorio de las clases anteriores debido a que un estudiante había faltado a clases. Terminando el recordatorio pasa a la práctica de la lectura. La profesora les pide que saque los folios con las actividades. Los estudiantes ya tenían con anterioridad el documento con las lecturas. Practicaban la entonación y el tono de la voz en diferentes situaciones." (SC_DC, 26/01/2022)

"La profesora proyecta un video sobre la poesía y le pregunta si han dado en la clase de lenguas la poesía, los trovadores. Alumno 8 comenta que lo están dando en clases. Proyecta el video "La musicalidad de la poesía y los versos de la música". Más adelante les comenta que hay poesías que se han convertido en canciones y proyecta varias poesías que cumplen con estas características." (SC_DC, 27/04/2022)

Mas adelante se incorporan algunas actividades de aprendizaje, que van más allá de la adquisición instrumental de conocimientos o habilidades concretas relacionadas con la asignatura que se imparte:



Figura 6 Prácticas de lectura en el jardín. Elaboración propia



Figura 5 Prácticas de lectura en el aula. Elaboración propia

"La profesora inicia con las prácticas de lectura... les propone practicar la dicción de palabras difíciles y la búsqueda de algunas en el diccionario de la RAE. Los estudiantes practican las palabras y las copian en el cuaderno." (SC_DC, 27/01/2022).

"La profesora practica con los alumnos y alumnas la lectura y la entonación en el jardín. Hubo problemas de comprensión lectora, falta de entonación, tono y fluidez." (SC_DC, 19/05/2022)

"La profesora les dice que continúen con la actividad. A7 tiene problemas con la lectura y pronunciación de las palabras, y lee palabra por palabra lentamente, la profesora lo va corrigiendo mientras lee." (SC_DC, 17/03/2022).

La profesora realizó varias actividades encaminadas: al mejoramiento de la expresión oral; a trabajar en la dicción, la pronunciación y la memoria; a favorecer la fluidez lectora; a adquirir vocabulario, rapidez y precisión en el habla.

PRACTICAMOS PARA IR A LA RADIO

1. TRABALENGUAS

- 1- Tres tristes tigres tragan trigo en un trigal.
- 2- Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito.
- 3- El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
- 4- El cielo está enladrillado, ¿quién lo desenladrillará? El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será.
- 5- Si la sierva que te sirve, no te sirve como sierva, de qué sirve que te sirvas de una sierva que no sirve.
- 6- Tengo un tío cajonero que hace cajas y calajas y cajitas y cajones. Y al tirar de los cordones salen cajas y calajas y cajitas y cajones.
- 7- El que poco coco come, poco coco compra. Como poco coco como, poco coco compro.
- 8- Treinta y tres tramos de troncos trozaron tres tristes trozadores de troncos y triplicaron su trabajo, triplicando su trabajo de trozar troncos y troncos.
- 9- ¿Usted no nada nada? No, no traje traje.
- 10- Pero, ¿cómo me la maravillaría yo?
- 11- Compadre de la capa parda, no compre usted más capa parda, que el que mucha capa parda compra, mucha capa parda paga. Yo que mucha capa parda compré, mucha capa parda pagué.
- 12- Del pelo al codo y del codo al pelo, del codo al pelo y del pelo al codo.
- 13- De Guadalajara vengo, jara traigo, jara vendo, a medio doy cada jara. Que jara tan cara traigo de Guadalajara.
- 14- Erre con erre, guitarrá; erre con erre, carril: rápido ruedan los carros, rápido el ferrocarril.

- 15- Yo tengo una gata ética, pelética, pelinplámpética, pelada, peluda, pelinplámpuda. Con siete gatitos éticos, peléticos, pelinplámpéticos, pelados, peludos, pelinplámpudos. Si la gata no fuera ética, pelética, pelinplámpética, pelada, peluda, pelinplámpuda, los siete gatitos no serían éticos, peléticos, pelinplámpéticos, pelados, peludos, pelinplámpudos.
- 16- Yo vi en un huerto un cuervo cruento comerse el cuero del cuerpo del puerco muerto.
- 17- Aviso al público de la república que el agua pública se va a acabar, para que el público de la república tenga agua pública para tomar.
- 18- El vino vino, pero el vino no vino vino. El vino vino vinagre.
- 19- De generación en generación las generaciones se degeneran con mayor degeneración.
- 20- Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió, y para recuperar el tubo que tuvo, tuvo que comprar un tubo igual al tubo que tuvo.
- 21- El perro en el barro, rabiando rabea: su rabo se embarra cuando el barro barre, y el barro a arrobas le arrebosa el rabo.
- 22- No me mires, que miran que nos miramos, y verán en tus ojos que nos amamos. No nos miremos, que cuando no nos miren nos miraremos.
- 23- María Chuchena su techo techaba, y un techador le pregunta: "¿Qué techas María Chuchena? O techas tu choza o techas la ajena?" "No techo mi choza ni techo la ajena. Yo techo el techo de María Chuchena."

2. LA NATURALIDAD

Vamos a leer los siguientes textos de la siguiente manera:

- Como si fuese un texto **graciosísimo**.
- Como si estuvieses **muy enfadado**.
- Como si hubiese **mucho ruido a tu alrededor** y **tuvieses que gritar**.
- Como si estuvieras **entre el público asistente a una conferencia** y **tuvieras que hablar muy bajo**.
- Como si fueses **un político desde el atril, convenciendo a las masas en un mitin**.

TEXTOS:

Sin pagar **más de 2000 euros** y tras meterse entre pecho y espalda la cena de un bautizo regada con **30 botellas de whiskey**, vino, agua y refrescos. Así se han dado a la fuga los **120 miembros** de una familia de Europa del Este aprovechando el momento en que el personal del **Hotel y Restaurante El Carmen de Bembibre** (León) les dejó solos para preparar la tarta que debía servirse como postre.

El **conejo común** o conejo europeo es una especie de mamífero **lagomorfo** de la familia **Leporidae**, y el único miembro actual del género **Oryctolagus**. Mide hasta 50 cm y pesa hasta 2.5 kilos. Ha sido introducido en varios continentes y es la especie que se utiliza en la cocina y en la **cunicultura**. Está incluido en la lista 100 de las especies exóticas invasoras más dañinas del mundo.

Conocí a **Albus Dumbledore** a la edad de once años en nuestro primer día en **Hogwarts**. Nuestra mutua atracción se debió sin duda al hecho de que ambos nos sentíamos forasteros. Yo por mi parte había contraído **fiebre del dragón** poco antes de llegar al colegio, y aunque ya no era contagioso, mi rostro picado y el tinte verdoso no alentaban a muchos a que se me acercaran.

Figura 7 Actividades realizadas en el aula. Materiales fotocopiados

Varias de las actividades realizadas buscan que el alumnado sea capaz de enfrentarse a desafíos en su vida diaria y puedan adaptarse a los cambios que ocurran en su entorno, haciendo énfasis en su desempeño académico y su formación y desarrollo personal y profesional:

«...el uso de herramientas e instrumentos que permitan al alumnado situarse y comprender el ecosistema social, político, yo pretendo que sepan escribir, leer y comprender un texto para que se puedan manejar en el mundo... que tengan un mínimo de conocimiento, pues eso de que puedan leer una noticia y que sepan de que trata y de que les quieren convencer, o sea como yo les digo, es fundamental, y sobre todo que pues si es algo argumentativo o de opinión pues que sepan pues de que.. me pretenden convencer de que o que lo intuyan al menos no, con el paso del tiempo, pero sobre todo que entiendan, o sea que sean capaces de. Entonces ese es mi principal preocupación, vale.» (ED, 19/05/2022)

En este sentido se pretende lograr que el alumnado alcance competencias fundamentales para la vida mediante la realización de actividades de aprendizaje sobre experiencias reales y auténticas de su entorno personal, educativo, social y cultural:

"La actividad de la radio, creo que ha sido relevante para el instituto, porque de esta forma, hemos anunciado situaciones y momentos que muchas personas no hubieran sabido sin nuestra voz, ha ayudado a que los profesores se conozcan más así mismos cuando les realizamos preguntas y sobre todo, ha hecho que los alumnos aumenten conocimientos expresándose y disfrutando." (EATR_3, 13/06/2022)

"El taller de la radio siempre me ha parecido una actividad entretenida, para distraerte de las clases en general y pasar un buen rato, además, un amigo me animó y finalmente terminé participando." (EATR_3, 13/06/2022)

"Los materiales sobre los que tratar la actividad se almacenan conforme el tiempo pasa, como tareas pendientes que, por extensión y tamaño se terminan por realizar hasta pasado un tiempo. El poder enfrentarte a una diversidad amplia de temas apoya la madurez y el desarrollo intelectual en torno a lo trabajado." (EATR_1, 13/06/2022)

"Los contenidos son seleccionados por los profesores/as, además de participar los alumnos/as. Normalmente, las temáticas van relacionadas con días y celebraciones, como, por ejemplo, el día de la mujer o simplemente, entrevistar a ganadores de premios del instituto. Se utilizan materiales como internet, auriculares, micrófonos y diversas fuentes de información." (EATR_3, 13/06/2022)

"Traíamos algunas ideas al taller y de ahí llevábamos a cabo alguna de ellas, y las fuentes de información han sido sobre todo experiencias propias (por las entrevistas)" (EATR_2, 13/06/2022)

Al mismo tiempo, se trabaja la formación de valores como la solidaridad, el compañerismo, a través del trabajo en equipo, la ayuda entre pares y el respeto a las diferentes opiniones.

Hoy ha llegado un estudiante nuevo de Afganistán con dificultades en el idioma español. La profesora le pregunta si sabe español, a lo que él responde que no. Entonces, la profesora decide que en la clase van a ayudar al estudiante nuevo a que aprenda algunas palabras y frases en español que le permitan desenvolverse en el instituto y en la comunidad. Entre todos proponen y escogen las temáticas de las que hablarán... como presentarse, despedirse, sus colores preferidos, comida favorita, deporte que más le gusta, entre otras. (DC, 3/03/2022)

" (...) me he sentido también más acogido dentro del instituto, he conocido gente de varios cursos tanto más altos como más bajos que el mío, he visto que no hay ideas malas, y que la inspiración se puede desarrollar en un ámbito tan simple como es el habla." (EATR_2, 13/06/2022)

"Te quita un poco ese miedo a hablar ante un micrófono y te ayuda también a hacer que no te preocupes si tienes un fallo cuando estás hablando, que no hay que enervarse por ello." (EATR_2, 13/06/2022)

De igual forma, se observa que el uso de la radio escolar como herramienta innovadora acerca al alumnado a temáticas actuales y de gran interés como son la amistad, el amor, la igualdad, la resolución de conflictos, el uso de los dispositivos móviles, las redes sociales, entre otros, se promueve el respeto entre hombres y mujeres rechazando los estereotipos de género; la transmisión de valores; la conciencia social; la inclusión; y el respeto por el medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades y las demandas de la sociedad actual, y al mismo tiempo refuerza sus conocimientos, habilidades y destrezas en la competencia lingüística, cívica y social. Ejemplo de ellos son los fragmentos de los programas que les mostramos a continuación:

Temática sobre la influencia de las redes sociales, el ciberbullying y el ciberacoso:

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

--- MÚSICA---

L1: Bienvenidos a todos nuestros oyentes del programa "De las glosas a Twitter", de la radio del Ramón y Cajal. Hoy tenemos un programa especial dedicado a los riesgos y beneficios de los usos de las redes sociales, donde abordaremos casos reales, una entrevista y una ficción, tratando en diversos temas en relación la influencia de las redes sociales en nuestro día a día.

---MÚSICA---

L2: Hoy viene a conocer la radio C.C. coordinadora de convivencia del instituto Ramón y Cajal con la que trataremos el caso de ciberacoso o ciberbullying. El pasado dos de mayo se celebra el día mundial contra el acoso escolar, un grave problema que afecta a millones de escolares de Educación Primaria y Secundaria en todo el mundo y que causa al menos doscientos muertes de forma directa cada año. Hemos leído que el acoso escolar aumentado en un dieciocho por ciento en los últimos diez años con cada vez más casos de ciberbullying edad en edades tempranas. Buenas tardes C., bienvenida a nuestra radio.

P.E.: Muchas gracias por invitarme a esta entrevista

L2: ¿Es lo mismo, acoso que bullying?

P.E.: Acoso o intimidación es un comportamiento que es violento, que es intimidatorio, que se manifiesta de manera o verbal o física, o psicológica, de tal manera que, exceptuando el aspecto físico, el acoso en las redes se llama Ciberbullying, pero tiene las mismas características que un acoso presencial ¿No? Y es que es un acoso continuado en el tiempo que se produce de manera permanente, es decir, cuando yo consigo o bien de manera presencial o en las redes, aislar a una persona y no nos olvidemos también de otro bullying que ha pasado en las redes y qué es el bullying sexual, el, el sexting.

L2: ¿Cómo reacciona el entorno educativo y familiar ante un acoso virtual?

P.E.: En el momento que vemos un caso de acoso en redes, lo que hacemos es una entrevista de prevención e inmediatamente nos ponemos en funcionamiento, que es un poco investigación y la investigación consiste en saber quién acosa, quiénes son los acosados, qué tipo de mensajes tienen en las redes, qué problema tenemos en los centros educativos, que hasta ahora se nos ha dicho todo lo que ocurre fuera de la verja no es asunto nuestro, pero qué es lo que no ocurre?

L2: Fuera de la verja.

P.E.: ¿Qué es la verja ahora mismo, ¿qué es la verja?

---ENTREVISTA---

(AP_PR_DLGT nº23. 24/7 online, 04/05/2021)

https://www.ivoox.com/23-24-7-online-audios-mp3_rf_69535024_1.html

Temática sobre la Formación Profesional y el emprendimiento:

---MÚSICA---

L1: Buenos días. Bienvenidos a un nuevo episodio del programa “De las glosas a Twitter” en RayCa Radio, nuestra radio, tu radio. (...)

L3: Durante los días 27 y 28 de este mes se está realizando la actividad “trabajo seguro, trabajo feliz” un Scape Room, cuya temática versa sobre prevención de riesgos laborales, los alumnos deben de pasar por ciertas pruebas en cuatro salas donde elaborarán la investigación de un accidente de trabajo hasta dar con la causa.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Esta actividad está destinada a los alumnos de primero de ciclos formativos de grado medio y grado superior que cursen el módulo formación y orientación laboral. La actividad ha sido ideada por el departamento del IES Ramón y Cajal con la colaboración de la empresa Scape Room “The Key”. Cabe sensibilizar a los estudiantes de FP con el Día Mundial de la Seguridad y salud en el trabajo que se celebra el día 28 de abril.

L2: En primer lugar, entrevistamos a M. integrante de la empresa Scape Room “The Key”.

L3: ¿Nos podrías decir que es un Scape Room?

P.E: Hola sí, un Scape Room, es un juego en el que tienes que ir entrando a través de diferentes salas resolviendo enigmas para poder salir y obtener un objetivo dependiendo de la aventura que estés jugando pues va a ser diferente

L4: ¿Qué te ha parecido la experiencia de traer la actividad al instituto?

P.E: Pues es una experiencia diferente a lo que estoy acostumbrado porque de esta forma pasan muchísima gente por un juego y además lo hemos adaptado a, un poco al sistema educativo ya que es de prevención de riesgos laborales y bueno pues están pasando muchísimos alumnos y compañeros de diferentes grados de FP y Les está divirtiendo y muchos de ellos conociendo la actividad que no la conocían. (...)

---MÚSICA---

L3: A continuación, hablaremos con algunos de los alumnos que han participado en la Scape.

L4: ¿Qué os ha parecido la actividad?

A.E.: Pues me ha parecido muy entretenida muy divertida y algo bastante ameno con lo que he ido aprendiendo la actividad de FOL

L4: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

A.E.: Pues la verdad que los tipos de pruebas eran las cuatro diferentes y muy entretenidas todas.

L4: Pues muchas gracias. (...)

---MÚSICA FINAL---

(AP_PR_DLGT nº24. "Scape room- Programa Aula-Empresa. FOL", 07/05/2021)

https://www.ivoox.com/24-scape-room-programa-aula-empresa-fol-audios-mp3_rf_69702354_1.html

Temática sobre las desigualdades, la discriminación y los conflictos bélicos:

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Buenos días. Bienvenidos a RayCa radio, la radio escolar del IES Ramón y Cajal de Valladolid. Comenzamos una nueva sección de nuestro programa RayCa ficciones, donde nos acercamos al mundo literario.

L2. El alumnado del IES Ramón y Cajal presenta Manzanas Rojas, una obra de Luis Matilla, interpretada por los alumnos y alumnas de primeros de la ESO de la asignatura de Conocimiento de Lengua. (...) ---MÚSICA---

L4: Comenzamos con el primer podcast de una serie que gira en torno a la obra de teatro Manzanas Rojas de Luis Matilla.

L5: Manzanas Rojas es una obra de teatro inspirada en hechos, que desafortunadamente, forman parte de la realidad de una región del mundo, en aquellas comunidades enemigas que luchan por sobrevivir en un mismo territorio, donde la enorme desigualdad hace casi imposible cualquier coexistencia pacífica.

L1: Nuestra historia relata la amistad entre dos chicos cuyas familias pertenecen a cada uno de los dos bandos enfrentados en ese lugar del planeta y que iremos conociendo de la mano de un narrador.

L2: Ellos también van a tener que afrontar las adversidades derivadas de la forma en la que mayores intentan solucionar sus conflictos.

L3: La obra Manzana Roja habla de dos niños, uno palestino Salim y otro judío Ariel, que son amigos a pesar de pertenecer a pueblos enfrentados.

L5: El muro que se menciona en la obra, es un muro real, construido por los israelíes hace seis años para separar los territorios palestinos de Israel.

L1: Vamos ya, con la adaptación radiofónica de Manzanas Rojas

---MÚSICA---

(AP_PR_DLGT nº3. Adaptación radiofónica de Manzanas rojas, de Luis Matilla. Acto I, 21/03/2022

https://www.ivoox.com/03-adaptacion-radiofonica-manzanas-rojas-luis-audios-mp3_rf_83825484_1.html)

A través de estos proyectos y talleres se busca que el alumnado refuerce su comprensión lingüística oral y escrita, mejore la escucha activa y empática para el desarrollo de relaciones interpersonales, sea capaz de comunicarse de forma efectiva; y, al mismo tiempo, se busca formar ciudadanos creativos y críticos, que promuevan la igualdad, la solidaridad, el respeto mutuo, el trabajo en equipos; y fomentar valores éticos, sociales y cívicos.

"1.1. Comprende el sentido global de textos orales. 1.2. Resume textos de forma oral exponiendo las ideas de forma clara." (AD_PDA_21-22)

La actividad de la radio me ha permitido hablar con fluidez y aprender a improvisar, ya que no todo siempre sale como queremos y planeamos. La habilidad de sociabilizar y pasar un buen rato, ha sido una de las mejores experiencias. (EATR_3, 13/06/2022)

Para mí el taller significó y significa una buena oportunidad para perder la timidez, desarrollar mi creatividad y mis habilidades y de hacer nuevos amigos. (EATR_4, 13/06/2022)

De igual manera, se trabaja por desarrollar en el alumnado la comunicación, empatía y autodisciplina a través de actividades que les ofrezcan una experiencia de aprendizaje vital para sus vidas.

La profesora quiere probar la voz de uno de los estudiantes que tiene problemas a la hora de leer y hablar (habla demasiado bajo), y así poder darle participación en el programa. El estudiante antes mencionado habla despacio y en voz baja, muchas veces no comprende lo que lee y tiene dificultades con palabras largas o difíciles. La profesora tiene mucha paciencia con el estudiante, lo guía, lo corrige y lo ayuda. Cuando el estudiante termina de leer, la profesora lo felicita y el resto del aula le aplaude." (SC_DC, 24/02/2022)

"Un estudiante con problemas de comprensión de la lengua y de lectura se esfuerza por leer bien, mueve constantemente los pies en la silla. La profesora le comenta que debe prestar atención a lo que están haciendo y escuchar a sus compañeros, de lo contrario les saldría mal el trabajo (una chapuza)." (SC_DC, 23/02/2022)

"Los estudiantes extranjeros tienen mayores dificultades para leer el texto, leen en voz baja, lento y cambiando algunas letras y vocales." (SC_DC, 03/02/2022)

"La profesora les pide a todos que se quiten los cascos y escuchen a sus compañeros hablar. Empiezan a practicar la escena de la obra. En la obra se hace referencia a la estatua de la libertad, la profesora pregunta si ellos saben de qué país están hablando, los estudiantes responden que sí. Les pide que se fijen bien de lo que están hablando pues hace referencia a la guerra, un tema actualmente está muy vigente debido a la invasión rusa a Ucrania. La profesora le pide a A7 que haga de Yeha (un personaje de la obra), A7 pide que lo haga A10, la profesora le pregunta el por qué se está quejando, que él ha mejorado muchísimo y es la primera vez que dice que no quiere hacer algo. A7 tiene problemas con la lectura y pronunciación de las palabras, y lee palabra por palabra lentamente, la profesora lo va corrigiendo mientras lee." (SC_DC, 17/03/2022)

"La profesora le entrega una hoja a cada uno y les pide que escriban su nombre y que escriban como les hubiera gustado que hubiera terminado la obra, y como la continuarían y les informa que la actividad puntúa. La profesora les recuerda que es una obra de teatro y que tiene personajes y diálogos y que como tal deben escribir su final en la hoja. La profesora les dice que tienen dos posibilidades dejarlos vivos o no. La profesora se mueve por el aula para comprobar que los estudiantes realizan el ejercicio. (...) Al finalizar la profesora les pregunta que les ha parecido la obra. A8 responde que, al principio muy mala, pero que después cuando se va desarrollando le gustó más. A5 responde que el principio le dio tristeza, pero al final le dio más tristeza aún. A8 y A10 dicen que les ha gustado (...) A2 dice que es muy bonita. A4 dice que es muy interesante y que la amistad va por antes que todo." (SC_DC, 17/03/2023)

4.1.2. Experiencia de aprendizaje auténtica

A través de la radio escolar se busca que alumnado aprenda a gestionar sus emociones y la formación en valores por medio de la realización de actividades que sean significativas y auténticas, y que estén relacionadas con su entorno más próximo tanto físico como humano:

Terminan la última escena con un final inesperado y la profesora les pregunta que cree que ha pasado. A9 responde que Ariel saltó del muro y al caerse se desmayó. A2 pregunta si no hay otra escena, la profesora le responde que no, que ese es el final. A4 acota que hay muchas posibilidades. A10 plantea que el muro es muy grande, si se cae, se rompe las piernas y adiós. A9 refuta que no, que no han dicho que es muy grande, que habían dicho que no era lo suficientemente grande para separarles. La profesora le pregunta a A5 que piensa y este responde que está de parto. Todos ríen, la profesora le pide que diga algo medianamente decente, A5 responde que saltó del muro y salvó a su amigo de la muerte. Luego le pregunta a A8, el responde que se muere todo el pueblo menos los chicos. A3 cree que siguen vivos. A9 añade que al explotar la bomba se derrumba el muro y quedaron todos vivos. La profesora le pregunta ¿eso es lo que pensáis o lo que queríais que pasara? A9 responde que lo quería que pasara. A5 pregunta que si es así el final y si no hay más capítulos. La profesora le responde que no. (SC_DC, 17/03/2022)

Se observa cómo el alumnado al hablar o interpretar los sucesos de la obra, refleja sus vivencias, sus valores culturales y sociales. Cada uno de ellos y ellas fueron planteando con sus propias palabras cómo hubieran sido los hechos si hubieran ocurrido de otra forma y cómo hubieran reaccionado los personajes, haciendo uso de su imaginación y creatividad, poniendo como ejemplo sus propias experiencias y contándole a sus compañeros y compañeras anécdotas sobre situaciones similares de su cotidianidad.

Las actividades del PP estuvieron basadas en conocer las experiencias de los alumnos y las alumnas, trabajar la creatividad, las emociones, despertar el interés del alumnado en sobre el mundo que les rodea, permitiéndoles descubrir cosas de sí mismo y conocerse mejor. A continuación, mostramos algunas de ellas:

El primer ejercicio que les orienta es realizar una poesía con tres me acuerdo de momentos que pasaron en su vida, basándose en la poesía de José Luis Ramos Martín "Me acuerdo". (SC_DC, 20/04/2022)

El alumnado redacta, graba y expone un soneto basado en un sentimiento en donde plasma sus emociones, sentimientos, deseos, inquietudes y temores, y parte desde sus propias experiencias tanto en su entorno educativo como social y familiar. Se elabora un poema, primeramente, basado en un árbol de

preferencia por parte del alumnado un pino, un roble, un cerezo, un naranjo, entre otros:

El siguiente ejercicio está relacionado con un árbol. La profesora les entrega un folio, cada alumno y alumna debe pensar en un árbol y escribirlo en el folio. La profesora les da indicaciones sobre lo que deben escribir en cada espacio en blanco. (SC DC. 20/04/2023)

El árbol

Nombre del árbol

El

es

cualidad

el

yo

El

huele a

Un día miré al

y

Si el

tuviera alas

Todos tenemos un árbol que forma parte de nuestra vida. Vamos a vestirlo de recuerdos y a compartirlo con los demás

El árbol

El Pino

El

es

y

el

yo

El

huele a

Un día miré al

y

Si el

tuviera alas

Todos tenemos un árbol que forma parte de nuestra vida. Vamos a vestirlo de recuerdos y a compartirlo con los demás

Figura 8 Modelo de plantilla de ejercicio para la realización del poema.

Elaboración propia

Más adelante, cambian el nombre del árbol por un sentimiento (amor, amistad, odio, asco, nostalgia), se lee en voz alta en el aula, se escribe en un folio, y se graba en la radio:

La profesora les pide que cambien el nombre del árbol por un sentimiento y que luego lo pasen a un folio en blanco debido a que el poema lo van a colocar en el fondo del aula. Temáticas como el amor, la nostalgia, la amistad, la alegría, el odio y el asco estuvieron presente. (SC DC. 20/04/2022)

La nostalgia

La nostalgia es *alta*
y *frondosa*

en *la nostalgia*
yo *coloco una casa de pájaros*

la nostalgia
huele a *vainilla y canela*

Un día miré a *la nostalgia*
y *sentí paz*

Si *la nostalgia*
tuviera alas *me llevaría muy lejos*

Todos tenemos un árbol que forma parte de
nuestra vida. Vamos a vestirlo de recuerdos
y a compartirlo con los demás

Figura 9 Modelo de plantilla de poema con un sentimiento. Elaboración propia

Las temáticas escogidas por los alumnos y alumnas demuestran la diversidad que existe entre ellos, sus pensamientos, sentimientos y opiniones, como se muestran a continuación en los poemas elaborados por el alumnado.

Tabla 17. Poemas elaborados por el alumnado siguiendo la plantilla anterior

<p>El amor (A5) El amor es vida Tras el amor yo vivo El amor huele a alegría Un día miré al amor y cambió mi vida Si el amor tuviera alas volaba conmigo a todas partes</p>	<p>La alegría (A10) La alegría es preciosa y la quiero tener siempre La alegría huele a alegría Un día miré a la alegría y me gustó Si la alegría tuviera alas volaría con ella y sobrepasaría los cielos hasta ver las estrellas</p>
<p>La amistad (A2) La amistad es muy fuerte y grande Ante la amistad yo siento paz La amistad huele a vainilla Un día miré a la amistad y cayó una naranja Si a amistad tuviera alas volaría con ella</p>	<p>El amor (A3) El amor es grande y fuerte Con el amor me vuelvo loco El amor huele a campo y primavera Un día miré al amor y me enamoré de su forma Si el amor tuviera alas volaría en el cielo</p>
<p>El amor (A8) El amor es grande y fuerte Con el amor yo me vuelvo majo El amor huele a ajo Un día miré al amor y me enamoré de su color Si el amor tuviera alas me llevaría a casa</p>	<p>El asco (A4) El asco es bonito Con el asco yo me amargo El asco huele a vainilla Un día miré al asco y me transmitió paz Si el asco tuviera alas se acabaría el mundo</p>

<p>El odio (A9) <i>El odio es mediano y tiene ramas y hojas Con el odio yo como bien El odio huele a incienso Un día miré al odio y le hice una foto Si el odio tuviese alas aterrizaría despacio</i></p>	<p>La alegría (A7) <i>La alegría es fuerte y grande La alegría huele a naturaleza Un día miré a la alegría y la regué Si la alegría tuviese alas volaría con ella</i></p>
---	--

Se observa como a través de los sentimientos seleccionados, el alumnado le daba a su poema un significado diferente, cada uno reflejaba su historia, sus experiencias y su estilo de vida. Lo que para uno o una era redactar un poema sobre un árbol resultaba aburrido e insignificante, utilizando palabras de desamor y tristeza, a la hora de poner un sentimiento cobró sentido y significado ya que el sentimiento negativo que reflejaba se transformó en algo positivo y poético.

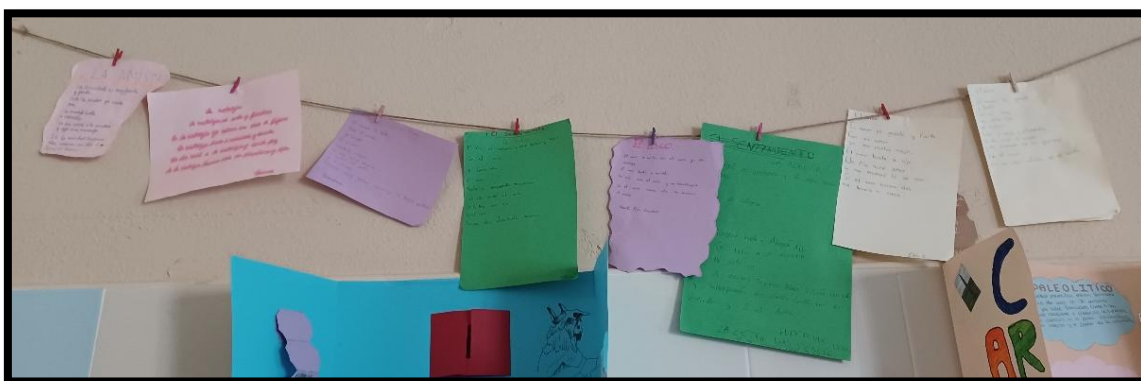


Figura 10 . Mural en el aula donde se colocaron los poemas. Elaboración propia

Se evidencia cómo se crea en el alumnado emociones positivas por aprender, conocer y crear cosas nuevas, y adquirir nuevos conceptos y habilidades que puedan poner en práctica en su vida y en su entorno social.

"La profesora lleva a los 10 estudiantes de nuevo a la radio, están motivados y muy alegres. Entran en la radio y cada uno ocupa su sitio. La profesora espera que se pueda grabar la introducción. El comportamiento de los estudiantes es diferente al del día anterior, prestan mayor atención y hacen silencio. La profesora les entrega una hoja que representa el compromiso que tienen que firmar sus padres para permitir la grabación del programa y el uso de imágenes donde estén ellos presentes." (SC_DC, 10/02/2022)

"Los estudiantes practican los diálogos de la escena 3 y luego los de la escena 4. La profesora felicita a un estudiante por hacerlo bien. El estudiante le dice que es la única clase que le interesa porque es lo único novedoso. Otro se entusiasma por saber qué tipo de música se puede escoger para poner en el programa de radio y la profesora le responde que tienen que ser canciones sin derechos de autor. Un estudiante que siempre está inquieto realizó la lectura de manera correcta con pausas y entonación." (SC_DC, 17/02/2022)

"Un estudiante le dice a la profesora que no confía en que lo había hecho bien, y la profesora le responde que si lo hizo bien y le da la enhorabuena." (SC_DC, 23/02/2022)

"Una vez retirados los estudiantes, la profesora comenta que para ella es un logro haber rescatado a uno de los estudiantes, que antes no participaba en nada, que estaba casi al perder el curso y que ahora está motivado por participar en el programa. Que el estudiante había tenido problemas en la evaluación anterior y que ahora estaba más entusiasmado. La profesora me mostró la evaluación del estudiante (no realizó las actividades y dibujó garabatos)." (SC_DC, 23/02/2022)

Más allá de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se siente motivado por asistir al instituto y colaborar con sus compañeros en la creación y grabación de la obra de teatro, pudiendo reconocer sus errores y corregirlos:

"Dos estudiantes graban la introducción y luego la profesora lo pone para que se escuchen y vean como les ha quedado. Un estudiante se motiva por participar y quiere grabar el también. La profesora les da la enhorabuena por el buen comportamiento a la hora de grabar la introducción y los anima a que continúen siendo así. Luego se grabó la escena número 1 de la obra. Un estudiante tiene miedo de que salga mal y pregunta sobre las personas que tendrán acceso a las grabaciones." (SC_DC, 10/02/2022)

"Luego de grabar la escena 2 y escuchar lo que habían hecho los estudiantes se dan cuenta de que pueden hacerlo mejor y desean realizar una segunda grabación. La profesora les pregunta si se dan cuenta de los errores y de las cosas que pueden mejorar. Un estudiante se queja de que tiene pocos diálogos y quisiera hablar más. Otra estudiante dice que le falta entonación y que lo debe mejorar. Otros se sienten inseguros con lo que han hecho y se comportan inquietamente puesto que quiere hacerlo bien." (SC_DC, 16/02/2022)

"Se repite la grabación de la escena 2 y la profesora los felicita por haberla hecho mejor, por usar las pausas, la entonación y por hacer silencio. Los estudiantes estaban más motivados. Se puede observar cómo estudiantes que tiene problemas en la lectura se esfuerzan por realizar un buen trabajo. Toca el timbre y los estudiantes salen." (SC_DC, 16/02/2022)

"Están grabando la escena final de la obra, la profesora le pide a A5 que lo lea con pasión y emoción, porque es la escena final y la más importante. La grabación estuvo interrumpida por un ruido exterior. Comienzan a grabar la escena de nuevo. (SC_DC, 24/03/2022)

La obra produjo en el alumnado diferentes interpretaciones, emociones y sensaciones creando en el aula un ambiente propicio para el debate y la confrontación. En este sentido cada uno de ellos habla sobre su punto de vista y opinión sobre la temática que se está tratando:


La profesora les pide que presten atención al contenido de la obra (uno de los personajes principales está preocupado por la guerra) y les vuelve a leer lo que el personaje dice: "Hasta que los políticos no comprendan que es imposible la paz a costa de la miseria y destrucción de los pueblos, hasta que los hombres no entiendan que por encima de los intereses de los poderosos se encuentran los seres humanos, hasta que los ejércitos dejen de matar en nombre de sus dioses, hasta que todo eso ocurra, el mundo seguirá siendo injusto" Les comenta que estás palabras son muy justas y adecuadas debido a que en la guerra siempre las personas son las más vulnerables. (SC_DC, 17/03/2022)


"Al terminar la profesora pide un aplauso para todos por haber terminado de grabar la obra. Les pide que escriban en una hoja lo que ha supuesto la obra y su experiencia en la radio." (SC_DC, 24/03/2022).


"Al finalizar la profesora les pregunta que les ha parecido la obra. A8 responde que, al principio muy mala, pero que después cuando se va desarrollando le gustó más. A5 responde que el principio le dio tristeza, pero al final le dio más tristeza aún. A8 y A9 dicen que les ha gustado. A7 dice que no se ha enterado de nada, la profesora le comenta que hay días que falta y por eso está perdido, ya que se va con otra profesora. A2 dice que es muy bonita. A4 dice que es muy interesante y que la amistad va por antes que todo." (SC_DC, 17/03/2022)


"La profesora pasa por los puestos de los alumnos y alumnas y les corrige las faltas de ortografía. Todos y todas redactan su experiencia y se disponen a grabarla. La profesora los introduce uno a uno. (SC_DC, 24/03/2022)


A continuación, ofrecemos como apoyo algunas opiniones del alumnado (A) sobre su experiencia en la radio y durante la adaptación radiofónica de la obra de teatro:


 *Esta obra de teatro me ha parecido muy interesante porque hay familias que lo están viviendo igual en las otras ciudades. La experiencia de la radio me ha parecido muy interesante, la obra ha sido muy bien explicada y no me parecen justos los padres de los personajes. (A2)*


 *Mi experiencia en la radio ha sido una experiencia bastante interesante y estar con A8 en los controles ha sido lo mejor. (A3)*


 *Mi experiencia en la radio ha sido super divertida, me ha gustado mucho porque es una experiencia nueva que ayuda a la pronunciación y he aprendido que, aunque me frustre hay que repetir para mejorar (A4)*


 *Me pareció la historia muy bonita y muy buen y me pareció CLEN muy buena porque estaba con mis amigos y amigas. (A5)*

 *La experiencia que tuve aquí fue muy bien, muy chévere. (A6)*

 *Mi experiencia en la radio ha sido una buena experiencia, bastante buena y estar con A3 en los controles ha sido lo mejor y escuchar a A6 hablar. (A8)*

 *Me ha parecido muy divertida y muy buena, y como es una experiencia nueva hemos aprendido a amarla. (A9)*

 *La experiencia de la radio es muy buena, es satisfactoria, acá y la historia es muy bonita, muy recomendable. (A10)*

 *Esta obra de teatro me ha parecido muy bonita porque trata de la amistad y es algo muy importante para algunas personas. En esta experiencia me la he pasado muy bien y me ha gustado mucho. (A11)*

Los talleres de radio permitieron al alumnado ampliar sus conocimientos sobre diversas temáticas promoviendo un aprendizaje interdisciplinario, significativo y contextualizado. Ejemplo de ello, son los fragmentos de los programas que les mostramos a continuación:

- Programa homenaje dedicado a concientizar acerca del respeto y del amor por la naturaleza, a través de dos figuras importantes de España, especialmente de Castilla y León: Félix Rodríguez de la Fuente y Miguel Delibes Setién:

---INTRODUCCIÓN A LA EMISIÓN RADIAL---

L2: Félix Rodríguez de la Fuente nace un 14 de marzo de 1928 en Burgos, Poza de Sal. Estudió medicina y se licenció en la Universidad de Valladolid, especializándose en Odontología, pero dedicó su carrera a la sensibilización sobre el respecto de los animales y la naturaleza. Lucho por la protección del lobo hélice, el oso ibérico o el águila imperial. Amante de los lobos, el año 1975 salvo a Rómulo y Remo dos lobeznos que casi mueren apaleados en el cierzo, (...)

L4: En 1964 comenzó a colaborar con distintos programas de Televisión Española y dirigió series sobre la naturaleza como: Fauna, 1968; Animalia, 1969; Vida salvaje, 1970; Planeta azul, 1970, 1974 y El hombre y la tierra, que fue la más exitosa de todas ellas emitida un 4 de marzo de 1974 hasta un 20 de junio de 1981 con su sintonía inolvidable, fue una serie de referencias sobre documentales de la naturaleza fuera de nuestras fronteras. Aumentó su fama de forma que pasó a ser conocida también en América Latina y África, más tarde empezó a escribir colecciones de libros, fauna, cuadernos de campo y fauna ibérica.

L5: (...) Miguel Delibes Setién nació en Valladolid un 17 de octubre de 1920 y murió en la misma ciudad el 12 de marzo de 2010. De no haber sido por la pandemia que nos recorre desde hace un año, tanto a Miguel Delibes como Félix Rodríguez de la Fuente se les habrían conmemorado su efeméride al mismo tiempo con mucha más repercusión de lo que sucedió. Fue en la quincena de un mes de marzo cuando ambos personajes Castellanos de nuestra historia nos abandonaron. Miguel Delibes se licenció en Comercio la Universidad de Valladolid y posteriormente fue periodista de diario El norte de Castilla, pero su enorme reconocimiento se centró en el mundo de la literatura, una carrera literaria bastante extensa que se inicia en 1947 con la publicación de "la sombra del ciprés es alargada" con el que consiguió el Premio Nadal.

L6: Con el devenir de los años Delibes insistió mucho en desnoventaochizar el campo castellano, en sus obras se iba reflejando su preocupación por la degradación del campo producida por el ser humano, está preocupación puede verse reflejada en El camino en 1950, Diario de un cazador, 1955; Las Ratás, 1962; Viajes historias de Castilla la Vieja, 1964, o el Disputado voto del señor Cayo, 1978. Delibes describe la tierra rural de Castilla, su Castilla, nos muestra como son y cómo viven las personas en ella y nos las da a conocer describiéndolas, haciéndolas hablar a su manera. Al igual que Félix Rodríguez, fue un gran conocedor de la fauna y la flora de su entorno geográfico, apasionado en la caza y el mundo rural castellano, los dos amaron la naturaleza. (...)

(AP_PR_DLGT nº14. Dos castellanos imprescindibles: Félix Rodríguez de la Fuente y Miguel Delibes

https://www.ivoox.com/14-dos-castellanos-imprescindibles-felix-rodriguez-la-audios-mp3_rf_66729349_1.html

- Programa dedicado a conocer uno de los ciclos de FP Básica "Peluquería y Estética":

---INTRODUCCIÓN A LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Buenos días hoy comenzamos un programa en la sección Mil y una bellezas de vuestra radio, RayCa Radio, donde hablaremos con los alumnos de primero de FP Básica del ciclo de peluquería y estética, nos contarán su experiencia durante este curso y cómo ha sido su paso desde la ESO a la FP básica.

---MÚSICA---

L2: ¿Qué miedo sentisteis antes de comenzar a estudiar FP básica?

P.E.1: El miedo a seguir sin poder sacarte un título tanto como el de profesional o el de la ESO.

P.E.2: Entendí que iba a ser difícil y que no congeniaría bien con mis compañeros

---MÚSICA---

L2: ¿Qué te hubiese gustado que te dijeran antes de matricularse en FP básica?

P.E.1: Que venían incluidas las asignaturas de la ESO como matemáticas, biología, física y química, lengua, inglés

P.E.2: Me hubiese gustado saber la dinámica de clase, si iba a ser como la educación secundaria o diferente

L2: ¿Por qué tomaste la decisión de estudiar FP básica?

P.E.1: Porque desde el primer año ya podía trabajar en una peluquería y obtener dos títulos el de auxiliar de peluquería y estética y el de la ESO

P.E.2: Tome esta decisión porque me gustaría sacarme el título de la ESO y ahora me gustaría sacarme la peluquería y la estética

L2: ¿Crees que es importante la profesión para la que estudia?

P.E.1: Sí, porque a partir de esto puedes llegar a su a subir de puesto dentro de la empresa o montar tu propio negocio

P.E.2: Sí, porque puedes dar aspecto al salón y atraer más clientes

L2: ¿Te parece interesante lo que estudias?

P.E.1: Sí, porque, aunque no vayas a seguir estudiando esto puedes trabajar y ganarte tu propio dinero (...)

---MÚSICA---

L2: ¿Cómo te ha cambiado la FP básica?

P.E.1: Positivamente para ser más independiente y que no todo es malo

P.E.2: Gracias a este curso he descubierto la importancia de la educación para mi futuro

L2: ¿Recomendarías estudiar FP básica de peluquería y estética?

P.E.1: Sí, porque, aunque te digan en la calle que el FP básica es solo para gente que no puede sacarse nada, eh, no tiene nada que ver, porque también te lo tienes que trabajar (...)

---MÚSICA---

L2: ¿Que le dirías a alguien que dude en estudiarlo?

P.E.1: Que la intenté porque no es nada malo y puede sacarte dos títulos al mismo tiempo

P.E.2: Le diría que reflexionara lo que quiere hacer con su vida y que lo intentara

L2: El próximo año cuando termines ¿piensa seguir estudiando o lanzarte al mundo laboral?

---ENTREVISTA---

---MÚSICA FINAL---

(AP_PR_MUB nº2. Entrevista a 1ro de FP Básica de Estética y Peluquería, 19/05/2021 https://www.ivoox.com/03-entrevista-a-1ro-fp-basica-de-audios-mp3_rf_70245682_1.html)

- Programa dedicado a hablar sobre curiosidades de la salud y la cosmética.

---INTRODUCCIÓN A LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Buenos días, hoy comenzamos una nueva sección en RayCa Radio llamada Mil y una bellezas, esta sesión está dirigida por el departamento de imagen personal y vamos a abordar temas relacionados con la cosmética y la belleza. En los siguientes programas hablaremos sobre tendencias, moda y consejos que podemos incorporar a nuestro día a día hoy estamos aquí M. N. P. y R. de grado medio de belleza y estética y vamos a hablar de mitos en la cosmética hemos investigado en internet y hay multitud de mitos, pero hemos seleccionado los más famosos para desmontarlo.

---MÚSICA---

L2: Hola soy N. y vamos a empezar hablando de un mito muy extendido entre la gente más joven, y es que las personas de piel oscura no necesitan usar protección solar. La piel oscura sufre los mismos efectos nocivos de los rayos del sol que la piel clara, aunque no sufre quemaduras con tanta facilidad, necesita protección solar para evitar el envejecimiento prematuro y la aparición de manchas. El ser de piel morena no implica que disminuya el riesgo de aparición de cáncer de piel, algo muy común ahora que empieza el buen tiempo son las cabinas de rayos UVA, para las que también es imprescindible ponerse protección solar.

---MÚSICA---

L3: Mi nombre es R. y con el primer mito tumbado, damos paso a otro mito muy presente en nuestro día a día y es que solo es necesario limpiar la piel cuando nos maquillamos. La piel retiene dos tipos de suciedad, la suciedad exógena que tiene origen en ambiente como con la contaminación, el polvo y el maquillaje, entre otros y la suciedad endógena que es producida por la piel, sudor y exceso de sebo, aunque no nos maquillamos nuestra piel tiene suciedad tanto del ambiente como la suya propia y está debe ser eliminada de nuestros poros y mantener un equilibrio de la misma. No llevar una correcta limpieza de rostro puede desembocar en la aparición de imperfecciones y una alteración de la misma.

---MÚSICA---

L4: Hola soy E. y voy a desmotar el tercer mito, como futuros profesionales de la estética hemos comprobado que las personas con piel grasa son reacias a usar cremas hidratantes pensando que no las necesitan al tener un exceso de grasa en la piel. La piel grasa tiene un exceso de sebo, pero no significa que esté bien hidratada, la falta de agua puede dar efecto rebote y producir más grasa todavía, las cremas protegen la piel del exterior y dan hidratación, lo importante es utilizar una crema adecuada libre de aceite sobre el rostro limpio.

---MÚSICA---

L5: (...)

---MÚSICA---

L6: (...)

---MÚSICA---

L1: (...) Despedimos este programa de las Mil y una bellezas hasta dentro de unos días donde volveremos a hablar de tendencias en el mundo de la estética, estad atentos porque entrevistaremos a personas que tienen mucho que contarnos sobre la estética y la belleza. Le damos las gracias a las alumnas de primero de estética, esperando volver a contar con vosotros y finalmente os recordamos que RayCa radio tiene otras sesiones que pueden ser de vuestro interés. Hasta pronto.

---MÚSICA FINAL---

(PR_MUB nº1. Desmontando 5 mitos en cosmética, 16/04/2021
https://www.ivoox.com/01-desmontando-5-mitos-cosmetica-audios-mp3_rf_68688220_1.html)

4.1.3. Aprendizaje más allá del aula

Las actividades realizadas tanto en el aula como en los talleres superan los límites físicos y organizativos del aula y del espacio escolar. Se puede observar que la docente de la asignatura utiliza espacios formales e informales para el desarrollo de su clase, rompiendo con el esquema del currículum formal.

Para ello, utiliza el aula como espacio formal para la presentación de contenidos teóricos sobre las temáticas propuestas (teatro y poesía), la radio

como espacio disruptivo para la grabación de los podcasts y el jardín como espacio informal para las prácticas de lectura en voz alta.

«Pues la radio, el jardín (risas), el jardín es un poco ortodoxo, pero yo creo que les distrae un poquito cambiar, y una actividad que es la lectura de textos que se puede hacer en cualquier sitio, si me dices que es una actividad que requiere estar apoyados de un cuaderno, pero una lectura, siempre la suelo hacer, o sea, siempre en cuanto hace bueno, en mayo, en junio, siempre que tenemos algún tipo de lectura me los suelo sacar a leer fuera, porque yo veo que les cambia.» (ED, 19/05/2022)



Figura 11 Espacio de aprendizaje: El aula. Elaboración propia

La docente realiza estas conexiones entre estos diferentes espacios físicos con el objetivo de motivar al alumnado y captar su interés por el aprendizaje. Es relevante destacar el efecto positivo y el cambio de comportamiento que se realiza en el alumnado al llevarlos a la emisora radial. Se evidencian nuevas formas de interacciones entre alumnado y docente, aumenta la participación en las actividades, se involucran más en el proceso de aprendizaje y se convierten en creadores de su propio conocimiento.

Minutos antes de finalizar la clase la profesora llevó a los estudiantes a la radio para que la conocieran un poco. Los estudiantes estaban inquietos, hablaban constantemente y tocaban todos los objetos allí presentes (SC_DC, 26/01/2022)

La profesora les dice que irán a la radio y se emocionan mucho. La profesora quiere entrenarlos en algunas prácticas de la radio como: controles, técnicos, locutores, música, etc. Los estudiantes se sienten motivados, pero aun así hablan constantemente en clase, tocan los objetos de la radio e interrumpen a la profesora continuamente. (SC_DC, 02/02/2022)

La profesora lleva a los 8 estudiantes de nuevo a la radio, están motivados y muy alegres. Entran en la radio y cada uno ocupa su sitio. La profesora pretende grabar la introducción de la obra y les pide a los estudiantes que siempre se mantengan en silencio. (SC_DC, 03/02/2022)

En esta ocasión 8 estudiantes esperan a la profesora en el Radio. La profesora estaba buscando a un estudiante para que participara en la actividad ya que él estaba motivado por participar en el programa y hacer la lectura. (SC_DC, 23/02/2022)

Como de costumbre la profesora busca a los estudiantes en el aula y los lleva a la radio. Espero en las afuera de la radio y poco a poco van llegando los estudiantes y la profesora. Entramos y cada cual ocupa su sitio. (SC_DC, 03/03/2022)

Espero fuera de la radio a que la profesora busque a los estudiantes en el aula. Dos estudiantes llegaron por su cuenta y también esperan. Al llegar la profesora con el resto de los estudiantes entran todos a la radio y ocupan sus puestos. (SC_DC, 09/03/2022)

La profesora les explica que, una vez terminada la actividad de la creación del poema, irán a la radio a grabar los poemas y luego harán un video radio (SC_DC, 21/04/2022)

La actividad del día de hoy es realizar un video con el audio grabado en la radio, para ello la profesora lleva a los estudiantes al laboratorio de idiomas. Los estudiantes se sientan en dúo y por afinidad. Lamentablemente no se pudo realizar la actividad por lo que la profesora no le dio continuidad. (SC_DC, 04/05/2022)

En este sentido, la radio representa para ellos y ellas algo desconocido, diferente, novedoso, y entretenido. Se podía observar con facilidad su curiosidad, inquietud y conmoción ante todo lo que estaba ocurriendo.



Figura 12 Espacio de aprendizaje: la emisora radial. Elaboración propia

En varias ocasiones la docente opta por llevar al alumnado al jardín del centro con el objetivo de estimular la memoria auditiva y rítmica, cultivando la imaginación y la curiosidad; y trabajando la corporalidad, los gestos, la postura, y la mejora de la entonación, el tono y la pronunciación.



Figura 13 Espacio de aprendizaje: el jardín. Elaboración propia

La profesora cambia el lugar de la clase y se lleva a los alumnos y alumnas al jardín a leer. En el jardín los alumnos y alumnas están más motivados y contentos por participar en la actividad. (SC_DC, 18/05/2022)

De nuevo en el jardín, la profesora realiza prácticas de lectura de poemas con solo 3 alumnos y una alumna, el resto estaba de excursión. (SC_DC, 25/05/2022)

Por otra parte, el alumnado en los talleres realiza la mayoría de las grabaciones de los diferentes episodios en la emisora del instituto. No obstante, existen otros episodios que se han grabado o realizado en directo desde otras instalaciones, dentro del propio instituto y fuera de éste como: entrevistas, reportajes, narraciones, reseñas, entre otros formatos. Para ello conectan los micrófonos a sus dispositivos móviles a través de la aplicación *Spreaker*, la cual les da la posibilidad de crear podcast online, realizar grabaciones y emitir en directo. Este tipo de actividad los alumnos y alumnas la denominan “unidades móviles”.

De esta forma el alumnado es capaz de construir su propio espacio de aprendizaje que le permite fijar sus propios objetivos, gestionar su tiempo, su aprendizaje, y los contenidos que desea realizar, al mismo tiempo que colabora con sus compañeros y compañeras y fortalece el trabajo en equipo dentro y fuera del contexto formal de aprendizaje. Ejemplo de todo ello es la grabación de estos episodios:

- “*RayCa en el II encuentro de Red de radios escolares de Valladolid*”: Programa dedicado a contar la experiencia de los integrantes de *RayCa Radio* en el II encuentro de Red de Radios escolares de Valladolid donde realizaron entrevistas a diferentes personalidades de la cultura y el deporte vallisoletano, ruedas de prensa, cuñas publicitarias, y participaron en diferentes talleres relacionados con este medio sonoro.

---INTRODUCCIÓN A LA EMISIÓN RADIAL---

---MÚSICA---

L2: Hoy os queremos contar nuestra experiencia en el encuentro de radios escolares que se celebró aquí en Valladolid el 13 de febrero en la Cúpula del Milenio, porque si RayCa radio, a pesar de nuestra inexperiencia, estuvimos allí aportando lo mejor de todos nosotros.

---MÚSICA--- (...)

L1: Pues sí, en este 2020 hemos participado en el 2do encuentro de radios escolares que ha tenido lugar en Valladolid.

---MÚSICA---

L2: Sí, hemos ido a la Cúpula del Milenio donde nos hemos juntado 17 centros educativos de Valladolid y provincia, bajo el lema radio y diversidad.

L3: Presentaron el evento dos compañeros, uno del IES Pinar de la Rubia y otro del Cole de Viana de Cebra, junto con L. A. V., que se encargó de la inauguración del evento.

L4: Y nuestro compañero I. tuvo el placer de entrevistarle. Escuchemos la entrevista.

---MÚSICA--- (...)

L1: Estuvieron con nosotros en la inauguración, L. G. N., Director General de Innovación Educativa y V. S., Concejala de Educación del Ayuntamiento de Valladolid.

L2: Aquí nuestras unidades móviles estuvieron muy atentas y consiguieron realizar una entrevista a Don L. G. en un momento de descanso que tuvimos. Espero que sepáis disculpar el ruido del fondo que había, pero creo que queda claro el impulso que se va a dar a las radios escolares desde la consejería de educación. Escuchémosla. (...)

(AP_PR_DLGT nº2. RayCa en el encuentro de la Red de Radios Escolares de Valladolid el 13 de febrero, 25/02/2020)

https://www.ivoox.com/02-rayca-encuentro-radios-de-audios-mp3_rf_48222213_1.html



Figura 14 Alumnado del TR presentando un programa radial en vivo. Blog de la radio

- “*Las Jornadas de la Ciencia*”: Programa dedicado a las 4tas jornadas de las ciencias que realizan el IES. El alumnado de *RayCa Radio* realizó entrevistas a las y los invitados, y profesorado del propio centro y colegios vecinos que participaron en el encuentro e iban narrando todos los acontecimientos que iban sucediendo.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Buenos días. Bienvenidos a RayCa Radio, la radio escolar del IES Ramón y Cajal, de Valladolid. Hoy, en nuestro programa de las Glosas a Twitter queremos hablaros de las 4ta Jornadas de la Ciencia que se celebraron en el IES Ramón y Cajal el 18 de febrero, y como siempre, allí estuvo una unidad móvil de RayCa Radio de la mano de M. y mía, escuchémoslos.

---CUÑA PUBLICITARIA---

L2: Hoy, 18 de febrero estamos realizando en el IES Ramón y Cajal, las cuartas jornadas de la ciencia en las que invitamos a los alumnos de 6º de los colegios Pablo Picasso y Fray Luis de León.

L1: Hay preparado cuatro talleres, “A corazón abierto”, “Robótica”, “Alucina con la química” y “Los más pequeños”, que es un taller enfocado en la salud ambiental. Además, los alumnos han visto un volcán y un viaje en Zeppelin.

L2: Vamos a entrevistar a algunos alumnos que están en algunos de los talleres.

L1: Y a algunos profesores, ¿no te parece.?

L2: perfecto, vamos a ello.

---MÚSICA---

L3: Para contaros todo lo que hacemos en las jornadas de la ciencia hemos invitado a un alumno de la familia profesional de química H. que ha colaborado en los talleres de la jornada de la ciencia junto con sus profesores y a A. otro alumno en este caso segundo bachillerato que otros años también ha colaborado en estas jornadas (...)

L3: ¿Que os lleva a participar en las cuartas jornadas de la ciencia?

P.E.1: Un día, nuestra profesora de química nos propuso participar junto a ella en una demostración para acercar a los alumnos de los otros centros al mundo de allá la química mostrando distintos experimentos.

P.E.2: Ya estaba muy motivado para enseñar a los niños de, de sexto, pues las futuras actividades que realizarían en nuestro centro Ramón y Cajal,

L4: para que nuestros radioyentes no se pierdan, lo mejor es centrarles en lo que se hizo ese día.

L5: alrededor de las 10 llegaron los alumnos de sexto al Insti y comenzaron la jornada viendo cómo se puede realizar un volcán casero y cómo funcionan los zepelines (...)

(AP_PR_DLGT nº4. Jornadas de la Ciencia, 08/04/2020) https://www.ivoox.com/04-jornadas-ciencia-audios-mp3_rf_49829798_1.html

- “*#Quédate en casa*”: Programa grabado desde las casas de los alumnos y alumnas y del profesorado que conforman el espacio radial, dedicado a enviar mensajes de ánimos debido a la situación epidemiológica en la que se encontraba el país y el mundo en esos momentos.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

---MÚSICA---

L1: Buenos días bienvenido está Radio la radio del IES Ramón y Cajal de Valladolid

L2: Hoy en nuestro espacio “De las glosas a Twitter” tenemos un programa bien especial porque cada uno de los que habitualmente ponen voz en la radio del instituto están cumpliendo con su labor, quedarse en casa, para así lograr parar la expansión de esta pandemia que nos ha tocado vivir, el Covid-19.

---MÚSICA---

(...) desde RayCa radio queremos aportar nuestro granito de arena y parte del equipo de alumnos que participa asiduamente en los programas han grabado desde sus casas un mensaje de ánimo para todos especialmente para nuestra comunidad educativa animándonos a seguir adelante desde nuestra casa.

---MÚSICA---

L2: escuchamos a I.

P.E: hola qué tal, bueno, espero que estéis genial y vuestras familias en casa también, desde aquí pues quería sumarme a este mensaje de ánimo a toda la comunidad educativa del IES Ramón y Cajal y nada deciros que muy pronto volveremos otra vez al Instituto, estaremos todos juntos y más unidos que nunca. (...)

(AP_PR_DLGT nº5. #Quédate en casa, 04/09/2020) https://www.ivoox.com/05-quedate-casa-audios-mp3_rf_49859495_1.html

- “*Festival de Navidad*”: Programa para dar a conocer las actividades que se realizaron durante el festival navideño, los alumnos y alumnas entrevistaron a artistas aficionados y participantes.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Hola oyentes de RayCa Radio, a continuación, os vamos a mostrar una serie de entrevistas que hemos realizado durante el Festival de Navidad de secundaria me acompaña E. G. y quien os habla es P. S.

---MÚSICA---

L2: Hemos entrevistado a diferentes alumnos de cada curso que ya habían actuado o están a punto de hacerlo...

---VOCES DE NIÑOS CANTANDO VILLANCICOS---

L1: ¿Qué habéis hecho en el festival?

P.E.1: Hemos querido recordar las viejas fiestas que hacíamos (...), porque cuando el covid no podíamos hacerlas, pues lo hemos recordado con algunos bailes como la macarena, saturday night y el caballo dorado.

---VOCES DE NIÑOS CANTANDO VILLANCICOS---

L1: Pero de los tres bailes que habéis hecho ¿cuál es el que creéis que va a ganar?

P.E.2: sinceramente el de la macarena

---VOCES DE NIÑOS CANTANDO VILLANCICOS---

L1: ¿En qué momento lo habéis preparado?

P.E.1: Eh, ayer en una primera hora de una profesora que nos dio la idea de hacerlo, porque sin ella yo creo que no lo hubiéramos podido hacer, gracias R.

---MÚSICA DE FONDO DEL FESTIVAL---

(AP_PR_DLGT nº8. Festival de Navidad del IES Ramon y Cajal, 23/12/2020) https://www.ivoox.com/08-festival-navidad-del-ies-ramon-y-audios-mp3_rf_62922990_1.html

- “*Reportaje especial: Exhibición de bailes*”:

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Buenos días, bienvenidos a este programa especial que os presentamos desde RayCa Radio, nuestra radio, tu radio. Como viene siendo habitual el último día de clase antes de las vacaciones en el IES Ramón y Cajal se realiza una actividad de

hermanamiento y participación de toda la comunidad educativa, en este caso una exhibición de bailes por parte del alumnado retransmitida en directo para todo el instituto.

L2: Y como siempre RayCa Radio no puede faltar a la cita cubriendo el evento con un pequeño reportaje. En los próximos minutos os animamos a acompañarnos de la selección y a empaparnos del ambiente de alegría compañerismo ilusión que reina el instituto en jornadas como esta tan importantes para la educación en temas transversales donde participa toda la comunidad.

L1: Contamos con varias unidades móviles que dentro de un momento se desplazarán por los pasillos del Instituto animando a sus compañeros a disfrutar de la retransmisión. Os dejamos ahora con una serie de entrevistas realizadas a alumnos que están en las aulas siguiendo la retransmisión de la exhibición junto a sus compañeros.

---MÚSICA---

(AP_PR_DLGT nº19. Reportaje especial Exhibición de bailes, del 15/04/2021)
https://www.ivoox.com/19-reportaje-especial-exhibicion-bailes-audios-mp3_rf_68642730_1.html



Figura 15 Alumnado de TR entrevistando a una alumna. Blog de la radio

- “El año que Ramón y Cajal inventó la vacuna”: Programa dedicado a conocer aspectos relevantes sobre las pandemias y sus similitudes con el Covid-19. Con este episodio iniciaron al programa “*Historiamanía: Locos por la historia*” a través del cual contarán historias anecdóticas, y mediante la cual *RayCa Radio* colaboró de forma virtual, y en directo, en el III encuentro de Red de radios escolares de Valladolid.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Muchas gracias, compañeros del CEIP Tierra de Pinares por tenernos este puente que nos permite las ondas virtuales y gracias, A. C. por tus palabras y buenos días a todos los que estáis siguiendo este apasionante programa en directo. Lo primero queremos agradecer a la red de radios escolares de la Consejería educación esta oportunidad que nos ha de compartir nuestra pasión por la radio en el tercer encuentro de radios escolares. Somos el grupo del Instituto Ramón y Cajal compuesto por los alumnos y alumnas de la ESO Bachillerato y Formación Profesional llevamos desde el curso pasado trabajando con la radio como herramienta didáctica tanto en algunas asignaturas o módulos como en los talleres que tenemos durante los recreos, a pesar de que este año es un poco más complicado añadir que Rayca Radio estamos encantados de tener la oportunidad de participar en su tercer encuentro escolares donde estamos seguros que aprenderemos no se lo de los profesionales que nos acompañan sino también del trabajo realizado en otros centros, así que sin más dilación les paso a mis compañeros que han preparado un programa que a pesar de tratar de un tema de hace dos siglos, nos va a resultar muy actual, el año que Ramón y Cajal inventó la vacuna.

---MÚSICA---

L2: Gracias A. Bienvenidos a nuestro programa de Historiamanía, locos por la historia, que inauguramos con el episodio de hoy en el que nos trasladamos a 1885 para hablar de las vacunas, pandemias, trifurcas políticas y Ramón y Cajal que da nombre a nuestro centro. Para para ello, en los micrófonos se encuentran I, M, E, A y yo, M. Y en los controles A, A y L.

L3: Efectivamente, y es que hoy nos resultaría muy complejo imaginarnos un mundo sin vacunas, pero a comienzos de 1875 solo existía la vacuna de la viruela.

L3: y resulta que durante el siglo XIX España sufrió junto a otros países sucesivas epidemias de cólera, el llamado mal de Ganges. El primer brote se produjo en torno a los años 1833 y 1834, con 300 000 muertos. El segundo brote entre los años 1854 y 1855 que provocó unas 236 000 víctimas mortales, el tercer y cuarto brote en 1865 y 1885 que fueron menos mortíferos, con 120 000 muertos en cada ocasión. (...)

(AP_PR_HLH nº1. El año que Ramón y Cajal inventó la vacuna, 14/02/2021)
https://www.ivoox.com/01-el-ano-ramon-cajal-invento-audios-mp3_rf_65404112_1.html



Figura 16 Alumnado del TR grabando un episodio en vivo. Blog de la radio

4.1.4. Experiencia de aprendizaje colaborativo

Esta experiencia se promueve mediante la interacción y socialización entre alumnado y profesorado, también la comunidad en la que residen.

"Respeto hacia el trabajo de los demás. Siempre debemos tener una actitud constructiva y tratar educadamente tanto al profesor como a los compañeros."
(AD_PDA_21-22)

Se favorece el trabajo en equipo y colaborativo, expresándose con libertad, defendiendo sus propios criterios y respetando a sus compañeros y compañeras y sus diferencias tanto académicas como lingüísticas.

"(...) Entran en la radio y cada uno ocupa su sitio. La profesora espera que se pueda grabar la introducción. El comportamiento de los estudiantes es diferente al del día anterior, prestan mayor atención y hacen silencio. (...) "(SC_DC, 3/03/2022)

"Cuando un estudiante lee, otra estudiante le corrige y la profesora le dice que no lo haga y que deje que el continúe leyendo. Mientras el estudiante lee, el resto hace silencio y escucha" (SC_DC, 3/03/2022)

"Todos hacen silencio y comienzan con la grabación del segundo acto de la obra Manzanas Rojas de Luis Matilla. Terminan de grabar la introducción y la profesora les entrega una hoja con la próxima escena, y recoge las hojas sobrantes en la mesa. Entre todos seleccionan las pausas, el momento de la música. A8 quiere traer una música, la profesora le dice que tiene que ser sin derechos de autor." (SC_DC, 3/03/2022)

"Entre todos proponen y escogen las temáticas de las que hablarán..." (SC_DC, 3/03/2022)

Se promueve un ambiente de respeto y diálogo, propicio para compartir nuevas ideas, y fortalecer el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento. Y además impulsar el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas, la capacidad de escucha y la comprensión de otras perspectivas y puntos de vistas, lo que permite enriquecer la experiencia educativa y promueve la empatía y la solidaridad.

«Mediante el uso de words colaborativos y otra serie de mecánicas como la recolecta de ideas entre todos los integrantes, todos los estudiantes se ayudan mutuamente y cada uno sugiere al grupo cómo debe de ser afrontado el proyecto» (EATR_1, 13/06/2022)

«Ambas, primero un poco de forma individual, pero siempre que podíamos nos ayudábamos entre nosotros con el guion o dando ideas entre todos para algún programa.» (EATR_2, 13/06/2022)

«La relación es totalmente en equipo, unos dependen de los otros para que todo funcione correctamente y el proyecto salga adelante...La relación es muy amplia y confortable, todos actúan conjuntamente y nadie es superior, toda aportación sirve para mejorar.» (EATR_3, 13/06/2022)

"Creo que todos nos llevamos, en general, muy bien." (EATR_4, 13/06/2022)

"La profesora coloca una silla en la mesa y se sienta entre A2 y Li A7. Los estudiantes conversan entre ellos, la profesora les pide que paren, y le pide a A4 que le eche una mano a A1, comenta que hoy están casi todos en la clase excepto A6 que ha sido expulsado." (SC_DC, 3/03/2022)

"A4 le deletrea la palabra música a A1 para que lo copie en la escena. La profesora les pide que le expliquen a A1 que es música. Los estudiantes hacen señas con las manos y le explican para que el entienda, al final comprende." (SC_DC, 3/03/2022)



*Figura 17 . Alumnado del PA realizando lectura del guion del radioteatro.
Elaboración propia*

Se puede evidenciar que, a través del taller de radio, el alumnado – tanto de la ESO como de Bachillerato – construye y comparte conocimientos diversos, actuales, relevantes y próximos a su entorno educativo, social y personal.

"Cuando se juntan por actividad yo procuro que sea por afinidad, este año he procurado hacer poco en grupos porque yo creo que se dispersa. Sí en parejas porque creo que se necesitan ayudar, pero si te das cuenta en grupos hacemos poco, yo creo que así trabajan mejor. Pues eso, dependiendo de la actividad, en parejas, en grupos pequeños, agrupaciones espontáneas la mayoría." (ED, 19/05/2022)

"La profesora se acerca al A1 para que realice la actividad, y le pregunta si entiende lo que ella quiere decir y él le responde que sí. A9 le dice a la profesora que ayudará a A1 a realizar el ejercicio. Luego de terminado el ejercicio de creación, cada alumno lee su poema." (SC_DC, 3/03/2022)

"La profesora les pide colaboración a los estudiantes para ayudar a A1 y a A7 a realizar el ejercicio, para ello divide el aula en dos grupos. Solo dos alumnas colaboraron, A4 ayuda a A1, y A9 ayuda a A7. Una vez terminado el ejercicio A4 ayuda a A1 a leer el poema en español. La profesora elogió a A1 por su esfuerzo. (A1 lleva solo dos meses en España y no tiene mucho conocimiento del idioma)." (SC_DC, 3/03/2022)

La radio escolar, se constituye como un espacio interdisciplinario para el desarrollo de habilidades comunicativas y técnicas a través de la creación y difusión de contenidos actuales y relevantes relacionados con su entorno social y educativo, reforzando la participación ciudadana.

"Conforme a los conocimientos ya adquiridos anteriormente, cada estudiante adopta un rol esencial que, coordinados todos, conforma un engranaje que lleva a cabo todos los proyectos que se proponen; se adaptan y amoldan a lo que cada quién puede aportar al proyecto." (EATR_1, 13/06/2022)

"Nos piden que realicemos entre todos un guion en un documento compartido en Internet, ahí vamos añadiendo lo que se nos fuera ocurriendo. Luego en el taller decidimos quién va a trabajar en control de mesa, quién con el Audacity y quiénes van a estar en el micro hablando." (EATR_2, 13/06/2022)

Asimismo, las dinámicas que se establecen entre sus compañeros a la hora de plantear una temática nueva, nuevos episodios y redactar nuevos guiones, generan un clima favorable y propicio para la adquisición de nuevos conocimientos.

"Lógicamente el rol fundamental lo llevan los profesores, que hacen la labor de coordinadores en cuestiones temáticas y de trabajo, son los alumnos los que elaboran ese trabajo; sin embargo, se admiten las propuestas de los alumnos, pues de este modo se aprende no sólo a trabajar en la radio, sino a coordinar en ella, y por tanto, recibir todo tipo de mecánicas." (EATR_1, 13/06/2022)

"Trabajamos juntos alumnos con profesores, pero diría que también los profesores tenían un rol más importante, ya que el acceso al aula para empezar dependía de ellos." (EATR_2, 13/06/2022)

"Para realizar el guion, cada estudiante debe escribir en la plataforma de Word compartido, de esta forma, el guion se realiza conjuntamente aportando cada uno sus ideas." (EATR_3, 13/06/2022)



*Figura 18 Alumnado del TR grabando una cuña publicitaria.
Elaboración propia*

De igual forma, se crean vínculos de amistad y colaboración con sus pares tanto en la radio del instituto como con alumnado de otros institutos a través de la Red de Radios Escolares de Valladolid. Colaborando con personalidades de la cultura, el deporte y la salud, y con los miembros de la comunidad. Estas experiencias amplían sus horizontes y enriquecen su formación al ofrecerles perspectivas reales aplicadas a diversos ámbitos de la sociedad, permitiéndoles consolidar una red de apoyo que trasciende el espacio del aula.

- *“Entrevista a Nando López, dramaturgo y novelista español y profesor de secundaria y bachillerato”:*

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L1: Hoy tenemos la suerte de contar en nuestro estudio con la presencia de Nando López, novelista, dramaturgo, profesor de Lengua y Literatura. Buenos días, Nando.

P.E.: Buenos días

L1: Nando este año hemos puesto nombre a muchas zonas y pasillos del instituto y creo que nuestra biblioteca a partir de hoy se llama Nando López, ¿Qué ha supuesto esto para ti?

P.E.: Pues supone un regalo muy difícil de agradecer, creo que es de las cosas más bonitas que me han ocurrido, porque además aúna dos de mis vertientes, no, por un lado la de escritor, y por otro lado la de profesor, que yo, aunque ahora no esté dando clases sigo sintiéndome docente, sigo siendo profesor de la enseñanza pública además y ver mi nombre en la biblioteca de un instituto, eh, es una manera pues de, de alguna manera de celebrar esos dos trabajos, esos dos oficios en los que creo tanto que son la educación y la literatura (...) y sobre todo me hace muy feliz porque también me permite estar muy cerca de dos entornos sociales que para mí son muy importantes, por un lado, el profesorado que son mis colegas de oficio, no, y de lucha, y la adolescencia que es la gran protagonista de casi toda mi literatura (...)

---MÚSICA---

L1: Bueno, pues está charla tan interesante con Nando López nos despedimos por hoy. A todos que nos estáis escuchando recordaros que podéis encontrar todos los programas de RayCa Radio en iVoox, en nuestro blog y en la página web de IES, IES Ramón y Cajal y no dudéis en buscarnos en Twitter e Instagram, os esperamos con nuevos programas.

---MÚSICA---

P.E.: Pues muchísimas gracias por la invitación, ojalá sigáis mucho tiempo con esta radio y de verdad enhorabuena por el trabajo que hacéis. Para mí ha sido un placer compartir esta mañana, ojalá nos sigamos encontrando en las ondas y demás libros.

---MÚSICA FINAL---

(AP_PR_DLGT nº30. RAYCA Radio entrevista a Nando López, 08/06/2021)
https://www.ivoox.com/30-rayca-radio-entrevista-a-nando-lopez-audios-mp3_rf_71086679_1.html

- *“Entrevista a una profesora de tecnología del IES que al mismo tiempo trabaja como actriz y a una alumna que hace teatro como afición”:*

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L2: Hoy contamos en RayCa Radio con la presencia de Nuria García profesora de tecnología de nuestro instituto y actriz participa activamente en el grupo Athenea teatro

con distintas representaciones y dirige el grupo de teatro del Centro Atenea joven desde el curso 2018/2019 muy buenos días Nuria.

P.E.1.: Buenos días

L1: También nos acompaña H.D. alumna del instituto que actualmente está en 2º de la ESO

P.E.2.: Buenos días

---MÚSICA---

L2: Nuria, profesora de tecnología y actriz, aparentemente dos facetas muy dispares, así que la primera pregunta que nos hacemos es ¿cómo nació tu vocación por el teatro?

P.E.1.: Pues yo creo que, desde muy pequeña, porque en todos los eventos familiares que había siempre jugábamos a disfrazarnos, a inventarnos historias, hacer ese tipo de cosas, pero luego cuando estaba en el colegio pues, eh, tuve una profesora de lengua que era buenísima, que era la caña, (...) toda la literatura la estudiábamos con representaciones teatrales que nos teníamos que inventar nosotros (...)

L1: H ¿y tú cuando decidiste que querías hacer teatro?

P.E.2.: Pues fue el año pasado en segundo trimestre, que mi hermano mayor me dijo que, uhm, que eso estaba bien y que pasabas bien y que, pues tenías algo que hacer, puedes aprender muchas cosas ahí, pensé, uh, en ser actriz cuando sea más mayor y pues me dijo pues tendrás que empezar por algo como en teatro del instituto y pues eso (...)

(AP_PR_DLGT nº34. Hacemos teatro en el IES Ramón y Cajal, 25/11/2021)
https://www.ivoox.com/34-hacemos-teatro-ies-ramon-y-audios-mp3_rf_78787738_1.html

El alumnado y profesorado del IES Ramón y Cajal personificaron a personalidades importantes de la historia, la ciencia y la cultura tanto a nivel nacional como internacional para realizar un proyecto denominado “*El Callejero del Ramón y Cajal*”, a través del cual nombraron a los pasillos y los vestíbulos del IES como si fuesen calles utilizando los nombres de dichas penalidades. Los miembros de *RayCa Radio*, entrevistaron algunas de las personalidades como: Isabel Zendal, Eduardo Dato, Concepción Arenal, Margarita Salas, José Luis Sampedro, Hiparkia de Maronea, Ramón y Cajal, Che Guevara. Carmen de Burgod. Rosalín Franklin, Lili Elbe, Mujeres de Negro, entre otros.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

---MÚSICA---

L1: Buenos días nos encontramos en un nuevo programa de las glosas a Twitter nuestro programa de hoy es muy especial porque vamos a inaugurar el barrio IES Ramón y Cajal se trata de un proyecto colaborativo llevado a cabo por el alumnado y el profesorado del centro y de todos los departamentos que lo integran

L2: Por eso no podemos desaprovechar la oportunidad de charlar un rato con personajes fundamentales de nuestra historia tanto la más reciente como de tiempos pasados.

L1: Sin más dilación damos paso a nuestros compañeros y compañeras que se encuentran presentes en el acto

---MÚSICA---

L3: Hola ¿nos puedes decir quién eres?

P.E.1.: Hola, buenos días, yo me llamo Isabel Zendal, se me puede considerar la primera mujer en participar en una expedición sanitaria internacional para llevar la vacuna de la viruela América.

L3: ¿Te está gustando la presentación del nuevo callejero del IES Ramón y Cajal?

P.E.1.: Hombre por supuesto, que mejor manera, que mejor encuentro de personajes históricos tan importantes juntos aquí en este centro.

L3: ¿Qué fue lo que te llevó a embarcarte a América?

P.E.1.: Bueno, pues en principio te contaré que una mala noticia, mi madre murió de la viruela también, entonces, eh, llegado el momento me tuve que poner a trabajar, y primero fui ayudante y luego rectora de un orfanato, un orfanato que tenía muchos niños y, eh, yo me encargue con el doctor Balmis de ir con esos 22 niños en la expedición para intentar buscar la vacuna de la viruela a América

L3: Y ¿Por qué te consideran la primera enfermera de Salud Pública?

P.E.1.: Bueno, enfermera, enfermera, realmente ayude a inmunizar la pandemia de la viruela. (...)

(AP_PR_DLGT nº32. Entrevistas a los protagonistas del "Barrio del IES Ramón y Cajal", 23/06/2021) https://www.ivoox.com/32-entrevistas-a-protagonistas-del-barrio-del-audios-mp3_rf_71862260_1.html

Entrevista a tres mujeres de tres generaciones diferentes, una abuela de una de las alumnas del taller de radio, una profesora de Lengua y Literatura y una profesora de FP.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

L2: Hoy contamos en RayCa Radio con la presencia de Toñi, Isabel y María Ángeles. Tres generaciones de mujeres que nos van a contar los cambios que la sociedad ha experimentado a lo largo de estos últimos años y las barreras que aún hoy hay que derribar.

L1: Y es que otro año más desde RayCa radio pretendemos poner nuestro granito de arena en este 8 de marzo Día Internacional de la Mujer, un 8m especial que pretendemos celebrar desde épocas diferentes combinadas distintas en contextos diversos, tres voces que nos van a hacer pensar dónde estamos.

---MUSCIA---

L2: Pues no perdamos más tiempo y vamos a presentar a nuestras invitadas, Toñi, una persona increíble que pueda hacer lo que se proponga.

P.E.1.: Buenos días a todos

L2: María Ángeles es una profesora de Lengua y Literatura de mi instituto y jefa de estudios, zamorana de nacimiento y vallisoletana de adopción, está punto de llegar a medio siglo.

P.E.3.: Muy buenos días

L2: Y por último Isabel, es profesora de Formación Profesional, ciudadana del mundo, neurobióloga y orgullosa de ser Millennial.

P.E.3: Hola buenos días

L1: Vamos a comenzar analizando vuestra vida de estudiantes, es necesario que nos describan cómo eran vuestros respectivos coles, cómo era la enseñanza, si tuviste la posibilidad de estudiar.

P.E.1: Si, vamos los estudios primarios y era pues muy diferente ahora claro, con pocos, pocos materiales, pero vamos, bien.

P.E.2: yo me siento muy afortunada empecé mi vida escolar recién estrenada la democracia en un colegio público, mixto y comarcal de Zamora con una enseñanza bastante innovadora para esa época la DGB, pero mirando con los ojos del siglo 21 recuerdo que en 5º en 6º las niñas tuvimos que aprender a hacer punto de cruz mientras los niños aprendían marquetaría entonces no le di importancia más que nada porque en el punto de cruz ni la marquetaría me atraían. Curiosamente cuando comience el instituto me matriculé en lo que entonces era el instituto femenino de Zamora, tampoco había mucho donde elegir, había tres institutos de referencia el masculino y femenino y el

tercero que estaba recién construido y este si era mixto. El segundo año ya lo hicieron mixto pero el alumnado éramos mayoritariamente chicas (...)

P.E.3: Pues mi colegio era mixto, muy pequeño, en Ávila, siempre fuimos 20 alumnos, desde preescolar hasta 6to de primaria, éramos como hermanos. Recuerdo que nos mandaban trabajos para exponer y buscábamos información en los fascículos de la enciclopedia y sobre todo aparecieron las enciclopedias en CD-ROM como la conocida Encarta 2000, eh, (...) y recuerdo que los profesores se enfadaban mucho si buscamos información en la Wikipedia o en el Rincón del Vago porque no teníamos la capacidad de discernir entre si la información era real y verificada o datos simple.

(AP_PR_DLGT nº36. Un 8M desde tres generaciones, 08/03/2022)
https://www.ivoox.com/36-un-8m-desde-tres-generaciones-audios-mp3_rf_83194918_1.html Publicación en YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=1fqFJu6zjqQ&t=101s>



*Figura 19 Alumnado del TR grabando episodio para YouTube.
 Episodio 36. Blog de la radio*

Entrevista a una antigua alumna del IES de TCAE (Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería) quien contó su experiencia como auxiliar de enfermería durante la pandemia del Covid-19.

---MUSCIA---

L1: Hola buenos días M. ¿qué tal estás?

P.E.: Buenos días S. pues nerviosa, muy contenta, contenta de volver aquí al Instituto, esto es como volver a casa.

L1: Eso es lo que te quería preguntar lo primero ¿que qué tal te sientes al estar otra vez aquí?

P.E.: Pues contenta la verdad es que muy contenta

L1: Y aquí cuéntanos un poco ¿qué cambios se han producido en tu vida desde que fue el último día de clase con tus compañeros y con tus profesores?

P.E.: Madre mía (risas) que cambios, es que, que mi vida ha dado un giro de 180 grados pues mira, yo trabajaba como autónoma, era autónoma y daba masajes y luego daba clases en la Diputación de Valladolid por los pueblos con programas de envejecimiento activo y se me ocurrió estudiar, y cuando terminé llegó la pandemia y todo lo que hacía lo tuve que cortar.

L1: Y tuviste que cambiar de rumbo, por qué o sea ¿por qué decidiste meterte en auxiliar enfermería, en el mundo sanitario?

P.E.: Pues todo viene, eh, así de claro, pues porque tres amigas mías fallecieron de cáncer en el año 2018, una de ellas, mi mejor amiga y cuando te pasan esas cosas, que fallecen gente joven, pues te haces muchas preguntas y una de ellas es la del ¿qué me quería llevar yo de esta vida? y entonces hice una lista con cosas que me hubiera gustado hacer y que no había hecho por diferentes motivos,

y la verdad es que cuando yo era jovencilla estudié magisterio y no estudie enfermería porque me dan miedo las agujas entonces, dije, bueno vale, pues soy consciente de mis limitaciones, enfermería no, ¿qué es lo más parecido? pues venga, auxiliar de enfermería y también es verdad que en ese proceso de acompañar a mis amigas en su proceso de enfermedad me di cuenta de que tengo un don y que se me da muy bien cuidar y acompañar.

L1: Entonces tú crees que este grado, el grado de Auxiliar de Enfermería te ha cambiado como persona

P.E.: No me ha cambiado, me ha me ha completado mucho más, me ha hecho crecer, me ha hecho crecer mucho, me ha hecho enfrentarme a un montón de miedos, a un montón de inseguridades, un montón de limitaciones que creía que yo tenía.

L1: Y a día de hoy, por ejemplo, o sea en el ejercicio de tu profesión laboral, ¿te has acordado alguna vez de algún profesor de alguna charla de alguna cosa?

P.E.: De todos, todos

L1: Algo que te haya

P.E.: Es que es imposible no acordarse de lo que te dicen los profesores en clase cuando vas luego a trabajar es imposible

L1: Y al hilo de, por ejemplo, esto que me estás contando, ahora tu ¿qué consejo le darías a una persona como yo que está estudiando ahora el ciclo medio de auxiliar de enfermería?

P.E.: Jo pues, pues, que no se quede solo ahí, que aprenda mucho y creo que es muy importante estar abierto a aprender algo nuevo todos los días, creo que es muy importante el trabajarse lo del no juzgar, tienes que mirar un poco más en la mochila que lleva en la espalda que dices que no se ve

L1: Trabajar más la empatía, sobre todo

P.E.: Si y luego que hay que intentar ser el mejor, pero formarse a nivel profesional, no acabar aquí en el ciclo, y otro que aparte de hacer cursos, pues eso si no tiene un poco de iniciativa y de curiosidad, yo creo que hay que ser muy curioso preguntar todo entender porque pasan las cosas o porque se hacen las cosas. (...)

(AP_PR_DLGT nº40. Vivencias de un Auxiliar de enfermería, 31/05/2022)
https://www.ivoox.com/40-vivencias-auxiliar-enfermeria-audios-mp3_rf_87803547_1.html

4.1.5. Experiencia de aprendizaje en base a retos

El uso de la radio escolar dentro del aula significa en sí un reto que desafía al alumnado a crear, imaginar, buscar, reflexionar e investigar sobre acontecimientos cercanos a su entorno educativo, comunitario, así como hechos a nivel nacional e internacional.

En este sentido, en el curso 2018-2019, una profesora de la asignatura de *Conocimiento del Lenguaje* trabajó con sus alumnos y alumnas de 2º de la ESO la creación de contenidos radiofónicos y en el curso 2019/20 vuelve a realizar esta experiencia con sus estudiantes de 3º de la ESO. Dicha experiencia de creación y escucha de podcast atrajo en el interés tanto del alumnado como del

profesorado del instituto quienes utilizaron la radio como herramienta educativa destinada a la mejora de la práctica educativa docente, la coordinación interdisciplinar y la evolución pedagógica en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con el PGA_2019-2020, *“se buscaba trabajar en las competencias lingüísticas, desarrollar las destrezas en oratoria, así como las habilidades de comunicación del alumnado del IES Ramón y Cajal, poniendo en práctica el trabajo en equipo y la motivación e integración del alumnado y dar una mayor visibilidad al elevado número de actividades que el centro realiza”*. (PGA_2019-2020).

De esta manera, la radio escolar se convirtió en un complemento significativo entre el alumnado y el profesorado, a tal punto que dentro de los objetivos del PGA para el curso 2019/20, se toma como medida *“la promoción y realización de tareas interdisciplinares a través de la radio escolar con el fin de la mejora de la coordinación interdisciplinar estando implicados los departamentos de Matemáticas, Lengua, Inglés, Francés, Música, Geografía e Historia y Tecnología.”* (PGA_2019-2020).

A partir del curso 2020/21, la radio escolar se convirtió en un plan del centro vinculando todos los departamentos, así como a las y los estudiantes de FP (Formación Profesional).

En el curso 2021/22, la profesora utiliza la radio escolar para realizar la adaptación radiofónica de la obra de teatro juvenil *“Manzanas Rojas”* del autor Luis Matilla. Una obra que narra la historia de dos jóvenes, uno judío y otro palestino, que viven en la misma ciudad separados por un muro. La obra trata temáticas como la xenofobia, la guerra y las divisiones fronterizas.

«... priorizo la multicultural y la de solidaridad y justicia social, procuro que los textos vayan encaminados a eso. porque me parece fundamental...» (ED, 19/05/2022)



*Figura 20 Fotocopia del libro Manzanas rojas utilizado en el radioteatro.
Material fotocopiado*

La selección de la obra está dada desde una perspectiva multicultural, debido a las características sociales y étnicas de los alumnos y alumnas. Siendo posible utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social y el desarrollo en las y los estudiantes de destrezas de análisis, valoración y crítica sobre la temática abordada. La obra, también permite abrir hilos de debate sobre cuestiones de uso de la lengua y sobre temas de actualidad como son los conflictos raciales, las ciudades divididas, las injusticias sociales, la amistad y la formación de valores.

El uso de esta obra y su adaptación en la radio incorpora al proceso formativo actividades creativas y divergentes que permiten formar en al alumnado competencias para aprender a partir de la resolución de retos a nivel individual y colectivo; y sobre temáticas inherentes a ellos y ellas y su entorno, como suele suceder en este caso con el conflicto bélico entre Rusia y Ucrania.

De repente, A3 pregunta: “¿profe, cree que es normal que el presidente mande materiales para ayudar, cuando aquí la gasolina está a dos euros, que han aumentado los impuestos, la luz, que muchas familias no lo pueden pagar, y él manda recursos y se gasta dinero en ellos, cuando nosotros estamos mal también?”, a lo que la profesora le pregunta “¿te parece normal que nos estemos matando los unos a los otros?” la mayoría de los estudiantes responden que sí. A8 responde que es su guerra, la profesora le pregunta quién es “su” y “en el fondo quienes somos, al final son personas, ¿te parece normal que nos estemos matando entre nosotros? A8 comenta que, si se han metido ellos en la guerra, que solo sean ellos Ucrania y Rusia, que no nos metan a nosotros ni a nadie más”, A5 añade que Putin quiere la tercera guerra mundial, A2 comenta “Putin se aburre y dice anda vamos a la guerra”, la profesora les explica que todo es muy complejo, y que debemos reflexionar. (SC_DC, 17/03/2022)

La profesora buscaba despertar en el alumnado su espíritu creativo e innovador a través de la realización de actividades motivadoras e ingeniosas, para formar en el alumnado habilidades para crear, comunicar y compartir sus ideas con sus compañeros y compañeras.

La profesora comienza la clase haciendo un recordatorio de los contenidos previamente vistos en clase. Les proyecta un video sobre las características de los poemas y la rima. A veces pausa el video y les va explicando con sus palabras para que los alumnos y las alumnas comprendan mejor. Luego de la proyección la profesora realiza un ejercicio sobre la rima. La profesora inicia con una frase y los alumnos y alumnas tienen que seguirlo siguiendo la rima.

Profesora: esta tarde te espero en casa

A6: y tu prima me colapsa, y mi primo la traspasa

Profesora: si la puerta está abierta pasa

Profesora: Me encanta el conocimiento del lenguaje

A6: aunque es un chantaje

Profesora: por mucho que la profe lo pinte con maquillaje, se convierte en un paisaje

A4: y me hago un tatuaje

La profesora felicita al A6 por realizar el ejercicio, y le dice “no sabía que eras poeta”. A pesar de que las frases escogidas por el A6 eran un poco a inapropiadas, la profesora trata de armonizar la actividad y le pide que controle su boca. (SC_DC, 18/05/2022) La profesora pregunta a los alumnos y alumnas ¿qué es la poesía? Algunos de ellos responden: para enamorar, para expresar sentimientos. La profesora utiliza el poema “Qué es poesía” de Gustavo Adolfo Bécquer, para referirse al concepto de poesía.

“¿Qué es poesía?, dices mientras clavas en mi pupila tu pupila azul.

¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?

Poesía... eres tú.”

Después de les proyecta un fragmento de la película “El club de los poetas muertos”. (SC_DC, 20/04/2022)

“yo me propuse novela, teatro, poesía, pues actividades encaminadas a reforzar esa comprensión y esa expresión desde una novela, desde el teatro y desde la poesía, actividades cortitas, sobre todo y dinámicas y si tienen que ver con la radio mejor”. (ED, 19/05/2022)

Las actividades estuvieron basadas en conocer las experiencias de los alumnos y las alumnas, trabajar la creatividad, las emociones, despertar su interés sobre el mundo que les rodea, permitiéndoles descubrir cosas de sí

mismo y conocerse mejor. Permitir que participen en la actividad, haciéndolos hablar en voz alta y practicar la lectura

La profesora les dice que continúen con la actividad. A7 tiene problemas con la lectura y pronunciación de las palabras, y lee palabra por palabra lentamente, la profesora lo va corrigiendo mientras lee. (SC_DC, 17/03/2022)

A7 continúa con la lectura, y la profesora le corrige las faltas de pronunciación. A4 le deletrea la palabra música a A1 para que lo copie en la escena. La profesora les pide que le expliquen a A1 que es música. Los estudiantes hacen señas con las manos y le explican para que el entienda, al final comprende. (SC_DC, 17/03/2022)

Para el alumnado, el taller de radio representa un espacio donde pueden generar cosas nuevas, crear nuevos conocimientos, un lugar donde se sienten libres y pueden dejar volar su imaginación y creatividad sin miedo.

Tratar de probar nuevas experiencias y, a su vez, romper la timidez, fueron motivos suficientes para continuar con la radio durante todo el curso tras haberlo intentado el anterior. La radio apoya y desarrolla el modo de relación con un entorno público; rompe la barrera de comunicación a un entorno amplio, abierto y seguro. (EATR_1, 13/06/2022)

Me he sentido también más acogido dentro del instituto, he conocido gente de varios cursos tanto más altos como más bajos que el mío, he visto que no hay ideas malas, y que la inspiración se puede desarrollar en un ámbito tan simple como es el habla. (EATR_2, 13/06/2022)

El taller de la radio para mí, ha sido una actividad necesaria e imprescindible, además de muy divertida, ya que contactas con tus compañeros y te distraes de las clases aburridas y estresantes. (EATR_3, 13/06/2022)

Pasas un buen rato con gente nueva y aprendes cosas muy interesantes. (EATR_4, 13/06/2022)

De esta manera, el espacio de la radio significa para ellos y ellas un espacio de creación, experimentación, de libertad ya que le permite trabajar cuestiones de su interés y relacionadas con sus vidas y entorno próximo.

Un modo de desconectar; el sentirme parte de un proyecto que un grupo diferente al de clase era capaz desarrollar, te ayudaba a implicarte y a conocer a todos los que iban llegando poco a poco. Cuando había que ir a la radio siempre existía una sensación de sacrificio y hermandad por quienes estábamos allí, luchando por sacarlo adelante. (EATR_1, 13/06/2022)

Para mí ha sido una vía de escape para hacer algo diferente, probar algo que no se hace todos los días en todos los centros, algo que se debería probar al menos una vez en toda la vida. Me habría gustado ir a todos, pero lo malo es que tomaba los recreos. Aun así, no tengo queja de los días que fui. (EATR_2, 13/06/2022)

La actividad de la radio, creo que ha sido relevante para el instituto, porque de esta forma, hemos anunciado situaciones y momentos que muchas personas no hubieran sabido sin nuestra voz, ha ayudado a que los profesores se conozcan más así mismos cuando les realizamos preguntas y, sobre todo, ha hecho que los alumnos aumenten conocimientos expresándose y disfrutando. (EATR_3, 13/06/2022)

Nos informa sobre las noticias importantes y habla sobre cosas muy interesantes y que todos deberíamos saber y escuchar. (EATR_4, 13/06/2022)

A través de los diferentes programas radiales, el alumnado tiene la posibilidad de explorar y conocer temáticas con contenidos sociales como la identidad de género, la ciudadanía global, la justicia social, entre otros; a través de los cuales, poder tomar sus propias conclusiones, formular sus opiniones y contrastarlas con otros puntos de vista. Ejemplo de ello son los siguientes programas:

- *Canción compuesta y cantada por dos alumnas de bachillerato con motivo al Día Internacional de la Mujer:*

♪ ♪ ♪ “A versos me pregunto, ¿por qué en silencio lloran, se rompe en mil pedazos y se esconde entre las sombras? Es cierto que, que hace un tiempo que hemos perdido a la Lola, espero que algún día pueda volver. Pero es cierto que...

-el feminismo es cáncer- (voz femenina hablada de fondo)

No voy a mentir, pero es cierto que...

-en vez de feminismo, asignatura obligatoria Costura- (voz femenina hablada de fondo)

Pero es cierto que, no voy a mentir...

-a casa ya, que hay que hacer la cena- (voz masculina hablada de fondo)

Pero es cierto que, pero es cierto que

Algo que no ha existido nunca va a volver, saquemos las escobas y empecemos a ejercer Mujeres, sois unas brujas

Rap: Hacen feminismo enfrentándose al machismo que aplastó a tantos claveles, no es una lucha de mujeres, se trata de cooperar y reaccionar, hombres y mujeres condenados a juzgar. (...)” ♪ ♪ ♪

(AP_PR_DLGT nº3. Voces violetas, 08/03/2020 https://www.ivoox.com/03-voces-violetas-audios-mp3_rf_48650589_1.html)

- *Programa dedicado a reivindicar el papel de las mujeres y las niñas en el ámbito científico:*

---MÚSICA---

L: ¿Sabes qué día es hoy? ¿Cómo te imaginas físicamente a una persona que trabaja en Ciencias? Hoy quiero proponer a nuestros oyentes que piensen esta pregunta. ¿Cómo te imaginas físicamente a una persona que trabaja en Ciencias? Tomate unos segundos, para recrear esa imagen mental, nuestros alumnos de segundo año del Ciclo Superior de Anatomía Patológica y Citología, nos han contestado a esta pregunta.

---MÚSICA---

L: ¿Cómo ves a esa persona?

A.E.1: Bajito, con gafas, así pelos locos, tipo Einstein, barba, un poco descuidado, así como que se lo piensan.

L: ¿Y qué ropa llevan?

A.E.1: Una bata

L: Alguien más

A.E.2: lleva suecos, muy solitario, que está todo el día en el laboratorio, y que uhm, no tiene ni mujer ni hijo. Lleva algo de pan (risas)

A.E.3: Pues yo me lo imagino calvo, con poco pelo, bigote así también canoso y aparte de llevar bata blanca, la ropa que lleva debajo, me recuerda un plan, así como una camisa de cuadros.

L: ¿Cuál ha sido tu imagen mental? Seguramente hallas pensado lo mismo que nuestros alumnos. Un hombre, de mediana edad, con barba y bata. Pero no es así, la realidad es que ya existen numerosas mujeres que trabajan en el ámbito científico. Es importante en este día 11 de febrero, el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, que nuestras niñas tengan referentes femeninos en el ámbito científico, así que, te pido que hagas esta pregunta a tus conocidos para saber qué imagen mental tienen, y no me gustaría despedirme sin comentar que la primera vez que se utilizó el término científico fue para referirse a una mujer. ¿Lo sabías?

---MÚSICA---

(PR_DLGT nº10. ¿Cómo te imaginas físicamente a una persona que trabaja en Ciencias?, 12/02/2021) https://www.ivoox.com/10-como-te-imaginas-fisicamente-a-persona-audios-mp3_rf_65357227_1.html

- Programa dedicado a conocer la despoblación, la inmigración y la vida rural a través de la literatura:

--- EFECTOS SONOROS DE ANIMALES Y MUNDO RURAL---

L1: De las Glosas a Twitter por A. H. RayCa Radio os invita a seguir las huellas de Castilla la Vieja a través de Delibes, de la mano de A. H. y con la colaboración de M., A., M. y yo misma L.

---MÚSICA---

L2: La despoblación en Castilla y León se ha convertido en uno de los problemas a los que se enfrenta nuestra comunidad. 7 de cada 10 municipios cuentan con una densidad de población inferior a los 10 habitantes por km², un umbral por debajo del cual la Unión Europea ve un grave problema y a lo que denomina desierto demográfico. Pero este drama de la despoblación fue anunciado ya por Miguel Delibes en 1964, en Viejas Historias de Castilla la Vieja. Toca el problema de la inmigración, se trata de un libro de relatos donde podemos observar la nostalgia del emigrante Isidoro que vuelve a su pequeño pueblo castellano después de casi 50 años fuera. Escuchemos a Delibes.

D: Isidoro es un emigrante que regresa a Rodija de Arroyo, situado en la antigua Castilla la Vieja. Isidoro evoca a su pueblo. Esto me permite abordar la miseria, el atraso y la mentalidad conservadora de los pueblos castellanos, pero a la vez aprovecho para tratar la pertinencia al pueblo y a la naturaleza.

--- EFECTOS SONOROS DE CASTAÑUELAS---

L2: Viejas Historias de Castilla la Vieja, refleja la problemática existente en el marco rural castellano, y los dilemas de la vida del campo. Veamos cómo explica esto Isidoro.

---MÚSICA---

(PR_DLGT nº29. A través de las huellas de Castilla la Vieja a través de Delibes, 04/06/2021) https://www.ivoox.com/29-tras-huellas-castilla-vieja-audios-mp3_rf_70970680_1.html



Figura 21 Alumnado del TR grabando una dramatización. Episodio 29. Blog de la radio

- Programa dedicado a visualizar el papel de las mujeres en el deporte:

---MÚSICA---

L1: Buenos días, hoy 8 de marzo en Deportes RayCa tenemos un programa especial con motivo del Día Internacional de la Mujer. Además de equipo habitual con M., I., I. y quien les habla L., contamos con la presencia de 3 compañeras deportistas. Son alumnas de segundo de Bachillerato que han aparcado durante unos minutos la vorágine de un curso complicado como este para hablarnos de su pasión por el deporte. Demos la bienvenida a E., L., y S. Buenos días chicas. (...)

L3: A lo largo de estos años, ¿qué diferencia habéis observado en vuestros deportes con respecto al sector masculino?

P.E.1: Yo creo que el sector masculino tiene más facilidades en todo, a la hora de los horarios, pabellones, también tienen publicidad.

P.E.2: En concreto en mi equipo no hay diferencias entre el sector masculino y el sector femenino.

P.E.3: Bueno, eh, yo, en cuanto a mi nivel practicando deporte, no he visto tampoco grandes diferencias, pero a la hora de fijarse en el deporte profesional, eh, son muy evidentes (...)

L1: ¿Cómo percibís el trato de las instituciones hacia el deporte femenino? ¿Creéis que está habiendo avances en los últimos años?

P.E.1: Eh, yo creo que no, eh, avances habrá habido, pero no mucho, pues por lo que he dicho antes.

P.E.3: En mi opinión, yo creo que tratan mejor a las chicas, pero sí que ha habido avances, por ejemplo, en mi caso, ahora hay muchas ligas femeninas, o sea, más que antes, personalmente noto que hay más gente que apoya el fútbol femenino ahora.

L2: ¿Qué propuestas tenéis para avanzar hacia la igualdad en el deporte?

P.E.1: Bueno, en mi opinión, la educación en igualdad de la sociedad es el factor más importante para poder llegar a un, a nuestro objetivo, y al igual que, por ejemplo, nos han enseñado que los colores no son de chico y de chica, los deportes tampoco, tampoco lo son. (...)

---MÚSICA---

(PR_RD nº4. Especial 8M, 08/03/2021) https://www.ivoox.com/04-deportes-rayca-especial-8m-audios-mp3_rf_66480733_1.html



Figura 22 . Alumnado del TR en la emisora radial. Blog de la radio

4.1.6. Experiencia de aprendizaje digital

Uno de los aspectos a destacar en esta experiencia fue el de la creación de podcasts como recurso educativo, creativo y transmisor de informaciones y conocimientos creados por el propio alumnado, tanto en la clase como en los talleres de radio.

De esta manera, la creación y uso de podcast como herramienta educativa permitía trabajar y mejorar en el alumnado aspectos relacionados con la competencia lingüística como: la pronunciación, la entonación, la fluidez y el desarrollo de estrategias de cortesía conversacional y social.

Igualmente, al ser una herramienta flexible admite la elaboración de guiones y programas adaptados a la realidad educativa y social del instituto, constituyendo una experiencia significativa para el alumnado.



Figura 23 La emisora radial. Blog de la radio

Para darle visibilidad a los programas se creó un canal en Ivoox, un espacio dentro de la página del centro en forma de blog, una cuenta en Twitter, Instagram; y posteriormente, un canal en YouTube para poder emitir programas en streaming.

Ivoox: https://www.ivoox.com/perfil-rayca-radio_a1_18891873_1.html

Blog: <https://raycaradio.blogspot.com>

Twitter: @RAYCA_Radio

Instagram: @rayca_radio

YouTube: <https://www.youtube.com/@raicaradio9886>

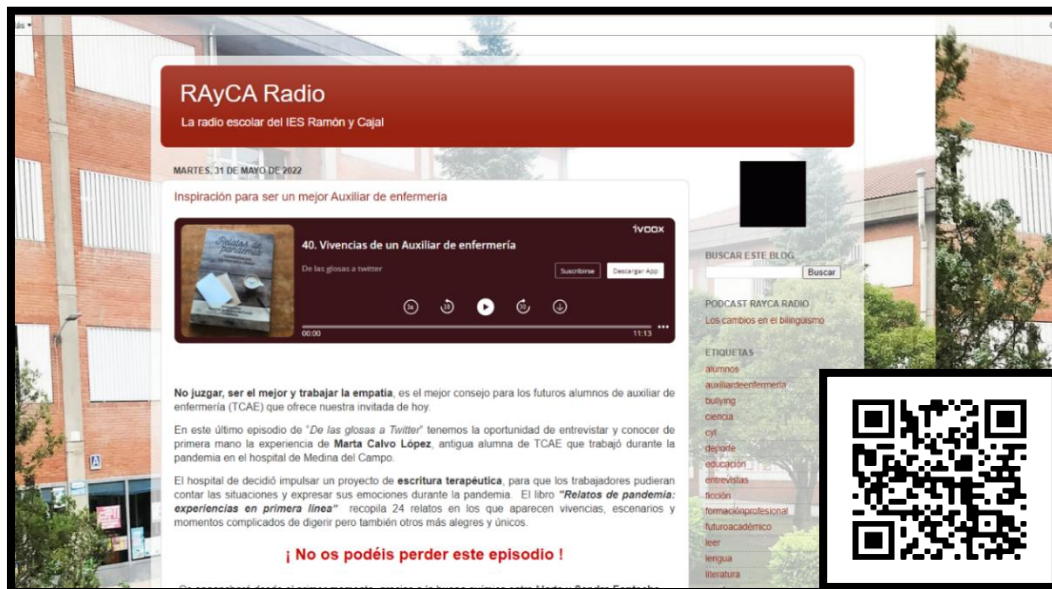


Figura 25 Blog de la radio. Captura de pantalla

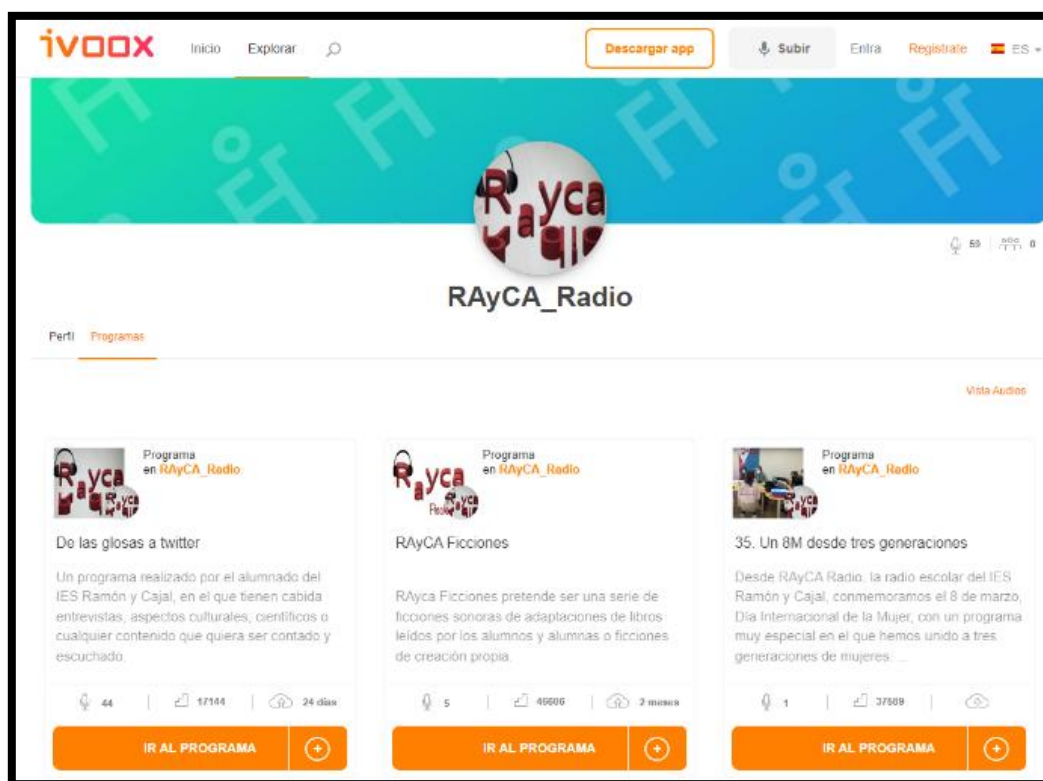


Figura 24 Canal de Ivoox de la radio escolar. Captura de pantalla

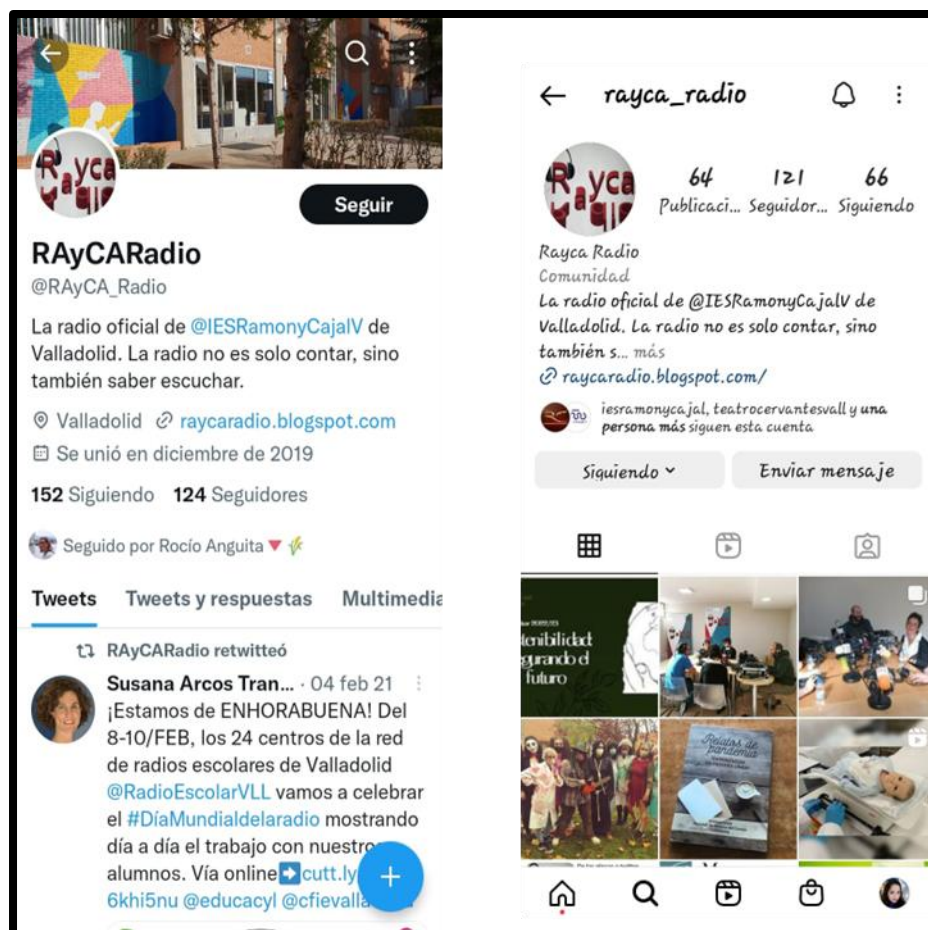


Figura 26 Redes sociales de la radio escolar. Twitter e Instagram. Captura de pantalla

Asimismo, a través de los distintos roles empleados en las grabaciones en la radio (locutores, técnicos y controles) el alumnado desarrolla su espíritu creativo, estético, imaginativo. Al mismo tiempo, desarrolla empatía, tolerancia, solidaridad y justicia sobre la realidad que se está narrando, reportando o debatiendo, facilitando la integración social y cultural.

Conforme a los conocimientos ya adquiridos anteriormente, cada estudiante adopta un rol esencial que, coordinados todos, conforman un engranaje que lleva a cabo todos los proyectos que se proponen; se adaptan y amoldan a lo que cada quién puede aportar al proyecto. (EATR_1, 13/06/2022)

Nos piden que realicemos entre todos un guion en un documento compartido en Internet, ahí vamos añadiendo lo que se nos fuera ocurriendo. Luego en el taller decidimos quién va a trabajar en control de mesa, quién con el Audacity y quiénes van a estar en el micro hablando. (EATR_2, 13/06/2022)

El uso de la radio escolar favorece el proceso de aprendizaje del alumnado con necesidades de apoyo específico, permitiendo que cada uno de ellos y ellas trabajen a su propio ritmo y estilo, favoreciendo el aprendizaje y

manejo de las TICS y la mejora de la competencia lingüística tanto oral como escrita.

“Ya ves, lo mío es ordenador, radio y fotocopias. No salgo de otra cosa. Cuál es el principal modo en que los utilizo, pues hombre el ordenador cuando les hago las presentaciones de contenidos mínimos para, que ya ves, que se los suelo mezclar con un video para que sea un poquito más ..., la radio, en el segundo trimestre, fue el vehículo fundamental y las fotocopias pues para los textos básicamente, además como no tenemos libro de texto, pues nos ayuda un poquito a ir un poco en esa bola. En conocimiento del lenguaje no hay libro de texto, nunca lo ha habido, yo lo agradezco enormemente.” (ED, 19/05/2022)

“Pues eso, el ordenador, con los geniallys para cuestiones mínimas de teoría, mínimas, imprescindibles para hacer una actividad, la radio como vehículo de mejora de la expresión oral y escrita, sobre todo oral, yo es en lo que más he insistido, y las fotocopias como soporte para leer bien los textos, los fragmentos que les he llevado, no he llegado a llevar textos completos, fragmentos de cuentos, fragmentos de novela, o bien ahora las poesías.” (ED, 19/05/2022)

“dentro de lo que del panorama que yo conozco a me parece que por ejemplo Genially es una presentación muy amena en la que se pueden mezclar cosas y me parece muy divertida, y luego la radio, la radio es que yo creo en ella cien por cien, o sea, me parece lo que más engancha de todo.” (ED, 19/05/2022)

Igualmente, se integran diferentes metodologías y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza, involucrando al alumnado en el proceso.

La profesora les explica que, una vez terminada la actividad de la creación del poema, irán a la radio a grabar los poemas y luego harán un video radio. (SC_DC_21/04/2022)

La profesora hace uso del proyector y el ordenador para dar contenidos teóricos sobre el tema tratado... La profesora proyecta un video sobre la poesía y le pregunta si han dado en la clase de lenguas la poesía, los trovadores. Alumno 8 comenta que lo están dando en clases. Proyecta el video “La musicalidad de la poesía y los versos de la música”. Más adelante les comenta que hay poesías que se han convertido en canciones y proyecta varias poesías que cumplen con estas características... La profesora les pregunta que son los versos, alumno 8 responde que son las líneas que conforman los poemas. La profesora les proyecta un video que refleja que es un verso y como medir las sílabas en los versos. (SC_DC_27/04/2022)

La actividad del día de hoy es realizar un video con el audio grabado en la radio, para ello la profesora lleva a los estudiantes al laboratorio de idiomas. Los estudiantes se sientan en dúo y por afinidad. Lamentablemente no se pudo realizar la actividad por lo que la profesora no le dio continuidad (SC_DC_04/05/2022)

La profesora les proyecta la película “El club de los poetas muertos”. (SC_DC_01-02/06/2022)



*Figura 28 Alumnado del PA usando los ordenadores para el video radio.
Elaboración propia*



*Figura 27 Proyección en el aula del filme “El club de los poetas muertos”.
Elaboración propia*

En los talleres, surgieron temáticas relacionadas con el uso de las tecnologías en los procesos formativos, y como ayudan en su formación continua y en el desarrollo de habilidades digitales.

- Programa dedicado a dar a conocer una nueva metodología de enseñanza a través de la Tecnologías de Información y las Comunicaciones.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

--- MÚSICA---

L1: Hoy en nuestro programa traemos un tema nuevo e innovador, quizás desconocido todavía para gran parte del sistema educativo, se trata de las aulas ATECAS, es decir las Aulas de Tecnología Aplicada.

L3: Estas aulas se están implantando actualmente en institutos de toda España y van a suponer una revolución en la concepción de las enseñanzas de la Educación Profesional, se trata de una transformación digital en los centros educativos basada en el aprendizaje mediante simulaciones.

L4: Los alumnos tendrán nuevos recursos a su disposición, redes colaborativas, impresión o escaneo 3D. Digamos que las Aulas de Tecnología Aplicada buscan una mejor forma de enseñar a través de la transferencia de conocimientos desde el entorno educativo al alumno y viceversa.

L5: Para hablar con nosotros acerca de este nuevo tipo de aula que poco a poco se van insertando en el instituto, contamos con Juan Carlos Villacorta, secretario del centro y que actualmente se encarga de supervisar la instalación de las aulas ATECAS en el IES Ramón y Cajal. Buenos días, Juan Carlos.

P.E.: Buenos días a todos

--- MÚSICA---

--- ENTREVISTA---

(AP_PR_DLGT nº35. Conocemos las aulas Ateca de la mano de Juan Carlos Villacorta, 20/12/2021) https://www.ivoox.com/35-conocemos-aulas-atteca-mano-audios-mp3_rf_79843831_1.html



Figura 29 Alumnado del TR entrevistando a un invitado externo. Episodio 35. Blog de la radio

- Programa realizado por alumnado de CLEN del 2020, donde realizaron una adaptación radiofónica del clásico literario *Lazarillo de Tormes*.

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

--- MÚSICA---

L1: Buenos días, hoy estrenamos nuestro nuevo programa RayCa Ficciones.

L2: Pretendemos que sea un espacio de ficciones sonoras donde acerquemos los libros a los estudiantes.

--- MÚSICA---

L1: Somos el grupo de 3ro C y comenzaremos con el primer programa de RayCa Ficciones dedicando el espacio a uno de nuestros clásicos *El Lazarillo de Tormes*.

L2: Realizamos diferentes episodios de los aspectos que mas nos han llamado de este clásico. No os lo perdáis.

--- MÚSICA---

L1: *Lazarillo de Tormes*, ficción sonora

--- MÚSICA---

L3: Creo que es bueno que los sucesos tan destacados como nunca oídos ni vistos sean conocidos por mucha gente para que no se entierren en la sepultura del olvido.

L4: Pues podría ser que a algunos lectores les enseñen algo y a los que no lo utilicen tanto los entretengan.

L1: Es necesario que Lazarillo escrito en lengua vulgar se divulgue para divertir los que encuentran en ella algo de gusto.

L2: Y que adviertan como puede sobrevivir un hombre expuesto a tantas desgracias, peligros y atrocidades

--- MÚSICA---

(AP_PR_RF nº1. 01. Lazarillo de Tormes. Adaptación. Tratado I, episodio I, 09/02/2020)
https://www.ivoox.com/01-lazarillo-tormes-adaptacion-tratado-i-episodio-audios-mp3_rf_47505493_1.html

- Programa realizado por alumnado de CLEN de 2022, donde realizan una adopción radiofónica de la obra de teatro “Manzanas Rojas” (figura 30).

(AP_PR_RF nº4. Adaptación radiofónica de Manzanas rojas, de Luis Matilla. Acto II, 17/04/2022) https://www.ivoox.com/04-adaptacion-radiofonica-manzanas-rojas-luis-audios-mp3_rf_85837698_1.html

CONTRL. SINTONIA RAYCA FICCIONES A PLANO PRINCIPAL

CONTRL. MÚSICA 1. A PLANO PRINCIPAL Y DESPUÉS MÚSICA A FONDO

LOCUTOR 1. Buenos días. Bienvenidos a RayCa radio, la radio escolar del IES Ramón y Cajal de Valladolid. Comenzamos una nueva sección de nuestro programa RayCa ficciones, donde nos acercamos al mundo literario.

LOCUTOR 2. El alumnado del IES Ramón y Cajal presenta Manzanas Rojas, una obra de Luis Matilla, interpretada por los alumnos y alumnas de primeros de la ESO de la asignatura de Conocimiento de Lengua.

LOCUTOR 3. Bajo la dirección de M.Á. profesora de la asignatura, y con la colaboración de Y. B, en los micros se encuentran _____, _____, _____ y en el control _____ y _____.

CONTRL. MÚSICA 1. A PLANO PRINCIPAL Y DESPUÉS MÚSICA CESA

LOCUTOR 4. Comenzamos con el primer podcast de una serie que gira en torno a la obra de teatro Manzanas Rojas de Luis Matilla.

LOCUTOR 5. Manzanas Rojas es una obra de teatro inspirada en hechos, que desafortunadamente, forman parte de la realidad de una región del mundo, en aquellas comunidades enemigas que luchan por sobrevivir en un mismo territorio, donde la enorme desigualdad hace casi imposible cualquier coexistencia pacífica.

Figura 30 Guion del radio teatro utilizado en PA. Material fotocopiado

4.1.7. Aprendizaje C21

Dentro de la documentación revisada y analizada se pueden observar las siguientes cuestiones relacionadas con este ecosistema. En primer lugar, de acuerdo con el PDDLCL21_22, la finalidad de asignatura de CLEN, debe contribuir, por una parte, a que el alumnado alcance las competencias

lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo del área de Lengua. En este contexto la radio escolar juega un papel fundamental para el logro de estos objetivos y para la mejorar la competencia lingüística del alumnado mediante la mejora de las cuatro destrezas básicas (comprensión y producción oral y escrita), y al mismo tiempo trabajar en la formación de valores en el alumnado a través de las obras seleccionadas.

Esta materia contribuye al desarrollo de la competencia “aprender a aprender”, ya que en ella es fundamental el desarrollo de habilidades básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir), propiciando en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

A partir del curso 2020/21, la radio escolar se convirtió en un plan del centro vinculando todos los departamentos, así como a los estudiantes de FP (Formación Profesional). Ese mismo curso, el PGA_2020-2021 planeó dentro de su objetivo 2 – relacionado con los resultados de promoción y titulación – la medida de mejora de la competencia lingüística del alumnado a través de la radio. Y, además, añadió un objetivo nuevo enfocado en potenciar entre el alumnado y profesorado la radio escolar en el centro, tomando como medida del mismo el integrar, a través de la radio, las diferentes áreas del currículo; de forma que el alumnado desarrolle no sólo la competencia lingüística sino también el resto de las competencias, produciéndose así un aprendizaje verdaderamente significativo. Estos objetivos y medidas también están presentes en el PGA_2021-2022 y el PGA_2022-2023.

Por otra parte, con el uso de la radio escolar, se pretende dar respuesta al objetivo general del Proyecto Educativo del centro que no es más que *“facilitar la adquisición y mejora de las competencias para ayudar al alumnado a ser mejores personas, mejores estudiantes y, más adelante, mejores ciudadanos...”*. (AD_PEC_21-22)

Para que el alumnado adquiera la competencia de aprender a aprender es necesario una buena competencia lingüística. La lengua es el medio por el que se crea, se construye y se transmite el conocimiento y se aprenden nuevos conocimientos. (AD_PIID_21)

A través del taller de radio escolar, el alumnado desarrolla la competencia de “aprender a aprender”, usando la radio como herramienta innovadora que favorece su crecimiento personal para la vida mediante el uso de estrategias y rutinas de pensamientos que les ayudan a profundizar en la competencia social, digital, emprendedora y lingüística. Estas competencias se ven reflejadas en dichos programas radiales donde el alumnado hace uso de sus habilidades y capacidades para reflexionar y compartir entre ellos sus conocimientos y experiencias.

- Programa dedicado a fomentar la adquisición por parte del alumnado de competencias y conocimientos sobre otras culturas y otros géneros discursivos como es la poesía japonesa:

---MÚSICA OCCIDENTAL---

L2: Hoy vamos a hablar de los haikus seguro que muchos de nuestros oyentes desconocen su significado que es un haiku L.

P.E.1: Un haiku es un poema de origen japonés formado por tres versos con las sílabas 5,7,5 y estas no es necesario que rimen

L3: ¿Cómo surge el proyecto de los haikus N.?

P.E.2: El proyecto nace a partir de una formación de profesoras y profesores de nuestro instituto para mejorar, para mejorar las destrezas orales y escrituras, escritos del alumno.

L1: Tenemos entendido que han sido tres los departamentos que han colaborado en este proyecto ¿Es así?

P.E.1: Así es, la iniciativa parte de los departamentos de Lengua y Literatura, Inglés y Francés.

L2: ¿En qué ha consistido vuestro trabajo?

P.E.2: Hemos tenido que realizar haikus en tres idiomas a cada grupo de ciclo le correspondía un idioma diferente, en mi caso lo he hecho de francés, C. en inglés y C. en español. Todos los haikus realizados han formado parte de un concurso con un jurado formado por profesores y alumnas de la Universidad que realizaban en ese momento su Máster en Secundaria en nuestro instituto, han elegido a tres finalistas en una primera vuelta y el ganador definitivo en una segunda.

L3: ¿En qué os habéis inspirado para la elaboración de los haikus?

P.E.1: En mi caso lo que quería reflejar era todo lo que aquellas que fueron silenciadas no pudieran decir y el peso de sus palabras y gracias a esos ecos de las voces silenciadas hemos podido avanzar hasta hoy en día, aunque con mucho camino aún por delante.

P.E.2: Yo me he basado en la noche de las mujeres por, para ser reconocidas.

L1: ¿Podéis leernos vuestros haikus?

P.E.1: Doce retumban en aquel silencio que nos hizo callar

P.E.2: (haiku en francés) que significa la mujer es fuerte porque tiene, eh, batallas que no dice

L2: ¿Cómo os sentís como ganadoras?

P.E.1: Muy agradecida por el jurado al pensar que mi haiku era de los mejores y feliz de que lo pueda compartir con el resto.

P.E.2: Orgullosa, contenta y bastante sorprendida porque no me lo esperaba

---MÚSICA OCCIDENTAL---

(AP_PR_DLGT nº37. Haikus en el IES RyC, 30/03/2022) https://www.ivoox.com/37-haikus-ies-ryc-audios-mp3_rf_84864539_1.html

- *Programa dedicado a conocer las funciones sintácticas de la oración facilitando a los oyentes la posibilidad de aprender construcciones gramaticales de forma más creativa y divertida:*

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---

---MÚSICA---

L2: Somos C, A, L, A, I, e I, alumnos de segundo de bachillerato, Humanidades y Ciencias Sociales. Hoy vamos a dedicar nuestro programa a algo que no es muy bien recibido entre los estudiantes. Hoy os vamos a hablar sobre el sujeto de predicado, ya que queremos que os quede todo un poco claro. antes de empezar a hablar sobre el sujeto del predicado, es necesario que conozcáis qué es la sintaxis. La sintaxis es la parte de la gramática que estudia la forma en la que se juntan las palabras para formar oraciones correctas. A su vez, la sintaxis establece el orden en el que deben ir el sujeto verbo y predicar una oración, ya que, si no, no se entendería lo que en esta se dice. Vamos a comenzar hablando del sujeto.

---MÚSICA---

L3: Lo primero de todo es saber que ser sujeto y cómo identificarlo. El sujeto indica quién realiza la acción o de quién se dice algo. Una de las pistas fundamentales para diferenciarlo es que siempre suele estar compuesto por un sustantivo o un pronombre, es decir, un sintagma nominal.

L4: Para poder localizarlo tendremos que seguir 3 sencillos pasos, lo primero que tienes que hacer es localizar cuál es el verbo de la oración. Una vez localizado el verbo, cambias el número original, por ejemplo, si está en singular, pásalo plural y, por último, el sujeto debe concordar siempre con el verbo y el número, es decir, si cambias el verbo y no concuerda con el sujeto, resultando la oración agramatical.

L5: Entonces sabrás que algo está mal, recuerda. El sujeto siempre debe concordar con el verbo en número. Con este truco sabrás en todo momento dónde se encuentra el sujeto. Y ahora mis compañeras Lucía e Irene os explicarán qué es el predicado.

L6: Una vez descubierto el sujeto con los trucos de Andrea, el predicado es todo aquello que no habéis señalado como el sujeto. Además, tenéis que tener en cuenta que el núcleo del predicado debe ser un verbo y según el tipo de verbo, se pueden distinguir dos clases de predicado, que son el predicado verbal y el predicado nominal.

(AP_PR_DLGT nº06. RayCa sintaxis. Parte 1 sujeto, predicado, CD, CI y Atributo, 20/12/2020) https://www.ivoox.com/06-rayca-sintaxis-parte-1-sujeto-predicado-cd-audios-mp3_rf_62704864_1.html

- *Programa grabado completamente en idioma inglés dedicado a las consecuencias negativas del Covid-19 en la sociedad española:*

L1: Today talking about small shops and COVID-19 consequence. The first question will be, what did you feel when you have to close?

L2: I was really worried

L1: why?

L2: Because there were too many negative aspects like the damaged product and more important than that, the shop assistance and on the other side the salary and we have to ask for helpers.

L1: What do you think of the fact of the 15% of the shops were close?

L2: It was a hard condition because on the one hand, the owners of the shop didn't get any benefits and on the other hand people have more problems to go shopping and to find one they when they want.

L1: Finally, how did you see the future?
 L2: We see a small line at the end of the tunnel, but it's a very long tunnel.
 L1: What will be the solutions?
 L2: Recover and reduce the salary of the shop assistance and the capacity, but the most important is, is to wear masks and the social distance (...)
 (AP_PR_DLGT nº21. The effects left behind by coronavirus crisis in Spain. 3º ESO 27/04/2021) https://www.ivoox.com/21-the-effects-left-behind-by-coronavirus-crisis-audios-mp3_rf_69162326_1.html

- *Programa bilingüe en español y francés dedicado a conocer curiosidades francesas:*

---INTRODUCCIÓN DE LA EMISIÓN RADIAL---
 L1: Hoy vamos a hablar sobre curiosidades francesas para ello, en los micrófonos nos encontramos alumnos y alumnas de cuarto de la ESO.
 L2: Bonjour tout le monde. Aujourd'hui on va parler de curiosité française.
 ---MÚSICA---
 L1: Comenzaremos con la manera de saludarse en Francia, en el norte es habitual darse dos besos en la mejilla, mientras que en el resto de las regiones lo más normal son 3 o cuatro. Excepcionalmente, en las islas de Córcega se dan 5. ¡jala cuantos!
 L2 : On va commencer par la manière des saluer françaises, dans le Nord c'est habituel de donner des bisous sur l'agneau, dans le reste des régions il est comment d'en donner 3 ou 4, dans l'île de Corse on en donne 5. C'est son trop !
 L1: La Marsellesa es el himno de Francia desde 1795.Fue escrito en 1792 por Claude Joseph Guller(...)
 (AP_PR_DLGT nº26. Curiosités françaises 4º ESO 24/05/2021)
https://www.ivoox.com/26-curiosites-francaises-audios-mp3_rf_70451917_1.html

4.2. Laboratorios de literacidad para la justicia social comunicativa

Al analizar las dos experiencias de aprendizaje, nos pudimos percatar que el uso de este medio radiofónico – tanto en una asignatura o como parte del proyecto lingüístico del instituto – conforman una ecología del aprendizaje que ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje. Esta idea de laboratorio de literacidad enfocado en la promoción de la justicia social comunicativa representa un espacio de aprendizaje y experimentación que permite al alumnado desarrollar habilidades de pensamiento crítico, lectura y escritura, comunicación, reflexión y análisis en temas relacionados con la justicia social, y el papel que ellos y ellas tienen en la sociedad. Se busca que, a través de estas experiencias, el alumnado adquiera no solo habilidades de lectura y escritura, sino que también puedan comprender más allá del texto y “*leer entre líneas*” (Cassany, 2006). Y que les permita utilizar la comunicación como herramienta para el cambio social.

En el estudio de ambas experiencias, se ha utilizado la propuesta ofrecida por Besselink (2013) pues ofrece una serie de categorías analíticas que permiten analizar las experiencias educativas en torno a discriminar las coreografías del aprendizaje y sus diferentes procesos y elementos implicados. Además, se puede observar que el aprendizaje no está centrado únicamente en adquirir conocimientos básicos y teóricos; sino, y, más bien, en aplicarlos a un contexto auténtico y real como es un aula o el instituto, utilizando como vehículo transversal la radio escolar; dotando al alumnado de un aprendizaje a lo largo de la vida, promoviendo la igualdad, la equidad y la transformación de las desigualdades sociales mediante diferentes formas de expresión.

Dichas categorías analíticas que se encuadran en ítems como: “Transferencia”, “Reflexión”, “Experimentación” y “Búsqueda”, nos permiten reflexionar sobre las dinámicas de reproducción y creación de contenidos educativos en contextos formales e informales desde una perspectiva objetiva (social) y subjetiva en el proceso de aprendizaje.

A través de esta coreografía se producen interacciones donde el alumnado desarrolla conocimientos, habilidades y competencias tomando como referencias el contexto físico y cultural donde se enmarcan ambos proyectos, las características de las y los participantes y sus experiencias, los recursos materiales y tecnológicos a su alcance, los diferentes espacios de aprendizajes y la comunidad educativa.

En la tabla 18 se analizan las categorías analíticas observadas en cada uno de los proyectos analizado PA y TR.

Tabla 18: Experiencias de Aprendizaje

Transferencia	Experimento
<p>PA:</p> <p>Conceptualización teórica sobre los géneros discursivos estudiados en clase: teatro, poesía</p> <p>Prácticas de lecturas, dicción, entonación, Bases técnicas y prácticas sobre el funcionamiento de una radio escolar (Audacity, controles, música, micrófonos)</p>	<p>PA:</p> <p>Procesos de ensayo y grabación de dos episodios del radioteatro Manzanas Rojas</p> <p>Redacción de un poema en base a un sentimiento, grabación del poema y creación de un mural para colgar en el aula.</p> <p>Publicación de los episodios en las redes sociales (Ivoox, Twitter, Instagram)</p>
<p>TR:</p> <p>Conceptualización teórica sobre la conformación de una radio escolar (cursos a los docentes)</p> <p>Bases técnicas, teóricas y prácticas sobre el funcionamiento de una radio escolar (Audacity, controles, música, micrófonos)</p>	<p>TR:</p> <p>Presentación de las temáticas escogidas a tratar en los episodios</p> <p>Colaboración en la conformación de guías temáticas para la elaboración de los guiones radiales y cuña publicitarias (Words colaborativos, Microsoft Team)</p> <p>Procesos de ensayo y lectura de los guiones y programas radiales</p> <p>Publicación de los programas en las redes sociales (Ivoox, Instagram, Youtube, Twitter)</p>
Reflexión	Búsqueda
<p>PA:</p> <p>Análisis y reflexión personal sobre las temáticas de las obras seleccionadas en clase (amor, amistad, discriminación, xenofobia, racismo, odio, muerte, guerra). Transformación de puntos de vistas (cambios de imaginario e ideas que se producen en alumnado)</p>	<p>PA:</p> <p>Grabación de dos episodios del radioteatro Manzanas Rojas</p>
<p>TR:</p> <p>Investigación y recopilación de información sobre temáticas sociales, culturales, deportiva y educativas relevantes al mundo de vida del alumnado y al centro escolar para la elaboración de los podcasts y programas.</p>	<p>TR:</p> <p>Creación de guiones radiales haciendo uso de la tecnología (Words colaborativos, Microsoft Team, Aplicaciones móviles)</p> <p>Creación de cuñas publicitarias</p> <p>Grabación de programas radiales diferidos y en vivo (entrevistas, debates, tertulias, ficciones sonoras)</p> <p>Creación de unidades móviles con la App Spreaker (la radio fuera del instituto)</p>

4.2.1. Transferencia

En el PA se puede observar que el alumnado recibe una conceptualización teórica sobre dos géneros discursivos estudiados en clase como el teatro (segundo cuatrimestre) y la poesía (tercer cuatrimestre), por medio de presentaciones (utilizando *Geniallys*) elaboradas por la docente. Estos contenidos han sido establecidos por el Programa de la asignatura de CLEN. A través de este proceso de transferencia se prevé que el alumnado refuerce sus conocimientos previos y adquiera saberes nuevos con el objetivo de progresar positivamente durante la clase. No obstante, en varias ocasiones este proceso se vio obstaculizado por las necesidades de apoyo educativo que tenía el alumnado, y el poco conocimiento de la lengua de instrucción que presentaban algunos.

Del mismo modo, durante las secciones de clase, y antes de ir a la radio, se realizaron prácticas de lectura y actividades participativas enfocadas en la mejora de la dicción, la pronunciación y la entonación, que resultaron ser esenciales para la posterior grabación del radioteatro. Estas prácticas tenían como objetivo lograr una comprensión clara del mensaje que querían transmitir. De conjunto, también se utilizó el DRAE para la búsqueda de palabras difíciles y complejas lo que permitía la adquisición y ampliación del vocabulario, lo cual resultó relevante para su desarrollo lingüístico y comunicativo en idioma español. Con estas actividades se perseguía mejorar las habilidades lectoras del alumnado y potenciar su competencia lingüística. Al trabajar estos aspectos se espera que el alumnado se sienta más seguro y confiado al hablar en público y frente a un micrófono, participen activamente en las actividades, logrando además transmitir sus ideas y opiniones de manera efectiva.

Tanto al alumnado del PA como del TR, se les ofreció información relevante sobre aspectos técnicos relacionados con el manejo de una radio escolar como el uso de los controles de grabación, de audio, el manejo de los micrófonos y el trabajo con la herramienta Audacity para la grabación de los podcasts. Esta formación técnica le permitió al alumnado ser un poco más autónomo, ordenado, y enfocado en la actividad; aplicando lo aprendido en un entorno real a la hora de realizar la planificación de los programas, la redacción de guiones, la investigación sobre temáticas relevantes y la grabación de los

podcasts, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje auténtico e integral. Se evidencia que esta formación está más presente en el alumnado de la TR debido a que eran capaces de agenciar por sí mismo un programa radial sin necesidad de estar presente la coordinadora, en contraposición al PA, que siempre fue guiado por la docente.

De los documentos analizados, pudimos notar que la formación no estuvo destinada solamente al alumnado, sino que también la coordinadora del taller y otros docentes colaboradores recibieron cursos sobre el uso de este medio radiofónico como herramienta educativa con el objetivo de promover y realizar tareas interdisciplinarias utilizando la radio escolar. En este sentido, se buscaba integrar la radio escolar a varias áreas del currículo para que el alumnado pudiera enriquecer sus conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de investigación, de análisis y de comunicación. Igualmente, se incitaba a la colaboración entre docentes de diferentes áreas para fortalecer la comunidad educativa y crear un ambiente propicio para lograr un aprendizaje significativo, dinámico y participativo.

Así pues, desde el punto de vista de este proceso transferencial, tanto el alumnado como el profesorado asimilan nuevos saberes y los aplican posteriormente en la sociedad; trayendo consigo un aprendizaje que va más allá de las fronteras del espacio educativo, y que les prepara para enfrentarse a los desafíos y oportunidades que convergen en su entorno tanto social como académico.

4.2.2. Reflexión

Ambas experiencias educativas permitieron al alumnado el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales orientadas hacia la promoción de la justicia social comunicativa y el fomento de un discurso inclusivo y reflexivo a través de la radio. Además, se enfatizan tanto en el trabajo en equipo como el individual, a la hora de realizar las tareas y actividades.

Sobre esta línea argumental, en el PA se percibe cómo a través de las diferentes temáticas de la obra del radioteatro se trabaja el espíritu crítico y reflexivo, ofreciéndole posibilidades al alumnado de ponerse en el lugar de los personajes y conectar sus propias experiencias con la obra, enriqueciendo su

comprensión sobre el mundo en el que viven. Temáticas como: la amistad, la discriminación, la xenofobia, el racismo, las ciudades divididas y la guerra, permiten al alumnado reflexionar, desarrollar empatía y comprensión sobre las injusticias que enfrentan diferentes grupos en la sociedad, cuestiones que son espacialmente relevantes en la actualidad. Es esta misma línea, se realizaron poemas que incluían temáticas como el amor, la amistad, la alegría, la nostalgia, el asco y el odio, que les permitía explorar cómo se expresan estas emociones a través de la poesía y lo que significan en su propia vida, conectando el aprendizaje creativo, artístico y crítico de manera más cercana y personal.

El uso de la radio como herramienta educativa, innovadora e inclusiva ofrece la oportunidad de desarrollar competencias claves que permitan preparar y formar al alumnado para la vida tanto a nivel personal como profesional.

En el TR se anima al alumnado a ampliar sus habilidades en investigación y búsqueda a través de la recopilación de información sobre temáticas sociales, culturales, deportivos y educativos relevantes de su entorno próximo para plasmarlos en un programa radial o podcast, fomentando una conexión entre la producción radial, sus intereses y los del instituto, y las problemáticas de la sociedad. Se evidenció también el desarrollo de un sentido de responsabilidad, emprendimiento y liderazgo que enriqueció el proceso de aprendizaje.

Las temáticas de los talleres giran en torno a diez líneas temáticas, las cuales varían según los programas y abordan aspectos claves de la vida en sociedad y los desafíos actuales logrando integrar las tecnologías digitales, la creación artística, el trabajo en equipo y la reflexión crítica; y, al mismo tiempo, enriqueciendo el proceso educativo desarrollando competencias lingüísticas, sociales y cívicas. Se observa cómo a través de la comunicación se promueve una educación orientada hacia la justicia social, el respeto mutuo y la crítica constructiva.

Del mismo modo, se percibe un cambio y una transformación en los puntos de vista por parte del alumnado participante en los proyectos. La realización de actividades como: debates, discusiones grupales, talleres, tertulias, entre otras, invitan al alumnado a cuestionar sus conocimientos, creencias y prejuicios. Además, se desarrollan sentimientos de empatía y

sensibilidad al ponerse en el lugar de los personajes o invitados influyendo positivamente en sus interacciones diarias. De igual forma, permite al alumnado autoevaluarse, examinar sus propias actitudes y comportamiento hacia sus compañeros y compañeras y hacia el profesorado. Se promueve el pensamiento crítico mediante el análisis de las motivaciones y las acciones de los personajes, así como de las situaciones u obstáculos que enfrentan las personas (entrevistados) en su vida diaria. Asimismo, estos proyectos llevan a cabo una transformación en la forma en la que el alumnado observa la escuela, el mundo e incluso cómo se perciben.

En este sentido, se persigue enseñar al alumnado para convertirlos en ciudadanos más críticos, conscientes, responsables y empáticos, capaces de participar activamente en la sociedad y buscar soluciones a los problemas y desafíos que puedan surgir en su entorno, y utilizando la comunicación como agente para el cambio social.

4.2.3. Experimentación

Uno de los aspectos más importante de la ecología del aprendizaje está relacionada con la realización de actividades más creativas y de experimentación en las que el alumnado se convierta el protagonista de su propio aprendizaje. Aunque en las dos experiencias educativas analizadas se utiliza la radio escolar como herramienta formativa e innovadora, se evidencia como el TR se inclina más hacia la experimentación, producción y creación contenidos que el PA, que lo hace en menor medida.

En el caso específico del PA, se observa un aprendizaje activo a través del proceso de creación del radioteatro “*Manzanas Rojas*”, donde el alumnado aplica las habilidades comunicativas aprendidas en el aula, las cuales varían tomando en cuenta las características y criterios lingüísticos del alumnado. No obstante, se nota el esfuerzo y dedicación de ellos y ellas a la hora de realizar la grabación de los podcasts, siendo capaces de reconocer sus propios y errores y enmendarlos. Una vez terminado el ensayo de los episodios y el proceso de grabación, la docente publica en las redes sociales del instituto el producto final, ya sea a través del Blog, Canal Ivoox de RayCa Radio, Twitter e Instagram, teniendo buena aceptación por parte de la comunidad educativa.

De igual forma, se trabajó la expresión oral y escrita a través de la creación de un soneto. Esta actividad combinó habilidades lingüísticas, creativas e imaginativas al animar al alumnado a escribir un pequeño poema inspirado, en primer lugar, en un árbol de su preferencia, y más adelante cambiarlo por un sentimiento relacionado con su vida diaria. Esta actividad produjo tanto emociones positivas como negativas en el alumnado, lo que reflejaba su diversidad emocional y mundo de vida. Lo que para unos resultó ser una actividad de aprendizaje, entusiasmo y curiosidad, para otros provocó desinterés, y frustración. Esta mezcla de emociones y sentimientos le permitió a la docente ofrecer al alumnado un espacio de confianza y seguridad donde se pudieran expresarse libremente y gestionar sus emociones, siendo la radio escolar el medio propicio para ello. El alumnado graba sus poemas en la radio, los escriben en un folio y luego los cuelga en un mural en el aula donde sus otros compañeros y compañeras, que no pertenecen a la clase de CLEN, puedan observar sus creaciones y compartir sus opiniones de manera empática y amigable.

En cuanto al TR, se produce una interactividad tecnológica al ser el propio alumnado quienes, de forma colaborativa, a través de *Microsoft Teams* y *Words* colaborativos, escogen y planifican los temas que abordarán en los diferentes episodios, así como las guías temáticas de los guiones radiales y las cuñas publicitarias, fortaleciendo el trabajo en equipo y consolidando la competencia lingüística al tener que redactar y argumentar sus ideas, y reforzando la competencia digital al desenvolverse en entornos virtuales de colaboración y producción de documentos. Al mismo tiempo, y junto con las y los profesores colaboradores, se reúnen en la emisora radial para leer los guiones de los programas previamente elaborados, y realizar algunos ensayos y ajustes antes de grabar los productos finales, lo que brinda un espacio para la práctica oral, la afinación, la entonación y el desarrollo de la expresión comunicativa, y facilitando el aprendizaje significativo y conectado.

Al igual que sucede en el PA, en el TR realiza la publicación de los episodios de los programas radiales en el Blog del instituto, Canal Ivoox de RayCA Radio, Twitter, Instagram y YouTube, teniendo amplia aceptación por parte de la comunidad educativa y el barrio.

4.2.4. Búsqueda

En aras de llevar a cabo una educación efectiva, transformadora y significativa, los procesos educativos deben enfocarse más en la búsqueda activa del conocimiento, que en la mera transmisión de información. Para ello es necesario que las aulas se transformen en espacios reales y auténticos de aprendizaje. En este sentido, la radio escolar se convierte en un escenario propicio para esa búsqueda del conocimiento.

En relación con el PA, se observa que existe más un proceso de creación y experimentación que de búsqueda. No obstante, se evidencia cómo a través del uso de la radio dentro de la asignatura de CLEN, el proceso formativo se convierte en una experiencia de aprendizaje auténtica y vital donde el alumnado no solo adquiere habilidades de lectura y escritura propias de la asignatura y de la lengua, sino que al mismo tiempo adquiere habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo, escucha activa y empatía, propiciando un aprendizaje significativo y continuo, centrando al alumnado como protagonista durante todo el proceso.

En cuanto al TR, este proceso de búsqueda resulta más evidente y se convierte en una experiencia práctica de aprendizaje, en la que el alumnado está más implicado durante todo el proceso formativo, lo que permite impulsar su autonomía e iniciativa a la hora de producir los episodios radiales. Además, el alumnado está todo el tiempo implicado en la creación de los guiones radiales, trabajan de forma colaborativa a través de *Microsoft Teams* y *Word*; en la creación de cuñas publicitarias haciendo uso de uso de teléfonos móviles y capacidad creativa y resolutive; y en la grabación de los diferentes formatos de los programas radiales como entrevistas, debates, tertulias, ficciones sonoras, integrando temas controversiales y de relevancia social y educativa.

Igualmente, los talleres no se limitan al espacio físico de la emisora radial, sino que se realiza un aprendizaje que va más allá del espacio formal educativo, y esto se percibe a través de la creación de unidades móviles a través del uso de aplicaciones móviles como *Spreaker* que permiten realizar emisiones radiales fuera del centro y ampliando las posibilidades de un aprendizaje activo, práctico y vital, y conectando con el entorno. Colaboran con otros institutos en la

grabación de emisiones en vivo por el día de la Radio en Castilla y León, participan en concursos radiales y se integran a la Red de Radios Escolares de Valladolid. Todas estas actividades y colaboraciones permiten crear sinergias con otros colegios e institutos, creando vínculos con importantes personalidades de la ciudad y el país, resaltando la labor del alumnado.

Estas dos experiencias educativas conforman una ecología de aprendizaje puesto que se activan las cuatro categorías analizadas. No obstante, se observa que el PA se inclina más hacia una experiencia de producción, donde los procesos de transferencia y reflexión tienen mayor protagonismo, debido a los objetivos de la asignatura y las características del alumnado. En cuanto al TR, se observa la realización de actividades más creativas de prácticas y experimentación, ya sea de forma grupal o individual, teniendo más implicación los procesos de experimentación y búsqueda durante el proceso educativo.

Perfiles ideales de trabajo

En aras de completar esta propuesta de ecologías del aprendizaje, como ya señalamos Besselink (2013) expone una serie de perfiles ideales de trabajo que pueden tener lugar dentro de esta metáfora de las “coreografías del aprendizaje”. A continuación, describiremos cómo cada uno de ellos se manifiesta en los dos proyectos de aprendizaje.

El desenfadado:

Haciendo referencia al primer perfil, se puede apreciar que en el PA nos encontramos con una docente que rompe con los cánones tradicionales de la enseñanza al introducir temáticas que son más cercanas al mundo de vida del alumnado de forma flexible y creativa, y al utilizar la radio escolar como medio de enseñanza. Además, se promueve un estilo de aprendizaje informal y más atractivo al realizar actividades al aire libre como las lecturas de poemas en el jardín. Igualmente, se promueve el proceso de creación libre a la hora de redactar los poemas fomentando la creatividad individual del alumnado, y a la par se trabaja en la adquisición de habilidades y competencias lingüísticas y sociales, el pensamiento crítico y la formación de valores.

En el caso del TR, se observa un estilo más libre y autónomo, donde es el propio alumnado el encargado de seleccionar las temáticas de los podcasts, redactar los guiones haciendo uso de las tecnologías (incluso el teléfono personal), grabando los podcasts atendiendo a las características propias de un programa radial y haciendo uso de sus conocimientos sobre el medio (controles, música, Audacity), tomando el alumnado el rol principal de su propio aprendizaje. También, se observa un estilo de trabajo abierto e informal debido al carácter voluntario y extracurricular de los talleres fomentando el compromiso y la responsabilidad hacia la actividad. De igual forma, se incita el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de autogestión lo que permite la mayor experimentación y creatividad.

El cultivador de la inteligencia colectiva:

En relación con el segundo perfil se evidencia que existen similitudes entre los dos proyectos de aprendizaje, en los que se aprovechan los conocimientos previos del alumnado y sus experiencias e intereses, reconociendo las habilidades ya adquiridas y la perspectiva sobre el mundo que traen las y los estudiantes. Se promueve el aprendizaje colaborativo a través de la co-contrucción de saberes, mediado por las interacciones, el dialogo y el trabajo en equipo, donde al aula se convierte en un espacio dinámico de intercambio social al compartir ideas y diferentes puntos de vistas. Además, mediante las interacciones sociales que se producen en el aula y la radio, se fortalece el sentido de pertinencia y el compromiso del alumnado hacia el aprendizaje, y se potencian sus capacidades para desarrollarse como miembros activos de la comunidad. No obstante, en relación con el PA se observa cómo, en ciertas actividades, la diversidad cultural, lingüística y académica, dificulta el proceso formativo, por falta de comprensión del contenido, y por la hiperactividad que se produce en el aula o el absentismo. Por otro lado, el TR, al ser una actividad extracurricular, muchas veces se limita al tiempo de grabación de los programas, puesto que el alumnado prioriza las actividades formativas curriculares.

El capturador del Zeitgeist:

Dentro del tercer perfil se busca incorporar el “espíritu epocal”, es decir, las nuevas tendencias que emergen hoy, tanto sociales como culturales, que

permitan formar al alumnado sobre temáticas contemporáneas relevantes, despertando su conciencia social y el pensamiento crítico.

En este sentido, se observa que en el PA se incluyen temas actuales y emergentes como parte del currículo, conectando la educación con la realidad que vive el alumnado. Se busca trabajar en valores como la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo; y reflexionar sobre las desigualdades, las injusticias y los problemas que afectan a la sociedad, de manera tal que sean ciudadanos conscientes y activos. De igual forma, en el TR se nota que en los programas radiales se reflejan realidades actuales y controversiales como el feminismo, la desigualdad de géneros, el ciberacoso, el acoso escolar, la despoblación, entre otros, aspectos estrechamente vinculados a su mundo de vida e intereses, siendo la radio escolar un espacio donde se hace sentir su voz, sus ideas y opiniones y tener un rol activo en la sociedad para denunciar aquellas cuestiones que afectan a su generación. Así pues, un elemento importante a destacar es la creación de podcasts como mecanismo atractivo y motivador a través el cual el alumnado no solo produce conocimientos, sino que también lo comparte con sus pares, familiares y la comunidad, reforzando su capacidad de análisis, creación, experimentación y crítica.

El conector del capital social:

El cuarto perfil está enfocado en la relación que existe entre la escuela y la comunidad, conectando lo que hace dentro de la escuela con la sociedad para facilitar la participación activa en la sociedad. Aunque en ambos proyectos está presente este perfil, se puede observar que está más presente en el TR que el PA debido a las características de los mismos. En el caso del PA, los dos episodios del radioteatro no fueron creados solamente para evaluar la labor del alumnado y la propia materia, sino que se realizaron también para ser compartidos con sus pares y con la comunidad, logrando que reconocer el esfuerzo y la actitud positiva del alumnado de CLEN a la hora de realizar la actividad y el mensaje que querían transmitir con la obra. Por otro lado, el TR al estar más inmerso dentro de este mundo radio-comunicativo, de creación y difusión de podcast, y tener una estructura más cercana a la radio comunitaria, se evidencia que los programas, aunque dirigidos a la comunidad educativa, se comparten también con la sociedad a través de las redes sociales, extendiendo

el trabajo realizado por el alumnado más allá del aula y permitiéndoles ver el alcance de su trabajo en el mundo real. Además, se fomenta la colaboración interinstitucional, se crean vínculos con otros institutos, y se establecen contactos fuera del instituto, ofreciéndole al alumnado nuevas perspectivas de aprendizajes aumentando su capital social, lo que conforma una experiencia enriquecedora fuera del contexto escolar.

El minero de significado:

El quinto perfil, por un lado, está presente tanto en el PA como en el TR puesto que en ambos casos se promueve la reflexión, el análisis, el pensamiento crítico y la creatividad; y en donde el alumnado pueda compartir y debatir sobre temas que les afecten, buscando soluciones a problemáticas sociales. Además, se observa un cambio de significado y percepción sobre la escuela al convertirse la radio escolar en un medio atractivo de generación de conocimientos y de expresión creativa. Por otro lado, en el PA se percibe el uso de la metodología ABP donde al alumnado se ubica como protagonista del proceso de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo que pueda ser aplicado en situaciones y contextos reales.

El evaluador:

Por último, este perfil también está presente en ambas experiencias de aprendizaje al utilizar la evaluación como proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje. Este perfil se hace más evidente dentro del PA debido a que la docente no solo utiliza los productos finales (radioteatro y poema) como parte del proceso de evaluación de los contenidos de la asignatura, sino que también facilita realizar una retroalimentación constructiva que le permite al alumnado ser consciente de sus fortalezas, debilidades y limitaciones. Además, al escuchar sus propias producciones el alumnado se autoevalúa y ve posibilidades de mejoras en cuanto a elementos formales de la comunicación. Tanto en el TR como el PA, se realiza una autoevaluación mediante rubricas donde el alumnado reflexiona sobre su propio progreso de aprendizaje; y también se promueve la coevolución entre pares lo que refuerza la colaboración y el sentido crítico.

Tabla 19: Perfiles ideales de trabajo

Perfil Ideal	Proyecto de Aula	Proyecto de Taller de Radio
<i>El Desenfadado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se rompe con el canon establecido por el currículo al incluir temáticas cultural y socialmente relevantes basadas en las características del alumnado - Proceso de creación libre a la hora de seleccionar la temática del poema realizado por alumnado - Se observa un estilo de aprendizaje informal al llevar al alumnado al jardín a realizar prácticas de lectura - Se trabaja la adquisición de habilidades vitales y de pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa un estilo abierto de trabajo al ser el propio alumnado el encargado de seleccionar las temáticas, realizar los guiones, grabar los podcasts - Hay un proceso de creación libre y autónomo debido a que el alumnado puede desenvolverse solo. - Presenta un estilo de trabajo informal puesto que representa una actividad extracurricular y voluntaria - Se hace uso de las nuevas tecnologías para la adquisición de conocimientos
<i>El Cultivador de Inteligencia Colectiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se toma en cuenta los saberes previos del alumnado - Emergen otros contenidos y saberes debido a las interacciones que se producen en la clase - Se potencia el trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Se parte de los intereses del alumnado y de la comunidad educativa - Se toma en cuenta los saberes previos y el mundo de vida del alumnado - El alumnado colabora con sus pares en la selección de los temas
<i>El Capturador de Zeitgeist</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se incluyen tendencias actuales y emergentes como parte del currículo como el racismo, la discriminación, la guerra - Se trabaja la formación de valores y el espíritu crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Los diferentes programas radiales parten de tendencias actuales con temáticas socialmente relevantes y controversiales como la igualdad de géneros, el feminismo, el acoso escolar, el ciberacoso, desigualdades sociales - La creación de podcast como elemento educativo
<i>El Conector de Capital Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los dos episodios del radioteatro fue creado para ser compartido con la comunidad poniendo en valor el esfuerzo realizado por el alumnado y su contenido - Se comparte en redes sociales como Ivoox, Twitter para lograr un mayor alcance 	<ul style="list-style-type: none"> - Los episodios de los diferentes programas radiales se crearon para ser compartidos no solo a la comunidad educativa sino también al barrio - Se crean vínculos con otros institutos y se colabora en la Red de Radios - Se comparte en redes sociales como Ivoox, Twitter, Instagram, YouTube para lograr un mayor alcance - Se crean redes de contactos con personalidades de la ciudad para realizar entrevistas (ámbito educativo, cultural, deportivo, periodístico) - Participan en actividades, competencias y concurso fuera del instituto

<i>El Minero de Significado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de los proyectos se busca reflexionar, compartir y debatir sobre temáticas actuales que afectan al alumnado, a través de la cual ellos y ellas emiten opiniones, ideologías, preocupaciones - Se produce un cambio de imaginario y puntos de vista sobre la idea de escuela - Se utiliza la metodología ABP para lograr un aprendizaje significativo - Se aporta un significado al trabajo realizado por el alumnado - Se fomenta el pensamiento creativo y crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - A través de los programas se busca reflexionar, compartir y debatir sobre temáticas actuales que afectan al alumnado, a través de la cual ellos y ellas emiten opiniones, ideologías, preocupaciones, elaboran juicios y adoptan posturas para dar solución a problemáticas dentro de la sociedad - Se produce un cambio de imaginario y puntos de vista sobre la idea de escuela - Se aporta un significado al trabajo creativo realizado por el alumnado - Se fomenta el pensamiento creativo y crítico
<i>El Evaluador</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de la escucha de los programas el alumnado se autoevalúa en cuanto a pronunciación, dicción, ritmo - Se realizan autoevaluaciones a partir de rubricas sobre el trabajo del alumnado en el radio - Se realizan evaluación por parte del docente tomando en cuenta los productos finales de cada proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza coevaluación entre pares - Se realizan autoevaluaciones a partir de rubricas sobre el trabajo del alumnado en el radio

4.3. Justicia Social Comunicativa

4.3.1. Reconocimiento situado del mundo de vida del alumnado

En primer lugar, la idea de justicia social comunicativa desde el punto de vista del reconocimiento se relaciona con la Literacidad Crítica en tres aspectos relevantes, como son: los *temas generadores*, el *conocimiento situado* y la *creación de otros imaginarios* y puntos de vista.

Temas generadores

Se observa cómo la docente incluye elementos actuales de la cultura popular como parte regular de su currículo. Entre los temas generados que se producen dentro de la clase se encuentran aquellos vinculados con las obras seleccionadas (*Manzanas Rojas*, *La Escómbula de la Brújula*), tanto los contenidos teóricos relacionados con los géneros discursivos estudiados (radio, teatro, poesía) como los contenidos con un enfoque social (conflictos bélicos, las desigualdades, las ciudades divididas, la amistad, el amor, el odio, la tristeza y la muerte).

No obstante, también nos pudimos percatar que durante la práctica educativa observada fueron surgiendo otros contenidos programáticos producidos por las interacciones entre el alumnado y en la interacción estudiantes-docente, favoreciendo la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y que a su vez propician la actividad creadora y la formación de actitudes.

Dichos contenidos programáticos se dividen en cinco categorías:

- a) *Educación*: convivencia, orientación escolar, resolución de conflictos, formación de valores,
- b) *Lenguaje*: competencia lingüística, bilingüismo, géneros discursivos: teatro, radio, poesía,
- c) *Sociedad*: el barrio, las desigualdades, condiciones de vida, recursos materiales, violencia y seguridad, conflictos bélicos, feminismo, racismo, experiencias personales,

- d) *Cultura*: costumbres y tradiciones, multiculturalidad y salud (pandemia y medidas de prevención).

En esta misma tónica, las temáticas del taller de radio resultaron un poco más libres puesto que no estaban sujetos a ningún currículo, sino que surgían a propuestas del alumnado participante y docentes. No obstante, cada uno de los programas del taller de radio dirigía en cierta medida las temáticas. Los diferentes programas realizados por el alumnado se dividen en diez líneas temáticas, algunas de las cuales más presentes en unos programas que en otros.

Cabe recalcar que estos temas social y culturalmente relevantes generaban en el alumnado interés por saber, por investigar y por aprender sobre el mundo y el entorno que le rodea, su realidad y su contexto, los instaba a ver el mundo con otros lentes, realizar nuevas interpretaciones y contrastarlo con otros puntos de vista. Se realizan debates, entrevistas y otras piezas radiofónicas relacionadas con la diversidad cultural y social del barrio donde están ubicados, y se crean vínculos con otras radios escolares y la comunidad.

Conocimiento Situado

Primero, se evidencia el uso de metodologías activas como el ABP tanto en el aula como en el taller. Para realizar los diferentes proyectos se parte de una situación o problemática real y auténtica cercana a los alumnos y alumnas, prestando atención a las características étnicas, raciales, lingüísticas y culturales de los mismos. A través de estos proyectos, el aprendizaje se convierte en una experiencia social enriquecida por las experiencias del propio alumnado, logrando que se trabaje de manera colectiva en la búsqueda de información sobre las temáticas propuestas ya mencionadas en el apartado anterior.

En los talleres de radio, la búsqueda de información se realiza de forma más autónoma y personalizada por parte del alumnado, al ser el encargado de proponer las temáticas al coordinador, buscar la información pertinente, redactar los guiones y producir las grabaciones en la radio para luego subirlas en forma de podcast en el blog del instituto y el canal de IVOOX.

Para la realización de los talleres el alumnado toma como referencia aspectos relevantes sobre su entorno, la escuela, el barrio, acontecimiento históricos y actuales, sus experiencias propias, acercándolos a la realidad y estimulando su forma de aprendizaje sobre la vida diaria y su propia cultura. De igual forma, permiten que se promueva el aprendizaje cooperativo a través de la interacción y socialización entre el alumnado, ya que en estos talleres participan estudiantes tanto de la ESO, Bachillerato y FP con el fin de construir conocimientos y desarrollar de competencias.

En ambos casos analizados, la radio escolar es un recurso pedagógico que acerca al alumnado a su realidad y su contexto, y la transforma en una herramienta social; permitiéndoles ver el mundo desde múltiples perspectivas, partiendo de temas sociales y culturalmente relevantes. Al mismo tiempo, modelan, desarrollan y estructuran soluciones adecuadas a situaciones de la vida real. En este sentido, el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades y destrezas sociales, mejorando su competencia lingüística tanto oral como escrita, así como su competencia digital y mediática.

Uno de los aspectos a destacar es la creación de podcasts como recurso educativo, creativo y transmisor de informaciones y conocimientos creados por el propio alumnado, tanto en la clase como en los talleres de radio. El podcast es un recurso digital que cada día atrae más al público joven y ha venido ganado auge e importancia en la educación, pues permite el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas entre el alumnado, profesorado y la comunidad; además de que su distribución y difusión es gratuita y libre, pudiendo ser escuchado desde un dispositivo móvil, ordenador y reproductor de audio desde cualquier lugar del mundo y a cualquier hora.

De esta manera, la creación y uso de podcast como herramienta educativa permite trabajar y mejorar en el alumnado aspectos relacionados con la competencia lingüística como la pronunciación, la entonación, la fluidez y el desarrollo de estrategias de cortesía conversacional y social. Igualmente, al ser una herramienta flexible, admite la elaboración de guiones y programas

adaptados a la realidad educativa y social del instituto y constituye una experiencia significativa para el alumnado.

Creación de nuevos imaginarios

En primer lugar, el currículo no es solamente la norma que regula los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, o una cuestión que transmita información, conocimientos, sino que también lleva de forma oculta la construcción de identidades a través de las interacciones que se establecen, las expectativas hacia el aprendizaje, la representación de la escuela como espacio social y cultural. La escuela es vista como un espacio social en que el alumnado adquiere conocimientos sobre diferentes materias y en la que a su vez se reproduce la cultura y la sociedad a la que están destinados.

En varias ocasiones, se puede observar como el alumnado de enseñanza secundaria tiende a relacionar la escuela como algo innecesario, obligatorio, aburrido, repetitivo, en donde no se aprende nada, que solo sirve para encontrar trabajo, una pérdida de tiempo, o un lugar en donde los docentes ejercen su poder y control sobre ellos y ellas, una serie de tópicos y estereotipos negativos sobre la escuela que condicionan y dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el alumnado de CLEN, ha sido etiquetado como “peculiar” por la docente de la asignatura y durante las sesiones de clases se puede observar altos niveles de ruido y desconcentración, añadiendo a esto el inconveniente de que el horario de la asignatura es de solo 90 minutos a la semana, dividido en dos sesiones de clases, una los miércoles después del recreo y otra los jueves antes del recreo, provocando mucha veces en el aula un clima poco favorable debido a que el alumnado manifiesta cierta tendencia a la hiperactividad, por la energía liberada en los juegos o deseoso y desesperado por terminar la clase para salir pronto al recreo.

Al mismo tiempo, se puede observar que la composición social que tiene el alumnado, sus procedencias y las expectativas, tanto las del propio alumnado como las de la comunidad educativa, generan un imaginario con respecto a la

escuela más bien limitante, al no poder integrarse a las dinámicas educativas repercutiendo negativamente en su comportamiento escolar y en su aprendizaje.

Por tal motivo, la docente de la asignatura utiliza la radio escolar, como un mecanismo institucional atractivo y motivador, en la que el alumnado se pueda sentir a gusto, seguro, con ganas de participar y aprender, rompiendo en cierto modo con la identidad negativa que pueden tener con respecto a la escuela. A su vez, la radio escolar puede funcionar como zona de seguridad, de confort y afectividad que les permita generar confianza, autoestima, compañerismo y solidaridad. Esta relación que se establece entre la radio escolar y el conocimiento puede crear una especie de contra-escuela, al romper con la idea de la escuela como una mezcla de poder, de aburrimiento y de repetición. Muchas veces este cambio está relacionado con el estilo de enseñanza de la docente y su deseo de encaminar al alumnado por el “camino del saber”.

A través de los proyectos realizados, la docente busca captar la atención del alumnado y que se sientan interesados por aprender y conocer el mundo que les rodea. Se apuesta por aprender haciendo cosas de forma activa, entretenida y placentera. A través de las diferentes actividades y materiales introduce al alumnado contenidos teóricos sobre el teatro y la poesía, sus características, prestando atención a las dinámicas que se van creando en el aula y poder así continuar facilitando las herramientas necesarias para que alumnado progrese en el aprendizaje.

Se aprecia que hay un cambio positivo al alterar la cotidianidad y las dinámicas habituales del espacio del aula como lugar de aprendizaje. Al llevar al alumnado a la emisora de la radio escolar, el comportamiento de ellos y ellas cambia completamente, creando nuevas formas de interacciones entre el alumnado y la docente, aumentando la participación en las actividades, se involucran más en el proceso de aprendizaje y se convierten en creadores de su propio conocimiento. Al interactuar mediante un micrófono, el alumnado adopta una postura diferente a la hora de grabar los textos, asume un rol – ya sea el de locutor o personaje de la obra – y trata de proyectarse teniendo en cuenta las características de ese rol. Es importante resaltar que muchas veces esto depende de las emociones y el estado de ánimo del alumnado.

En este sentido se pudo evidenciar que en el caso del alumnado con adaptación curricular, la clase de CLEN es la única asignatura hacia la que aumenta su interés, puesto que es la única que lo motiva y en donde siente que realiza cosas nuevas y puede aprender, construyendo una forma diferente de ver el aprendizaje. Al mismo tiempo se observa como para el caso del alumnado inmigrante, mantiene su identidad de partida, haciendo uso de expresiones culturales, idiomáticas, corporales y humorísticas; sin embargo, durante la grabación de la obra, se adopta una identidad más neutral en relación con el personaje o el rol que está asumiendo.

La realización de lecturas de poemas en el jardín del instituto trajo consigo tanto actitudes positivas como negativas para el desarrollo de la clase. Por una parte, estas lecturas permiten estimular la memoria auditiva y rítmica; cultivando la imaginación y la curiosidad; trabajando la corporalidad, los gestos, la postura y la mejora de la entonación, el tono y la pronunciación. Sin embargo, el alumnado a veces se distrae por el entorno y parece disminuir su atención, habiendo ausencias en la actividad por la realización de otras actividades extraescolares. Las obras escogidas pareciera que no resultaban de interés al alumnado, debido a que no se sienten identificados con las mismas, desconociendo a los autores, y además les resultaba de difícil comprensión tanto por el empleo de palabras ambiguas, por el uso de recursos estilísticos, o por el desconocimiento de la lengua castellana.

En relación con el contenido de trabajo, se aprecia que a través de las obras escogidas (teatro y poemas) la docente busca formar ciudadanos activos y críticos, que promuevan la igualdad, la solidaridad, el respeto mutuo, el trabajo en equipo y fomentar valores éticos, sociales y cívicos.

Por otra parte, se visibiliza que el taller de radio representa para el alumnado un espacio donde pueden generar cosas nuevas, experimentar y crear nuevos conocimientos, un lugar donde se sienten libres y pueden dejar volar su imaginación y creatividad sin miedo.

Asimismo, las dinámicas que se establecen entre sus compañeros y compañeras a la hora de plantear una temática nueva, nuevos episodios y

redactar nuevos guiones, generan un clima favorable y propicio para la adquisición de nuevos conocimientos. Normalmente, al ser una actividad extracurricular y voluntaria, el alumnado que acude al taller de radio lo hace porque realmente “le gusta estar allí”, aprender nuevas habilidades, adquirir nuevos conocimientos, colaborar con sus pares y participar en las actividades que se realizan.

De esta manera, el espacio de la radio significa entonces un espacio de creación y experimentación, de libertad, ya que le permite trabajar cuestiones de su interés y relacionadas con sus vidas y entorno próximo de actividad. A través de los diferentes programas radiales, el alumnado tiene la posibilidad de explorar y conocer temáticas con contenidos sociales como la identidad de género, la ciudadanía global, la justicia social, a través de los cuales poder desarrollar sus propias conclusiones, formular sus opiniones y contrastarlas con otros puntos de vista.

4.3.2. Redistribución comunicativa heterodoxa, plural y dialógica

En segundo lugar, en cuanto a la categoría re(distribución), la justicia social comunicativa se entrelaza con la Literacidad Crítica en cuatro dimensiones fundamentales, como son: la *ruptura del canon*, la *pluralidad de géneros discursivos*, la *polisemia de significado* en los textos y la *dialogicidad*.

Ruptura del canon

Uno de los documentos analizados en esta investigación es la PDDLCL, en donde se detallan todos los contenidos a tratar en la Asignatura de Lengua Castellana y Literatura del instituto y, específicamente, la programación de la asignatura de CLEN. Dentro del PDDLCL, el instituto toma ciertas medidas para promover el hábito de la lectura en el alumnado de la ESO como es la realización de lecturas obligatorias por cada una de las evaluaciones que se realizan durante el curso escolar. Estas obras de la literatura juvenil también son utilizadas como guías para realizar las actividades del currículum, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones. Las y los estudiantes de 1º de la ESO leen “*La foto de los 10000 me gusta*” de Nando López (1ª evaluación), “*Las*

lágrimas de Shiva” de César Mallorquí (2ª evaluación) y *“Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar”* de Luis Sepúlveda (3ª evaluación) (PDDLCL)

Sin embargo, en la asignatura de CLEN de 1º ESO, no existe una lectura específica o un libro de texto guía para realizar las clases, lo que permite el uso de materiales de lectura más flexibles y motivacionales, que se adapten a la diversidad del alumnado, que sirvan para estimular la búsqueda, la reflexión, el análisis, la valoración crítica y el intercambio de datos, comentarios y opiniones. Asimismo, permite el uso de nuevas metodologías innovadoras en el aula como el ABP y el uso de las TICS las cuales resultan de mayor interés para el alumnado y fomentan el aprendizaje significativo.

Es aquí donde entra el papel de la radio escolar como herramienta pedagógica e innovadora que acerca al alumnado a temáticas actuales y de gran interés para ellos y ellas como: la amistad, el amor, la igualdad, la resolución de conflictos, el uso de los dispositivos móviles, las redes sociales. Se promueve además el respeto entre hombres y mujeres, rechazando los estereotipos de género, la transmisión de valores, la conciencia social, la inclusión y el respeto por el medio ambiente, etc., teniendo en cuenta las necesidades y las demandas de la sociedad actual, al mismo tiempo que refuerza sus conocimientos, habilidades y destrezas en la competencia lingüística, cívica y social.

En el caso del proyecto PT, la obra seleccionada por la docente, *“Manzanas Rojas”* de Luis Matilla (ya abordada en apartados anteriores) relata hechos reales y actuales que están ocurriendo en una parte del mundo (el conflicto palestino-israelí, temática complicada desde el punto de vista histórico), y que muchas veces el alumnado no es consciente de ello o es ajeno a esa realidad. Además, resulta de gran interés el género discursivo seleccionado por la docente: la obra de teatro. El uso de este género literario en el aula y su grabación en la radio escolar, resulta apropiado para trabajar la diversidad racial, étnica, de géneros, la transmisión de valores culturales; y favorecer la inclusión, socialización, el trabajo cooperativo, así como el desarrollo de habilidades en competencia lingüística tanto orales como escritas.

El radioteatro o teatro radiofónico, fomenta la participación del alumnado de forma entretenida y agradable al incorporar diferentes formas de expresión del lenguaje y la música para transmitir un conocimiento. Asimismo, a través de los distintos roles empleados, tanto para la adopción de los personajes (narrador, protagonistas y personajes secundario), como las grabaciones en la radio (locutores, técnicos y controles), el alumnado desarrolla su espíritu creativo, estético, imaginativo. Al mismo tiempo, también desarrolla empatía, tolerancia, solidaridad y justicia sobre la realidad que se está narrando, facilitando la integración social y cultural.

En el proyecto PP, la poesía fue el género literario estudiado. Y a través de ella se trata de despertar el interés y la motivación del alumnado, desarrollando su imaginación, enriqueciendo su lenguaje y el dominio en la competencia lingüística. A la par, mediante la lectura de diversos poemas como: *“Selección de poemas recogidos en La escómbula de la brújula”* de Cadena Ser, Podium Podcast y una selección de algunos poemas de la literatura infantil *“Niños Raros”*, el alumnado reproduce un conocimiento adquirido en la clase y recita los poemas dándoles entonación, ritmo y sentimiento, al mismo tiempo que incrementa su vocabulario. De esta forma, para la selección de los poemas los intereses del alumnado deben ser tomado en cuenta y ser significativos, motivadores, y relevantes para sus propias experiencias y vivencias.

Aun así, se pudo observar que algunos de los poemas seleccionados por la docente no resultaron de interés para el alumnado puesto que la dificultad lingüística de los mismos estaba por encima de su competencia lectora e interpretativa y cargado de metáforas de difícil comprensión provocando desinterés y desmotivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, la parte de producción y creación artística tuvo mejor aceptación. El alumnado redacta, graba y expone un soneto basado en un sentimiento en donde plasma sus emociones, sentimientos, deseos, inquietudes y temores, y parte desde sus propias experiencias tanto en su entorno educativo como social y familiar. Se observa la puesta en práctica de los conocimientos teóricos antes aprendido en clases, el trabajo con la escritura creativa e imaginativa y el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas.

En cuanto al taller de radio, se puede decir que la radio no es el medio de comunicación que más atrae al alumnado de ESO, Bachillerato o FP, sin embargo, está ganando seguidores cada día a través del podcast. Para el alumnado, el podcast resulta un recurso más innovador, con programaciones más atractivas y con más contenidos culturales y educativos que permite la transmisión de conocimientos sobre el mundo, la sociedad y sus valores.

Se puede evidenciar que, a través del taller de radio el alumnado construye y comparte conocimientos diversos, actuales, relevantes y próximos a su entorno educativo, social y personal. Se favorece el trabajo en equipo y colaborativo, repercutiendo en mejorar de la competencia lingüística, digital, social y cívica. También se desarrolla la creatividad, la innovación y la curiosidad por lo desconocido, además que el alumnado aprende a ser autónomo y desarrolla la autoconfianza.

Pluralidad de géneros discursivos

En esta experiencia educativa se observó el uso diverso y variado de diferentes formas de comunicación, tanto orales como escritas, de ahí que se vea que existe una pluralidad de géneros discursivos.

El radioteatro es un género de ficción carente de contenido visual que depende de ciertos elementos que permiten imaginar y recrear los sucesos que se están relatando. A través de la adaptación radiofónica, se trata de reivindicar el género teatral como medio de expresión para que llegue a los niños y las niñas como una alternativa para contar la realidad, y abordar temáticas próximas a su contexto, y que inciden directamente en sus vidas, permitiéndoles tener una mayor capacidad de comprensión de su entorno de forma poética, crítica y divergente; desarrollar su creatividad; despertar su curiosidad y búsqueda por lo desconocido y ser intérpretes y protagonistas al mismo tiempo. Se busca que el alumnado refuerce su comprensión lingüística oral y escrita, mejore la escucha activa y empática para el desarrollo de relaciones interpersonales, sea capaz de comunicarse de forma efectiva respetando las opiniones de los demás. Y al mismo tiempo, se fomenta el trabajo cooperativo y la formación ciudadanos creativos y críticos.

La poesía fue otro de los géneros literarios estudiados, y a través de ella se trata de despertar el interés y la motivación del alumnado, desarrollar su imaginación, enriquecer su lenguaje y el dominio en la competencia lingüística, buscando crear una conexión con el lector o radioyente para que puedan entrar en la piel de los personajes y sentir su alegría, tristeza, miedos e incertidumbres.

Los contenidos del taller de radio, al ser una actividad extracurricular, tiene un carácter más transversal y diverso, logrando que el alumnado se siente más identificado. Los diferentes episodios y programas que se crean y graban en *RAyCA Radio* proyectan imágenes sonoras de la realidad social del alumnado, del instituto y del barrio, y ejercen influencia cognitiva sobre lo que es importante.

Dentro de estos talleres tienen cabida múltiples de formatos como los debates, entrevistas, charlas, noticias, reportajes, dramatizaciones, biografías, tertulias, canciones, etc., sobre temáticas generadoras y controversiales (las desigualdades, el feminismo, el racismo, la convivencia, las brechas sociales, la actualidad deportiva, cultural y educativa, el acoso escolar, la pandemia) convirtiéndose en una experiencia enriquecedora para el alumnado mediante la cual elaboran juicios, distinguen hechos, opiniones e identifican ideologías.

Tabla 20: Formatos de los programas radiales

Programa	Formato (género)
De las glosas a Twitter	Entrevista, crónica, reportaje, canción, taller educativo, mensaje conmemorativo, divulgación, debate, tertulia literaria, charla, homenajes
Deportes RayCa	Entrevista, crónica, debate, charla, narración de anécdotas, coloquio, tertulia, opinión
Historiamanía. Locos por la historia	Narración histórica, divulgación educativa
Mil y una belleza	Informativo, divulgación, entrevista
RayCa Ficciones	Adaptación radiofónica, narración dramatizada

Dentro de este apartado realizaremos un análisis más profundo y crítico del discurso de dos géneros discursivos: el radioteatro y una canción, tomando en cuenta las características de cada género.

Para ello, se toma como punto de partida la propuesta ofrecida por Daniel Cassany (2006) para realizar la lectura y análisis crítico de los discursos. Esta propuesta de ACD permite obtener una comprensión profunda de los textos, y para ello se debe:

1. *Situar el texto en el contexto sociocultural de partida*, lo que significa reconstruir el contexto de reproducción del discurso, el universo cultural que pretende actualizar el autor a través de sus palabras.
2. *Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto*, lo que significa identificar el género discursivo particular en el que se escribe el texto en cuestión y explorar la apropiación que hace el autor de los parámetros de las tradiciones del género.
3. *Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada*, lo que requiere asumir por defecto la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso a causa de la naturaleza misma de la comunicación humana y tener la capacidad de relativizar la interpretación personal.

A través de esto, se pueden crear vínculos entre el autor (autores) y la obra que se está analizando (*Manazas Rojas* y *Voces violetas*); además, se les da respuestas a interrogantes relacionadas con el propósito del autor, contexto, las temáticas, el género discursivo, que permiten identificar como el lenguaje reproduce, refuerza o cuestiona ideologías y estructuras de poder. Al mismo tiempo, facilita el desarrollo de habilidades críticas al interpretar y evaluar información desde múltiples perspectivas. También permite comprender y analizar cómo el contexto sociocultural influye en la construcción y recepción de los discursos y los efectos que causan en los individuos.

ACD Manzanas Rojas

Primeramente, el contexto sociocultural de partida donde se sitúa el texto se analiza desde dos perspectivas, al considerar que no existe un único autor de la obra. Por un lado, se encuentra Luis Matilla, escritor, autor teatral y especialista en temas de imagen, como el autor del teatro para jóvenes (en adelante A1) y, por otro lado, están el alumnado de CLEN de 1ºESO y la docente de la asignatura (en adelante A2), como autores de la adaptación radiofónica de la obra antes mencionada. A simple vista, se pueda observar que tanto A1 como A2 persiguen un mismo objetivo y propósito, convencer a los niños y las niñas que la amistad prevalece por encima del odio, de las desigualdades y las diferencias étnicas. Sin embargo, cada uno añade objetivos más específicos atendiendo a otros

aspectos como son el género discursivo (A1: teatro, A2: radioteatro), y el desarrollo de la competencia lingüística.

En este sentido, A1 busca reivindicar el género teatral como medio de expresión para que llegue a niños y niñas como una alternativa para contar la realidad y abordar temáticas próximas y que inciden directamente en sus vidas como serían: la separación de los padres, la infancia marginada, la falta de solidaridad, los problemas para la integración, el respeto a la diversidad, los conflictos bélicos, etc. A través del teatro pueden tener una mayor capacidad de comprensión de su entorno de forma poética, crítica y divergente, permitiéndoles desarrollar su creatividad, despertar su curiosidad y búsqueda por lo desconocido, siendo intérpretes y protagonistas al mismo tiempo.

En el caso de A2, se utiliza la obra como elemento didáctico, la cual resulta asequible para ellos y ellas, por sus edades, por el contenido que trata y por las formas expresivas y discursivas en la que está escrita. En este sentido, a través de la lectura oral, dramatizada y reflexiva de la obra y su posterior grabación en la radio escolar, se buscaría: que el alumnado refuerce su comprensión lingüística oral y escrita; que mejore la escucha activa y empática para el desarrollo de relaciones interpersonales; que sea capaz de comunicarse de forma efectiva respetando las opiniones de los demás; y al mismo tiempo, que se fomente el trabajo cooperativo y la formación ciudadanos creativos y críticos.

Es importante resaltar el valor pedagógico, social y humanitario que tiene la obra al narrar de forma clara, pausada y poética hechos reales, que a pesar de haberse iniciado hace mucho tiempo (1948) todavía están latentes en la actualidad en una parte del mundo, y sobre la cual muchas veces la información es desconocida o viene sesgada. La obra da la oportunidad de conocer otras realidades, otras formas de vida de niños y niñas en la que se vulneran sus derechos humanos, a la educación, a la atención médica, a tener un hogar seguro, a ser libres, un lugar donde abunda la discriminación, las desigualdades, y los crímenes. En este sentido el A1 revela:

«**Manzanas rojas** es una obra de teatro inspirada en hechos que desafortunadamente forman parte de la realidad de una región del mundo en la que dos comunidades enemigas luchan por sobrevivir en un mismo territorio, donde las enormes desigualdades hacen casi imposible cualquier coexistencia pacífica». (Matilla, L. (2002))

A través de la obra y sus personajes tanto el A1 como el A2 buscarían crear una conexión con el lector o radioyente para que puedan entrar en la piel de los personajes y sentir su alegría, tristeza, miedos e incertidumbres.

El A1 (Luis Matilla) es un reconocido autor teatral, técnico cinematográfico, dramaturgo, guionista y especialista en temas relacionados con la didáctica de los medios de comunicación. Nació en San Sebastián en 1938, a finales de la Guerra Civil Española. Parte de su infancia la vivió en Portugal debido a que su padre se trasladó allí para trabajar como director cinematográfico. Posteriormente regresa a España donde realiza su primera incursión en el mundo del teatro en un grupo de teatro en el colegio. Aunque le hubiese gustado estudiar Filosofías y Letras, se matriculó en Derecho, debido a que sus padres le convencieron de estudiar una carrera más adecuada para hombres, mientras que la otra era más para mujeres. Sin embargo, esto no lo alejó de su pasión por el teatro y la literatura. Durante su etapa universitaria inició sus primeras actividades semiclandestinas en oposición a la dictadura y fundó junto a otros compañeros la revista *Omnis*.

Más adelante, se integró a los grupos de teatro independiente “Tábano”, “El Búho”, Teatro de Cámara “Pígmalión” y Teatro Universitario de la Facultad de Derecho de Madrid y de la Universidad de Murcia. Además, fue miembro del consejo de redacción de la desaparecida revista teatral “Pipirijaina” y colaborador de la publicación “El Público” y de la revista de humor “Hermano Lobo”. También, fue miembro del movimiento de renovación pedagógica “Acción Educativa” durante veinte años y el creador del proyecto de las “Semanas Internacionales de Teatro para Niños y Niñas de Madrid” organizada por dicho movimiento. Sus obras teatrales dirigidas a públicos infantiles y juveniles se han traducido en varios idiomas y han sido estrenadas en varios países europeos y latinoamericanos. Asimismo, ha sido galardonado en varias ocasiones por sus obras teatrales entre las que se encuentra “Manzana Rojas”, que recibió el 2002

el premio SGAE (Sociedad General de Autores y Editores). Igualmente, ha publicado numerosos artículos y libros sobre pedagogía de los medios audiovisuales y ha impartido cursos para profesores sobre esta misma temática.

A través de sus obras busca ofrecer a niños y niñas hechos escénicos apropiados a sus intereses y a sus niveles de comprensión, y ofrecer una visión alternativa del mundo más allá de las ofrecidas por los medios de comunicación, para que puedan descubrir nuevos puntos de vistas sobre la sociedad en la que viven.

El A2 son los alumnos y alumnas de 1º ESO que junto con su profesora de la asignatura de CLEN, realizaron la adaptación radiofónica de la obra. Ellas y ellos fueron los encargados de ponerle voz a los locutores y los personajes, así como coordinar las grabaciones y la música, para su posterior publicación en el canal de IVOX de la radio escolar. El grupo está compuesto por 7 niños y 4 niñas con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, pertenecientes a diferentes nacionalidades y etnias. Es importante resaltar que estos niños y niñas presentan necesidades educativas de apoyos especiales y dificultades con respecto a la lengua castellana.

Asimismo, es necesario destacar el papel que jugó la docente como mediadora del conocimiento e iniciadora de la propuesta creativa e innovadora. Ella fue la responsable de seleccionar la obra, redactar los guiones para que fueran asequibles al alumnado, seleccionar la música de acuerdo a los acontecimientos que se estaban narrando, y coordinar junto con el alumnado las grabaciones de los podcasts. Además de su paciencia, la constancia y pasión por la profesión, y el gran interés que mostraba para que cada uno de sus alumnos y alumnas participaran en la clase y se sintieran activos y motivados, deseosos por aprender y participar, haciéndolos protagonistas de su aprendizaje, ofreciéndoles herramientas para que pudieran desenvolverse como ciudadanos creativos y críticos. Una vez conocido los autores de la obra, sus trayectorias, ideologías y perspectiva, daremos paso al análisis de la obra.

La obra se sitúa alrededor del año 2002 en el Oriente Próximo y está ambientada en el conflicto palestino-israelí. Relata la amistad entre dos niños,

uno palestino, *Salim*, y otro judío, *Ariel*. Ambos habitan en un mismo territorio, pero pertenecen a bandos enfrentados, por tal motivo sus familiares no los dejan ser amigos debido al odio que existe entre ambos grupos. Narra las travesuras de los dos chicos, su forma de vivir, de pensar y los problemas y temores a los que se tienen que enfrentar cada día. La obra está destinada para niños y niñas a partir de 12 años y sirve para trabajar en el ámbito escolar puesto que contiene los patrones básicos reconocibles del género dramático y al mismo tiempo se emplea un lenguaje simple y directo para captar rápidamente la atención del alumnado y hacerles llegar el mensaje que desea transmitir.

Como ya se mencionó anteriormente, la docente utilizó la obra dentro de su clase CLEN, pero en vez de realizar la puesta en escena de la misma, utilizó la radio escolar como vehículo innovador y pedagógico. En este sentido, no se utilizará un escenario, ni vestuarios, ni habrá contacto directo con la audiencia, aspectos característicos de una obra de teatro, pero sí se mantienen los dos actos con sus respectivas escenas. Además, a través de la lectura dramatizada y su grabación en la radio, la obra puede provocar un efecto positivo, reflexivo e imaginativo, tanto para el mismo alumnado que realiza la adaptación como para los y las oyentes del podcast.

En primer lugar, se realizó la lectura y grabación de la introducción del podcast. Se realiza la selección de los roles que cada uno llevará a cabo, cuatro chicas y un chico serán los locutores y tres chicos estarán a cargo de los controles, grabación y música respectivamente. Posteriormente, la docente les presenta el guion con las indicaciones, la entrada de los locutores, la subida y bajada de la música. El mismo está redactado con un lenguaje sencillo, de fácil comprensión y asequible al nivel lingüístico del alumnado. El podcast comienza con la sintonía del programa *RayCa Ficciones*, lugar donde se publicará la obra in IVOX. Empieza con una música instrumental suave de fondo, luego se puede escuchar varios niños y niñas hablando.

“Niño 1: ¿Te gustan los libros clásicos?
 Niño 2: ¿No tienes tiempo para leerlos?”
 Niño 3: nosotros te lo contamos
 Niño 2: en nuestro Rayca, Rayca, Rayca Radio.
 Disminuye la voz y se escucha una música en inglés (Sintonía Rayca Ficciones)”

Luego se le da entrada a los locutores que irán interviniendo uno por uno. En esta primera parte se realiza la bienvenida a la emisión, se presenta el alumnado y la actividad que estarán realizando, y poco a poco van introduciendo información relevante sobre la obra para captar la atención del radioyente. En un inicio se pudo notar como el alumnado sentía un poco de temor al hablar por el micrófono, se mostraban inquietos por cómo les iba a salir la voz, a veces jugaban con los auriculares y reían unos con otros cuando cometían algún fallo o error. Una vez termina la presentación y la introducción de la obra, el alumnado cambia su rol de locutor para ponerse en la piel de los personajes de la obra.

La historia comienza con un narrador que va relatando los acontecimientos que van sucediendo. Comienza con la frase *“Vengo de lejanas tierras para relataros una historia que creo que os interesará”*. El uso de esta frase puede sugerir, que, aunque lo que les va a contar puede no formar parte de su realidad más cercana, o sea desconocido para ellos y ellas, de algún modo puede resultar interesante y atrayente. Más adelante, continúa haciendo énfasis en que lo que les va a contar no forma parte de un cuento de hadas o de su imaginación, *“Esta vez no vais a escuchar las palabras ‘Érase una vez’, con las que inician muchos cuentos...”* sino que les va a narrar hechos que, desafortunadamente, son reales y pudieran estar ocurriendo en una parte del mundo.

Aunque las y los locutores en su presentación enuncian las nacionalidades de los dos niños, en la narración de la obra en ningún momento se hace referencia al uso de los gentilicios palestino, judío o israelí, más bien se utilizan frases como *“unos” “otros” “los de aquí”, “los de allí”, “los de uno y otro lado”*, al realizar este juego de palabras trata de demostrar que no existen diferencias entre ellos y que los efectos y daños que puede causar la guerra le afectan ambos lados, y que la mayoría de las veces los niños y las niñas son los más afectados. Así se confirma al expresar que *“... los niños juegan a la guerra y, en ocasiones, mueren en ella.”* Los niños y las niñas son los más vulnerables en los conflictos bélicos, sufren por la separación de la familia, los malos tratos, la violencia, por tener que huir de sus hogares o desplazarse, se vulneran sus derechos, y muchas veces resultan heridos en los enfrentamientos o mueren.

No obstante, la obra relata y manifiesta que a pesar de los infortunios que están ocurriendo en esa parte del mundo aún existen “*muchachos*” y “*muchachas*” que no se odian entre ellos, y que, a pesar de las diferencias raciales, étnicas o religiosas, se esfuerzan y luchan porque la amistad prevalezca y triunfe.

Antes de dar paso a los hechos que se dan lugar en la obra, se les pide a los radioyentes de forma sutil y amable que por favor presten atención a la historia que se les van a narrar, “*Si me lo permites, quisiera haceros un ruego, agudizad bien los oídos y abrid bien los ojos para permitir que la historia de Salim y Ariel entre en vuestros corazones*”. Agudizad los oídos para que a través de las voces puedan imaginar, pensar críticamente y reflexionar sobre la obra y los hechos que en ella ocurren. Sin embargo, la expresión “*abrid bien los ojos*” es más propicia para una obra de teatro en un escenario que para un podcast.

Poco a poco se van introduciendo los personajes de la obra. *Salim*, es un niño decidido, inteligente y algo introvertido, vive solo con su madre ya que su padre falleció defendiéndolos de los ataques enemigos, casi no puede asistir a la escuela debido a que trabaja en el mercado vendiendo manzanas cubiertas de rojo caramelo que prepara su madre. Le gusta fantasear e imaginar cosas para escapar de la dura realidad en la que vive y busca distracción en la amistad que tiene con *Ariel* y en *Yehá*, un personaje de un libro que le regaló su padre, al cual acude en momentos de temor y de tristeza. *Yehá* le cuenta historias e intenta consolarlo y ayudarlo a superar los momentos difíciles. Su madre *Gazala* trabaja como limpiadora en la casa del padre *Ariel*, y aunque ella se preocupa y quiere a su hijo muchas veces le reclama cuando este siente temor al escuchar los sonidos de los tanques, ya que ella quería que su hijo fuese valiente como su padre.

Ariel, es un niño travieso y con sentido del humor, y vive en la casa de enfrente a *Salim* junto con su padre, *Amos*, el cual no está de acuerdo con la amistad entre los chicos y hace todo lo posible por separarlos, es un hombre de mal carácter y déspota. Su madre se fue a los Estados Unidos por temor a la guerra. A pesar de la oposición de su padre, siempre defiende a su amigo. *Ariel*, al ser del otro bando puede asistir a la escuela regularmente.

El dialogo entre los chicos se desarrolla después de que *Salim* regresara del mercado sin poder vender sus manzanas debido a que las personas tienen miedo a salir de sus casas por los soldados desplazados en el territorio. Más adelante, hablan sobre lo que tenían planeado realizar, una broma a sus familiares. Una vez realizada la broma a la madre de *Salim*, se disponen a realizársela al padre de *Ariel*, el cual se enoja mucho especialmente con *Salim*, culpándolo por burlarse de él y maldiciéndolo al mismo tiempo, *“Malditos chicos, cuando no nos tiran piedras, se dedican a burlarse de nosotros. Mano dura, lo que necesitáis es mano dura. La culpa la tienen vuestros padres que os están convirtiendo en auténticos salvajes. Esto tiene que acabar.”* Se puede observar el odio que siente hacia *Salim* y su pueblo, piensa que a través de la violencia y los malos tratos puede arreglar las cosas, culpa a los padres por la educación que le están dando a sus hijos. Pero el principal problema es violencia y el entorno hostil en la que se están criando los niños y las niñas en esos países.

A pesar del mal rato pasado, los chicos continúan con sus cosas. *Ariel* se percata que las manzanas de *Salim* son muy brillantes y le pregunta el porqué, él le comenta que su madre las baña en un líquido de caramelo y le pregunta si le podría comprar una, a lo que *Ariel* responde que está *“pelado”* para referirse a que no tiene dinero porque se lo gastó al comprar unas canicas de cristal, que si miras a través de ellas puedes ver todo del mismo color del cristal. *Salim* se coloca la canica en el ojo y se queda asombrado al ver cosas fantásticas y brillantes *“Es como si hubiera caído del cielo una lluvia de plata. Es fantástico. Estoy viendo unos pájaros de grandes alas que vuelan muy bajos, parecen aviones, pero no llevan cañones debajo de sus alas”*. Exteriorizando, de forma imaginaria, su deseo de vivir libremente, sin tener que preocuparse por los aviones que vuelan cerca de su casa lanzando bombas o disparando cohetes.

Ariel que no es tan imaginativo como su amigo le reprocha lo que está diciendo alegando que está mintiendo puesto que su padre dice que ellos son mentirosos. *Salim* le responde que él nunca le ha mentado y que por eso son amigos, explicándole que *“tú no miras bien al fondo de la bola, si lo hiciera verías lo mismo que yo. También mi madre me cuenta que vosotros tenéis mucho dinero porque lo guardáis todo y no se lo dais a nadie. Yo no creo que lo que dice la*

gente tiene siempre que ser verdad. Ya ves, ni yo soy mentiroso, ni tú guardas el dinero en un calcetín” sugiriéndole que hay que mirar más allá de lo que otras personas digan, que no siempre hay veracidad en las palabras de las personas, que las apariencias engañan, y que no se pueden juzgar a las personas por comentarios de otros.

Salim le dice a su amigo que le gustaría tener la canica por un tiempo más para seguir observando las estrellas que hay en ella, y que a cambio le prestaría su libro, que contiene las historias de su amigo *Yehá* con el que él habla todas las noches. *Ariel* sorprendido e incrédulo le pregunta cómo puede hablar con alguien que está dentro de un libro, exclamando *“Tú estás mal. No se puede hablar con la gente de los libros, no son humanos, son solo personajes de papel”*. *Salim* le responde que, aunque están en el papel poco a poco se van pasando a la cabeza hasta que los puedes imaginar cómo son e incluso escuchar su voz, asegurando que él puede hablar con *Yehá* y lo anima a intentarlo. Se observa como cada niño tiene una perspectiva e imaginario diferente, *Salim* es más creativo, fantasioso, le gusta imaginarse cosas, mientras que *Ariel* es más desconfiado y suspicaz.

Ariel le explica que el no entiende la letra de su amigo y la compara con que *“parece escrita por las patas de una mosca que hubiera caído dentro de un tintero”*, haciendo alusión a su forma de escritura. *Salim*, que aprendió la lengua de su amigo de forma empírica vendiendo las manzanas en el mercado, comenta que los signos de ambos son diferentes por lo que resultan difíciles para ambos. Por lo que deciden cambiar la canica por dos manzanas, y entre los dos buscan una excusa para contarle a la madre de *Salim* el porqué de las manzanas faltantes, o de lo contrario la madre se enfadaría con él.

Al día siguiente, debido a la broma realizada por los chicos a sus familiares, el padre de *Ariel*, *Amos*, le prohíbe a su hijo juntarse con *Salim*, y despide a la madre de *Salim*, *Gazala*, que trabajaba como limpiadora en su casa, dejándola sin el único sustento que tienen. *Gazala* trata de hacerle ver a *Amos* que solo fue una broma de chico, que se pasa todo el día jugando pero que no se junta con aquellos niños que tiran piedras a sus soldados. *Amos*, bruscamente, le pide que se retire de la casa no sin antes entregarle las llaves

de la casa, de *“Mi casa”*. La pobre señora abrumada por lo sucedido le pide que piense en su situación y la de su país, a lo que él molesto le responde *“Ustedes no tienen país, es nuestro país”*.

Al llegar *Ariel* del colegio, su padre lo confronta y le dice que no puede volver a ver a *Salim*, que las personas de ese lado odian a los de este lado por haber vuelto a una tierra que ellos creen que es suya, pero que antes fue de ellos. *Ariel* le comenta que su amigo, no tira piedras, solo vende manzanas en el mercado, y que puede hablar y comprender todo lo que ellos dicen. Su padre hace caso omiso a las palabras del hijo alegando *“Eso me importa, todos son iguales, tiran piedras, y cuando sean mayores harán lo mismo que sus padres, disparar nuestros soldados y poner bombas en nuestras calles o nuestros autobuses”*, *Ariel* trata de hacerle ver que su amigo es diferente, pero este está renuente a cambiar de opinión.

De nuevo el narrador hace alusión al odio que existe entre ambos bandos enfrentados, acusándose unos a otros de quitarles su territorio, sus propiedades, transmitiéndoles a sus hijos sentimientos de miseria y angustias privándolos de su derecho a tener una infancia feliz.

Al mismo tiempo, *Gazala*, angustiada por la difícil situación que está viviendo, le reprocha a su hijo por ser tan temeroso cada vez que siente o escucha un tanque y por no hacer nada para defenderlos, *“Siendo un hombre, no se puede tener tanto miedo a todo, Salim, que diría tu padre si te viera”*. Es normal que uno niño sienta temor debido al ambiente hostil en que se encuentra, que por el simple hecho de ser hombre no significa que tenga que ser valiente, o que los hombres no sientan miedo nunca. Ese sentimiento de angustia e incertidumbre por lo que pueda suceder en un futuro es intrínseco al ser humano y es un sentimiento que siempre estará presente.

En momentos de inquietudes y temores, *Salim*, siempre acude a *Yehá* el cual siempre lo calma contándole historias de la sabiduría popular *“sin sentir temor en la vida, no es posible saber lo que es la valentía”*, refiriéndose que no hay nada malo en sentir temor, y que el miedo es algo que se debe afrontar y superar para luego avanzar en la vida más decididos y seguros de uno mismo.

“Cuando sientas miedo, piensa en lugares fantásticos, llenos de alamedas con árboles plagados de hermosas manzanas como las tuyas. Un paisaje por el que un día podremos pasear en paz. Siempre que este libro este en tus manos, yo también estaré en tu corazón”.

Debido a un acontecimiento ocurrido en el bando del padre de *Ariel*, este furioso grita agresivamente hacia la casa de *Salim* *“tenemos que encerrarlos a todos para que no podáis salir nunca más de vuestras casas.”* Como si ellos no fueran culpables también de los hechos que están ocurriendo, como si ellos tuvieran derecho a decidir sobre la vida de las personas y como deberían vivir y privarlos de su libertad. A lo que la madre de *Salim* le responde *“nos tienen prisioneros en nuestra propia tierra.”* Refiriéndose a la falta de libertad que tienen y como ellos han ido ocupando cada vez más su territorio bloqueándoles los caminos y la ilusión. Acto seguido se da comienzo al acto II

El segundo acto comienza haciendo alusión a un enorme muro que han construido que divide ambos bandos, evitando el paso libremente a los que viven el otro lado como *Salim* y su madre. Ante tal conmoción, los niños no comprenden lo que está ocurriendo ni por que los han separado de tal forma.

La madre de *Salim* le explica que los están cercado para que se vean obligados a irse y entregarles sus tierras, e insinúa que nadie hace nada por ellos y ni los defienden cuando dice *“Las gentes de otros países ni quieren saber lo que aquí es ocurriendo”.* Hace mención a la falta de interés de la comunidad internacional con respecto a lo que está ocurriendo allí, que cada día mueren miles de personas entre ellos niños y niñas, que, a pesar de los esfuerzos realizados por algunas organizaciones y ONG, las condiciones allí siguen siendo desfavorables.

Debido a esta situación, la madre de *Salim* no ha podido salir en busca de trabajo y se siente agobiada, *Salim* le comenta que el irá al mercado a vender la manzana. A pesar de la preocupación de su madre *Salim* se dirige al mercado contestando *“Seré valiente madre, como tú quieres que sea”.* Utiliza esta frase para referirse que a que hay que enfrenar los temores, si se quiere sobrevivir, y

también de esta forma cumplir con los deseos de su madre, aunque ello conlleve faltar al colegio y trabajar para ayudar a su madre a sostener la casa.

En el otro lado del muro, *Ariel* le pregunta a su padre si el ha mandado a colocar el muro, a lo que el responde que lo iban a levantar de todas formas, pero debido a su pedido lo levantaron unas semanas antes. Alegando que eso lo hacían por su seguridad, la de sus hijos y *“por la paz mundial”*, pero de igual modo no sabía si sería lo suficientemente alto como para separar a los dos amigos.

A pesar del muro los chicos buscan una forma de comunicarse a través un teléfono que le han enseñado a *Ariel* a hacer en el colegio y contarse como le ha ido a cada uno en su vida. *Ariel* le comenta a su amigo que en su nuevo libro de historias ni sus tierras ni ellos existen. *Salim* le responde que su mapa ellos tampoco han estado nunca y que quizás ninguno de los existen. *Ariel* le cuenta que se están construyendo nuevas viviendas para nuevos colonos que están llegando que afirman *“que aquí viven mejor”*, a lo que su amigo le responde *“en cambio, nosotros, cada vez vivimos peor”*. Se observa un contraste en la realidad de los hechos, lo que para unos significa una nueva vida con nuevas oportunidades y beneficios, para otros representa una vida llena de miseria, penumbras, escasez, y dolor.

Los chicos aprovechan que sus familiares no están la casa para buscar una forma de verse, *Salim* hace una torre con bidones de aluminios y *Ariel* busca una escalera. El encuentro quedó truncado debido a la llegada del padre de *Ariel*.

Mas adelante, *Salim* le pregunta a su madre porque en otros países no hay guerra y en el de ellos sí, y le comenta que la madre de *Ariel* vive en un país donde tiene una estatua de la libertad. La madre le comenta que desde ese país es de donde viene las armas que matan a sus coterráneos, a lo que *Salim* pregunta *“si a ellos les gusta tanto la libertad y tiene una estatua tan grande de ella, ¿por qué mandan armas para que nos maten?”* Haciendo alusión a terceras personas también involucradas en los conflictos.

La madre de *Salim* trata de convencerlo de que *Ariel* cuando sea grande cambiará de pensar y hará igual que su padre, a lo que *Salim* le responde que eso nunca pasará. De repente se escucha en la radio que el bando contrario a logrado ocupar el barrio donde viven y se dispones a entrar con los tanques. *Salim* sale de la casa en búsqueda de su amigo *Yehá* y desconsolado le pregunta “¿cuándo acabará la guerra *Yehá*?”. En esta pregunta el chico refleja su desesperación y aflicción por los sucesos de la guerra, quisiera que todo terminase y pudiera vivir una infancia feliz.

Yehá lo consuela y le responde “*Hasta que los políticos no comprendan que es imposible la paz a costa de la miseria y destrucción de otros pueblos, hasta que los hombres no entiendan que por encima de los intereses de los poderosos se encuentran los seres humanos, hasta que los ejércitos dejen de matar en nombre de sus dioses, hasta que todo eso ocurra, el mundo seguirá siendo injusto... Si vuestros padres creen que esta tierra les pertenece, y los padres de ellos piensan que es suya porque la conquistaron con la fuerza de las armas, la paz será imposible.*” Con esta frase se critican algunos factores que impiden la paz en el mundo debido a la influencia negativa que ejerce el poder, la codicia y las creencias absolutistas. Se critican los líderes políticos que solo se enfocan en sus intereses a costa del sufrimiento de otros, la violación de los derechos humanos, la explotación y las injusticias sociales.

Cuando *Salim* llega del mercado de vender sus manzanas. *Ariel* sale desesperado llamando a su amigo, alertándole que los tanques se dirigen a su barrio. *Salim* que está escondido dentro de uno de los bidones que este pegado al muro sale de su escondite y se dirige a la casa, y sale de ella con una caja de metal donde guarda sus más preciados tesoros y extrae un tirachinas de ella. “*Ves madre, ya no tengo miedo, ya no tengo miedo*” *Ariel* intenta detenerlo desde lo alto del muro. *Salim* toma una piedra y apunta hacia el cañón del tanque, *Ariel* salta desde lo alto del muro y llega a donde está su amigo, de repente se escucha una fuerte detonación y se produce un oscuro total.

La obra termina con el narrador comentando que las historias como la vida pueden no tener un único final. Exhortando a al público a imaginarse un final diferente y alternativo al que le acaba de relatar, quizás menos trágico y más

feliz. En el fondo se puede escuchar la voz de *Yehá* refiriéndose a que otros chicos y chicas, que no serán *Salim* y *Ariel* seguirán luchando para mostrarnos el valor de la amistad, el sinsentido de las guerras y la crueldad de los muros que pretenden aprisionar a los seres humanos.

Análisis del género discursivo: Radioteatro

En primer lugar, se observa que la obra seleccionada por la docente es el teatro, que pertenece al género dramático y se distingue por la representación de un texto literario a través de acciones y diálogos llevados a cabo por los personajes de las historias en un escenario y con un público presente. Es un medio expresivo y visual que permite crear una conexión más afectiva y humana con el espectador y educa de forma empática y cívica sobre temáticas reales y actuales. En este sentido, “Manzana Rojas” dentro de los subgéneros dramáticos existentes se puede categorizar como una tragedia debido a que en el transcurso de la obra los personajes se van enfrentando a situaciones de conflicto provocando un desenlace triste y un destino fatal.

En segundo lugar, la adaptación de la obra realizada por el alumnado pertenece al género de radioteatro, un género de ficción carente de contenido visual que depende de ciertos elementos que permiten imaginar y recrear los sucesos que se están relatando. La misma está dividida en dos podcasts que representan los dos actos de la obra teatral, sin embargo, no se hace distinción entre una escena y otra por lo que son emitidos sin interrupciones diferenciándola de una radionovela que se transmite por capítulos y sus emisiones duran más tiempo.

A continuación, describiremos los elementos que siempre deben estar presentes en la realización del radioteatro como son: el narrador, los personajes, el diálogo, la música y los efectos sonoros.

El narrador describe los espacios, los lugares, los personajes, y entrelaza los diálogos entre los personajes. Es el encargado de contar lo que ha sucedido o va relatando los hechos según están ocurriendo, ubica al oyente en tiempo y espacio, y al mismo tiempo reflexiona sobre ellos. A pesar de que la adaptación

de la obra cuenta con un narrador, muchas veces éste se omite dejando un vacío y confusión sobre lo que está sucediendo. Los espacios donde habitan los personajes no se describen en profundidad, se pasa de una escena a la otra sin describir las actividades que realizan los personajes, cómo se sienten, dónde se encuentran, por qué están llevando a cabo dicha acción. No hay una secuencia lógica entre una acción y otra. Esto trae consigo que se pierda un poco el hilo de la trama de la historia y el interés. Como se muestra en el ejemplo siguiente de un fragmento del primer podcast:

...Salim: Yo quiero vender las manzanas que hace mi madre.
Música de transición
Salim: Ya está bien, ¿no? ¿Por qué no te tocas tus narices?
Ariel: Habíamos quedado en hacerlo hoy, así que manos a la obra. Ya lo tengo todo preparado. Verás la sorpresa que se van a llevar.
...
Ariel: Venga, vamos a prepararlo todo.
Salim: ¡Eh, cuidado!, no vayas a estropear mis manzanas.
Ariel: Me ha salido estupendo. ¿Está tu madre en casa?...

¿Qué está ocurriendo en el diálogo que provoca que el personaje de *Salim* le reclame a su amigo?, ¿qué están haciendo los amigos o que planean hacer?, ¿qué está haciendo *Ariel* que podría perjudicar las manzanas de *Salim*?, o ¿qué es lo que *Ariel* ha hecho estupendamente?

Veamos que ocurre en este fragmento del segundo podcast:

...Salim: Manzanas, manzanas cubiertas de rico caramelo. Manzanas, vendo manzanas rojas. Las mejores de toda la ciudad. Ya quedan pocas, ya quedan pocas (Música de transición)
Salim: Madre, madre, ¿ha venido a traerte un pan el padre de Ariel?
Gazala: ¿Qué son esos gritos, Salim?
Salim: ¿ha venido a traerte un pan el padre de Ariel?
Gazala: ¿A qué viene eso, Salim? ¿Intentas tomarme el pelo?...

Se observa como en este fragmento, también se hace omisión del narrador, no describe donde está *Salim* o lo que está haciendo, o por qué realiza tal pregunta a madre. ¿Cuáles fueron los hechos que llevaron a *Salim* a suponer que el padre de su amigo les había llevado un pan? Estas omisiones del narrador están presentes en varias ocasiones a lo largo de los podcasts. Al ser una representación radial, en la cual no existe una imagen más allá de la que se crea el oyente en su cabeza a través de su imaginación, todas estas interrogantes

pueden causar desinterés por lo que están oyendo. Se sabe que en la obra de teatro que se utilizó como guion, sí se explican todas las acotaciones y se describen las acciones y los hechos, por lo que el alumnado sí que conoce lo que se está narrando, pero el radioyente no.

Los personajes son los individuos que habitan en las historias, pueden ser reales o imaginarios, y de los cuales se contarán sus aventuras, vivencias e historias. En este caso, los personajes fueron interpretados por los alumnos y alumnas de CLEN. En la obra participan siete personajes: *Salim* y *Ariel*, como los protagonistas; *Gazala*, *Amos* y *Yehá* como personajes secundarios; el narrador y un locutor de radio. Nos pudimos percatar a través de las grabaciones y en los podcasts, que los personajes no fueron representados por un solo individuo, sino que en cada grabación los roles iban cambiando, no se hacía distinción entre niño o niña. De esta forma se buscaba la participación activa de todo el alumnado en la actividad, que cada uno de ellos y ellas pudieran ser intérpretes y disfrutar de la obra desde dentro de cada uno de los personajes.

Como ya se ha mencionado antes, el alumnado presenta dificultades con respecto a la lengua castellana, por tal motivo se pudo escuchar palabras mal pronunciadas, con acentos mal colocados, cambios de vocablos por otros y frases inconclusas. No obstante, se evidenció el interés por parte de ellos y ellas de realizar las locuciones con entonación, ritmo y dotando cada momento de sentimiento y emoción complaciendo al oyente.

El diálogo se realiza a través del intercambio que se produce entre los personajes. En la obra se utilizan más que nada diálogos externos, directos e informales que nos cuentan la relación de amistad entre los chicos, sus conversaciones entre ellos, con sus familiares y con *Yehá*, mientras que a través del uso del narrador se utiliza un diálogo indirecto.

El empleo de la música en el radioteatro ayudar a definir el ambiente y sirve como medio de transición entre una escena y otra. Permite realzar y dar mayor emoción y dramatismo a los hechos que están ocurriendo en la obra sin obviar que el centro principal son los diálogos. En cuanto a la adaptación, nos pudimos percatar que la música empleada siempre era idioma inglés, excepto

aquellas que era instrumental, ¿por qué esa selección musical?, ¿el contenido de las canciones estará relacionadas con los acontecimientos que se narran?, o solo se utilizan por son atractivas al oído y llaman la atención. También, siempre se tuvo en consideración que estuvieran libres de derechos de autor.

Una de las principales características que tienen los radioteatros es el uso de efectos de sonido para situar al oyente dónde suceden las cosas, las acciones que realizan, la ambientación de los lugares para lograr crear una imagen sonora agradable para el oyente, que le permita trasladarse al lugar a través de su imaginación y creatividad. En la adaptación de la obra no se utilizaron efectos sonoros de ningún tipo. Esto puede ser debido a que la instalación e incursión de la radio escolar en el instituto es muy reciente, y sobre todo a su implementación en una clase. Tal vez por este motivo no contaban con los medios y recursos necesarios para ello.

A través de la representación radial de la obra de teatro, se busca conmover y sensibilizar tanto al alumnado como a los oyentes sobre los derechos humanos, las desigualdades, los conflictos bélicos, los muros fronterizos y el valor que tiene la amistad. De igual modo, se puede incentivar el pensamiento crítico y debatir sobre cuestiones sociales y políticas de la época en la que se está viviendo, apelando a sentimientos de empatía y la solidaridad.

ACD de “Voces Violetas”

En este apartado se analiza un episodio del programa *“De las glosas a Twitter”*, publicado el 8 de marzo de 2020, en la plataforma Ivoox, en conmemoración del Día Internacional de la Mujer. Se trata de una canción de dos minutos compuesta y cantada por dos alumnas de segundo de bachillerato.

“A versos me pregunto,
¿por qué en silencio lloran, se rompe en mil pedazos y se esconde entre las sombras?
Es cierto que, que hace un tiempo que hemos perdido a la Lola, espero que algún día pueda volver.
Pero es cierto que...
-el feminismo es cáncer- (voz femenina hablada de fondo)
No voy a mentir, pero es cierto que...
-en vez de feminismo, asignatura obligatoria Costura- (voz femenina hablada de fondo)
Pero es cierto que, no voy a mentir...
-a casa ya, que hay que hacer la cena- (voz masculina hablada de fondo)

Pero es cierto que, pero es cierto que
 Algo que no ha existido nunca va a volver,
 saquemos las escobas y empecemos a ejercer.

Mujeres, sois unas brujas

Rap: Hacer feminismo enfrentándose al machismo que aplastó a tantos claveles, no es una lucha de mujeres, se trata de cooperar y de reaccionar, hombres y mujeres condenados a juzgar. Estoy harta del sistema patriarcal que me frena y me impide caminar, en un país de pandereta donde las voces violetas temen despertar. No es tanto el esfuerzo, construyamos un comienzo lleno de libertad, justicia popular, donde caminemos sin miedo al qué dirán.

No hay porque llorar, que la vida hay que celebrar, la, la, la, lara, lara,

Queda mucho por lograr, caminemos unidos todos por la libertad,

quitémonos las vendas

que ciegan las conciencias

y un pueblo adormecido, al borde del abismo.”

Las autoras de la canción son dos estudiantes de segundo de bachillerato, con edades comprendidas entre 17 y 18 años, las cuales utilizaron la radio escolar, de forma autónoma y creativa, como medio para denunciar la violencia de género y las desigualdades hacia las niñas y las mujeres, temática actual y relevante, que a pesar de que se hayan alcanzado avances a favor del rol del género femenino en la sociedad, aún persisten elementos negativos hacia ellas. La canción representa una crítica social y política con enfoque feminista a las desigualdades que enfrentan las mujeres en la actualidad.

En primer lugar, el título de la canción “*Voces Violetas*” hace referencia a la lucha por la igualdad de las mujeres en la sociedad, especialmente de aquellas voces más vulnerables y marginadas. El color violeta simboliza el movimiento feminista y conmemora la lucha histórica por los derechos de las mujeres para erradicar las injusticias y desigualdades sociales.

Se puede observar en frases como *¿por qué en silencio lloran, se rompe en mil pedazos y se esconde entre las sombras?* que se hace referencia al dolor y la lucha silenciosa que sufren algunas mujeres al ser víctimas de violencia física, sexual o psicológica, donde se sienten vulnerables y desprotegidas, y que en incontables ocasiones estos traumas han sido causados por algún familiar, donde optan por callar y esconderse que denunciar estos sucesos.

Asimismo, en frases como “*el feminismo es cáncer*”, “*en vez de feminismo, asignatura obligatoria Costura*”, “*a casa ya, que hay que hacer la cena*” se hace referencia al machismo que existe en la sociedad, no solo por parte de los

hombres sino también de las mujeres “*voz femenina hablada de fondo*”. Estas frases simbolizan las actitudes machistas y conservadoras que buscan ridiculizar, opacar y minimizar la lucha feminista que defiende la igualdad y la justicia. En este mismo sentido, la frase de “*Mujeres, sois unas brujas*” hace referencia a aquellas mujeres que en la antigüedad fueron perseguidas, castigadas, marginadas, y violentadas por simple hecho de ser o pensar diferentes y enfrentarse a las normas sociales.

Además, dentro de la canción se realiza una parte en forma de Rap, otro estilo musical que se ha utilizado para denunciar las desigualdades sociales. En este caso, se utiliza un Rap de empoderamiento de las mujeres para denunciar al patriarcado y abogar por la colaboración y ayuda mutua entre hombres y mujeres para el logro de una sociedad más justa y equitativa. Igualmente, hace un llamado a las mujeres a luchar por sus derechos y levantarse juntas por un futuro mejor, a dejar a un lado el miedo y reivindicar la libertad y la justicia social.

Por este medio se utiliza la canción como medio de expresión artística y creativa, para denunciar un problema que está latente en la sociedad creando una conexión entre cantautoras y radioyentes.

Análisis del género discursivo: la canción

La canción es un género discursivo, perteneciente al género lírico, que tiene como propósito expresar y transmitir emociones y sentimientos. Se puede utilizar para narrar historias, ideas e incluso criticar la sociedad, como sucede con la canción antes analizada. Está compuesta por varios versos y acompañada de las voces de las alumnas y de una guitarra.

Entre los principales elementos que componen este género se encuentra la melodía, la cual permite que sea agradable para el oído del radioyente; la armonía que es la encargada de relacionar las notas musicales; el ritmo a través del cual se puede diferenciar los versos cantados, los hablados y los rapeados; la letra con el mensaje que desea transmitir; y el alto contenido social que quieren enunciar con sus voces a través de la radio escolar reflejando el contexto sociocultural de ese momento e invitando a la participación ciudadana y a la apropiación del mensaje para fomentar la democracia y la justicia social.

Polisemia de significados

Desde el punto de vista del posestructuralismo, los textos no tienen un solo significado, aquel dado por el autor/a; sino que un texto se construye a partir de los diferentes significados que le da cada lector/a, trayendo consigo múltiples interpretaciones de un mismo texto.

En el PA, la docente consideró que la obra era de especial importancia debido a la composición del aula (alumnado mayormente inmigrante y de etnia gitana), las características del alumnado (con necesidades educativas y apoyo específico y dificultades lingüísticas) y sus intereses.

La obra trata sobre la amistad de dos chicos de diferentes nacionalidades que, debido a conflictos bélicos y raciales, los padres les prohíben estar juntos, y por tal motivo se deben enfrentar a ciertos obstáculos. La obra produjo en el alumnado diferentes interpretaciones, emociones y sensaciones creando en el aula un ambiente propicio para el debate y la confrontación. Se observa como el alumnado al hablar o interpretar los sucesos de la obra, refleja sus vivencias, sus valores culturales y sociales. Cada uno de ellos y ellas fueron planteando con sus propias palabras cómo hubieran sido los hechos si hubieran ocurrido de otra forma y cómo hubieran reaccionado los personajes, haciendo uso de su imaginación y creatividad, poniendo como ejemplo sus propias experiencias y contándole a sus compañeros y compañeras anécdotas sobre situaciones similares de su cotidianidad. Asimismo, la obra, al tener un final inesperado y no bien definido, le dio la posibilidad al alumnado a formular interrogantes sobre lo sucedido, y crear su propia versión del final de la obra y las consecuencias de las soluciones que ellos y ellas mismas iban proponiendo.

Se pudo percibir que normalmente el alumnado no genera mucho debate sobre asuntos sociopolíticos. Sin embargo, el conflicto bélico generó controversia en el aula debido a los acontecimientos actuales entre Ucrania y Rusia, y la posición que adoptó la Unión Europea, sobre todo España, y las acciones tomada por el gobierno y como esas acciones de alguna forma afectaban su vida, pudiéndose observar en cierto modo falta de empatía por parte de algunos al comentar que era “su guerra” y que no los debían involucrar.

De igual forma, a través de la obra, el alumnado se percató como las diferencias raciales, étnicas y lingüísticas podían afectar el comportamiento de las personas en su vida diaria. En varias ocasiones, el alumnado era capaz de ponerse en la situación de los personajes y debatir como se hubieran sentido en esa posición. Otros debates se generaron más allá de las temáticas de la obra como los barrios marginales, las drogas y la violencia.

Para realizar el poema, la docente busca captar la atención del alumnado e introducirlos en el mundo de la poesía a través de la película *“El Club de los Poetas Muertos”* de 1989, son el objetivo de reflexionar sobre la importancia de vivir la vida de manera auténtica. Sin embargo, las grandes cualidades del profesor de la película, sus grandes ideales y su amor por la poesía, no logró captar la atención del alumnado.

En este sentido, ella opta por la redacción de un pequeño soneto en la que el alumnado pudiera expresar sus sentimientos y emociones. En primer lugar, se redactó el poema tomando como punto de partida un árbol de su preferencia. Algunos de ellos y ellos escogieron árboles frutales y florales. Más adelante al árbol se cambió por un sentimiento. Se observó cómo a través de los sentimientos seleccionados, el alumnado le daba a su poema un significado diferente, cada uno reflejaba su historia, sus experiencias y su estilo de vida. Lo que para algunos o algunas redactar un poema sobre un árbol resultaba aburrido e insignificante, utilizando palabras de desamor y tristeza, a la hora de poner un sentimiento cobro sentido y significado ya que el sentimiento negativo que reflejaba se transformó en algo positivo y poético.

En relación con el TR se realizan diferentes programas radiales, cada uno con temáticas diferentes, por ejemplo: deporte, moda y belleza, historia y ficciones. Los diferentes episodios radiales creados por el alumnado en la emisora tienen distintos objetivos (informar, entretener, debatir) y formatos (narrativa, entrevista, canción, monólogo, dramatización, etc.); y sus contenidos (cultural educativo, deportivo, informativo, etc.) y estilos (formal, informal, técnico, objetivo, subjetivo, etc.) varían dependiendo del programa radial siempre teniendo en cuenta el contexto y al público al que va dirigido: alumnado, profesorado, familia y comunidad.

Las temáticas propuestas originan en el alumnado diferentes interpretaciones, emociones y sensaciones creando un ambiente propicio para el debate y la confrontación. Esta polisemia de significados enriquece la comunicación a través de la radio al permitir que se generen debates, reflexiones, críticas y opiniones diversas sobre asuntos que afectan directamente a ellos y a ellas, y a la sociedad. En este sentido, se evidencia cómo el alumnado al exponer, hablar, interpretar, dar su punto de vista o su opinión, refleja en sus palabras sus vivencias, sus valores culturales y sociales. En varias ocasiones, el alumnado era capaz de ponerse en la situación del otro y debatir como se hubieran sentido en esa posición.

Relación dialógica

La relación dialógica que se establece durante el proceso de aprendizaje favorece la construcción colectiva de saberes y el desarrollo la competencia en comunicación lingüística. Se pone en práctica el valor de la solidaridad a través de las intervenciones que se realizan en los diferentes espacios de aprendizaje, se respeta las diferencias de opiniones y se asegura que todos tengan las mismas oportunidades.

Con relación a esto, se promueve el desarrollo de un dialogo horizontal entre la docente y el alumnado para crear un ambiente democrático, no jerárquico, no directivista y no autoritario, en el que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. No obstante, hay ocasiones en que el dialogo es guiado por la docente y muchas veces con un tono jerárquico y directivista, pero siempre en base al respeto mutuo y a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades planificadas se realizan desde una perspectiva flexible y abierta, en la que participa todo el alumnado, tomando en consideración que todos los aportes e ideas son importantes y relevantes al tema tratado. ofreciendo diferentes opiniones y visiones, dándole al alumnado la oportunidad de seleccionar la que mejor se adecúe a ellos y a ellas o la que consideren más pertinente. Al mismo tiempo, se reconocen los aprendizajes ya incorporados en el alumnado, sus experiencias, historias de vida, sus conocimientos

promoviendo el desarrollo habilidades comunicativas tanto orales como escritas asumiendo un rol más activo, crítico y reflexivo del entorno y de la sociedad.

Este diálogo igualitario trae consigo que se genere en el alumnado motivación y placer por el aprendizaje. Al experimentar cosas nuevas y resolver problemas, se sentirán más motivados, atentos e interesados en lo que aprenden y serán capaces de crear cosas nuevas. De ahí que la radio escolar se utilice como instrumento seductor para captar y atraer la atención del alumnado para lograr un aprendizaje significativo y evitar el abandono escolar.

Es la radio escolar un espacio donde el alumnado disfruta buscando información, entrevistado a los invitados, grabando programas desde la emisora y desde las unidades móviles fuera del instituto; un lugar que les permite hacer uso de su imaginación y creatividad para crear y redactar los guiones radiofónicos, las cuñas publicitarias y expositivas, donde resaltar sus habilidades y destrezas comunicativas y narrativas, y al mismo tiempo, crear vínculos de amistad y colaboración con sus pares tanto en la radio del instituto como con alumnado de otros institutos a través de la Red de Radios Escolares de Valladolid.

En ambos casos, tanto la radio en el aula como en los talleres, se reconocen los aprendizajes ya incorporados en el alumnado, sus experiencias, historias de vida, sus conocimientos y al mismo tiempo se desarrollan habilidades comunicativas tanto orales como escritas asumiendo un rol más activo, crítico y reflexivo del entorno y de la sociedad. Al mismo tiempo, se pone en práctica el valor de la solidaridad a través de las intervenciones que se realizan en los diferentes espacios de aprendizaje, se respeta las diferencias de opiniones y se asegura que todos tengan las mismas oportunidades.

Pedagogía del deseo/placer

El aprendizaje debe ser un proceso satisfactorio y agradable para el alumnado, de esta manera, al experimentar cosas nuevas y resolver problemas, se sentirán más motivados, atentos e interesados en lo que aprenden y serán capaces de crear cosas nuevas.

La radio escolar es un medio de aprendizaje atractivo e innovador que permite la creación y difusión de conocimientos, y sirve como facilitador didáctico para las distintas disciplinas del currículo, al mismo tiempo que insta a aprender a hacer a través del trabajo en equipo y creativo. A través de este medio, el alumnado transfiere conocimientos y potencian su lenguaje, su creatividad, su motivación y su imaginación.

Por un lado, el uso de la radio escolar favorece el proceso de aprendizaje con alumnado con necesidades de apoyo específico, permite que cada uno de ellos y ellas trabajen a su propio ritmo y estilo, favorece el aprendizaje y manejo de las TICs, y la mejora de la competencia lingüística tanto oral como escrita. Se observa cómo se crean en el alumnado emociones positivas por aprender, conocer y crear cosas nuevas, y adquirir nuevos conceptos y habilidades que puedan poner en práctica en su vida y en su entorno social. Más allá de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se siente motivado por asistir al instituto y colaborar con sus compañeros y compañeras en la creación y grabación de la obra de teatro, pudiendo reconocer sus errores y corregirlos.

Por otro lado, el taller de radio no entra dentro de las actividades curriculares y se realiza en el horario del recreo, tiempo de ocio, por lo que el alumnado que participa en aquel acude por voluntad propia, por interés y motivación, puesto que se siente atraído por las actividades que allí se realizan. Ellos y ellas encuentran en la radio escolar un espacio de creación artística, informativa, de reproducción cultural y social, de socialización, colaboración de y aprendizaje significativo, en donde pueden expresar sus opiniones, ideas y debatir sobre temas relevantes relacionados con su entorno más cercano.

Es la radio escolar un espacio donde el alumnado disfruta buscando información, entrevistando a los invitados, grabando programas desde la emisora y desde las unidades móviles fuera del instituto; un lugar que les permite hacer uso de su imaginación y creatividad para crear y redactar los guiones radiofónicos, las cuñas publicitarias y expositivas, donde resaltar sus habilidades y destrezas comunicativas y narrativas; y al mismo tiempo, crear vínculos de amistad y colaboración con sus pares tanto en la radio del instituto como con

alumnado de otros institutos a través de la Red de Radios Escolares de Valladolid.

4.3.4. Participación social a través del aprendizaje-servicio

En tercer lugar, con respecto a la categoría participación, la justicia social comunicativa se vincula con la dimensión de la Literacidad Crítica: el *aprendizaje servicio*. Esta metodología desarrolla competencias curriculares y profesionales en el alumnado a través de un servicio a la comunidad y a través de esta práctica logran un aprendizaje significativo, social y cívico haciéndolos más conscientes de sus responsabilidades como ciudadano.

A través de la radio escolar, se busca impulsar la enseñanza como un proceso de transformación social basado en el diálogo igualitario, la colaboración y la acción social. De esta manera, el alumnado desarrolla competencias curriculares y profesionales a través de un servicio a la comunidad y a través de esta práctica logran un aprendizaje significativo, social y cívico, haciéndolos más conscientes de sus responsabilidades como ciudadano. De este modo, el alumnado se involucra en actividades y acciones que responden a necesidades sociales y que les permiten aprender y reflexionar sobre su experiencia. Mediante los debates, entrevistas, reportajes, etc., sobre temáticas con contenidos social y culturalmente relevantes, se fomenta la capacidad del alumnado en analizar y producir discursos que cuestionen y contrarresten las injusticias sociales, sean partícipes en la toma de decisiones, propongan soluciones, y al mismo tiempo, favorezcan el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa.

De igual forma, se puede observar cómo a través de la creación de los podcasts y los diferentes programas de radio, y su posterior publicación en el blog de la radio del instituto, en el canal de IVOOX, a través de los perfiles de Instagram, Twitter y YouTube se le da visibilidad al trabajo realizado por el alumnado y se establece un vínculo con la comunidad. Además, se crean vínculos con otras escuelas a través de la participación activa en la red de radios escolares de la ciudad donde se encuentra el instituto, participación en el concurso nacional de podcast, festivales navideños desarrollados en el instituto.

Se graban y reproducen cuñas publicitarias sobre las ofertas educativas del instituto, la formación profesional, la formación en prevención de riesgos asociados a Internet, la formación sobre igualdad de oportunidades y de género. Igualmente, se realiza un aprendizaje cooperativo, de ayuda mutua y trabajo en equipo. A la par, se les da un acompañamiento a personas con necesidades específicas de apoyo educativo y se ofrecen consejos y ayudas a nuevos alumnos o extranjeros en clase.

A través de los programas radiales, se busca conmover, sensibilizar y concientizar, tanto el alumnado como los radioyentes, sobre temas actuales socialmente significativos como la diversidad racial, étnica, de géneros, la transmisión de valores culturales; y favorecer la inclusión, socialización, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico; así como el desarrollo de habilidades en competencia lingüística tanto orales como escritas.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Prácticas pedagógicas inclusivas: proyectos escolares para promover la justicia comunicativa en contextos vulnerables

5.2. Prácticas de Literacidad Crítica para la justicia social en contextos vulnerables

5.3. La radio escolar como una ecología de aprendizaje

5.4. Laboratorios de innovación ciudadana para la promoción de la Justicia Social Comunicativa

«La educación verdadera es praxis,
reflexión y acción del hombre
sobre el mundo para transformarlo»
Paulo Freire

5.1. Prácticas pedagógicas inclusivas: proyectos escolares para promover la justicia comunicativa en contextos vulnerables

A partir del análisis de los datos realizado en esta investigación se pueden establecer diversas consideraciones en relación con las potencialidades que presenta la radio escolar como mecanismo pedagógico inclusivo dentro de los proyectos escolares de los centros de educación secundaria, y como vía para la promoción de la justicia comunicativa, sobre todo en contextos vulnerables y con alumnado diverso.

Los resultados obtenidos demuestran que este recurso no solo potencia las competencias comunicativas del alumnado (como la escucha activa, la oralidad y la expresión escrita), sino también las competencias digitales (como el uso de tecnologías de grabación y edición de audio, la creación de podcasts y la publicación en redes sociales), así como las competencias cívicas y sociales (trabajo en equipo, empatía, solidaridad e inclusión). A su vez, se consolida como un instrumento eficaz para fomentar la participación activa en contextos reales, la colaboración entre pares y el respeto por la diversidad, alineándose con la formación para una ciudadanía democrática. De ahí que la radio escolar se convierta en “un escenario de dialogo de saberes” donde el alumnado refleja sus inquietudes y perspectivas, donde se permita la libertad participativa e implicación en los procesos de toma de decisiones escolares y comunitarias, tal como señalan Ciprián y Galvis (2021).

En este sentido, y en particular en contextos de vulnerabilidad caracterizados por una alta diversidad cultural, académica, lingüística y socioeconómica, se hace evidente la necesidad de la creación e implementación de entornos de aprendizajes inclusivos que faciliten el acceso equitativo al conocimiento y la participación de toda la comunidad educativa. De este modo, la radio escolar se presenta como un medio idóneo para fomentar la expresión libre de ideas y opiniones, la construcción colectiva del conocimiento, la

promoción de valores democráticos, el fomento de la igualdad de oportunidades y la equidad, en un mundo cada vez más globalizado y neoliberal.

Igualmente, estos resultados promueven el desarrollo de prácticas educativas abiertas, dinámicas y contextualizadas, que sean capaces de enseñar en y para la diversidad, para lograr sociedades más justas y equitativas. Estos hallazgos, se alinean con el ODS 4 de la Naciones Unidas (2015), el cual se enfoca en asegurar una educación que sea inclusiva, equitativa y de alta calidad, además de fomentar oportunidades de aprendizajes a lo largo de toda la vida y formar en valores para la ciudadanía global. De este modo, al acercar situaciones reales del entorno, alentar la voz del alumnado y promover la diferencia cultural como recurso educativo, se reducen barreras de participación y se fomenta la cohesión social.

Al mismo tiempo, los resultados arrojan que la radio escolar es una herramienta que favorece la inclusión, socialización, el trabajo cooperativo, el desarrollo de habilidades comunicativas, la convivencia positiva y la resolución de conflictos y, además, sirve como facilitador para la atención a la diversidad, reforzando los planteamientos destacados por Gómez-Cardoso (2020). Esta utilidad se hace evidente cuando el alumnado trabaja conjuntamente tanto en el aula como en la emisora, aprendiendo a negociar las tareas y a resolver desacuerdos (aspectos que fortalecen el clima grupal y el sentido de pertenencia).

La radio escolar, por tanto, figura como un amplio entramado de conocimientos, saberes y competencias que convierten la actividad educativa en una experiencia motivadora y significativa, apoyando lo expuesto por Sánchez-Serrano et al (2023), sobre todo en este contexto de vulnerabilidad en el que el alumnado de origen extranjero, etnia gitana o neurodivergente, experimenta dificultades académicas, de adaptación y barreras lingüísticas. Es en este contexto, donde la radio escolar adquiere especial relevancia como una herramienta pedagógica y disruptiva, al permitir que el alumnado con necesidades educativas especiales tome la iniciativa en la transmisión y producción de contenidos radiofónicos, legitimando su voz y su cultura dentro del ámbito académico.

Asimismo, en línea con lo planteado por Montané (2015) y Revuelta y Hernández (2019), se evidencia el interés de la docente por promover el respecto a las diferencias culturales del alumnado, buscado que sean capaces de reconocer e interpretar de forma crítica su entorno social, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia al centro, reforzando las ideas de Ciprián y Galvis (2021) para el logro de una sociedad más justa.

Los datos analizados revelan cómo a través de la implementación de un proyecto educativo de centro basado en el uso de la radio escolar contribuye de manera significativa en la promoción de la justicia comunicativa, puesto que busca dar acceso equitativo e igualitario a todo el alumnado, trascendiendo del enfoque tradicional de clases magistrales a uno más participativo e innovador, realzando las diferencias y empoderando al alumnado como sujetos activos y protagónicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, y así impulsar la radio escolar como un componente innovador, atractivo, motivador y transversal dentro del centro escolar, lo que rompe con la idea negativa que tiene el alumnado con respecto a la escuela, construyendo una nueva identidad educativa y cultural, y que evidencia su eficacia y utilidad como herramienta formativa, aspectos que también han sido estudiados por Melgarejo-Moreno y Rodríguez-Rosell (2024).

A través de estos proyectos de radio escolar (PA y TR), se trabajan y reflexionan sobre diferentes temáticas (culturales, educativas, académicas) considerando múltiples enfoques y perspectivas. Además, se integran las actividades escolares (curriculares y extracurriculares) con las realidades más cercanas al mundo de vida del alumnado, en donde se asume el rol de ciudadano crítico a través del diálogo y el intercambio de ideas, permitiéndoles fortalecer sus habilidades analíticas, críticas, creativas y comunicativas, procesos anteriormente trabajados y descritos por Villamizar (2002) en Martín-Pena D. *et al.* (2020).

En esta misma dirección, los resultados se ajustan con lo expuesto por Sevillano (2012) y Ciprián y Galvis (2021), al plantear que la radio escolar es un espacio propicio para la construcción de identidades culturales, donde la participación tanto del alumnado como la del profesorado desempeña un papel

fundamental para informar, promover y defender los intereses de la sociedad, en especial de aquellas voces silenciadas (alumnado vulnerable y marginado), y en aras de lograr una transformación social y educativa. Así pues, la radio escolar debe reflejar y contribuir con las prácticas culturales, sociales y políticas de la comunidad.

Otro de los hallazgos de la investigación parte de la revisión documental, la cual reveló que en el curso 2019/20 se implementó el PLC con el objetivo fundamental de impulsar un proyecto global para la mejora de la competencia lingüística en el que participe el profesorado de diferentes áreas o materias, el cual supuso un marco ideal para la radio escolar. En el primer año de implementación se realizaron actividades interdepartamentales con el compromiso de continuidad por parte del profesorado, perteneciente a distintos departamentos didácticos. En el segundo año, se consideró adecuado que las actividades a realizar tuvieran como eje vertebrador la radio escolar, para el mejoramiento de la competencia en comunicación lingüística del alumnado del centro, desarrollando destrezas comunicativas, respetando los distintos niveles lingüísticos del alumnado y proponiendo diferentes situaciones de comunicación con marcado fin social y que incorporen el uso de las TIC. Proporcionando resultados positivos fundamentalmente en cuatro planos:

- *Lingüístico*. La práctica radiofónica en lengua castellana o en cualquiera de las tres lenguas estudiadas en el centro (inglés, francés o alemán) permitirán mejorar la expresión oral en sus aspectos: vocalización, entonación, ritmo, uso de un vocabulario más rico, aprendizaje de nuevos términos, utilización correcta de la sintaxis, elaboración de textos con coherencia y cohesión, capacidad de verbalizar conceptos abstractos, relacionados con materias científicas.
- *Musical y artístico*. La creación viene dada a la hora de elegir la música o los sonidos de los programas, buscando las canciones más apropiadas según la temática del programa y desarrollando sus propias ideas gustos y aptitudes.
- *Pedagógico*. La radio contribuye, como se ha señalado, a la adquisición de las competencias clave.

- *Personal*. La necesidad de un trabajo en equipo a la hora de preparar y ejecutar un programa de radio lleva consigo un alto grado de responsabilidad, potenciando la autoestima.

5.2. Prácticas de Literacidad Crítica para la justicia social en contextos vulnerables

Considerando los aportes de varios investigadores (Cassany (2004), Barton y Hamilton, 2012, Aceves-Azuara y Mejía, 2015, Riquelme, 2016, Canett et al., 2021, Romo, 2021) se puede corroborar que las experiencias de aprendizaje observadas en esta investigación conforman un conjunto de prácticas pedagógicas de literacidad, puesto que implican una forma particular de usar y procesar la lectura y la escritura en situaciones diversas de la vida humana.

En este sentido, los resultados de la investigación evidenciaron cómo a través de estas prácticas de literacidad, se promueve una mirada crítica hacia la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en contextos de vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Es decir, cómo a través del lenguaje el alumnado es capaz de identificar relaciones de poder implícitas en los textos orales y escritos, de interpretar y cuestionar mensajes de diversas índoles, y a su vez, puedan producir discursos situados y reflexivos, fortaleciendo el vínculo entre lo que leen, escuchan y escriben con su realidad más próxima.

De este modo, y en línea con las contribuciones Vázquez Ahumada, M. A., Zamudio, A. L. y Martínez Buenabad, E. (2023), incorporar proyectos de Literacidad Crítica dentro de los centros escolares facilita la conexión entre el aprendizaje y la realidad sociocultural del alumnado, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada. Estos planteamientos se ven reforzados con la implementación de un proyecto de aprendizaje dentro de un aula de compensatoria con alumnado vulnerable y diverso (CLEN), basado en el uso de la radio escolar como herramienta de literacidad, lo que permitió no solo el desarrollo de competencias lingüísticas básicas en el alumnado, la mejora de la comprensión y producción oral y escrita, el desarrollo de capacidades comunicativas; promoviendo además un enfoque más democrático e inclusivo,

con el objetivo de reducir brechas comunicativas y lingüísticas, y siendo el alumnado capaz de desenvolverse tanto en el ámbito académico como social.

Es cierto, que, en varias ocasiones, debido a las necesidades y características específicas del alumnado, fue un poco más difícil alcanzar algunos objetivos propuestos por la asignatura y la docente. No obstante, se observaron algunos avances significativos en cuanto a la apropiación de los elementos básicos para la producción radiofónica (tono, entonación, pronunciación) e interpretación de la obra seleccionada (Manzanas Rojas de Luis Matilla), haciéndola cercana a su entorno y realidad social.

Se ha observado cómo la elección de esta obra ha favorecido la dimensión axiológica del aprendizaje, al abordar temáticas entre las y los jóvenes como la xenofobia, permitiendo abrir hilos de debate acerca de los conflictos raciales, las divisiones fronterizas, las ciudades divididas, las injusticias sociales, la amistad, la formación de valores, entre otros. Lo que permite a la institución escolar afrontar el reto de fomentar y desarrollar una ética de relación y de interacción basada en postulados relacionados con los derechos humanos (Burns & Aspeslagh, 2014), la multi/inter/pluriculturalidad (Guilherme & Dietz, 2015), la cooperación y la solidaridad (Garrafa, 2014), la paz y la convivencia entre los pueblos (Zembylas & Bekerman, 2017).

En esta dirección, siguiendo las nociones de varios investigadores (Castellví, 2020, Freire, 2012; Freire y Macedo, 2004), que promueven la idea de leer la palabra y el mundo para empoderar a las personas, se observa como durante el proceso formativo se establecieron procesos dialógicos entre la docente y el alumnado, logrando una construcción colectiva del conocimiento. Se promovió un ambiente de respeto y diálogo horizontal donde todas las opiniones e ideas son aceptadas, fortaleciendo el respeto y la empatía. Igualmente, se estimuló el desarrollo de habilidades comunicativas y de escucha activa y la comprensión de múltiples perspectivas.

Estos hallazgos evidencian cómo estas prácticas de literacidad se construyen socialmente por medio de la cultura, historia y los discursos de cada persona involucrada en el proceso formativo. Por este motivo, el alumnado

aprende a vivir en sociedad y reconoce que los aprendizajes adquiridos en la escuela trascienden a la vida real, tal y como señalan Aguilera & Clavijo, 2021, Salinas & Huaman, 2021, Holmos, 2023. De ahí que este enfoque de la Literacidad Crítica sea visto como una serie de competencias en constante proceso de construcción y evolución, dependiendo del contexto y de la situación particular de cada individuo (Londoño, 2015a).

Igualmente, los datos obtenidos se encuentran en sintonía con los planteamientos de Rogers y Mosley (2014) cuando expone que: a) el lenguaje no es neutral y está permeado de valores; b) el aprendizaje tiene lugar en contextos socioculturales; c) el diálogo y la participación se encuentran en el corazón de una comunidad de prácticas; d) las prácticas de literacidad tienen el poder de transformar la realidad social; y e) investigar y reflexionar son las piedras angulares en el desarrollo de una Literacidad Crítica.

Partiendo de este enfoque crítico de la enseñanza de las lenguas, se revela cómo al reflexionar sobre los usos del lenguaje y de cuestionar las informaciones recibidas, se enriquece el proceso de aprendizaje, se promueve la autonomía del alumnado, se conforma su ideología e identidad, lo que les permite entender cómo se construye su realidad y cómo por medio del lenguaje se transforma su entorno. Los resultados evidencian como la comunicación, se configura como un espacio para la construcción de conocimientos, significados, identidades y relaciones de poder, desempeñando un rol esencial en la promoción de la igualdad, el reconocimiento y participación del alumnado en la sociedad, reafirmando los aportes de Díaz (2020).

5.3. La radio escolar como una ecología de aprendizaje

A raíz del análisis de los resultados, se pudo evidenciar las posibilidades que ofrece la radio escolar como una ecología de aprendizaje, puesto que le ofrece al alumnado los recursos necesarios y las oportunidades para aprender, para su desarrollo y para el logro de sus objetivos (Jackson, 2013).

En esta línea, se confirma cómo este medio – visto como un entorno dinámico y flexible – propicia el desarrollo de experiencias auténticas, vitales,

colaborativas y significativas, que trascienden de espacio aula, involucrando a la comunidad educativa, e integrando el aprendizaje formal con el conocimiento experiencial. De este modo, la radio escolar se posiciona como una plataforma transversal e integral donde se combinan distintos saberes, voces y contextos, se potencia el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y el aprendizaje autónomo, y se consolidan y desarrollan habilidades y competencias para el siglo XXI.

Esta metáfora ecológica se constata en esta investigación, ya que las experiencias analizadas conforman un modelo educativo que vincula el contexto académico y social con las características del conocimiento actual, descritas por Siemens (2006) y González-Sanmamed et al (2018) como: caótico (por la diversidad, la conformación de múltiples puntos de vistas), interdisciplinario (abarca tanto el aprendizaje formal como el informal, convergen diferentes disciplinas) y emergente (está en continuo proceso de transformación y adaptación en relación con las necesidades de cada individuo).

Siguiendo esta línea metafórica, en el análisis de los datos, se observa cómo se promueven los cuatro valores de aprendizaje propuestos por Jackson (2013), y retomados más adelante por Monsalve y Aguasanta (2020), para la conformación de la radio escolar como una ecología de aprendizaje.

En primer lugar, *el valor conceptual*, a través de la comprensión de los propios procesos dinámicos del aprendizaje y los diferentes elementos que conforman dicho ecosistema (recursos, escenarios, experiencias, motivaciones). En segundo lugar, *el valor práctico*, tanto para el alumnado (mediante la estimulación del desarrollo del aprendizaje integral y su vínculo con otras personas y entornos, y basado en experiencias reales) como para el profesorado (a través de la reflexión sobre su propio aprendizaje y la promoción de sus conocimientos mediante nuevos retos y proyectos). En tercer lugar, *el valor político*, por medio de la comprensión de que el “saber aprender” y el desarrollo continuo a lo largo de la vida, son cuestiones educativas y políticas de alta importancia. En cuarto lugar, *el valor de la educación para toda la vida*, motivando al alumnado a reflexionar sobre sus ecosistemas de aprendizaje,

acerca de cómo aprenden, se desenvuelven y adaptan a las distintas situaciones que pueden surgir a lo largo de sus vidas.

De ahí pues que, a través de la radio escolar como ecología de aprendizaje y educación expandida, se permita comprender y reflexionar sobre las realidades educativas actuales y reconocer estas experiencias (en su mayoría invisibilizadas) del alumnado, facilitando una visión holística y promoviendo la justicia social, en línea con los planteamientos de Cremades et al (2018) y Monsalves y Aguasanta (2020).

Un aspecto a destacar dentro de esta investigación es el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual estimuló al alumnado a explorar y construir su propio aprendizaje, descubriendo nuevos recursos y posibles soluciones. Además, los datos corroboraron cómo la implementación de esta metodología dotó al alumnado de herramientas para enfrentarse a problemas reales, permitiéndoles valorar cuáles son significativos en su aprendizaje, y las vías para poder abordarlos, tanto de forma individual como de manera colaborativa en aras de buscar soluciones a dichos problemas planteados. En la línea de lo sostenido por Bender (2012), se pudo corroborar que:

- a) El uso de esta metodología educativa permitió que el alumnado desarrolle habilidades y competencias de colaboración, de planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997) y (Dickinson, y otros, 1998)..
- b) Al mismo tiempo, hizo posible un aumento de la motivación, de la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998) y (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997).
- c) Igualmente, se logró una integración entre lo que se aprende en la escuela y la realidad social, corroborando que el alumnado al estar comprometido en proyectos que estimulen su deseo por el aprendizaje facilita el desarrollo de habilidades y la adquisición de una mayor cantidad de conocimientos. A través de estos proyectos, el alumnado utiliza

habilidades mentales de orden superior en vez de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión, haciendo énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997), (Bottoms y Webb, 1998) y (Reyes, 1998).

- d) Asimismo, a través del aprendizaje colaborativo, el alumnado desarrolló habilidades de colaboración para la construcción activa y eficaz de conocimientos. Se observó cómo fueron capaces de compartir sus ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones.
- e) También, se mejoraron las fortalezas individuales de aprendizaje desde diferentes enfoques (Thomas, 1998)..

Estos hallazgos mostraron cómo el alumnado es capaz de vincular el conocimiento adquirido con experiencias significativas de su entorno personal y social, cómo reconocen su importancia para enfrentar situaciones y retos reales y actuales, cómo toman decisiones con base en valores y principios democráticos para el logro de una sociedad más justa. Al mismo tiempo, vemos que participa activamente en experiencias de aprendizajes que van más allá del espacio aula (emisora radial, jardín, actividades extraescolares, concursos, festivales) integrando el conocimiento en distintos contextos (educativo, comunitario, regional).

Igualmente, revelaron que el alumnado desarrolla habilidades de trabajo en equipo (selección de temáticas y roles dentro de la emisora, colaboración en línea, respeto a la opinión del otro), de comunicación efectiva (escucha activa, claridad en el mensaje, empatía, lenguaje adecuado, retroalimentación) y de pensamiento crítico (análisis, reflexión, evaluación, autonomía, agencia), mediante la colaboración en proyectos, tareas y resolución de problemas de conjunto con sus pares y el profesorado.

Las experiencias educativas observadas, manifestaron cómo el alumnado se enfrenta a desafíos complejos (barreras lingüísticas, socioeconómicas, académicas) y reales, que los motivaron a investigar, experimentar y proponer soluciones innovadoras, desarrollando habilidades de análisis, creatividad y

perseverancia. Además, mediate el uso de herramientas digitales (programas para la grabación de podcasts como el *Audacity*, *Microsoft Teams* para compartir contenidos y colaborar en la creación de los guiones, *Spreaker*, aplicación móvil para grabación de audio desde los móviles personales, y las redes sociales donde publican los podcasts *IVOOX*, *YouTube*, *Blog*, *Instagram*, *Twitter*), el alumnado desarrolla la competencia digital y favorece su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, estos hallazgos, demuestran como a través de la radio escolar, el alumnado desarrolla las competencias (pensamiento crítico, creatividad, colaboración, comunicación, alfabetización digital y aprendizaje permanente) necesarias para enfrentarse con éxito los retos de la sociedad actual y globalizada.

5.4. Laboratorios de innovación ciudadana para la promoción de la Justicia Social Comunicativa

Tomando en consideración los resultados, se pueden establecer ciertos lineamientos que permiten situar las experiencias educativas observadas como laboratorios de innovación social y ciudadano para la promoción de la justicia social comunicativa. En primer lugar, se evidencia cómo la docente busca y explora nuevas formas de aprendizaje y construcción del conocimiento, con el objetivo de buscar soluciones innovadoras a los problemas actuales que afecten al alumnado y a la sociedad. De ahí que se plantee que estas experiencias educativas conforman un laboratorio de innovación social y ciudadano, pues conforman una comunidad de práctica y aprendizaje en la que el alumnado analiza, diseña, estudia e intercambia información, en línea con los planteamientos de Yañez-Figueroa et al (2021).

En estos laboratorios se promueve un aprendizaje significativo caracterizado por el vínculo que se establece entre los contenidos curriculares (aula de CLEN) y extracurriculares (talleres de radio) con las vivencias y experiencias del alumnado; dando lugar a un aprendizaje situado, donde la interpretación y comprensión de la cultura está influenciada por el contexto en donde se desarrolla. Por lo que no hay una mirada objetiva y universal de la

cultura sino que es interpretada por cada individuo desde su propia perspectiva social, histórica y cultural. Al mismo tiempo, se promueve un aprendizaje transformador, donde el alumnado se enfrenta a situaciones que le permiten cuestionar conocimientos previos, llevando a cabo una reconstrucción de significados. Esto permite el empoderamiento del alumnado, el fortalecimiento del sentido crítico, la libre expresión de identidades diversas e ideologías, y el compromiso ciudadano con la justicia social.

En segundo lugar, los datos mostraron cómo en estos laboratorios se generan una serie de actividades de transferencia, reflexión, experimentación y búsqueda, lo que permite corroborar que las experiencias analizadas generan una orquestación del aprendizaje, propias de un laboratorio de innovación ciudadana como propone Besselink (2013). En cuanto a los procesos de transferencia, se evidencia una integración efectiva entre saberes teóricos y su aplicación práctica en relación con el uso de herramienta radiales y el trabajo con los diferentes géneros discursivos. Se observa cómo el alumnado del taller de radio, en particular, demuestra mayor autonomía y capacidad de gestión en la producción de contenidos radiales, aspectos que fueron observados en menor medida en el proyecto de aula.

Se observa que los procesos de reflexión están presentes en ambas experiencias educativas. Se parte de analizar y reflexionar sobre temáticas sensibles y complejas que afectan a la sociedad (como la violencia de género, el racismo, la xenofobia, la discriminación, el acoso escolar, las redes sociales, etc.) donde el alumnado es capaz de cuestionarse, desarrollar empatía y formar juicios críticos sobre estas problemáticas. En este sentido, la radio escolar actúa como mediadora de emociones y discursos, que más allá de la comprensión cognitiva, implican también una formación ética y ciudadana que promueve la justicia comunicativa. En relación con los procesos de experimentación, se muestra cómo se activan dinámicas de co-creación y co-creatividad a través de las interacciones que se producen entre el alumnado, el profesorado y otros actores participantes (personas invitadas) durante el proceso de aprendizaje. En este contexto, el conocimiento se genera y se construye por medio de la combinación de dos procesos: por un lado, la información (búsqueda,

procesamiento, almacenamiento); y por otro, la comunicación (distribución e intercambio de esa información). De ahí que, al visualizar un aula o una clase como un laboratorio de innovación y experimentación, refuerza lo ya analizado por Lake, Hannah y Dana (2016) puesto que desde esta mirada se fortalecen las competencias del alumnado y los acerca a su realidad y a los desafíos de la sociedad. Y en donde cuestiones como la participación ciudadana, la colaboración, el trabajo en red, la investigación y la transdisciplinariedad se hacen imprescindibles y relevantes en la búsqueda de soluciones a los problemas que les afectan.

Por su parte, los procesos de búsqueda corroboran nuevamente los planteamientos de Besselink (2013) al plantear que la educación debe superar el paradigma tradicional de transmisión de información, y debe enfocarse más en la búsqueda activa del conocimiento, donde, tanto alumnado como profesorado, sean agentes activos para la transformación social. En este sentido, se observa cómo tanto el aula como la emisora radial se convierte en un entorno auténtico de aprendizaje, en donde el conocimiento se presenta como un proceso abierto, dinámico, exploratorio y situado, que invita a la curiosidad, el cuestionamiento y la construcción de sentidos.

En este sentido, los hallazgos demuestran como la radio escolar, vista como un laboratorio de innovación social y ciudadano, provoca el deseo por aprender, promueve la autonomía, la motivación intrínseca y autorregulación (Deci & Ryan, 2017; Zimmerman, 2020), fortaleciendo el proceso educativo, estimulando la búsqueda activa del saber, asegurando que el alumnado tenga la capacidad de expresar sus ideas y puntos de vistas. De ahí que concebir la educación como un proceso de búsqueda suponga un cambio en la forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje; implicando abrir el aula a lo desconocido, al descubrimiento y al diálogo, todo ello como vía para lograr un cambio en la forma de pensar, conocer y actuar del alumnado.

Estos procesos de búsqueda están más presentes en el taller de radio, donde el alumnado asume un rol activo en la planificación y creación de programas radiales, la investigación activa y colaborativa en temas de relevancia social. No obstante, se observa una exploración creativa a través de formatos

guiados como el radioteatro y la poesía, permitiéndoles desarrollar al alumnado la dimensión estética y narrativa de la comunicación.

En tercer lugar, para completar esta propuesta de ecología de aprendizaje en torno al laboratorio de innovación social y ciudadano, los datos de la investigación han permitido identificar diferentes perfiles ideales de trabajo que han enriquecido el proceso educativo:

- el perfil desenfadado (la capacidad de flexibilizar el currículo y conectar con los intereses del alumnado)
- el perfil de cultivado de inteligencia colectiva (impulsa el aprendizaje colaborativo)
- el perfil de capturador del *Zeitgeist* (la inclusión de temáticas sociales actuales y relevantes)
- el perfil de conector del capital social (vínculo entre la escuela y la comunidad)
- el perfil del minero de significado (promueve la construcción de sentido desde la propia experiencia del alumnado)
- el perfil de evaluador (convierte la evaluación en un proceso continuo de aprendizaje y mejora).

Finalmente, se puede confirmar que estas experiencias educativas, configuran un verdadero laboratorio social y pedagógico, un espacio propicio para la reflexión, la experimentación, la creación, la exploración y la búsqueda, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo. Además, se convierte en un entorno favorable para el desarrollo de competencias comunicativas, críticas, creativas y colaborativas en el alumnado, y en un espacio dinámico para la transformación de los saberes. En este sentido, el proceso formativo, se convirtió en auténtico y vital, en donde, los procesos de búsqueda y creación del conocimiento estuvieron vinculados con las experiencias de las y los participantes, el contexto, y la justicia social, consolidándose como un enfoque integral e inclusivo dentro del centro escolar.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1. Principales hallazgos

6.2. Limitaciones y dificultades encontradas

6.3. Líneas futuras de trabajo

«Cuando la alfabetización florece,
también lo hace la democracia y la justicia.»
Jimmy Carter

6.1. Principales hallazgos

La presente tesis doctoral, por un lado, se planteaba analizar el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica y ecosistema innovador para fomentar la competencia comunicativa y social en un alumnado diverso, promoviendo la inclusión y participación en el entorno educativo.

En este sentido, los resultados extraídos apuntan, en primer lugar, a que la introducción de la radio como ecosistema innovador se convierte en un facilitador didáctico para las distintas disciplinas del currículo, potenciando el trabajo del alumnado, a la vez que insta a “aprender a hacer”, a través de un trabajo colaborativo y creativo. Las y los estudiantes transfieren conocimientos y potencian su lenguaje, su creatividad, su motivación y su imaginación. En las clases de Lengua y Literatura Castellana, la radio es una herramienta de gran utilidad para las asignaturas vinculadas a dicha área. A través de la redacción de boletines de noticias y guiones, el alumnado practica la expresión escrita, mejorándola en sus aspectos ortográficos y sintácticos; mientras que la propia emisión de los programas les ayuda a cuidar su dicción. Además, el medio radiofónico permite abordar la comprensión de textos escritos, la tipología textual, las estructuras y elementos de cohesión de los textos, así como las reglas ortográficas

En segundo lugar, a través de la radio se pueden trabajar contenidos propios de la materia de Lengua Castellana y Literatura, pero también se puede entrelazar con otras materias que permitan al alumnado desarrollar destrezas lingüísticas, digitales o artísticas. La realización de la adaptación de la obra literaria “manzanas rojas” a través del radioteatro, es una propuesta didáctica enfocada a ayudar al alumnado de primero de la ESO con problemas en el aprendizaje de Lengua Castellana a desarrollar habilidades comunicativas, conformando una experiencia enriquecedora debido a que les incentiva a que sean capaces de buscar formas de conocer, y a desarrollar libremente su creatividad. En cuanto a las actitudes, el trabajo con la radio desarrolla, entre

otras, la sensibilidad y la actitud crítica ante el tratamiento de temas que supongan: discriminación por razones de sexo o etnia, la valoración de la lengua oral como instrumento para la comunicación y el entendimiento, y la mejora de competencias comunicativas. Este sistema, además de ejercitar a las y los alumnos en la comunicación radiofónica (elaboración de guiones, búsqueda de efectos sonoros y de sintonías...), permite una profundización en los contenidos didácticos y facilita su asimilación. Como señala Hymes (1974) una competencia comunicativa implica la capacidad de abarcar tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción. Partiendo de este concepto, se hace necesario formar a las y los estudiantes en competencias del lenguaje – que es el medio natural de comunicación entre las personas – potenciando actividades básicas como hablar, escuchar, leer y escribir. En este sentido, la implementación de la radio escolar puede convertirse en una herramienta de gran ayuda debido a que el alumnado trabajará todas las competencias a través de sus propias creaciones y producciones, consiguiendo así un aprendizaje mucho más motivador y mejorando sus resultados.

En tercer lugar, se ha podido identificar que estas experiencias educativas – mediadas por el uso de la radio escolar – conforman un ecosistema innovador para la promoción de la justicia social comunicativa, donde al alumnado no solo construye conocimientos, sino que explora identidades, valores, problemáticas como la ciudadanía global, la equidad de género, la exclusión y la justicia social; conformando, además, un espacio donde se rompen las barreras físicas del aula y se amplifican las voces silenciadas fomentando la inclusión, la participación democrática y la convivencia. En este sentido, y retomando la idea que hemos manejado de ecología del aprendizaje, en el estudio de caso analizado podemos señalar como principales hallazgos:

1) *se evidencia una experiencia de aprendizaje auténtico, vital y colaborativo*

A través de las clases, los proyectos y los talleres se brinda al alumnado una experiencia de aprendizaje vital que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades en un área específica, sino que les ofrece oportunidades reales y actuales para su formación integral y para su

desenvolvimiento en el futuro, especialmente en escenarios marcados por la diversidad y las desigualdades, favoreciendo la inclusión educativa y social. Se trabaja la formación de valores como la solidaridad, el compañerismo, a través del trabajo en equipo y la ayuda entre pares, promoviendo relaciones más equitativas dentro y fuera del entorno escolar y contrarrestando la exclusión del alumnado más vulnerable. El uso de la radio escolar como herramienta innovadora acerca al alumnado a temáticas actuales y de gran interés; y al mismo tiempo, refuerza sus conocimientos, habilidades y destrezas en la competencia lingüística, cívica y social. Se busca que el alumnado refuerce su comprensión lingüística oral y escrita, mejore la escucha activa y empática para el desarrollo de relaciones interpersonales, formar ciudadanos creativos y críticos, y fomentar valores éticos, sociales y cívicos.

Por medio del taller de radio el alumnado, construye y comparte conocimientos diversos, actuales, relevantes y próximos a su entorno educativo, social y personal. Se favorece el trabajo en equipo y se crean vínculos de amistad y colaboración con sus pares. A través de los distintos roles empleados en la radio (locutores, técnicos y controles), el alumnado desarrolla su espíritu creativo, estético, imaginativo; y al mismo tiempo, desarrolla empatía, tolerancia, solidaridad y justicia sobre la realidad que se está narrando, reportando o debatiendo, facilitando la integración social y cultural.

2) se observa un aprendizaje más allá del aula y digital

El PA se desarrolla en diferentes espacios físicos para motivar al alumnado: el aula para contenidos teóricos y realización de actividades, el jardín para prácticas de lectura y la radio para la grabación de los podcasts. Se destaca el efecto positivo y el cambio de comportamiento que se realiza en el alumnado al llevarlos a la emisora. Se evidencian nuevas formas de interacciones, aumentan la participación en las actividades, se involucran más en el proceso de aprendizaje y se convierten en creadores de su propio conocimiento. Y al mismo tiempo, se rompe con las limitaciones del aprendizaje tradicional. Estos escenarios no convencionales ofrecen oportunidades inclusivas que mejoran la implicación y participación del alumnado en el proceso educativo sobre todo

aquellos que han sido marginados e invisibilizados por su condición social, económica, racial, lingüística y curricular.

En los TR se utilizan las «unidades móviles», a través de la App *Spreaker*, con las que graban programas en otras instalaciones dentro del centro o en la comunidad, ampliando sus posibilidades de participación y vinculación con el entorno y contribuyendo a la construcción de un entorno educativo más democrático, justo e inclusivo. A la hora de emitir un programa de radio, el alumnado adquiere habilidades técnicas en el manejo de programas de radio como el *Audacity* y habilidades técnico-musicales al utilizar la mesa de mezclas. Para darle visibilidad a los programas creó un canal en *iVoox*, un blog dentro del centro, una cuenta en Twitter, Instagram y un canal en YouTube para emitir programas en *streaming*. El uso de estas herramientas permite no solo el desarrollo de la competencia digital, sino que también les ayuda a reducir brechas digitales y sociales, democratizando el acceso a la información al permitir que alumnado se convierta en productor de contenido con sentido social y transformador. Si bien, la creación y uso de podcasts como herramienta educativa permite trabajar y mejorar en el alumnado aspectos relacionados con la competencia lingüística como la pronunciación, la entonación, la fluidez y el desarrollo de estrategias de cortesía conversacional y social, igualmente, fomenta el entendimiento entre diferentes y genera espacios donde la inclusión se hace presente a través del diálogo y la escucha.

3) *se realiza una experiencia de aprendizaje a partir de retos*

Para el alumnado, el taller de radio representa un espacio donde pueden generar cosas nuevas, crear nuevos conocimientos, un lugar donde se sienten libre y pueden dejar volar su imaginación y creatividad sin miedo. El espacio de la radio significa para ellos y ellas un espacio de creación, experimentación, de libertad, ya que le permite trabajar cuestiones de su interés y relacionadas con ellos y ellas y su entorno próximo. A través de los diferentes programas radiales el alumnado tiene la posibilidad de explorar y conocer temáticas con contenidos sociales como la identidad de género, la ciudadanía global, la justicia social, entre otros, a través de los cuales poder tomar sus propias conclusiones, formular sus opiniones y contrastarlas con otros puntos de vista.

Por otro lado, esta tesis doctoral pretendía indagar acerca del uso de la radio escolar como laboratorio de Literacidad Crítica, y reflexionar sobre las dinámicas de reproducción y creación de contenidos educativos en contextos formales e informales desde una perspectiva social y subjetiva en el proceso de aprendizaje.

Primero, ambas experiencias educativas promueven un aprendizaje significativo, transformador e inclusivo, donde la radio escolar se convierte en un espacio pedagógico que trasciende la enseñanza tradicional, permite el empoderamiento del alumnado, el fortalecimiento del sentido crítico, la libre expresión de identidades diversas e ideologías, y el compromiso ciudadano con la justicia social.

Segundo, en relación con el papel que juegan los laboratorios educativos de Literacidad Crítica en tanto ecologías del aprendizaje, se ha podido constatar la necesidad de articular entre sí procesos de tipo más reproductivo (transferenciales o reflexivos) con dinámicas creadoras (de experimentación y búsqueda). En cuanto a los procesos de tipo transferencial se logra una integración efectiva entre saberes teóricos y su aplicación práctica en relación con el uso de herramienta radiales y el trabajo con los diferentes géneros discursivos, destacando la autonomía del alumnado del taller de radio en la gestión y producción de contenidos, más que en el proyecto de aula.

En ambas experiencias, los procesos de tipo reflexivo se materializan en el tratamiento de temáticas sociales y emocionales donde el alumnado es capaz de cuestionarse, desarrollar empatía y formar juicios críticos sobre su entorno. La experimentación y la búsqueda son más visibles en el taller de radio, el alumnado asume un rol activo en la planificación y creación de programas radiales, la investigación activa y colaborativa en temas de relevancia social; mientras que, en el proyecto de aula, se fomenta la expresión creativa a través de formatos guiados como el radioteatro y la poesía.

Tercero, del estudio de caso hemos podido identificar la emergencia de diferentes perfiles necesarios para la creación e implementación de estos laboratorios educativos de Literacidad Crítica como son: el perfil desenfadado (la capacidad de flexibilizar el currículo y conectar con los intereses del alumnado),

el perfil de cultivador de inteligencia colectiva (impulsar el aprendizaje colaborativo), el perfil de integración del *Zeitgeist* (la inclusión de temáticas sociales actuales y relevantes), el perfil del conector del capital social (vínculo entre la escuela y la comunidad), el perfil del analista de significados (promoviendo la construcción de sentido desde la propia experiencia del alumnado) y el perfil de evaluador (convirtiendo la evaluación en un proceso continuo de aprendizaje y mejora).

Cuarto, se han identificado cómo estas experiencias educativas, mediadas por el uso de la radio escolar, conforman una ecología del aprendizaje para la promoción de la justicia social comunicativa, donde al alumnado no sólo construye conocimientos, sino que explora identidades, valores, problemáticas como la ciudadanía global, la equidad de género, la exclusión y la justicia social; conformando un espacio donde se rompen las barreras físicas del aula y se amplifican las voces silenciadas fomentando la inclusión, la participación democrática y la convivencia.

Por último, en esta investigación, se buscaba explorar las potencialidades de la radio escolar como herramienta de Literacidad Crítica para promover la justicia social comunicativa en el alumnado de ESO, a través de: el reconocimiento cultural y diverso del entorno para promover la igualdad y la equidad; la redistribución de saberes esenciales y democráticos para el desarrollo de una sociedad más justa; la participación social y activa en la toma de decisiones para intervenir críticamente en los problemas sociales.

Primeramente, estas experiencias pedagógicas evidenciaron el potencial transformador de la educación al concebirla como un proceso inclusivo y participativo. En este sentido, la radio escolar como una herramienta innovadora de aprendizaje abierto y dinámico abre un abanico de posibilidades aprendizaje educativo y social. El uso de este medio como herramienta pedagógica transversal fomenta el desarrollo de competencias clave como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico y la competencia digital y cívica, así como desarrolla la conciencia crítica frente a las injusticias y desigualdades.

Igualmente, figura como una herramienta que favorece la inclusión, la socialización, el trabajo cooperativo, la convivencia positiva y la resolución de conflictos, además de que sirve como facilitador para la atención a la diversidad. A la par, genera un espacio de participación y expresión favoreciendo el desarrollo de la ciudadanía democrática, la inclusión y la cohesión social. Estimula la creatividad e innovación a través de la creación de contenidos originales, contribuyendo a la difusión de la cultura local y creando vínculos con la comunidad. El enfoque didáctico basado en la resolución de retos reales, la apropiación del entorno digital y el trabajo colaborativo, permiten no solo incluir al alumnado desde una perspectiva técnica o funcional, sino que les empodera como sujetos activos de transformación social. Se fomenta así una ciudadanía crítica, creativa y ética, que entiende la educación como un derecho colectivo y como un instrumento para luchar contra la exclusión, la discriminación, la violencia simbólica y la reproducción de desigualdades de género, clase, etnia o lengua.

De ahí que la radio escolar es vista como un componente innovador, atractivo, motivador y transversal dentro del centro escolar, que rompe con la idea negativa que tiene el alumnado con respecto a la escuela, construyendo una nueva identidad educativa y cultural.

En este sentido, estas prácticas configuran una respuesta educativa relevante frente a las desigualdades y la exclusión social, al promover modelos de relación basados en la empatía, el respeto, la justicia y la participación equitativa. Así pues, la radio escolar es un espacio propicio para la construcción de identidades culturales, donde la participación tanto del alumnado como la del profesorado desempeña un papel fundamental para informar, promover y defender los intereses de la sociedad, en especial de aquellas voces silenciadas (alumnado vulnerable y marginado), en aras de lograr una transformación social y educativa.

Asimismo, esta tesis doctoral es ilustrativa respecto de la necesidad de generar proyectos integrales de Literacidad Crítica en el ámbito de la educación formal a través de los cuales poder identificar, analizar e incluso difundir experiencias basadas en la noción de literacidad en cuanto conjunto de

posibilidades de lectura y escritura que son ofrecidas a una comunidad de escolares de la educación secundaria, proponiéndoles no solo una experimentación respecto de nuevos soportes de lectura y escritura en el contexto de la sociedad *knowmádica* (como puede ser el uso de las radios escolares y su vínculo con los proyectos educativos y planes lingüísticos de centro), sino también la posibilidad de que sean utilizadas estas propuestas de forma situada y contextualizada, desarrollando una conciencia crítica en el alumnado al mismo tiempo que transforman los propios espacios escolares.

Finalmente, estos proyectos que se han analizado ponen en el centro del debate la necesidad de generar propuestas de educación lingüística y alfabetización crítica orientadas a la formación de intérpretes y creadores competentes en distintos soportes (radios comunitarias) y dispositivos culturales (géneros discursivos como el del teatro o la poesía), todo ello con el objetivo de ampliar los marcos de justicia social y de sensibilidad a la diversidad en contextos globales mediados por hipertextos y tecnologías móviles de comunicación; pero, sobre todo, atravesados por desiguales asimetrías en relación con la competencia comunicativa y la capacidad que el alumnado adolescente tiene para culminar con éxito su etapa escolar y afrontar con garantías su integración social, cultural y profesional en un futuro no tan lejano, fuera ya de la etapa obligatoria.

El abordaje educativo y curricular de planes, programas o proyectos desde la Literacidad Crítica obligan a pensar la competencia comunicativa desde un abordaje que piensa más allá del canon literario y la ortodoxia temática de las programaciones oficiales, sobre todo si queremos afrontar las desigualdades socioeconómicas y el reconocimiento de la diversidad cultural en términos de justicia lingüística. Los casos que se han analizado en relación con la integración de las radios escolares como herramienta innovadora permite acercarnos a enfoques alfabetizadores basados en: la idea de pluriliteracidad, el uso de variados géneros discursivos, la recepción de los mensajes desde una clave sociocultural que nos permita reconocer el vínculo existente entre las tareas de decodificación e interpretación y los contextos de utilización de estos. Y todo ello desde un posicionamiento epistémico que parte del reconocimiento de la pluralidad de ideologías y representaciones sociales que subyacen en todo texto

cultural, y de unas prácticas escolares que nos permitan ampliar los marcos de igualdad y diversidad comunicativa del alumnado.

6.2. Limitaciones y dificultades encontradas

La realización de toda investigación científica que busque un alcance y envergadura en el conocimiento generado, presenta limitaciones y dificultades que son susceptibles de mejoras. Algunas de ellas, se derivan de la formación de la investigadora y su relación con el objeto de estudio, factor que influye directamente en el proceso. Mientras que, otras, se relacionan con las características propias de la metodología y el enfoque de investigación, así como del contexto donde se desarrolla el estudio.

En primer lugar, se encuentran limitaciones relacionadas con el ámbito de estudio de la tesis doctoral y la formación profesional inicial de la investigadora (Licenciada y Máster en Lengua Inglesa, sin formación pedagógica). Se requería que se articularan entre sí dimensiones y áreas de conocimientos que vinculan la Literacidad Crítica como práctica social, la radio escolar como ecosistema innovador y la promoción de la justicia social comunicativa en alumnado diverso, dentro de un contexto de educación secundaria compensatoria y prácticas pedagógicas disruptivas. Esto supuso integrar enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos alejados de mi área de conocimiento, representando un reto intelectual considerable y una apertura para el aprendizaje continuo. Por tal motivo, fue necesario dedicar más tiempo y horas de trabajo a la revisión de literatura especializada, la comprensión de conceptos claves y el análisis de marcos teóricos. Todos estos procesos permitieron ampliar el horizonte disciplinar de la investigadora, cuestionar supuestos previos y replantear como abordar el objeto de estudio desde una perspectiva más integral y coherente, fortaleciendo el diseño de la investigación y el análisis de los resultados.

En segundo lugar, están aquellas limitaciones relacionadas con el diseño de investigación elegido. Al tratarse de una investigación cualitativa basada en el estudio de caso, requería la realización de observaciones no sistemáticas para registrar las dinámicas del contexto y las interacciones de las y los participantes; por tanto, exigía tomar notas de campo más extensas y descriptiva de los

procesos que estaban sucediendo sobre el terreno de estudio. Esto implicó un desafío a la hora de mantener un equilibrio entre la interpretación personal y la fidelidad de los hechos; y en muchas ocasiones los sesgos, las subjetividades, prejuicios, perspectivas, creencias y experiencias de la investigadora podían influir en la interpretación, análisis y presentación de los datos obtenidos y distorsionar la comprensión del fenómeno estudiado. Además, el volumen de datos obtenidos supuso un esfuerzo adicional en los procesos de organización, categorización, codificación y triangulación de los resultados, con el fin de garantizar un análisis riguroso y una representación fiel de la realidad observada durante el estudio.

En tercer lugar, la investigación se desarrolló en un contexto de educación secundaria compensatoria implicando desafíos relacionados con la disponibilidad de los participantes. En varias ocasiones, el alumnado de CLEN realizaba tareas extracurriculares con su grupo base (salidas del centro, excursiones, etc.); y al estar dividido en dos grupos, solo la mitad asistía a la asignatura por lo que muchas veces se tenía que modificar la actividad prevista para ese día. Además, situaciones como la expulsión temporal de algún estudiante, las ausencias a clase, las salidas con la profesora de pedagogía terapéutica o incidentes de comportamiento “disruptivo” alteraban el funcionamiento del aula y la armonía del grupo. Por otra parte, los talleres de radio se realizaban el horario del recreo y solo tenía una frecuencia semanal de treinta minutos, lo que dificultaba en ocasiones coincidir con todo el alumnado participante. Por este motivo, se dificultaba el acceso para la realización de entrevistas presenciales, que finalmente se llevaron a cabo gracias a la profesora colaboradora de la radio por medio de la plataforma *Microsoft Teams*.

Finalmente, se presentaron dificultades derivadas de la infraestructura de la emisora radial. Aunque el centro escolar apoya el proyecto de radio escolar y su integración en el currículo académico, durante la producción de los episodios radiales se registraron interrupciones por ruidos no controlables del entorno como procesos constructivos, timbre escolares, diálogos entre el alumnado o el profesorado, el cerrado de puertas, que provocaron falta de concentración en el alumnado, interrupciones en la calidad del audio al tener que repetir las tomas y causaban dificultades a la hora de realizar las ediciones, y retrasos en el proceso

de grabación. Aunque estas circunstancias pudieron limitar y dificultar en cierta medida la generalización de los resultados, también enriquecieron el proceso de la investigación al ofrecer un panorama más realista del aula, del alumnado y de las dinámicas del proceso educativo y la práctica docente en un contexto educativo complejo y diverso.

6.3. Líneas futuras de trabajo

Partiendo de los principales hallazgos y de las conclusiones derivadas de este estudio, así como de las limitaciones y dificultades identificadas durante el desarrollo de esta tesis doctoral, en esta sección se presentan diversas propuestas o sugerencias que podrían orientar líneas de trabajo futuras. Estas líneas pueden enriquecer y complementar el estudio realizado hasta la fecha ofreciendo nuevas perspectivas de análisis sobre estas temáticas.

En primer lugar, resulta necesario enriquecer los programas de estudios a través de proyectos de trabajo escolares que vinculen la Literacidad Crítica, la justicia social y la participación democrática para la conformación de una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación social.

En segundo lugar, se hace pertinente explorar desde una perspectiva comparada el uso de la radio escolar en otros centros escolares, y en otros niveles educativos como primaria, bachillerato y universidad, que permitan analizar cómo varían sus efectos sobre las competencias comunicativas, ciudadanas y digitales, tomando en consideración las características del contexto escolar y del alumnado. Realizar estudios comparativos de esta índole permitiría identificar buenas prácticas y facilitar el diseño de metodologías más flexibles y adaptables a las diferentes realidades educativas. En este sentido, resulta de gran interés la vinculación con la Red de Radios Escolares de Valladolid, puesto que podría enriquecer el estudio y crear sinergias en la producción colaborativa de contenidos. Igualmente, potenciaría al alcance e impacto social de los diferentes programas radiales.

En tercer lugar, se considera relevante realizar estudios específicos que permitan evaluar y analizar cómo la participación en proyectos radiales, implica un impacto positivo a largo plazo en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en

la mejora de la competencia comunicativa en alumnado con escaso conocimiento de la lengua de instrucción, en este caso el de la Lengua Castellana. De forma que se pueda analizar y estudiar cómo estas competencias y habilidades influyen posteriormente en su desempeño académico, relaciones interpersonales y participación en la sociedad.

Finalmente, es de gran interés analizar el efecto que tienen los programas radiales fuera de la escuela, especialmente en las familias y en la comunidad, de modo que se pueda evaluar la pertinencia del proyecto radial, orientando el desarrollo y diseño de estrategias que trasciendan el ámbito educativo y se convierta en un espacio para la participación democrática y la cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., Palomera, E. y Piscitelli, A. (2015). Esto No Es una Clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. *Fundación Telefónica*.
- Aceves-Azuara, I., & Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía, I. Aceves, T. Morfin, y V. Toledo (Eds.). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp.75-118). ITESO.
- Adorno, T. (1997). *Aesthetic theory: A&C Black*. The Athlone Press Ltd.
- Aguilar, J., y Moctezuma, A. (2020). Delimitando al concepto de Alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento. *Comuni@cción*, 11(2), 153-163.
- Aguilera, A., y Clavijo, A. (2021). Simón Rodríguez: educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288. <https://doi.org/doi.org/10.17227/rce.num81-10792>
- Aguirre, D., y Suqui, D. (2021). La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *RPP, Revista Panamericana de Pedagogía*, (33), 168-188. <https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2418>
- Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de e/le desde la perspectiva de la literacidad crítica. *Researchgate.Net*. https://www.researchgate.net/profile/Angelica-Alexopoulou-2/publication/330010665_La_ensenanza_de_ELE_desde_la_perspectiva_de_la_literacidad_critica/links/5c29da7c458515a4c702a9bd/La-ensenanza-de-E-LE-desde-la-perspectiva-de-la-literacidad-critica.pdf
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Fundamentos.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de estudios peruanos.
- Anderson, J. y Rainie, L. (2012). Millennials will benefit and suffer due to their hyper connected lives. *Pew Internet Reports*. <http://www.pewInternet.org/>
- Apaza, Y. (2020). *El desarrollo de la competencia comunicativa y la radio escolar digital en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del

- Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/17333>
- Apple, M. (2008). *La educación y la lucha por la justicia social*. Editorial Morata.
- Aramburuzábal, P., García, R., y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la justicia social: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. En M. Pérez, y M. Molero (Eds.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-264). ASUNIVEP.
- Araya-Rivera, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-32.
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30098>
- Arboleda, C., Montes, J., Correa, C., y Arias, C. (2019). Laboratorios de innovación social, como estrategia para el fortalecimiento de la participación ciudadana. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 130-139.
- Arditi, B. (2016). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica. (2014). *Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica Fundación Telefónica*. Fundación Telefónica.
<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/341/>
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa.
- Arús-Hita, J., y Kaplan, R. (2021). Systemic functional linguistics: Accessibility and visibility across languages, academic profiles and disciplines. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 1–18.
<https://doi.org/10.6018/rie.2021.2.43268>
- Atienza, E., y García, M. (2024). La perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas adicionales. Presentación de las editoras invitadas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 18(36), 8–14. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836577>
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Sage.

- Atkinson, P., y Silverman, D. (1997). Kundera's Immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative inquiry*, 3(3), 304-325. <https://doi.org/10.1177/107780049700300304>
- Avaes, M., y Skevoulis, J. (2006). Podcasts: Changing the face of e-learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(4), 441-448. <https://doi.org/10.2190/ET.35.4.f>
- Ayala, A. (1994). Talleres de radio escolar, cultural y juvenil. *Comunicar*, 2(3), 50-64. <https://bit.ly/3J9HOOW>
- Bajo, J., y Calvo de León, R. (2022). La radio: una herramienta al servicio del conocimiento y la inclusión social de personas con diversidad funcional intelectual. En D. Cobos, A. Jaén, E. López, A. Martín, y L. Molina (Eds.). *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*. (pp. 1090-1096). Dykinson.
- Bajtín, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI.
- Baran, G. (2020). Social Innovation Living Labs as Platforms to Co-design Social Innovations. *Journal of Intercultural Management*, 12(1), 36-57.
- Merino, B., Lombroni, I., Vera, C. y Arredondo, M. (2020). New Environments for the Evaluation of Smart Living Solutions. In F. Chen, R. García, L. Chen, M. Cabrera, y C. Nugent (Eds.). *Smart Assisted Living. Computer Communications and Networks*. (pp. 269-285) Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25590-9_13
- Bartolomé, D. y Sevillano, M. (1998). *Enseñanza aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Uned.
- Barton, D. (1994). *Literacy; An introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). Researching literacy in industrialized countries: trends and prospects. Hamburgo: UNESCO.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.7-15). Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, P. Niño, y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad:*

- nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., y Ivanič, R. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., y Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bassey, M. (2000). *Case Study Research in Education Settings*. Open University Press.
- Batchelder, X., Karr, T., Crawford, B., Johnston, B., y Shimshon, A. (2021). Using podcasts to enhance student learning inside & outside the classroom. *Scholarship and Professional Work – Arts*. 38. https://digitalcommons.butler.edu/jca_papers/38
- Ben-Atar, E. (2022). Creating radio podcasts as pedagogy that promotes learning skills. *Journal of Education in Black Sea Region*, 8(2), 46–56. <https://doi.org/10.31578/jebbs.v8i2.276>
- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- Benítez, M. (2012). Radio Ondaventura, una experiencia de radio escolar en el CEIP Andalucía de Sevilla. Hachetetepe. *Educación y Comunicación*, 5, 83-95. <https://doi.org/doi.org/10.25267/Hachetetepe.2012.v2.i5.8>
- Besselink, T. (2013). Learning choreography. En J. Moravec (Ed.). *Knowmad Society* (pp. 89-128). Education Futures.
- Besser, E., Blackwell, L., y Saenz, M. (2021). Engaging students through educational podcasting: Three stories of implementation. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(3), 749–764. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09503-8>
- Bolster, A. (1983) Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 294-308. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.0105420v41776340>
- Bordignon, F. (n.d.). *Laboratorios de innovación ciudadana. Espacios para la innovación social*. <http://www.ciudadania20.org/>

- Brito, F. (2017). Educación y cambio social: Aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16 (31), 137-150.
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C., y Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144–157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a ‘post-truth’ age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31 (2), 213-231, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Burbules, N. (2014). Meanings of “ubiquitous learning”. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 104. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1880/1396>
- Burns, R., y Aspeslagh, R. (2014). *Three Decades of Peace Education around the World: An Anthology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315056838>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Caloca, E. (2015). Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Revista Razón y Palabra*, 19(1), 1–16. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/377>
- Calvo, A. (2015). *Los proyectos que revolucionan las escuelas. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Canett, K., Fierro, L., y Martínez, L. (2021). Hacia una literacidad crítica con enfoque de género en la enseñanza de literatura. *Diálogos Sobre Educación*, 23. <https://doi.org/doi.org/10.32870/DSE.V0I23.965>
- Cañal, P. (2002). *La innovación educativa. Sociedad, Cultura y Educación*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Carias, F., Hernando, Á., y Marín, I. (2021). La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad.

- Revista de Comunicación*, 20(2), 93–112.
<https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-A5>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2005, agosto 24). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad [Conferencia inaugural]. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción Chile. www.udec.cl/catedraunesco/index.htm
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2010). *Describir la enseñanza de la lectura y la escritura: Prácticas y estrategias*. Graó.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 1-24.
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24.
<https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>
- Castells, M. (2013). Cambio, el impacto de internet en la sociedad: Una perspectiva global. En BBVA, & Open Mind, C@mbio. 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas (págs. 127-148). Turner.
- Castellví, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/348931062>

- Castro, M., y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>
- Castro, E., Escalante, H., Boscan, A, y Durante, E. (2007). *Haciendo radio*. Ediluz.
- Cebrián, M (2007). *Modelos de radio. Desarrollo e innovación*. Fragua.
- Cebrián, M (2008) *La radio en Internet. De la ciberradio a las radios sociales y a la radio móvil*. La Crujía.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.
- Chesbrough, H. W. (2011). Bringing open innovation to services. *MIT Sloan Management Review*, 52(2), 85.
- Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W. y West, J. (2014). *New frontiers in open innovation*. OUP Oxford.
- Christensen, C. (2003). *The Innovator's Dilemma: The Revolutionary Book that Will Change the Way You Do Business*. Collins Business Essentials.
- Cobo, C. (2013). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a competencias para la innovación? RASE, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 178-195.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8353/7946>
- Coll, C., y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. UOC.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Routledge.
- COM (2017). *Documento de reflexión sobre la dimensión social de Europa*. UE. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/reflection-paper-social-dimension-europe_es.pdf.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas
- Conejero, E. (2016) La innovación social desde el ámbito público: Conceptos, experiencias y obstáculos. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas, nueva Época*, 15(enero-junio).

- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the any where/any time possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press.
- Coryell, L., Wubbena, M., Stewart, L., Valverde, T., y Spencer, B. (2016). International service-learning: Study abroad and global citizenship development in a post-disaster locale. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0169-5.ch017>.
- Costa, J., y Freitas, M. (2022). Estudios culturales y prácticas sociales: Nuevas perspectivas. *Revista de Estudios Culturales*, 35(2), 45–62. Crujía. <https://doi.org/10.1234/rec.2022.03502>
- Cremades, I., Pérez, D., Pérez, A., Rodríguez, F. y Hernández, E. (2018). Diseño de investigación del estudio de caso de la Asociación PIDES. Una mirada desde las ecologías del aprendizaje y la educación expandida. En González; Mañas; Cortés y de la Morena (Eds.). *Libro de actas del 3rd international summer workshop on alternative methods in social research* (pp. 190-197). Universidad de Málaga.
- Da Silva, D., Vieira, R., Vieira, A. y de Santiago, M. (2016). Optimización del Proceso de Innovación para Proyectos Internos en las Empresas. *Información tecnológica*, 27(3), 119-130.
- Dahl, R. (2015). *On Democracy*. Yale University Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

- De la Vega-Rodríguez, L., y Yáñez-Cifuentes, M. (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS* (40), 312-336. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343>
- Deckard, N., y Heslin, A. (2016) After Postnational Citizenship: Constructing the Boundaries of Inclusion in Neoliberal Contexts. *Sociology Compass*, 10, 294–305. <https://doi.org/10.1111/soc4.12359>
- Delgado-Rojas, H., Estrada, M., Rojas, A., Cárdenas, N., y Cangalaya, L. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 4560. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8617472.pdf>
- Demazière, D. y C. Dubar. 1997. *Analyser les entretiens biographiques*. Editions Nathan.
- Denzin, N. (1978). *The research act. The theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13) (Third Edition). Sage Publications.
- Derrida, J. (1999). *De la gramatología*. Editorial Siglo XXI.
- Di Siena, D. (2007). Imaginario colectivo y gestión pública descentralizada. Imaginacio.cc. Proyecto de Investigación “Urbanohumano”. *Medialab-Prado*. <http://medialabprado.es/mmedia/566>
- Díaz, Z. (2020). Justicia social emancipadora. Teoría social desde la episteme crítica de la racionalidad comunicativa y la interculturalidad latinoamericana. *Fondo de Publicaciones del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL)*, Universidad de Los Andes Venezuela.
- Dickinson, K., Soukamneuth, S., Yu, H., Kimball, M., D’Amico, R. y Perry, R. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program (Technical assistance guide). *Department of Labor, Office of Policy & Research*.

- Domínguez, R. (2013). *Tendiendo puentes y cerrando brechas: enfoque comunicativo y prácticas de literacidad en la enseñanza de lenguas*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://cenedic.ucol.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/31.pdf
- Downes S. (2017). New Models of Open and Distributed Learning. In: Jemni M., Kinshuk, Khribi M. (Eds). *Open Education: from OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology*, 1-22. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Doyle, W. (1981). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4cc626cb-992e-474d-8260-9dd5f493f963/re2770200503-pdf.pdf>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Drucker, P. (1986) *La innovación y el empresario innovador*. Bogotá: Editorial Norma.
- ENOLL. (2016). *The European Network of Living Labs*. <http://www.openlivinglabs.eu/aboutus>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Duchêne, A. (2020). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 91-97.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>
- Dyson, L. (2008). The Role of Podcasts in Students's Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 2(3), 17–21. <https://doi.org/10.3991/ijim.v2i3.526>

- Dzankic, J. (2016). Migration, citizenship and postnational member ship. A. Triandafyllidou. *Routledge handbook on immigration and refugee studies*, 163-168. Abingdon; New York, Routledge.
- Eisner, E. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10, 5-9.
<https://doi.org/10.3102/0013189X010004005>
- Epstein, R., y Rizzo, M. (2016). The Ends of Capitalism: An Introduction. *Supreme Court Economic Review*, 23(1), 1-5.
<https://doi.org/10.1086/686469>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Paidós MEC.
- Espinosa, J., Becerra, M., y Gutiérrez, I. (2020). La radio como recurso pedagógico en estudiantes lojanos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/04/radio-recursopedagogico.html>
- Fair, H. (2015). Contribuciones de la teoría política posestructuralista al desarrollo de la Ciencia Política y el análisis sociopolítico y crítico. *Estudios políticos*, (46), 153-178.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16433765009>
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Arnold.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*, 2(1), 170-185.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117>
- Fairclough, N. (1992). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. Van Dijk (Ed.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 258-284). Sage.
- Fernández, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica, vol. I*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.

- Fernández, M., y Martínez, J. (2014). Increasing inequalities: Recent school failure trends in Spain. *IC3JM/Fundación Juan March*. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18324>
- Fernández, F. (2016). *Living-Labs: Innovación centrada en el usuario en la Sociedad de la Información y el Conocimiento* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Fernández, E. (2022). *Proyecto investigador: Laboratorio de innovación educativa y socio-comunitaria "(Know)Mad-Uva"*. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 3, 5-14.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. FCE.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo SXXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de investigación educativa*, 3. Universidad Veracruzana.
- Ferreiro, E. (2006). Librarians and Basic Education Teachers in the Context of Digital Literacy. *International Federation of Library Associations Journal*, 33,(1), pp. 35-44.
- Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1,(1). Universidad Nacional de la Plata.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Festa, S. (2021). *La construcción de la identidad en los estudios culturales: Una mirada crítica*. Editorial Académica Española.
- Field, J. (2016). *Social Capital* (Third Edition). Routledge.
- Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L., y Billi, N. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario*, 19(1), 76–91. <https://doi.org/10.30972/nvt.1916712>

- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, B., (2018). Los recursos tecnológicos y su relación con el aprendizaje autónomo en estudiantes de la escuela profesional de educación inicial de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote filial Juliaca 2018 [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH CATÓLICA. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/5769>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(4) 33-62. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Foucault, M. (1978). *La historia de la sexualidad. Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fowler, R., Kress, G., Hodge, R., y Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge & Kegan Paul.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso Press.
- Freebody, P., y Luke, A. (1990). "Literacies" programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Freeman, C. (1997). *The Economics of Industrial Innovation*. MIT Press.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz; J. Freire (Eds.). *Educación expandida* (pp. 67-84). Zemos98.
- Freire, J. (2017). La emergencia de los laboratorios ciudadanos. *Blog Nómada*, <http://juanfreire.com/la-emergencia-de-los-laboratoriosciudadanos/>

- Freire, J., y Gómez, D. (2020). Laboratorios de innovación ciudadana: Emergencia, modelo, formatos. *EPSIR – Estudios de Políticas y Sociedad de la Información*, 12(2), 45–67. https://www.researchgate.net/publication/342664748_Laboratorios_de_innovacion_ciudadana_Emergencia_modelo_formatos
- Freire, J., y Gómez, D. (2020) *Laboratorios de innovación ciudadana: Emergencia, modelo, formatos*. <https://www.researchgate.net/publication/342664748>
- Freire, J., y Villar, D. (2009). Pensamiento de diseño y educación. El Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales de la UNIA. I+Diseño. *Revista Internacional de Investigación, Innovación y desarrollo en Diseño*, 1, 68-72.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (60.^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (2004). *Alfabetización, autonomía y conciencia: Teoría y práctica de la educación liberadora*. Siglo XXI.
- Gajda, A., Karwowski, M., y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>.
- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28. <https://innovarua.uv.mx/portal/recursos/ficha/16230/la-poesia-en-el-aula-una-propuesta-didactica>
- Gamboa, A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- García, N., Cruces, F., y Urteaga, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales: prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Ariel.
- García, M. (20 de febrero de 2017). *Laboratorios ciudadanos y Medialab Prado*. JUAN FREIRE. <https://juanfreire.com/laboratorios-ciudadanos-y-medialab-prado-entrevista-a-marcos-garcia/>

- García, S. (1 de abril de 2019). *5 beneficios de los podcasts como herramienta educativa*. Observatorio. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion>
- García, F., Blanco, Á., y Sein, M. (2015). Educational innovation management: a case study at the university of salamanca. In Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM '15). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 151–158. <https://doi.org/10.1145/2808580.2808604>
- Garrafa, V. (2014). Solidarity and cooperation. In H.A.M.J. Ten Have., B. Gordij (Ed.), *Handbook of Global Bioethics* (pp. 169-186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2512-6_76
- Gascón, M. (1991). *La radio en la educación no formal*. Ediciones CEAC, S.A.
- Gazzola, M., Templin, T., y Wickström, B. (2018). Language policy and linguistic justice: Economic, philosophical and sociolinguistic approaches. *Springer International Publishing*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75263-1>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: De El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño, y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 2355). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. (2015). The new literacy studies. En: J. Roswell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata
- Gibson-Graham, J. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1264>
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*. Ariel.
- Girón, M., y Verdejo, F. (1992). *El análisis del discurso y la enseñanza del lenguaje*. Editorial Universitaria.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica. *Anuario Pedagógico*, 8, 21-34

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17, 13-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Giroux, H. (2020). Si las aulas están “libres de política”, crecerá el ala derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales. *Revista de Educación*, 20, 17-26. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4161/4124
- Giroux, H. A. (2013). *Neoliberalismo y la guerra contra la educación pública*. Siglo XXI.
- Giroux, H., Filippakou, O. y Ocampo, S. (2020). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, (50), 2083-2102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203>
- Giroux, H., Rivera, P., y Passeron, E. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-7. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Giroux, Henry. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En Francisco Imbernón (coord), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53–62). Barcelona: GRAÓ, de Serveis Pedagògics.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discover of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gomez, D., y Freire, J. (2023). La emergencia de los laboratorios ciudadanos: Un modelo para la creación de comunidades de innovación. *European Public & Social Innovation Review*, 8(2), 65–79. <https://doi.org/10.31637/epsir.23-2.6>

- Gómez, P. (2020). Experiencia: La radio educativa como experiencia didáctica. *Renacimientos Nacionales, Aula Desigual - Escuelas Inclusivas*. <https://reconocimientos.escuelasinclusivas.com/experiencia-la-radio-educativa-como-experiencia-didactica/>
- Gomm, R., Hammersley, M., y Foster, P. (2001). Case study method: key issues, key texts. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>.
- González, M., y Montmany, B. (2023). El análisis de materiales para la enseñanza de ELE. En C. Tatoj, R. Fernández Jódar y S. Balches Arenas (Eds.), *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 155–173). Universidad de Silesia.
- González, M. (2014). La ciberradio como modalidad interactiva de comunicación multimedia, en su dimensión expresiva hipertextual e hipermedial, en *Contenidos innovadores en la universidad actual*. *Mc Graw Hill Educación*, 363-379.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *PUBLICACIONES*, 50(1), 83–102. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- González, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>
- Gordo, A., y Serrano A. (2008). *Estrategias y Prácticas Cualitativas de Investigación Social*. Pearson.
- Green, B. (1988). Subject specific literacy and school learning. *Australian Journal of Education*, 32 (2), 156-179. <https://doi.org/10.1177/000494418803200203>
- Green, D. (2008). *Cultural studies: An introduction*. Oxford University Press.
- Greish, Y., Al Nehayan, M., Hendawy, E. (2017). Enhancing Learning Experience of General Chemistry Using Pre-designed Podcasts and Flipped Classroom Methodology. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5, 40-48. [10.31686/ijer.vol5.iss7.757](https://doi.org/10.31686/ijer.vol5.iss7.757)

- Grzincich, G. (2016). La comunicación discursiva en Mijail Bajtín: El enunciado y los géneros discursivos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 123–145. <http://hdl.handle.net/11086/554245>
- Guajardo, M., y Reiser, M. (2016). Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education. *Journal of Research*, 20(3), 241-252. https://www.researchgate.net/publication/308024526_Humanism_as_the_Foundation_for_Global_Citizenship_Education
- Gubrium, J., y Holstein, J. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39(1), 163-187. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1998.tb02354.x>
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>
- Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J. Green., y C. Wallat, (Eds.). *Ethnography and language in educational settings* (pp. 3-23). Ablex.
- Gutiérrez, M^a., y Rodríguez, T. (2010). Haciendo historia del podcats. Referencias sobre su origen y evolución. En I.M. Solano (Ed.), *Podcast Educativo. Aplicaciones y orientaciones del M-Learning para la enseñanza* (pp. 37-54). MAD Editorial.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Entre los hechos y las normas: Contribuciones a la teoría discursiva del derecho y la democracia*. Editorial Trotta.
- Hajisoteriou, C., y Angelides, P. (2020). Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalization. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 274-289. <https://doi.org/10.1177/1746197919852564>
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.

- Hall, S. (2010). *La cultura y el poder: Conversaciones sobre los estudios culturales*. Envi3n Editores.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1999). *Construyendo significados: Una introducci3n a la lingüística sistémica funcional*. Editorial Gedisa.
- Hämäläinen, R., y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi:10.1016/j.edurev.2011.08.001>.
- Hargreaves, I., y Hartley, J. (2016). *The creative citizen unbound: How social media and DIY culture contribute to democracy, communities and the creative economy*. Policy Press.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). University of South Florida.
- Hassan, Z. (2014). *The Social Labs Revolution. A New Approach to Solving our Most Complex Challenges*. Berret-Koehler Publishers.
- Hébert, M. y Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. y Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Heller, M., Pietikäinen, S., y Pujolà, J. (2018). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge.
- Hettne, B., Inotai, A., y Sunkel, O. (2016). *Globalism and the new regionalism* (vol. 1). Springer.
- Hinojo, F., y Leiva, J. (2022). Presentaci3n. Competencia digital e interculturalidad: Hacia una escuela inclusiva y en red REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educaci3n*, 20(2), 5-9. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2>
- Holmos, E., Buendía, R., Castilla, P., y Martínez, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades.

- Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios Políticos*. (14), 173-187. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.phppid=bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8&dsID=reconocimiento obligaciones.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.phppid=bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8&dsID=reconocimiento_obligaciones.pdf)
- Honneth, A., (2009). *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Horkheimer, M. (1974). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta.
- Hovland, K. (2014). Global learning: Defining, designing, demonstrating. *NAFSA: Association of International Educators and the Association of American Colleges and Universities*.
https://www.aacu.org/sites/default/files/files/Global/global_learning_2014.pdf
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). UNAM.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI.
- Idrissi, M. (2021). *Potencialidades del enfoque Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL) en el aula de inglés como lengua extranjera en educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Igartúa, J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Editorial Bosch.
- Institute for the Future, IFTF (2011). *Futur eworksills 2020*. USA: IFTF/ Phoenix Research Institute. [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A UPRI future work skills sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)

- Iñesta, E. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarium*, (27), 79-92. <http://hdl.handle.net/10481/53953>
- Ito, M. (2009). *HangingOut, MessingAround, and GeekingOut: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Ivanič, R., y Moss, P. (2004). *Identities in discourse*. Open University Press.
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Jackson, N. (2013). *Learning ecology: A matter of trust*. *Lifewide Magazine*, 7, 7–8.
https://www.lifewideeducation.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/lulu_upload.pdf
- Jackson, N. (2019). *Exploring Learning Ecologies*. Chalk Mountain.
- Jaillier, É., y Arias, C. (2017). *Construyendo la innovación social: Guía para comprender la innovación social en Colombia*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Revised. NYU Press.
- Kalman, J., y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Kalman, Judith. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio*. Ciespal.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Karlin, M. y Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Jackson Education Service District.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Knobel, M., y Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.). *A new literacies sampler* (pp. 199-227). Peter Lang Publishing.
- Kong, T., Mahoney, D., y Plummer, K. (2002). Queering the interview. En J. F. Gubrium., y J. Holstein (Eds.). *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 239-258). Sage.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Ediciones Paidós.
- Laakso, M., y Clavert, M. (2014). Promover la creatividad y las habilidades del pensamiento de diseño entre los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios de Juventud*, pp. 215-228.
- Lafontaine, L. y Pharand, J. (2015). Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements. *Collection Éducation-recherche*, 37. Gatineau, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes: laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Ned Ediciones.
- Lake, D., Hannah, F., y Dana, E. (2016). The social lab classroom: Wrestling with - and learning from. *Sustainability: Science, Practice, y Policy*, 12(1), 76-87.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *New literacies: Everyday practices and classroom learning (2nd ed.)*. Open University Press.
- Lazzari, M. (2007). Podcasting in the classroom: Involving students in creating podcasted lessons. En *Proceedings of the Annual International Conference of Human-Computer Interaction Educators (HCIEd '07)*, Aveiro, Portugal.
https://dinamico2.unibg.it/lazzari/doc/marco_lazzari_podcasting_in_the_classroom.pdf
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27-34.
- Lee, C., Tan, D., y Goh, W. (2004). The next generation of e-learning: Strategies for media rich online teaching and engaged learning. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 2(4), 1-17.

- Lewin, K. y Stuart, J. (2016). *Educational innovation in developing countries: case-studies of changemakers*. Springer.
- Lewison, F., y Van, S. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, M. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Editorial Paidós.
- Londoño, D. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Fondo Editorial, Institución Universitaria de Envigado.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas -Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 13(26), 197-220.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011&lng=en&tlng=es
- López, M. (2021). *Proyecto de innovación e investigación didáctica en el área de lengua castellana y literatura en IES Ramón y Cajal, centrado en la radio como herramienta metodológica innovadora*.
- López, M. y Gil, A. (2012). Radio escolar: El Trocadero: Una experiencia educativa, nuestra experiencia. *Educación y comunicación*, 5, 29-38.
<https://doi.org/doi.org/10.25267/Hachetetepe.2012.v2.i5.4>
- Luke, A. (1999). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. En J. Elkins & A. Luke (Eds.). *Re/mediating adolescent literacies* (pp. 61–75). International Reading Association.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.43.5.2>
- Luke, A. (2004). Notes on the future of critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 38(1), 132–141.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A., y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185–225). Hampton Press.

- Lutz, F. (1981). Ethnography – the holistic approach to understanding schooling. in J. L. Green and C. Waiet (Eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp. 51-63). Ablex.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación*, *XXI*, (3), 53-61.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600302>
- Macedo, D. (2017). *Pedagogía crítica y educación bilingüe*. Siglo XXI.
- Mahmoudi, A., Khoshnood, A. y Babaei, A. (2014). Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 86-92.
<https://core.ac.uk/reader/234635740>
- Makina, A. (2020). Investigating the use of podcasts in an open, distance and e-learning environment. *Perspectives in Education*, 38(1), 30–42.
<https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38i1.3>
- Mallardi, M. (2022). La palabra ajena en la obra de Bajtín/Voloshinov.: Algunas contribuciones teórico-metodológicas a los procesos de investigación social. *Cátedra Paralela*, (20), 29–52.
<https://doi.org/10.35305/cp.vi20.322>
- Marcillo, J., Heredia, P., y Benítez, A. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando*, 4(12), 688–701.
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/688>
- Marcuse, H. (1998). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Edición en español). Siglo XXI.
- Martín, J. (2012). Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz, y J. Freire (Eds.). *Educación expandida* (pp. 103-128). Zemos98.
- Martínez, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos*. Editorial Comares.
- Martínez, A. y Sánchez, M. (2010). Aspectos técnicos y legales del diseño de podcats. Herramientas, aplicaciones, servicios y licencias. En I. Solano (Ed.). *Podcast Educativo. Aplicaciones y orientaciones del M-Learning para la enseñanza* (pp. 75-88). MAD Editorial.

- Martín-Pena D., Parejo Cuellar, M. y Vivas Moreno, A. (2020). Irrupción de radio y divulgación en el aula para promover las vocaciones científicas en primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17 (3). <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/5867/6608>
- Martín-Pena, D., Parejo-Cuellar, M., & Vivas-Rodríguez, C. (2018). Radio educativa para fomentar las vocaciones científicas: el proyecto 'Ratones de Laboratorio'. *index.comunicación*, 8(2), 229-254. <https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/393>
- McLaren, P. (2005). *Pedagogía crítica: Una introducción*. Editorial Morata.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales* (1ra. ed.). Herramienta.
- McLaren, P., y Jaramillo, N. (2010). Pedagogía crítica, educación latina y políticas de la lucha de clases. En *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* (1ra. ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Melgarejo, I., y Rodríguez, M. (2024). Media competence through school radio: First approach to the reality in the Autonomous Community of the Region of Murcia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-946>
- Melgarejo, I., y Rodríguez, M. (2023). Episteme: modelo de podcast para comunicar resultados científicos y de investigación. *TECHNO REVIEW*, 13(4), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4813>
- Méndez, R.; Abad, L. y Echaves, C. (2015). *Atlas de la crisis. Impactos socioeconómicos y territorios vulnerables en España*. Tirant lo Blanch.
- Mendoza, D. (2022). ¿Cómo entender y promover y entender justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 94(27), 829-853. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14072628007>
- Merayo, A. (2000). *Identidad, sentido y uso de la radio educativa*. III Congreso Internacional Cultura y Medios de Comunicación (pp. 387-404). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Merhi, M. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32-43.

- Mignolo, W. (2012). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Miles, M., Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. MA: Harvard University Press.
- Moebius, S. (2012). Postestructuralismo y ciencias sociales. En E. De la Garza Toledo y G. Leyva (Eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 488-533). Fondo de Cultura Económica.
- Monsalve-Lorente, L., y Aguasanta-Regalado, M. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 139–154. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, 20, 92-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Montes, M., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Mora, R. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Magisterio, Educación y Pedagogía*, (58), 52-56. https://www.researchgate.net/publication/273886896_Literacidad_y_el_aprendizaje_de_lenguas_nuevas_formas_de_entender_los_mundos_y_las_palabras_de_nuestros_estudiantes/citation/download
- Moravec, J. (2008). *Knowmads in Society 3.0*. On the Horizon. <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30>
- Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M., y Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue CNRIS : Magazine scientifique et professionnel*, 4 (2), 14-18.
- Mulero-Henríquez, I., Álamo-Bolaños, A., & Cobos, M. P. (2024). Una experiencia innovadora a través del podcast en la educación superior.

- Formación Universitaria*, 17(1), 23-32. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100023>
- Muñoz, J. (1994). *Radio Educativa*. Gráficas Cervantes.
- Murillo, F., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Murillo, F., Román, M., y Hernández, R. (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 8-23.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- Nelson, C., Treichler, P., y Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. *Cultural studies*, 1(5), 1-19.
- Nieto, H. (2020). La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria. *Revista papeles*, 12 (23), 98-111.
- Novak, M. (2000). *Defining Social Justice. First Things*, 108, 11-13.
- Nowak, M. y Highfield, R. (2011). *Super Cooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed*. Free Press.
- Núñez, V., Aceituno, P., Lanza, D. y Sánchez, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 28 (1), 621-632. <https://doi.org/dx.doi.org/10.5209/esmp.77511>
- O'Bannon, B., Lubke, J., Beard, J., y Britt, V. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers and Education*, 57(3), 1885–1892.
- OCDE (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias, versión preliminar*. París: Oecd

- Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISAD%20Framework PRELIMINARY%20version SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISAD%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Literacy for Life*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Alfabetización y Educación: Lecciones desde la práctica innovadora en américa latina y el caribe*. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO.
- Orozco, M., y Pérez, L. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (56). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-015)
- Ortega, I., y Villar, R. (2014). El modelo Media lab: contexto, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios. *Pulso* (37), 149-165.
- Ostling, A. (2017). Social innovation in practice: opportunities for citizens and governments. En, A. Paulin, L. Anthopoulos y C. Reddick, *Beyond Bureaucracy* (pp. 117-131). Springer International Publishing.
- Paisig, M., y Montalvo, M. (2019). *Una voz aliada: La radio como recurso pedagógico* [tesis de grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPEU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2380>
- Pascale, P., y Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: el caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). *Iberoamerican Journal of Development Studies* 9(1):6-27. http://dx.doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Peña, O., y Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4915>

- Pérez, F. (2013). *La Radio es una cosa seria. Reflexiones e investigaciones sobre la radio en Venezuela*. Caracas: Fundación Juan Vives Suriá.
- Perona, J., y Barbeito, M. (2007). Modalidades Educativas De La Radio En La Era Digital. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 5(1), 225–251.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v5i1.378>
- Phills, J., Deiglmeier, K., y Miller, D. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Social Innovation Review*, 16, 12-23.
- Piaget, J. (1969). *La psicología del niño*. Editorial Morata.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Piscitelli, A. (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad*. Fundación Telefónica.
https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/17_01_2014_esp_6370-2237
- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose to Theory. *Journal of Education*, 162(1), 28-46.
<https://doi.org/10.1177/002205748016200104>
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 388-406.
- Pradas, A. (1994). La otra escuela en el CP Cerro de San Juan de Coria del Río (Sevilla). Una experiencia de radio escolar. *Comunicar*, 3(2), 26–34.
<https://www.revistacomunicar.com/pdf/3/03-04-temas-pradas.pdf>
- Procter, J. (2004). *Stuart Hall*. Routledge.
- Pujolar, J. (2012). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Quichimbo, F., y Mendez, N. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. *Ciencia E Interculturalidad*, 27(02), 22-29.
<https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>

- RadioEdu. (2019). RadioEdu de la radio escolar a la radio educativa. *Radio Educativa de Extremadura*. <http://bit.ly/3FUWjWy>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.
- Redante, R., Fritz, L. y Fleith, J. (2019). Design Thinking e Abordagem das Capacitações: Uma Proposta de Integração. *Desenvolvimento em Questão*, 17(47), 46-61.
- Reig, D. (2013). Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. En D. Reig., y L. F. Vílchez. (Eds.). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas* (pp. 21-90). Fundación Telefónica/Fundación Encuentro.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Ediciones Deusto.
- Rendón, V. (2017). La complejidad de traducir el concepto de literacy. SM Editores. <https://cutt.ly/5nfbYoy>
- Restrepo, E. (2010). Práctica crítica y vocación política: Pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos. En S. Hall. (Ed.). *La cultura y el poder: Conversaciones sobre los estudios culturales* (pp. 11–32). Envió Editores.
- Revuelta, B., y Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebio*, 66, 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Reyes, R., y Delgado, T. (2021). Modelo funcional de un laboratorio ciudadano de innovación digital. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 177-188.
- Ricaurte, P., y Brussa, V. (2017). Laboratorios ciudadanos, laboratorios comunes: repertorios para la pensar la universidad y las Humanidades Digitales. *Liincem Revista*, 13(1). <https://doi.org/10.18617/liinc.v13i1.3758>
- Riquelme, A., y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93–105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Robles, B. (2023). Una estrategia transmedia como espacio de aprendizaje y de comunicación popular. Experiencia en una radio escolar comunitaria.

- Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (187), 233–246. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi187.9483>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Rosell, M. M., & Melgarejo-Moreno, I. (2022). Alumnos prosumidores: el bookcast como herramienta metodológica educativa para el fomento de la comprensión lectora. En J. Barceló, J. Martínez, y A. Hurtado (Eds.). *Hacia una nueva cultura digital* (pp. 283–294). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Rogers, R., y Mosley, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: pedagogical and research tools for teacher researchers*. Routledge.
- Rojas, M., y González, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 198–217. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>
- Romero, V., Campos, R., García, S., Zavala, E., Escandón, J., y Pantoja, G. (2022). El podcast: un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información (RISTI)*, (46), 21–33. <https://doi.org/10.17013/risti.46.21-33>
- Romero-Frías, E., Cantón Correa, F. J., Haro Márquez, S., & Navarro Morales, F. J. (2020). *Guía para la organización de laboratorios de innovación social en entornos digitales*. Medialab UGR. <https://medialab.ugr.es/guialabs>
- Romero-Frías, E., & Robinson-garcía, N. (2017). Social labs in universities: Innovation and impact in medialab UGR. *Comunicar*, 25(51), 29–38. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-03>
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica*, (66). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1183>
- Rowe, P. (1987). *Design thinking*. Cambridge: MIT Press.
- Rubiano, R. (2023). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. *UNAULA: Revista De La Universidad Autónoma Latinoamericana*, (43), 223–244. <https://doi.org/10.24142/unaula.n43a12>

- Ryan G., y Bernard H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Routledge.
- Salazar, R. (2010). América Latina: securitización de la política y guerra contra la ciudadanía y los movimientos populares. *Revista de Filosofía*, 62(2), 139-162.
- Salinas, Y., y Huaman, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/421>
- Sánchez, C., Pérez, A., Arias, E., y Arcos, S. (2023). De la radio escolar al audio educativo en tiempos de audificación: el caso de Castilla y León. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 62, 104-121.
<https://doi.org/10.12795/ambitos.2023.i62.06>
- Sandoval, D., y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-22. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Sandretto, S. (2008). *Action research for social justice* (Discussion paper). Wellington, New Zealand: Teaching & Learning Research Initiative (TLRI).
<http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/pages/action-research.pdf>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 42-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>.
- Sangüesa, R. (2014) La tecnocultura y su democratización: ruido, límites y oportunidades de los Labs. Technoculture and democratization: noise, limits and opportunities concerning Labs. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 8(23), 259-282.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5726933>
- Santana, E. (2016). *La radio escolar, una herramienta innovadora con multitud de posibilidades*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

- IFEMA MADRID. <https://www.ifema.es/simo-educacion/noticias/radio-escolar-herramienta-innovadora-multitud-pos>
- Santisteban, A., Tosar, B. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Sanusi, B., Talabi, F., Adelabu, O., y Alade, M. (2021). Educational Radio Broadcasting and its Effectiveness on Adult Literacy in Lagos. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016374>
- Schiavo, E. y Hurtado, A. (2013). Laboratorios ciudadanos e innovación abierta en los sistemas CTS del siglo XXI. Una mirada desde Iberoamérica: presentación. *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(23), 115-121.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schuurman, D., Herregodts, A., Georges, A., y Rits, O. (2019). Innovation Management in Living Lab Projects: The Innovatrix Framework. *Technology Innovation Management Review*, 9(3).
- Schwartz, B. (2007). Living in the difference: A conversation with Stuart Hall. *Soundings*, 44.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, febrero-mayo, 1-9.
- Scolari, C.A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Seale, C., Globo, G., Gubrium, J., Silverman, D. (2004). Introduction: Inside Qualitative Research (paperback edition). En M. Andrews., S. Sclater., C. Squire., M. Tamboukou., C. Seale., G. Gobo., y D. Silverman (Eds.). *Qualitative Research Practice* (1-12). Sage Publications.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.

- Sevillano, M. (2012). La radio aliada de la educación. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (5), 13-27.
<https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6343>
- Sevillano, M. (2009). *Digitalización y oportunidades de formación*. Eduforma: Sevilla
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor y C. Pari (Eds.). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds* (pp.1–30). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I., y Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Siemens, G. (2006), *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused*. Learning Technologies Centre. <http://bit.ly/1IOcxAn>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Smith, A. (2017) Innovación social, democracia y makerspaces. *Revista Española del Tercer Sector*, 36, 49-74.
- Smythe, S., y Neufeld, P. (2010). "Podcast time": Negotiating digital literacies and communities of learning in a middle years ELL classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488–496.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.5>
- Solano, I., y Sánchez Vera, (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61340>
- Soler, J. y López, O. (2021). Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses. Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (37).
<https://doi.org/doi.org/10.19053/01227238.11663>
- Sparkes, A. (2003). Review Essay: Transforming Qualitative Data into Art Forms. *Qualitative Research*, 3(3), 415-420.
<https://doi.org/10.1177/1468794103033011>
- Spindler, G., y Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En M. Lecompte. W. Millroy., y J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 53-92). Academic Press.

- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt Rinehart and Winston
- Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *The implications of new literacy studies for pedagogy. Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño, y P. Ames, (Eds.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Paidós.
- Thompson, E. (1965). *The making of the English working class*. Pantheon Books.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. Lecompte (Eds.). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Morata.
- Torres, J. (1990). *Proyecto Docente*. Universidad de La Coruña.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 2, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory»*. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNESCO (2012). *Vers les sociétés du savoir*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- Van der Have, R., y Rubalcaba, L. (2016). Social innovation research: An emerging area of innovation studies? *Research Policy*, 45(9), 1923–1935. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.06.010>
- Van Dijk, T. (1999). *Discurso y contexto: Una introducción a la teoría del discurso*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Editorial Gedisa, S. A.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261. <http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n01/>
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Van Sluys, K., Lewison, M., y Seely, A. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38,(2), 197-233.
- Vázquez, M., Zamudio, A. L., y Martínez, E. (2023). Literacidad crítica en contextos interculturales: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata. *Revista Herencia*, 36(1), 74–92. <https://doi.org/10.15517/h.v36i1.53923>
- Vasquez, V., Janks, H., y Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Vázquez, J. y Rodríguez, A. (2018). Redes sociales: Instrumento educativo de apoyo al currículo escolar. En: E. López, D. Cobos, A. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa*.

- Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2836-2849). Octaedro.
- Velázquez, J., Coria, E., y Vargas, E. (2018). Cooperación empresarial para el fomento de la innovación en la pyme turística. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIV(3), 9-20.
- Villagrà, S. (2012). Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y puesta en marcha de actividades colaborativas con TIC en educación primaria [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1464>
- Villamizar, G. (2002). De la escuela en la radio a la radio en la escuela. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 3 (1), 57-66.
- Voloshinov, V. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research", in D. Smetherham. *Practising evaluation*, 147-65. Nafferton, Driffield
- Weng, T. (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap between Theory and Practice. *RELC Journal*, 54(1), 197-207. <https://doi.org/10.1177/0033688220982665>
- Westerlund, M., Leminen, S., y Habib, C. (2018). Key constructs and a definition of Living Labs as innovation platforms. *Technology Innovation Management Review*, 8(12), 3-6.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- Williams, R. (1994) *Sociología de la cultura*. Paidós: Barcelona.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Paidós /MEC.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos del Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Gedisa.
- Wodak, R. (2003). *Discurso y discriminación: Teoría y análisis de la exclusión social*. Editorial Gedisa.

- Yañez-Figueroa, J. A., Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Vinculación universidad sociedad para la innovación educativa: Los casos de laboratorios ciudadanos. En, M. Ramírez, y J. Valenzuela, (Eds.). *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp.1-225). Síntesis.
- Yañez-Figueroa, J.-A., Ramírez-Montoya, M.-S., & García-Peñalvo, F.-J. (2021). Social innovation laboratories for the social construction of knowledge. *Linguagem e Tecnologia*, 14(3). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33750>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, (47), 71–79.
- Zavala, V. (2009). *La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura*. En D. Cassany (Ed.). *Para ser letrados* (pp. 23–35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52–66. https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_académica_y_la_agencia_de_los_sujetos
- Zavala, V. (2021). Procesos y materialidad en el estudio del lenguaje: una reflexión desde la sociolingüística crítica. *Revista Internacional de Sociolingüística*, 15(2), 275–290. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0067>
- Zavala, V., y Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(13), 99–126. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.219>

- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zembylas, M, Bekerman, Z (2017). Toward critical peace education: Some reflections. In: C. Borg., M. Grech (Eds.). *Pedagogy, Politics and Philosophy of Peace: Interrogating Peace and Peace-Making* (pp. 147–160). Bloo
- Zickuhr, K. (2012). *Younger Americans Reading and Library Habits*. Pew Internet Libraries.
<http://libraries.pewInternet.org/2012/10/23/younger-americans-readingand-library-habits/>
- Zimmerman, B. (2020). From cognitive modeling to self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 3–18). Routledge.
- Zurbriggen, C., y González, M. (2015). Co-creando valor público. Desafíos pendientes para América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y Sociedad - CTS*, 10(30).

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a la profesora de la asignatura de CLEN y coordinadora de la Radio Escolar.

Anexo 2. Entrevistas realizadas al alumnado participante en el taller de radio.

Anexo 3. Referencia de los podcasts de los programas radiales analizados

Anexo 1

Entrevista a la profesora de la asignatura de CLEN y coordinadora de la Radio Escolar.

YB: ¿Cómo seleccionas el contenido del curso que impartes?

MA: Dependiendo del curso, por ejemplo, en primero de la ESO, en el curso que estamos haciendo, lo primero son los intereses de los estudiantes, siempre mi preocupación es, esto les puede interesar, o sea, yo sé que tengo que impartir esto, esto y esto, como se los enfoco a ellos para que pueda captar su interés. Este año pues es complejo. Después sí que atiendes un poquito a lo que es tu experiencia profesional, que te ha funcionado mejor de un año, de otro año, pues el año pasado me funcionó muy bien esto lo repito y lo retomo, por ejemplo, a mí la poesía el año pasado me funcionó espectacularmente y este año no me está funcionando tan bien. Y luego ya en último término si es que consulto bibliografía, pero lo primero que pienso, es qué le puede interesar a los alumnos.

YB: Sí, es que como son también un grupo complicado, los intereses son completamente diferentes a otros años.

MA: Totalmente, estos con el año pasado no tienen nada que ver, y ya el año pasado me quejaba, pero conseguimos hacer cosas, también es verdad que era un segundo de la ESO.

YB: Ellos tienen su clase de lengua, entonces ¿esto de conocimiento del lenguaje es un apoyo?

MA: Si, si, es un apoyo.

YB: ¿Pero es obligatorio o es optativo?

MA: No, es optativa, bueno es optativa entre comillas. Ellos tienen 4 horas de lengua castellana y literatura que las imparte una profesora de lengua, vale, luego los alumnos de primero de la ESO pueden elegir tres optativas, viene como optativas en la ley, pero no son optativas reales, que quiere decir, que los niños que vienen sin ningún tipo de apoyo, sin ningún tipo de problema de primaria, van todos encaminados a francés, a la segunda lengua extranjera, nosotros tenemos inglés de primera y francés de segunda lengua extranjera, y los alumnos que hayan tenido algún refuerzo de algún tipo o bien en lengua o bien en matemáticas tienen que hacer o apoyo del lenguaje, o sea conocimiento del lenguaje o conocimiento de las matemáticas, donde hayan tenido el apoyo, en los casos que además suelen ser niños que además tiene dificultades en las dos materias, donde se vea que tienen la mayor dificultad, por eso hay un vaivén.

MA: En la primera evaluación, tu viniste en la segunda evaluación, ¿verdad?

YB: Si

MA: En la primera evaluación, yo tenía un niño, L, que vimos que necesitaba más apoyo en matemáticas y pasó a matemáticas y Sh vino en la segunda evaluación, vino de francés a aquí, porque veíamos que, en francés, entonces se incorporó en la segunda evaluación por ejemplo Sh, porque en francés estaba teniendo muchísimas dificultades y parece que en lengua le podría venir bien un apoyin, y ya ves que es de las mejores que hay, y por eso se hizo. Entonces, en la primera evaluación se tantea, si se ve, yo el niño este que tenía L, era el mejor que tenía, pero vamos con mucho, pero se vio que

necesitaba, y aprobó lengua con un 5, vale, pero suspendía matemáticas, entonces se vio que el apoyo le iba a venir mejor en matemáticas.

YB: El primer contenido de la clase fue la novela, ¿verdad?

MA: El primer trimestre fue novela. Yo lo enfoco en tres géneros, primer trimestre novela, segundo trimestre teatro y tercera poesía, y sobre esto lo que trabajamos, sobre todo, por las características de los alumnos, la expresión oral y escrita, la lectura, la comprensión de textos, en la novela insistí mucho en la comprensión de textos, porque era más fácil para ellos.

YB: ¿Estos son contenidos que ellos también están recibiendo en las clases de lengua? Esto es como un reforzamiento de la asignatura.

MA: Claro, claro, estos contenidos se ven en lengua, de hecho, lo que estamos viendo de poesía, lo están dando en clases, pues nada es un apoyo, que no se, para unos será mejor, para otros será peor, o sea, estos alumnos de este año, salvo casos que se ven claramente que lo están más o menos aprovechando, mira ahora estaba haciendo unos informes que piden, y muchos de ellos van a ir a PMAR, que es un programa de mejora, y bueno pues, a ver qué pasa.

YB: ¿Desde que perspectiva seleccionas los contenidos?

MA: Pues a ver, yo la interdisciplinar es la que menos puedo hacer, porque no..., entonces a mí me gusta mucho que sea, priorizo la multicultural y la de solidaridad y justicia social, procuro que los textos, vayan encaminados. También me gusta pues a veces introducir temas de género porque me parece interesante. Con la experiencia del alumnado interdisciplinar no puedo hacer nada con estos chicos porque es difícil trabajar con ellos, entonces yo priorizo eso, ya ves que el libro de teatro fue por el tema, yo le he llevado textos de Nando López en la novela, en la primera evaluación, porque Nando López toca muchos temas de géneros, tema de la homosexualidad, y bueno ya has visto que hay algunos que de vez en cuando tienen un ramalazo machista importante, entonces, pero ya he visto que no ha servido para mucho (risas), así es que. Y multicultural porque me parece fundamental, o sea porque ya ves lo que hay.

YB: ¿Cuáles es la metodología de trabajo que utilizas en el curso? He visto que trabajas por proyectos.

MA: Sí, procuro hacer proyectitos chiquitines, vale, sobre proyectos que parten del centro y del interés del alumnado, yo retomaré la radio para un último proyecto. Ahora tenemos que tener evaluados a los chicos antes del 10, o sea el 10 de junio es la evaluación, según la nueva ley, entonces ahí tenemos que dar notas de la tercera evaluación y semifinales, y luego la ley nos obliga del 10 al 23 a trabajar con los alumnos que aprueben un pequeño proyecto y con los alumnos que suspendan un refuerzo para hacer un examen, entonces bueno, tengo claro que voy a hacer con los que trabajen que es un programa de radio claramente, porque veo que es lo que más le motiva y con lo que mejor trabajan, y para los alumnos que suspendan, tengo al niño este N, que viene solo, que la verdad si te soy sincera no sé qué voy a hacer con él.

YB: Es que este chico tiene muchas dificultades porque no entiende el español, llegó a mitad de curso sin saber nada de español.

MA: Estoy perdida, no sé qué tengo que hacer con él, sabes, sé que es un niño que tiene que repetir hasta que adquiera el español, pero es que no tiene sentido que

le ponga un examen, que no participe del trabajo de sus compañeros, no sé, bueno ya veremos ahí como sale.

Sobre todo, los proyectos que parten de centro y de interés del alumno, yo veo también que los ejercicios rápidos a ellos les atrae, algo que no les cueste, que sean ejercicios rápidos, o sea, y que no sean de escribir, lo de escribir lo llevan fatal.

YB: Si me he dado cuenta de que no les gusta escribir, ni tampoco hablar, les haces una pregunta y siempre responden sí o no, o se quedan callados, les cuesta crear diálogos.

MA: sí, a algunos, pero yo creo que es porque la expresión oral no la tienen adquirida bien, o sea no tienen, en cuestiones, con términos tecnológicos o más técnicos de la propia asignatura, ellos se pierden, o sea algo tan fácil, yo me he dado cuenta de que algo tan fácil como agudas, llanas y esdrújulas, no las tienen adquiridos.

YB: Bueno es que, si también tienen un problema en la base de lo de que es la lengua como tal, ya eso puede causarles muchas dificultades.

¿Cuáles son las prácticas que más utiliza en la clase?

MA: A mí la que más me gusta es el desarrollo de destrezas y habilidades manipulativas, sobre todo el saber hacer, que escriban, el que puedan hacer un texto oral, un texto escrito, que es mi lucha, otra cosa es lo que consigo. Huyo de las clases magistrales, me encantan mucho los debates, pero con estos chicos es imposible, salvo que sea de sexo (risas), con lo cual ahora mismo me quedo con ese.

YB: ¿Qué tipo de materiales utiliza para desarrollar la clase? ¿Cuál es el principal modo en los utilizas? ¿Cuáles son los materiales que más utilizas en clase? Y ¿Cómo utiliza esos materiales?

MA: Ya ves, lo mío es ordenador, radio y fotocopias. No salgo de otra cosa. Cuál es el principal modo en que los utilizo, pues hombre el ordenador cuando les hago las presentaciones de contenidos mínimos para, que ya ves, que se los suelo mezclar con un video para que sea un poquito más ..., la radio, en el segundo trimestre, fue el vehículo fundamental y las fotocopias pues para los textos básicamente, además como no tenemos libro de texto, pues nos ayuda un poquito a ir un poco en esa bola. En conocimiento del lenguaje no hay libro de texto, nunca lo ha habido, yo lo agradezco enormemente.

YB: sí porque como que es un poco más libre, te da la posibilidad de explorar otras áreas.

MA: sí, yo lo agradezco enormemente, y vas dirigiendo también hacía donde..., ya has visto que yo en lo que me había..., los genialys los tengo, están hechos previamente a conocer a los alumnos, entonces has visto que me he ido pasando genialys porque he visto, o sea partes de genialy porque no eran de interés para estos chicos, los he ido pasando más de prisa. La actividad que organizamos el otro día, la he dejado por imposible porque el día que nos fuimos a conectar, la semana pasada, casi ninguno se acordaba de la contraseña, dije mira cerrar los portátiles, o sea yo ya no puedo.

YB: ¿Estás hablando de la actividad del video con el poema grabado en la radio?

MA: ese quedó zanjado, me quedo como un instrumento de evaluación el poema que ellos grabaron, es lo que voy a tener en cuenta, y el video nada, porque es que, o sea, cuando paso, lo hicimos miércoles bajamos al laboratorio de idiomas, jueves le subí los portátiles porque el laboratorio de idiomas estaba ocupado, hasta el miércoles no volvemos, el miércoles que viene, les subí los portátiles, entramos y ya la mitad de ellos no se recordaba de la contraseña para la página de adobe, así no se puede.

YB: Sí, vi que se ocupa toda la clase tratando de registrarse en la página, y que se supone que son jóvenes y están más habituados a utilizar las tecnologías.

MA: Es imposible. Lo de nativo digital nos han vendido la moto, nativos digitales en las redes sociales en todo caso porque vamos ya has visto, para muestra un botón. Yo tampoco me lo esperaba, o sea, creí que su cuenta de Educa, es más creí que ya habían bajado a los ordenadores y que todo eso sabían hacerlo, de hecho, habían pasado dos semestres, yo di por hecho que sabían, dije bueno, lo que es que nos cueste darnos de alta en la página, pero vamos que tampoco pensé que iba a ser para tanto.

YB: Las presentaciones que tienes en Genialy son de tu autoría o forman parte del contenido ya establecido de la asignatura.

MA: Yo, son todas mías. De acuerdo a..., mi este año me había planteado, sin conocer a los alumnos, la primera evaluación, estuve es verano, dije voy a trabajar los cuentos, vale, y sobre la morfología del cuento de Propp hice un genialy que nunca puse, que nunca puse porque me di cuenta ¿qué donde iba? sabes, la idea es que con una serie de rasgos ellos pudieran escribir un cuento, pues con personajes tipo, vale pues, no me llegue nunca a plantear ese genialy. Dije bueno, ya habrá momento de rescatar ese para otro momento, y era una pena porque a mí me parece una idea muy buena, o sea, ver como se reproducen los esquemas de personajes, y en vez de trabajar la novela, que era algo mucho más amplio, pues trabajar un cuento y sobre una serie de cuentos, yo que sé, Caperucita Roja, Cenicienta, cuentos que ellos supieran, de hecho, el primer día, la primera actividad que hicimos fue un juego de sombras, era una historia de unas sombras y ellos tenían que reconstruir, era mudo, y ellos tenían que reconstruir la historia. Ahí me di cuenta, ahí aterricé en la pura realidad, dije dónde vas con Propp, o sea, yo no les decía quién era Propp ni nada, simplemente era reproducir una serie de personajes tipo, y ese que me lo plantee en el verano, cuando supe que iba a elegir primero de la ESO, porque decidimos potenciar a los primeros de la ESO, vale, los primeros de la ESO veíamos que necesitaban un refuerzo un poco metodológico, entonces pues un grupo de profesores, los más activos en este refuerzo dijimos pues unos tutores, otros desde diferentes materias y yo dije, yo me comprometí a dar primero de la ESO, y dije bueno pues esto va a ser muy interesante, claro cuando conocí a los alumnos.

YB: Pienso que sí resulta interesante, pero con otro tipo de alumnos.

MA: Me vine arriba el año pasado, que tenía alumnos también de conocimiento del lenguaje, que también al principio eran muy malos, pero luego resultaron que se engancharon muy bien, hicimos muchas cositas, y vamos de hecho yo jamás pensé, era el centenario de Delibes y leímos viejas historias de castilla la vieja, que mi idea no era leerla entera, era coger los dos primeros capítulos y parar ahí, sabes que conocieran un poco a Delibes, pero es que los vi enganchados, muchos de ellos tenía pueblos, sus abuelos cazaban con perdices, conocían un montón de vocabulario de pájaros y de no se que, y bueno de ahí, dije tiramos, tiramos para adelante, y nos leímos toda la novelita, o sea que eso vamos, y me vine arriba pensando que este año iba a poder repetir, pero bueno no.

YB: Pero bueno yo pienso que también el componente social y familiar que tienen estos chicos influye grandemente en su comportamiento y su actitud hacia el estudio.

MA: Sí, luego por ejemplo el niño este J, ha estado dos semanas expulsado que no ha venido. J ha estado expulsado una semana, vino un viernes a clase y lo expulsaron al siguiente, luego tenemos a R creo que está ya alejado de la mano de Dios, y mira que en CLEN participa, a su manera, pero creo que debe ser en la única clase que participa, luego esta LW, que está ahí puesto por el ayuntamiento.

YB: Yo creo que LW es porque no comprende bien el español.

MA: si entiende perfectamente, el otro día me dice, no lo quiero hacer, en un perfecto castellano, le digo como, no, no, no, a mí ya no me la cuela, lo entiende, pero está súper feliz en ese mundo de no entiendo, en un perfecto castellano me dijo no lo quiero hacer, le digo perdona, que me estás contando.

YB: Observo que con frecuencia se distraen y retraen, ¿será que ellos tienen algún problema de aprendizaje?

MA: A ver todos tienen lo suyo. Todos los alumnos, todos los alumnos que tenemos nosotros son ACNES o ACNEAES. Son alumnos con necesidades educativas, todos los que vienen, unos con necesidades educativas más fuertes y otros menos, todos tienen algún tipo de dificultad, unos más, como es el caso de R, de Ad, Ad es demasiado introvertida, todos los recreos están sola.

YB: Me he dado cuenta, a veces se queda sola en la entrada de la radio, entra el resto de los compañeros, comienzan a hablar entre ellos y ella se queda apartada.

MA: Sí, yo le he dicho más de una vez, pero no, no, o sea es muy introvertida. Luego hay alumnos que pertenecen al departamento de orientación, porque son alumnos que o bien han venido como H y Ab, con dificultades en el idioma en su momento, TDH como E, vamos que todos tienen lo suyo.

YB: Es un grupo bastante complicado, peculiar. Pero me he dado cuenta que H al menos trata de participar y es más activa.

MA: es un grupo peculiar, sí, H y Sh yo creo que son las más activas, y yo creo que S lo podría hacer también si no estuviera bajo la influencia de E. E es mala influencia, yo ya lo he dicho, esta propuesto para PMAR, a mí me parece que es un error proponer a E para PMAR junto con Ab, Sh, pero la mayoría de la gente piensa que sí o a mí me tiene engañada, sabes, peor yo pienso que E es mala influencia para J y S.

YB: Y a Ab lo veo un poco inocentón.

MA: Ab es tonto (risas), un tonto riquísimo, pero tonto, no sabes si va si viene. Uno de los días, un día tuvimos problemas con los portátiles, el otro hubo una pelea fuera del instituto, donde estaba implicado un alumno de primero, y bueno estuve un poquito preguntando, bueno, todos no, que no somos chivatos, Ab, no que no somos chivatos, a la salida lo casco todo, cuando estaba fumándole el cigarro a Sh, profe porque no voy a decir el nombre del novio de Sh, que yo ya sabía quién era, pero quería que me lo dijeran, no porque nosotros no somos chivatos, y la salida me dice: porque tal, jobar Ab no me decías que no quería ser chivato (risas).

MA: Pues eso, el ordenador, con los genialys para cuestiones mínimas de teoría, mínimas, imprescindibles para hacer una actividad, la radio como vehículo de mejora

de la expresión oral y escrita, sobre todo oral, yo es en lo que más he insistido, y las fotocopias como soporte para leer bien los textos, los fragmentos que les he llevado, no he llegado a llevar textos completos, fragmentos de cuentos, fragmentos de novela, o bien ahora las poesías.

YB: Observo que también utilizas el aula virtual EDUCA y TEAMS como apoyo

MA: sí, pero creo que solo la uso yo, porque ellos no entran nunca. (Risas) El otro día mirando, H ha entrado de vez en cuando, voy a ver que... porque tu como administrador de ese curso puedes ver todo lo que quieras, cuantas veces entran, cuantos no han entrado, cuanto llevan sin entrar, o sea, creo que lo utilizo yo.

Como utilizo esos materiales, pues evidentemente como soporte para la clase, aunque yo no quería que fuera así, o sea yo quería que el aula virtual equivaliera a, donde pudieran tener, donde tienen los contenidos esos mínimos con los genialys, y que TEAMS sirviera un poco de pues de cambio de ideas, pues oye os subo esto, propongo esta música, cuando estaban tan emocionados, que alguno subiera ahí la música, pero ya ves, no hay retroalimentación, o sea no hay, no hay.

YB: Es como que no les interesa

MA: No, no, no, no hay, me siento un poco frustrada este año con esta clase, porque yo tenía muchas expectativas y me he venido un poco abajo.

YB: Al venir de un grupo diferente y entrar en este

MA: Sí, sobre todo es que el año pasado, tampoco te creas que eran la leche, pero sobre todo conseguí engancharlos. Como utilizo esos materiales, eh pues lo que te he dicho antes, los videos, los genialys o el aula virtual como soporte para los conocimientos esos mínimos, como me gustaría pues para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea, pero vamos eso es una utopía (Risas).

YB: ¿Consideras que los materiales seleccionados son adecuados?

MA: hombre, yo creo que para la edad que tienen sí, mejorable, seguro, vale, pero eh, a mí no se me ocurren otros (risas), o sea dentro de lo que del panorama que yo conozco a me parece que por ejemplo Genially es una presentación muy amena en la que se pueden mezclar cosas y me parece muy divertida, y luego la radio, la radio es que yo creo en ella cien por cien, o sea, me parece lo que más engancha de todo. La radio es... desde luego si hay otros, seguro que los hay mejores, peor yo desde luego no ni tengo idea. Problemas encontrados ninguno, mientras tenemos radio y todo eso, ninguno.

YB: ¿Qué pretendes conseguir con la evaluación que realizas?

MA: Pues mira, la evaluación es lo que menos me preocupa en la asignatura de Conocimiento del Lenguaje, otra cosa es que estuviéramos hablando de Lengua, vale, esa es una optativa que bastante tienen los chicos con... entonces, que pretendo conseguir pues evidentemente informar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje, pero a mí me interesa sobre todo el que hagan cosas, o sea, de hecho, no hay examen, no hay, o sea, yo lo que quiero es que trabajen y que participen, o sea esa es mi base, eh... de hecho se lo dije el primer día de clases, si trabajamos y participamos no vais a tener ningún problema, me da lo mismo los resultados, que sean mejores o peores, o sea, mi base es trabajar y participar, a partir de ahí. Después, obtener información para analizar la propia práctica docente, esto se lo paso siempre a final de

curso, les paso un cuestionario de evaluación de la propia práctica docente, vale o sea que como... y eso se lo suelo pasar a finales de curso y ellos pues evalúan lo que consideran, son unos ítems a poner y lo hago con todos los cursos. Pero bueno, la evaluación la normal es informar al alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje, pero ya te digo que la evaluación como tal como un examen yo no lo contemplo en esta asignatura.

YB: ¿Cuáles son los aspectos que evalúas?

MA: Sobre todo el uso de herramientas e instrumentos que permitan al alumnado situarse y comprender el ecosistema social, político, yo pretendo que sepan escribir, leer y comprender un texto para que se puedan manejar en el mundo, sabes, porque estos chicos, vamos, ojalá me equivoque no, pero muchos de ellos no van a acabar ni la ESO, van a acabar o en un PMAR, en el mejor de los casos optando por un PMAR o derivados a una FP básica, que luego igual pueden seguir, pero normalmente eh, pues son chavales que no suelen terminar la ESO, vale, entonces pues bueno que tengan un mínimo de conocimiento, pues eso de que puedan leer una noticia y que sepan de que trata y de que les quieren convencer, o sea como yo les digo, es fundamental, y sobre todo que pues si es algo argumentativo o de opinión pues que sepan pues de que.. me pretenden convencer de que o que lo intuyan al menos no, con el paso del tiempo, pero sobre todo que entiendan, o sea que sean capaces de. Entonces ese es mi principal preocupación, vale. Que me encantaría, pues usar el conocimiento de forma crítica, me encantaría, pero vamos, tú has visto lo que hay, entonces, que fueran creativos, que cooperaran los unos con los otros, me encantaría, o sea, eso también está en mi idea utópica del verano cuando voy a coger un curso está, por supuesto, después cuando aterrizo en el curso y me doy cuenta pues puedo seguir con la idea si realmente los chicos funcionan, u olvidarme de la idea. Es que es una pena, porque este año has tenido muy mala suerte, el año pasado te hubieras dado cuenta, lo pasa es que no teníamos muy integrada la radio como este, pero el año pasado hubieras visto como otro tipo de metodologías sí que funciona, lo que pasa que este curso es, es lo que es, cada curso es un mundo.

YB: ¿Qué recursos utilizas para la evaluación?

MA: Con estos chicos de primero de la ESO la observación directa del día a día, o sea, yo, para mí es fundamental y la realización de proyectitos pequeños, de tareas concretas, o sea, ya ves que el proyecto más grande que hemos hecho ha sido el radio teatro, pero yo muchas veces, mira... (busca el ordenador)

YB: creo que, si a ellos les dejas una tarea para realizar en casa, no la van a realizar

MA: no, no, no, y vamos, la evaluación inicial fue una verdadera pena, entonces yo voy teniendo en cuenta... (Muestra información desde el ordenador) bueno en la tercera evaluación que tengo, pues la expresión escrita del 17 de marzo, no sé qué haríamos, y los poemas del árbol y del sentimiento que les he evaluado, en la segunda evaluación, pues que he ido teniendo en cuenta: la participación en la radio, el comportamiento en la radio, los resultados del episodio uno, los resultados del episodio dos, tres, vale, junté unos cuantos. En la primera evaluación, el comportamiento, el cuento, hicieron un cuento de terror que lo colgamos, hicimos lectura en voz alta, hicimos expresión oral, se comportaron un poquito, una carta hicimos, les revisé el cuaderno porque trabajamos mucho sobre papel, un trabajito que hicimos sobre la biografía de los abuelos, siempre pretendo hacer una especie de proyecto final para que ellos tengan pues, aquí fue el trabajo de los abuelos se titulaba eh Mi abuelo, era abuelo

o abuela vale, en la segunda evaluación fue el teatro y en la tercera evaluación pretendía hacer un poema, a ver si llegamos al haiku al menos.

YB: pero todos no realizaron el poema

MA: el de lectura, no, me falta alguno, me falta N, J que lo tiró a la basura y Adela que copió el tuyo. J que lo tiró a la basura, entonces los días que estuvo expulsado le dije que lo grabara en el móvil, ¿a ti te lo dio? A tiene un cero en el poema, J tiene un 3, porque tiene un tres porque lo escribió, pero lo tiró a la basura, y A tiene un cero porque no tiene la actividad hecha, pero bueno A recuperará con otra cosa, con el día a día, o sea, sabes.

YB: ¿Desarrollas una evaluación al inicio del curso para detectar carencias, necesidades, intereses, etc.?

MA: Sí, la has visto, no sé si la necesitas. ¿Te las he enseñado la evaluación de principio de curso?

YB: no, me enseñaste la de R.

MA: solo la de R. La hicieron todos menos Sh que no estaba en mi clase al inicio del curso, pero venía con pautas de los compañeros de francés, vale.

YB: Esta evaluación inicial es para ver que conocimientos tienen ellos antes de entrar a la clase.

MA: claro, yo le hago una, la de lectura no la hice, no interesaba. No lleva puntuación ni lleva nada, yo simplemente me hago una idea, vale, de lo que hay, entonces te das cuenta un poquito, pues de, eh, les pones un texto con preguntas muy concretas sobre el texto, a ver si tienen, que tipo de comprensión, bueno pues ya has visto que H había..., un dictado que les hago en ese momento y bueno pues, tienen que continuar esta noticia que ya te daba muchas pistas, algunos lo hicieron, pero muy pocos, escribe textos utilizando las palabras sacadas por otras que tengan el mismo significado, clasifica las palabras por su número de sílabas, morfología, la de morfología nada de nada, es una prueba muy muy sencillita, y bueno pues claro cuando ves todo esto, te das cuenta

YB: se supone que sean contenidos que estén dando en la clase de lengua

MA: se supone que es más bajo, se supone que es bastante más bajo el de conocimiento del lenguaje, bueno pues es que yo cuando vi esto este año, yo es que con esta evaluación inicial me vine abajo, dije pero que es esto, una cosa muy extraña. Hay algunos que intentaron S y A. Pues siempre parto de algo, pues sobre todo a ver como entienden los textos. Porque ellos vienen con el diagnóstico de orientación, si están catalogados en el colegio de primaria, sabes.

YB: ¿Desarrollas una evaluación continua, que atiende a los avances y dificultades de los alumnos en su rutina diaria dentro del aula?

MA: Pues bueno, tú lo has visto, lo intento, no sé cómo sale, unas veces mejor otras veces peor. Es que yo ahí no puedo hacer otra cosa. Puedo olvidarme de una actividad si veo que no funciona, como hice el otro día y pasar a otra, y evidentemente volver atrás si hay que volver, o si hay que repetir más cosas, o sea, es que no puedes hacer otra cosa, a mí no me importa, de hecho, el currículo ya le he dado una patada, porque el currículo de Conocimiento del Lenguaje de primero de la ESO incluye

morfología, que sentido tiene que yo me ponga a explicar aquí el sustantivo y el adjetivo si no saben entender un texto, lo que yo he hecho otras veces ha sido, claro incluir pues eso el vocabulario, si son sustantivos, si son adjetivos a propósito de los textos, pero es que yo aquí, es que vamos, lo que hago es, a propósito de, pues vamos a buscar pues eso la flora y la fauna que son sustantivos, vale, y luego de las palabras el vocabulario, lo que no entendemos lo buscamos en el diccionario, y ponemos como hacen en el diccionario, sustantivo, adjetivo, verbo, yo no me paro explicar también, tampoco conceptos gramaticales aquí, lo único que intento es, pero es que este año ni se me ha ocurrido hablarles de sustantivos o verbos, vamos, entonces no queda otro remedio que adaptarte en estas clases y esa parte pues me la he saltado, pero vamos a ver que el currículo hace tiempo que me da...

YB: a lo mejor el currículo está un poco obsoleto y hay que actualizarlo un poco, mejorarlo

MA: aparte de que es imposible de dar, o sea en dos horas que prenden que les enseñe a leer y a escribir, a comprender un texto o toda la morfología, estamos locos

YB: ¿Cuáles son las actividades que desarrolla con esta finalidad?

MA: para la evaluación continua pues las que toquen, o sea, vamos pasando, yo me propuse novela, teatro, poesía, pues actividades encaminadas a reforzar esa comprensión y esa expresión desde una novela, desde el teatro y desde la poesía, actividades cortitas, sobre todo y dinámicas y si tienen que ver con la radio mejor. Pues intento hacer actividades que sean dinámicas, porque en el momento en que los chicos necesitan escribir mucho, me gustaría trabajar más con los medios informáticos, pero he visto que tienen una dificultad terrible y yo tengo dos horas, o sea si me dedico a solucionar problemas de TIC, son dos horas semanales o sea en dos horas semanales pues milagros imposibles, y si tuvieran eh pudiéramos recurrir, a mí me gustaría recurrir a más eh, sobre todo ahora con la poesía, podíamos hacer, yo pensaba tirar por ese lado, pero he visto que tienen un problema de TIC muy grande que yo no me puedo parar a solucionar, o sea, es que yo no puedo perder dos días de dos que tengo, mira con TIC he parado, la primera semana para explicarles el aula virtual, dos días me llevó el aula virtual, otro día el TEAMS tranquilamente, el tema de darnos de alta, o sea, es que son muchos días, entre todo lo que perdemos en cállate, este quieto, y todo eso.

YB: ¿Desarrollas una evaluación final, centrada en los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos?

MA: no, porque no aprueba ni Dios, no. La evaluación final es un cúmulo de las tres evaluaciones, del trabajo realizado, no hay examen, creo que me obligan a hacer un examen que tengo que interiorizar en mi cabeza, creo que la orden me obliga, digo creo porque a fecha de hoy no tenemos instrucciones todavía de la consejería, ha salido una orden de tres paginitas, pero falta que se concrete, vale, creo que me obligan a hacer una especie de recuperación final, una prueba, un algo, y es lo que te digo no tengo claro que voy a hacer, porque un examen tengo claro que no, o sea tengo que darle la vuelta. Les pondré un texto y les pondré unas preguntas sobre el texto probablemente vayan por ahí los tiros, de comprensión, un texto probablemente de la primera parte, un trocito de texto en prosa fácil, o algo de la obra de teatro, pero vamos algo muy pequeñito y aun así no sé quién irá a la evaluación final, N y no sé J por cómo va tiene toda la pinta de acabar en esa evaluación, no sé ya veremos, a mí me da mucha pena este chico.

YB: ¿Con qué frecuencia realizas algún tipo de agrupamiento del alumnado en el desarrollo de la asignatura?

MA: Bueno, ya sabes el programa que llevo, sobre todo en la marcha, cuando se necesite, por la actitud, por la actividad, por la actitud de los alumnos.

YB: ¿Qué tipo de agrupaciones empleas?

MA: Cuando se juntan por actividad yo procuro que sea por afinidad, este año he procurado hacer poco en grupos porque yo creo que se dispersa. Sí en parejas porque creo que se necesitan ayudar, pero si te das cuenta en grupos hacemos poco, yo creo que así trabajan mejor. Pues eso, dependiendo de la actividad, en parejas, en grupos pequeños, agrupaciones espontáneas la mayoría.

YB: ¿Cuál es la lógica de la conformación de los grupos?

MA: Mi lógica, diversos, si de mí dependiera los agrupamientos, lo que pasa es que en estos chicos los agrupamientos son muy complicados porque eh... no quieren trabajar, empezando por ahí... entonces lo lógico sería pues que en los grupos hubiera alumnos que fueran mejores y alumnos que tiraran de esos alumnos un poquito peores, eso sería la lógica, pero aquí como todos son malos (risas). También es un grupo pequeño, y no hay nadie que pueda tirar de nadie, H y Sh sí que han ayudado a N, o sea, que sí hacen, hay cositas, pero bueno... pocas.

YB: ¿Qué otros tipos de espacios o infraestructuras utilizas para el aprendizaje? (espacio fuera del aula)

MA: Pues la radio, el jardín (risas), el jardín es un poco ortodoxo, pero yo creo que les distrae un poquito cambiar, y una actividad que es la lectura de textos que se puede hacer en cualquier sitio, si me dices que es una actividad que requiere estar apoyados de un cuaderno, pero una lectura, siempre la suelo hacer, o sea, siempre en cuanto hace bueno, en mayo, en junio, siempre que tenemos algún tipo de lectura me los suelo sacar a leer fuera, porque yo veo que les cambia.

YB: ¿Cómo dirías que es el tiempo que utilizas en clases?

MA: Pues lo van marcando los chicos, totalmente adaptado, yo, en mi cabeza hay una cosa, pero vamos, de lo que estaba programado, ya te conté que tenía programado un genially sobre la morfología del cuento de Prop, a tomar por saco, vamos, cuando vi el percal, ni se me ocurrió.

YB: ¿Te coordinas bien con los compañeros y compañeras?

MA: Con mis compañeros sí, lo que pasa es que yo no me coordino, o sea en CLEN de 1ro de la ESO no lo imparte nadie más, sí hay un grupo de 1ro de la ESO y otro grupo de 2do de la ESO, sabes, pero 1ro de la ESO lo doy yo, 2do de la ESO lo da una compañera mía que también ha hecho alguna cosita con la radio y tal, nos coordinamos, pero claro ella a un nivel y yo a otro, y eso en Departamento de Lengua, vale, y con el equipo docente, si hay reuniones de preevaluación, de evaluaciones, y bueno sí que suele haber una coordinación, pero sobre todo de organización más que de contenidos, como no tengo con quién coordinarme, que no, vamos cada una a un ritmo, aun así, estos cursos de CLEN te puedes encontrar con uno que fuera mucho mejor y otro que fuera peor, o sea, te acuerdas que es un apoyo, al final son refuerzos para que mejoren el área de lengua. A es maestra de PT, maestra de Pedagogía Terapéutica, pertenece al Departamento de Orientación, y bueno con ella me coordino pues un poquito, pues que quieres que haga con LW, no, no, no hay problema con A, hace lo que, bueno si le dices bueno pues refuerza la lectura, eh... que fuerce la voz, que se le oiga cuando lea (refiriéndose al alumno LW). Las maestras de PT, de

Pedagogía Terapéutica funcionan de apoyo a niños con necesidades educativas especiales, los que vienen ya con una adaptación curricular, vale, esos sí que los atienden las maestras de Pedagogía Terapéutica. Estos chicos tienen la adaptación curricular significativa, los que no son ANECS son AENEAS, no se bien las siglas, tienen un problema, que han venido de apoyo detectado, pues no sé, desde un retraso curricular, y luego están los chavales que vienen del extranjero con la adquisición del idioma un poquito compleja, o sea, en ambos casos hay una adaptación curricular, y luego los de minorías también, AENEAS, no se me bien las siglas, también tienen un tipo de refuerzo sobre todo social, vale, un apoyo social, los apoyos suelen ser en el aula o fuera del aula, a mí me gusta mucho dentro del aula, soy proapoyos dentro del aula, no me molesta en absoluto que la gente entre a mi clase, pero yo veo que la gente es muy reacia a los apoyos dentro del aula, incluso las propias maestras de PT. Yo a A le propuse que entrara conmigo en el aula, me dijo no, mejor me lo saco, yo tampoco quiero presionar a nadie, o sea, sácatelo, no pasa nada. De hecho, está haciendo apoyo en CLEN derivado de una profe de un apoyo que había en 4to, donde tuvieron muchos problemas la profesora y ella, y le dije, mira olvídaos veinte conmigo, hubo un momento en que se pegaban, dije mira déjalo, o sea, si ella no necesita apoyo y tú estás incomoda veinte conmigo y ya está, sabes, le dije quieres entrar dentro del aula, pero no quiso, sabes, yo creo mucho en los apoyos.

YB: ¿Con qué finalidad te coordinas con los compañeros y compañeras del área del conocimiento?

MA: Pues sobre todo con contenidos a tratar en clase, objetivos comunes, formas de evaluación, esos son para mí los fundamentales, dudas, sabes, a mí me surgen muchas dudas, yo ahora lo que tenemos que hacer y le estoy dando vueltas a la cabeza porque no sé cómo solventarlo, ahora el 10 de junio tenemos que dar notas semifinales, vale, yo tengo clara mis notas, más o menos, van a aprobar todos, pero a N, entre que no lo conozco porque solo ha ido un día a mi clase, la consejería ha sacado una ley que tengo que trabajar, por un lado un proyecto para los chavales que aprueben, para que tengan posibilidades de subir notas, y por otro lado, tengo que recuperar con los alumnos que tienen suspenso, sinceramente no sé qué hacer con N, o sea, no sé dónde ubicarle, qué le pregunto, qué quieren qué le haga, qué quieren qué le evalúe, sabes, no sé si saltarme la norma y meterlo en el proyecto y hacer que disfrute lo que sea, no sé. Se ve que ha avanzado, pero de mis contenidos no se puede examinar porque el pobrecito ha visto la radio dos días, entonces no sé muy bien, te lo digo sinceramente, no sé muy bien qué hacer con él, entonces le pregunto a mis compañeras y me responden: haz lo que quieras (risas). Probablemente lo que haga sea que lo incluya en el proyecto. Tengo pensado hacer un proyectito de radio que incluya un poquito algo de narrativa, algo de teatro y algo de poesía, que sea algo así como final, hacer un compendio final, y probablemente incluya lo incluya ahí también, aunque no haya examen. Bueno, con mis compañeros de departamento sobre todo eso.

YB: ¿Con qué finalidad te coordinas con los compañeros y compañeras del centro?

MA: Pues en el centro sobre todo con el equipo docente, pues para resolver cuestiones administrativas, papeles, "hay que hacer un informe que van a suspender" (ejemplo); fijar objetivos comunes, por ejemplo, se hacen reuniones de equipos docentes si hay un problema con ciertos alumnos, si hay posibilidad, eso se suele hacer la primera o segunda evaluación, si hay posibilidad de recuperación de esos chicos o que objetivos comunes se pueden llevar a cabo. Diseño y evaluación de materiales sobre todo informes, puesta en común de cuestiones grupales y personales de los alumnos, los profesores.

YB: ¿Con qué finalidad te coordinas con los compañeros y compañeras de otros centros?

MA: Yo la única coordinación que tengo con compañeros de otros centros es amigas y amigos que estén impartiendo lengua en otros centros y el tema de la red de radios que a mí me parece fantástico, que ahí se hacen cosas comunes, está bajo la forma de un proyecto, se llama PPD, es un proyecto intercentros, las siglas no sé muy bien a que corresponde, pero creo que el hecho de hacer algo en común es muy chulo, no hay más relaciones. Intercambio de metodologías, formas de trabajo, diseño y elaboración de materiales, por ejemplo, el año pasado en la red de radios lo que hicimos fue elaborar algo cada uno de nosotros, y cogimos una temática para el día de la radio y elaboramos una ficha, yo por ejemplo escogí las reseñas históricas, hice una ficha de cómo hacer un guion de una reseña histórica, de recogida de... y así cada uno puso la suya.

YB: ¿Los encuentros entre compañeros/as surgen a propuestas de dirección y/o comisiones de coordinación?

MA: Las reuniones entre equipos docentes suelen ser a propuestas de un compañero o de varios compañeros de diferentes áreas o a propuestas del tutor, los convoca el tutor, vale, pero suele ser a propuesta, o que el mismo detecta algo que hay que solventar o que algunos compañeros de matemáticas, de lenguas, geografía e historia detectan o algo sobre alguno de los chicos. Cada grupo tiene un tutor, por ejemplo, nosotros por aula por 1ro A, 1ro B, nosotros tenemos chicos de 1ro C y 1ro D, cada grupo tiene una tutora, entonces yo pertenezco a dos equipos docentes diferentes. Las optativas se juntan de varios grupos, entonces, bueno depende un poquito de quién detecte la necesidad, o sí la detecta el Departamento de Orientación, lo que pasa es que lo más habitual es que lo detecte el tutor o algún profesor o profesores.

YB: ¿Consideras imprescindibles estos encuentros? ¿Por qué?

MA: Sí, yo creo que en estas reuniones se solucionan o intentan poner solución a muchos problemas.

YB: ¿Realizas, en tu práctica diaria como docente, una serie de actividades y pruebas que demuestren el dominio de los contenidos, habilidades y destrezas dadas durante el curso?

MA: Pues hombre, depende del curso, yo aquí lo intento, pero vamos, ya vez que estamos en condiciones mínimas, o sea, lo que yo le voy a pedir a estos chicos es que lean con fluidez, entiendan algo, sepan escribir medianamente, porque no nos ha dado tiempo a practicar, es que venían con muchas dificultades, entonces yo contenidos en el caso concreto de este 1ro de la ESO, los contenidos me importan bien poco y nada, me importan las destrezas, las habilidades, todo lo que tenga que ver con la comprensión de la lengua oral y escrita, hombre no me planteo nada más.

YB: ¿Planteas ejemplos teóricos o prácticos, para que comprendan mejor el tema tratado?

MA: Pues teóricos ya ves que nada, sabes, o sea...

YB: ¿Propones actividades donde se desarrollen habilidades perceptivas y atencionales, así como de codificación de la información (uso de mapas conceptuales, recursos audiovisuales, esquemas, gráficos) y de recuperación de la información (memorísticas)?

MA: Las actividades que hacemos en el aula, esos chicos, si yo quería tenerlos enganchados, no se pueden llevar actividades a casa de esta asignatura, porque no, les va a suponer un punto negativo, porque no las van a tener. Yo entiendo que si mandas actividades para tiene que haber una retroalimentación, y sí yo sé de antemano que la retroalimentación va a ser negativa pues lo obvio.

YB: ¿Promueves un aprendizaje basado en la experiencia a través de la observación y el descubrimiento?

MA: Sí, en mi cabeza (risas)

YB: ¿Partes de los intereses, expectativas y creatividad individual de las personas participantes?

MA: Lo intento, pero vamos, ya ves que los intereses de estos chicos son dispares, diversos, pocos o sea no, son, estos niños son muy complejos, o sea, intento acercarlos lo más posible la materia a lo que ellos quieren, pero no más que eso, es que los intereses de estos chicos ahora mismo no están en las materias.

YB: ¿Fomentas el diálogo y la reflexión compartida para construir conocimientos?

MA: Qué quieres que te cuente que ya no sepas

YB: ¿Ofreces distintas visiones en torno al contenido desarrollado?

MA: Es que mi contenido es mínimo, si esto te lo cuento en los cursos que tengo en bachillerato es diferente, sabes, porque ahí sí que priman los contenidos, sobre todo actividades que pueden ser más motivadoras, sabes, sobre todo en 2do de bachillerato por hay un EBAU. Sabes que se cambia mucho, es que ver un 1ro de la ESO y 2do de bachillerato, es como el aceite y el vinagre, el agua y el vino, no tienen absolutamente nada que ver.

YB: ¿Cómo has aprendido a hacer lo que haces como docente?

MA: Pues por interés personal, o sea, yo con este grupo, o sea, te digo yo, vamos, yo creo que una persona recién estrenada en la profesión, se la comen, porque me comen a mí a veces, sabes, con estos chicos hay que tener mucha paciencia, sobre todo interés personal, a mí me preocupan mucho esos chicos, sobre todo porque yo veo que la mayoría de ellos, acaban siendo, los acabamos considerando desechos sociales, vale, tirar de un alumno bueno es muy fácil, y hacer que un alumno bueno sea mejor es muy fácil, o sea, es muy fácil, conseguir algo de estos críos es muy difícil, entonces yo con no perderlos más, mi objetivo fundamental, no es que aprendan más, es que puedan tener una hora donde no se me pierdan, donde, para mí es un reto el día que no le ponga un parte a J, a pesar de todos los que se merece, este chico está lleno de partes por ejemplo, o sea, yo que consigo con un parte más, estuvo dos semanas expulsado, seguidas, por una acumulación de partes, entonces.

Yo lo que he aprendido con estos chicos es por interés personal y motivación mía individual, es decir, vamos a intentar que estos chicos no se pierdan más, a ver, es muy duro, pero en vez de terminar en una cuneta, pues terminen fumándose un porrito, que es lo que vamos a conseguir, sabes, entonces a mí me cuesta mucho tirar la toalla, con ese chico no hay nada que hacer, como ha pasado con R. R en la 1ra evaluación yo insistí mucho, bueno insistimos la de historia y yo, insistimos muchísimo, ¿qué hacer con este chico? Porque yo en la 1ra evaluación lo tuve perdido, así como ahora participa,

en la 1ra evaluación no participaba nada, absolutamente, a mí no me molestaba, se ponía atrás, dibujaba, no me molestaba en absoluto, pero, no puedo ver a un chaval, o sea, no puedo, no puedo, sacaré más o menos pero no puedo verlo perdido, y bueno nos quedamos solas; “bueno es que ese chico, ese chico”, la gente en 1ro de la ESO, los compañeros muchas veces han tirado la toalla, a mí me da lo mismo que en mis clases esté haciendo matemáticas, así tenemos la solución de algo que le interese, yo estoy dispuesta a que no haga nada de la lengua, pero que haga algo que le interese, a mí me da lo mismo, como si es de la religión gitana, o sea, pero algo, que no lo vea perdiendo el tiempo, desmotivado.

R conmigo trabaja, a su ritmo, o sea, yo no le voy a pedir que un gran trabajo, pero conmigo trabaja, para mí eso ya me vale, lo que no quiero es que se pierda más, que luego puedo sacar más de algunos como SH y H, A que son niñas más, Ad que puede, pero lo fundamental es que no se pierda. Interés personal y estar dispuesto a ello. Sabes, porque estos chicos, y a mí tirar la toalla con estos chicos me parece muy duro, es muy fácil decir que tengo 11 alumnos, y todos son más o menos con el perfil similar; claro si estos fueran 20, y tuviera chicos muy buenos, pues igual sí, pero no me quedaría otro remedio, que quédate dibujando, sabes, es muy fácil decirlo en mi asignatura que no va a ningún sitio, que es un refuerzo, es muy fácil decirlo aquí, yo entiendo que tirar de esos niños es difícil.

Bueno, en lengua estos niños no están con el grupo de referencia, porque todos salen con adaptación, con A, MJ que es la otra profesora PT. La mayoría de ellos salen las 4 horas que tienen lengua y las 4 horas de matemáticas, tienen profesores de apoyo, no lo hacen con el grupo de referencia. Lengua y Matemáticas son a la misma hora en 1ro. Todos los 1ros y los 2dos, y se cogen todos los niños que tienen esas adaptaciones curriculares individualizadas (ACIS) y estos niños salen con la maestra especialista y les imparte lengua al nivel curricular que tengan, pues R tiene un nivel curricular de 2do de primaria.

También están los aspectos relacionales, las experiencias, vinculaciones con personas ligadas a la profesión, contactos con entidades sociales. Experiencias de apoyos inclusivos, de cómo intentar recuperar a todos los alumnos. Experiencia personal de compañeros que coinciden con un grupo de personas que tengan las mismas inquietudes que tú y digan vamos a tirar con este chaval como podamos, porque vamos la administración no te va a resolver absolutamente nada. El contacto con compañeros, con otros profes, los centros por los que he pasado, la reflexión personal de otros cursos, lo que funciona bien, lo que no funciona, entonces eso es lo fundamental, y estos grupos fíjate, yo creo que son grupos muy complejos donde les deberían dar gente con experiencias. Estos niños acaban en el mejor de los casos en FP básicos. Los FP básicos pueden ser la solución momentánea, sabes, ¿pero una FP básica a que equivale? pues a nada.

Anexo 2

Entrevistas realizadas al alumnado participante en el taller de radio

- *Entrevista Alumnado Taller de Radio 1*

Curso: 2º Bachillerato Edad:18 Sexo: Masculino

Preguntas:

1. ¿Qué te motivó a participar en el taller de radio?

Tratar de probar nuevas experiencias y, a su vez, romper la timidez, fueron motivos suficientes para continuar con la radio durante todo el curso tras haberlo intentado el anterior. La radio apoya y desarrolla el modo de relación con un entorno público; rompe la barrera de comunicación a un entorno amplio, abierto y seguro.

2. ¿Cómo seleccionan los contenidos de los programas, las temáticas?
¿Qué materiales utilizan? ¿Cuáles son las fuentes de información?

Los materiales sobre los que tratar la actividad se almacenan conforme el tiempo pasa, como tareas pendientes que, por extensión y tamaño se terminan por realizar hasta pasado un tiempo. El poder enfrentarte a una diversidad amplia de temas apoya la madurez y el desarrollo intelectual en torno a lo trabajado.

3. ¿Cómo se coordinan para realizar el guion, seleccionar los roles de cada estudiante?

Conforme a los conocimientos ya adquiridos anteriormente, cada estudiante adopta un rol esencial que, coordinados todos, conforman un engranaje que lleva a cabo todos los proyectos que se proponen; se adaptan y amoldan a lo que cada quién puede aportar al proyecto.

4. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes, trabajan en equipo o de forma individual?

Mediante el uso de *words* colaborativos y otra serie de mecánicas como la recolecta de ideas entre todos los integrantes, todos los estudiante se ayudan mutuamente y cada uno sugiere al grupo cómo debe de ser afrontado el proyecto.

5. ¿Cómo es la relación con los profesores o coordinadores? ¿estudiante y profesores trabajan juntos? ¿quién toma el rol principal?

Lógicamente el rol fundamental lo llevan los profesores, que hacen la labor de coordinadores en cuestiones temáticas y de trabajo, son los alumnos los que elaboran ese trabajo; sin embargo, se admiten las propuestas de los alumnos, pues de este modo se aprende no sólo a trabajar en la radio, sino a coordinar en ella, y por tanto, recibir todo tipo de mecánicas.

6. ¿Consideras que este espacio te ayuda a mejorar tus habilidades comunicativas tanto orales como escritas? ¿Qué otras habilidades o competencias les he permitido desarrollar?

Lo hace, porque se practica con la lectura en voz alta, con la fluidez comunicativa y, además, con la escritura de los guiones de los diversos proyectos. De otro modo, el ámbito intelectual también se ejercita, puesto que el planteamiento de cómo afrontar las entrevistas y los podcasts se asumen, no sólo por parte de los profesores, sino por parte de los alumnos.

7. ¿Cuál crees ha sido la relevancia de la radio para el instituto?

El hecho de que el instituto tenga una radio propia con unos equipos tan bien preparados, pone de manifiesto, no sólo la capacidad del instituto de asumir este tipo de proyectos en lo logístico, sino también que los profesores están comprometidos con esta causa y que, poco a poco, estos avances en un entorno escolar no mejoran únicamente la reputación del instituto, sino la experiencia educativa y vital de alumnos todavía en su etapa de formación personal y docente.

8. ¿Qué significó el taller de radio para ti?

Un modo de desconectar; el sentirme parte de un proyecto que un grupo diferente al de clase era capaz de desarrollar, te ayudaba a implicarte y a conocer a todos los que iban llegando poco a poco. Cuando había que ir a la radio siempre existía una sensación de sacrificio y hermandad por quienes estábamos allí, luchando por sacarlo adelante.

9. ¿Qué aspectos positivos, negativos y mejorables has encontrado durante la realización de los talleres?

Quizá me hubiera gustado más tratar temas que tuvieran que ver menos con el instituto de por sí, es decir, dejar de un lado la temática “a encargo” y comenzar una temática más libre y consensuada con los compañeros. De todos modos, no es de extrañar que esto sea así y en cierto modo le otorgaba una rapidez y un ritmo a la radio que de otro modo sería difícil de encontrar.

• *Entrevista Alumnado Taller de Radio 2*

Curso: 1º Bachillerato Edad: 16 Sexo: Masculino

Preguntas:

1. ¿Qué te motivó a participar en el taller de radio?

Vine al instituto siendo nuevo este año, y vi el cartel del taller. Siempre me había gustado la idea de hacer un podcast tipo radio y ver cómo se monta todo, y estoy satisfecho con haberme apuntado en verdad.

2. ¿Cómo seleccionan los contenidos de los programas, las temáticas?
¿Qué materiales utilizan? ¿Cuáles son las fuentes de información?

Traíamos algunas ideas al taller y de ahí llevábamos a cabo alguna de ellas, y las fuentes de información han sido sobre todo experiencias propias (por las entrevistas)

3. ¿Cómo se coordinan para realizar el guion, seleccionar los roles de cada estudiante?

Nos piden que realicemos entre todos un guión en un documento compartido en Internet, ahí vamos añadiendo lo que se nos fuera ocurriendo. Luego en el taller decidimos quién va a trabajar en control de mesa, quién con el audacity y quiénes van a estar en el micro hablando.

4. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes, trabajan en equipo o de forma individual?

Ambas, primero un poco de forma individual, pero siempre que podíamos nos ayudábamos entre nosotros con el guion o dando ideas entre todos para algún programa.

5. ¿Cómo es la relación con los profesores o coordinadores? ¿estudiante y profesores trabajan juntos? ¿quién toma el rol principal?

Trabajamos juntos alumnos con profesores, pero diría que también los profesores tenían un rol más importante, ya que el acceso al aula para empezar dependía de ellos.

6. ¿Consideras que este espacio te ayuda a mejorar tus habilidades comunicativas tanto orales como escritas? ¿Qué otras habilidades o competencias les he permitido desarrollar?

Te quita un poco ese miedo a hablar ante un micrófono y te ayuda también a hacer que no te preocupes si tienes un fallo cuando estás hablando, que no hay que enervarse por ello.

7. ¿Cuál crees ha sido la relevancia de la radio para el instituto?

A nivel global no sabría decir, es un taller en el que participamos pocos, pero a nivel del grupo que estamos metidos es bastante relevante

8. ¿Qué significó el taller de radio para ti?

Para mí ha sido una vía de escape para hacer algo diferente, probar algo que no se hace todos los días en todos los centros, algo que se debería probar al menos una vez en toda la vida. Me habría gustado ir a todos, pero lo malo es que tomaba los recreos. Aun así, no tengo queja de los días que fui.

9. ¿Qué aspectos positivos, negativos y mejorables has encontrado durante la realización de los talleres?

Negativos tan solo el que tenga que ser en el recreo, pero entiendo que no hay más momentos para hacer el taller

Positivos que así me he sentido también más acogido dentro del instituto, he conocido gente de varios cursos tanto más altos como más bajos que el mío, he visto que no hay ideas malas, y que la inspiración se puede desarrollar en un ámbito tan simple como es el habla.

- *Entrevista Alumnado Taller de Radio 3*

Curso: 2º Bachillerato Edad: 17 Sexo: Femenino

Preguntas:

1. ¿Qué te motivó a participar en el taller de radio?

El taller de la radio siempre me ha parecido una actividad entretenida, para distraerte de las clases en general y pasar un buen rato, además, un amigo me animó y finalmente terminé participando.

2. ¿Cómo seleccionan los contenidos de los programas, las temáticas?
¿Qué materiales utilizan? ¿Cuáles son las fuentes de información?

Los contenidos son seleccionados por los profesores\as, además de participar los alumnos\as. Normalmente, las temáticas van relacionadas con días y celebraciones, como, por ejemplo, el día de la mujer o simplemente, entrevistar a ganadores de premios del instituto. Se utilizan materiales como internet, auriculares, micrófonos y diversas fuentes de información.

3. ¿Cómo se coordinan para realizar el guion, seleccionar los roles de cada estudiante?

Para realizar el guion, cada estudiante debe escribir en la plataforma de Word compartido, de esta forma, el guion se realiza conjuntamente aportando cada uno sus ideas.

4. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes, trabajan en equipo o de forma individual?

La relación es totalmente en equipo, unos dependen de los otros para que todo funcione correctamente y el proyecto salga adelante.

5. ¿Cómo es la relación con los profesores o coordinadores? ¿estudiante y profesores trabajan juntos? ¿quién toma el rol principal?

La relación es muy amplia y confortable, todos actúan conjuntamente y nadie es superior, toda aportación sirve para mejorar.

6. ¿Consideras que este espacio te ayuda a mejorar tus habilidades comunicativas tanto orales como escritas? ¿Qué otras habilidades o competencias les he permitido desarrollar?

La actividad de la radio me ha permitido hablar con fluidez y aprender a improvisar, ya que no todo siempre sale como queremos y planeamos.

La habilidad de sociabilizar y pasar un buen rato ha sido una de las mejores experiencias.

7. ¿Cuál crees que ha sido la relevancia de la radio para el instituto?

La actividad de la radio, creo que ha sido relevante para el instituto, porque de esta forma, hemos anunciado situaciones y momentos que muchas personas no hubieran sabido sin nuestra voz, ha ayudado a que los profesores se conozcan más así mismos cuando les realizamos preguntas y sobre todo, ha hecho que los alumnos aumenten conocimientos expresándose y disfrutando.

8. ¿Qué significó el taller de radio para ti?

El taller de la radio para mí ha sido una actividad necesaria e imprescindible, además de muy divertida, ya que contactas con tus compañeros y te distraes de las clases aburridas y estresantes.

9. ¿Qué aspectos positivos, negativos y mejorables has encontrado durante la realización de los talleres?

El único aspecto negativo que he notado ha sido el del tiempo y la organización, las actividades están genialmente propuestas con participación, ilusión, sin embargo, he echado en falta más tiempo porque es una actividad estupenda.

- *Entrevista Alumnado Taller de Radio 4*

Curso: 2ºESO.

Edad: 14

Sexo: Femenino

Preguntas:

1. ¿Qué te motivó a participar en el taller de radio?

Una de las cosas que me apetece ser mayor es ser reportera, y la radio me gusta mucho y me siento muy cómoda y entretenida.

2. ¿Cómo seleccionan los contenidos de los programas, las temáticas?
¿Qué materiales utilizan? ¿Cuáles son las fuentes de información?

Al principio de curso, nos dieron una ficha preguntándonos que temáticas nos gustaría hacer a lo largo del curso y la verdad me parece una buena idea. Utilizamos micrófonos, cascos, mesa de mezclas y un portátil para grabar el audio, y a veces vídeos. La principal fuente de información es la radio y las páginas web, incluida la del instituto.

3. ¿Cómo se coordinan para realizar el guion, seleccionar los roles de cada estudiante?

Nos envían por el grupo de teams un guion que escriben ellos, aunque a veces nos ofrecen intentar hacer alguno nosotros. Y las funciones nos lo solemos turnar y me parece bien.

4. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes, trabajan en equipo o de forma individual?

Creo que todos nos llevamos, en general, muy bien.

5. ¿Cómo es la relación con los profesores o coordinadores? ¿estudiante y profesores trabajan juntos? ¿quién toma el rol principal?

Creo que se llevan bien y los estudiantes con ellos, también. El rol principal lo toma María Ángeles porque ella nos apunta a la radio y suele organizar cuando nos reunimos en el taller de la radio.

6. ¿Consideras que este espacio te ayuda a mejorar tus habilidades comunicativas tanto orales como escritas? ¿Qué otras habilidades o competencias les he permitido desarrollar?

Sí, y también he aprendido a utilizar la mesa de mezclas y el Audacity.

7. ¿Cuál crees ha sido la relevancia de la radio para el instituto?

Nos informa sobre las noticias importantes y habla sobre cosas muy interesantes y que todos deberíamos saber y escuchar.

8. ¿Qué significó el taller de radio para ti?

Para mí el taller significó y significa una buena oportunidad para perder la timidez, desarrollar mi creatividad y mis habilidades y de hacer nuevos amigos.

9. ¿Qué aspectos positivos, negativos y mejorables has encontrado durante la realización de los talleres?

Positivos: Pasas un buen rato con gente nueva y aprendes cosas muy interesantes; en negativos, yo no encuentro ninguno y tampoco hay mucho que mejorar.

Anexo 3.

Referencia de los podcasts de los programas radiales analizados

- Programa radial “De las glosas a Twitter”

Episodio	Título	Fecha de emisión	Ubicación en internet
1	Entrevista de Hilda Villa, profesora de inglés	10/01/2020	https://www.ivoox.com/01-entrevista-a-hilda-villa-profesora-ingles-audios-mp3_rf_46362550_1.html
2	RayCa en el encuentro de la Red de Radios Escolares de Valladolid el 13 de febrero	25/02/2020	https://www.ivoox.com/02-rayca-encuentro-radios-de-audios-mp3_rf_48222213_1.html
3	Voces Violetas	08/03/2020	https://www.ivoox.com/03-voces-violetas-audios-mp3_rf_48650589_1.html
4	Jornadas de la Ciencia	08/04/2020	https://www.ivoox.com/04-jornadas-ciencia-audios-mp3_rf_49829798_1.html
5	#Quédate en casa	09/04/2020	https://www.ivoox.com/05-quedate-casa-audios-mp3_rf_49859495_1.html
6	Rayca sintaxis. Parte 1 sujeto, predicado, CD, CI, y atributo	20/12/2020	https://www.ivoox.com/06-rayca-sintaxis-parte-1-sujeto-predicado-cd-audios-mp3_rf_62704864_1.html
7	Rayca sintaxis. Parte 2 CC, predicativo, C. de régimen, CN, C. Adjetivo y C. del Adv	20/12/2020	https://www.ivoox.com/07-rayca-sintaxis-parte-2-cc-predicativo-c-audios-mp3_rf_62705015_1.html
8	Festival de Navidad del IES Ramón y Cajal	23/12/2020	https://www.ivoox.com/08-festival-navidad-del-ies-ramon-y-audios-mp3_rf_62922990_1.html
9	Todos somos agentes COVID en el IES Ramón y Cajal	28/01/2021	https://www.ivoox.com/09-todos-somos-agentes-covid-ies-audios-mp3_rf_64569620_1.html
10	Cómo te imaginas físicamente a una persona que trabaja en ciencia	12/02/2021	https://www.ivoox.com/10-como-te-imaginas-fisicamente-a-persona-audios-mp3_rf_65357227_1.html
11	8M de 2021	08/03/2021	https://www.ivoox.com/11-8m-2021-audios-mp3_rf_66458244_1.html
12	Hoy viene a conocer la radio... Asesoría de Imagen Personal y Corporativa	11/03/2021	https://www.ivoox.com/12-hoy-viene-a-conocer-radio-asesoria-de-audios-mp3_rf_66696439_1.html
13	Hoy viene a conocer la radio... FP Básica Peluquería	12/03/2021	https://www.ivoox.com/13-hoy-viene-a-conocer-radio-fp-basica-audios-mp3_rf_66726914_1.html
14	Dos castellanos imprescindibles. Félix Rodríguez de la Fuente y Miguel Delibes	12/03/2021	https://www.ivoox.com/14-dos-castellanos-imprescindibles-felix-rodriguez-la-audios-mp3_rf_66729349_1.html
15	Reportaje_ FP_ Episodio 1	17/03/2021	https://www.ivoox.com/15-reportaje-fp-episodio1-audios-mp3_rf_67007625_1.html
16	Bachillerato de Investigación y Excelencia	18/03/2021	https://www.ivoox.com/16-bachillerato-investigacion-excelencia-

	en Idiomas en el IES Ramón y Cajal		idiomas-audios-mp3_rf_67053737_1.html
17	Hoy viene a conocer la radio... Los profesores en prácticas de este curso	23/03/2021	https://www.ivoox.com/17-hoy-viene-a-conocer-radio-los-profesores-audios-mp3_rf_67234857_1.html
18	Hoy viene a conocer la radio... los docentes de Formación Profesional	24/03/2021	https://www.ivoox.com/18-hoy-viene-a-conocer-radio8230-los-audios-mp3_rf_67358701_1.html
19	Reportaje especial Exhibición de bailes	15/04/2021	https://www.ivoox.com/19-reportaje-especial-exhibicion-bailes-audios-mp3_rf_68642730_1.html
20	Entrevista a los jueces protagonistas de una actividad Aula-Empresa	21/04/2021	https://www.ivoox.com/20-entrevista-a-jueces-protagonistas-una-audios-mp3_rf_68932352_1.html
21	The effects left behind by coronavirus crisis in Spain. 3º ESO	27/04/2021	https://www.ivoox.com/21-the-effects-left-behind-by-coronavirus-crisis-audios-mp3_rf_69162326_1.html
22	Hoy viene a conocer la radio... los profesores de Educación Física	03/05/2021	https://www.ivoox.com/22-hoy-viene-a-conocer-radio-los-audios-mp3_rf_69452785_1.html
23	24_2 online	04/05/2021	https://www.ivoox.com/23-24-7-online-audios-mp3_rf_69535024_1.html
24	Scape room- Programa Aula-Empresa. FOL	07/05/2021	https://www.ivoox.com/24-scape-room-programa-aula-empresa-fol-audios-mp3_rf_69702354_1.html
26	Curiosités françaises	24/05/2021	https://www.ivoox.com/26-curiosites-francaises-audios-mp3_rf_70451917_1.html
27	Hoy viene a conocer la radio... Carmen Cillereulo, Coordinadora de Convivencia del IES Ramón y Cajal	26/05/2021	https://www.ivoox.com/27-hoy-viene-a-conocer-radio-carmen-audios-mp3_rf_70574459_1.html
28	Hoy viene a conocer la radio... profesores de Formación Profesional, es recomendable hacer un FP	28/05/2021	https://www.ivoox.com/28-hoy-viene-a-conocer-radio-profesores-de-audios-mp3_rf_70657764_1.html
29	Tras las huellas de Castilla la Vieja a través de Delibes	04/06/2021	https://www.ivoox.com/29-tras-huellas-castilla-vieja-audios-mp3_rf_70970680_1.html
30	RayCa Radio entrevista a Nando López	08/06/2021	https://www.ivoox.com/30-rayca-radio-entrevista-a-nando-lopez-audios-mp3_rf_71086679_1.html
31	Hoy viene a conocer la radio... los alumnos de formación profesional que ha terminado las FCT	09/06/2021	https://www.ivoox.com/31-hoy-viene-a-conocer-radio-los-audios-mp3_rf_71222865_1.html
32	Entrevista a los protagonistas del Barrio del IES Ramón y Cajal	23/06/2021	https://www.ivoox.com/32-entrevistas-a-protagonistas-del-barrio-del-audios-mp3_rf_71862260_1.html
33	Entrevista a los jefes de estudios del IES Ramón y Cajal	27/10/2021	https://www.ivoox.com/33-entrevista-a-jefes-estudio-del-audios-mp3_rf_77428128_1.html
34	Hacemos teatro en el IES Ramón y Cajal	25/11/2021	https://www.ivoox.com/34-hacemos-teatro-ies-ramon-y-audios-mp3_rf_78787738_1.html

35	Conocemos las Aulas Ateca de la mano de Juan Carlos Villacorta	20/12/2021	https://www.ivoox.com/35-conocemos-aulas-ateca-mano-audios-mp3_rf_79843831_1.html
36	Un 8M desde tres generaciones	08/03/2022	https://www.ivoox.com/36-un-8m-desde-tres-generaciones-audios-mp3_rf_83194918_1.html
37	Haikus en el IES RyC	30/03/2022	https://www.ivoox.com/37-haikus-ies-ryc-audios-mp3_rf_84864539_1.html
38	Día mundial del deporte. Entrevista a deportistas de alto rendimiento	18/04/2022	https://www.ivoox.com/38-dia-mundial-del-deporte-entrevista-a-deportistas-audios-mp3_rf_85860638_1.html
39	El día del FP	10/05/2022	https://www.ivoox.com/39-el-dia-fp-audios-mp3_rf_86830359_1.html
40	Vivencias de un Auxiliar de enfermería	31.05/2022	https://www.ivoox.com/40-vivencias-auxiliar-enfermeria-audios-mp3_rf_87803547_1.html
41	El ciclo de caracterización y maquillaje de que va	27/06/2022	https://www.ivoox.com/41-el-ciclo-de-caracterizacion-y-maquillaje-de-audios-mp3_rf_89003519_1.html

- Programa radial “Deportes RayCa”

Episodio	Título	Fecha de emisión	Ubicación en internet
1	Piloto_ Deportes RayCa	19/01/2021	https://www.ivoox.com/0-piloto-deportesrayca-audios-mp3_rf_64132682_1.html
2	Deportes RayCa. 25 de enero	25/01/2021	https://www.ivoox.com/01-deportes-rayca-25-enero-2021-audios-mp3_rf_64421774_1.html
3	Deportes RayCa. 22 de febrero	22/02/2021	https://www.ivoox.com/02-deportes-rayca-22-febrero-2021-audios-mp3_rf_65797000_1.html
4	Deportes RayCa_ 1_3_21	01/03/2021	https://www.ivoox.com/03-deportes-rayca-1-3-21-audios-mp3_rf_66146042_1.html
5	Deportes RayCa_ Especial _8M	08/03/2021	https://www.ivoox.com/04-deportes-rayca-especial-8m-audios-mp3_rf_66480733_1.html
6	Deportes RayCa_ Debate_ Real Valladolid	15/03/2021	https://www.ivoox.com/05-deportes-rayca-debate-realvalladolid-audios-mp3_rf_66835218_1.html
7	Deportes RayCa_ Debate_ Covid	22/03/2021	https://www.ivoox.com/06-deportes-rayca-debate-covid-audios-mp3_rf_67180760_1.html
8	Opinión sobre temas de actualidad	28/04/2021	https://www.ivoox.com/07-opinion-sobre-tomas-actualidad-audios-mp3_rf_69272914_1.html
9	Coloquio de final de liga	24/05/2021	https://www.ivoox.com/08-coloquio-final-liga-audios-mp3_rf_70461380_1.html
10	Tertulia sobre e-sports	21/06/2021	https://www.ivoox.com/09-tertulia-sobre-e-sports-audios-mp3_rf_71704479_1.html

- Programa radial “Historiamanía. Locos por la historia”

Episodio	Título	Fecha de emisión	Ubicación en internet
1	El año que Ramón y Cajal inventó la vacuna.	14/02/2021	https://www.ivoox.com/01-el-ano-ramon-cajal-invento-audios-mp3_rf_65404112_1.html

- Programa radial “Mil y una belleza”

Episodio	Título	Fecha de emisión	Ubicación en internet
1	Desmontando 5 mitos en cosmética	16/04/2021	https://www.ivoox.com/01-desmontando-5-mitos-cosmetica-audios-mp3_rf_68688220_1.html
2	Entrevista a Rebeca Rodríguez Briso-Montiano	29/04/2021	https://www.ivoox.com/02-entrevista-a-rebeca-rodriguez-briso-montiano-audios-mp3_rf_69307781_1.html
3	Entrevista a 1ro de FP Básica de Estética y Peluquería	19/05/2021	https://www.ivoox.com/03-entrevista-a-1ro-fp-basica-de-audios-mp3_rf_70245682_1.html
4	Hablemos del protector solar	14/06/2021	https://www.ivoox.com/04-hablemos-del-protector-solar-audios-mp3_rf_71379501_1.html

- Programa radial “RAyCA Ficciones”

Episodio	Título	Fecha de emisión	Ubicación en internet
1	Lazarillo de Tormes. Adaptación. Tratado I, episodio I	09/02/2020	https://www.ivoox.com/01-lazarillo-tormes-adaptacion-tratado-i-episodio-audios-mp3_rf_47505493_1.html
2	Lazarillo de Tormes. Tratado I, episodio II	01.03/2020	https://www.ivoox.com/02-lazarillo-tormes-tratado-i-episodio-ii-audios-mp3_rf_48395633_1.html
3	Adaptación radiofónica de Manzanas rojas, de Luis Matilla. Acto I	21/03/2022	https://www.ivoox.com/03-adaptacion-radiofonica-manzanas-rojas-luis-audios-mp3_rf_83825484_1.html
4	Adaptación radiofónica de Manzanas rojas, de Luis Matilla. Acto II	17/04/2022	https://www.ivoox.com/04-adaptacion-radiofonica-manzanas-rojas-luis-audios-mp3_rf_85837698_1.html