

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2021

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19023-19-3

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

32. Cuerpo y espacio en la Educación Superior: pedagogía corporeizada y cognitivismo en el desarrollo de metodologías activas para la Teoría de la Literatura

García-Valero, Benito¹; Palomo Alepuz, Laura¹; Zarzo Durá, María Esther¹; Castela Gómez, Isabel²; Ivorra Pérez, María¹; Marín Muñoz, Alba Esperanza¹

¹Universidad de Alicante; ²Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Este trabajo presenta el proyecto de innovación metodológica Laboratorio de Teoría de la Literatura ‘Cuerpo y Símbolo’, implantado durante el curso académico 2019/20 en la Universidad de Alicante (UA) y en el que participaron una veintena de estudiantes voluntarios. El objetivo principal del Laboratorio es experimentar nuevas formas de impartir contenidos relacionados con el enfoque cognitivo de los estudios literarios a través del diseño y puesta en práctica de actividades que involucraran la corporalidad de los participantes y su despliegue en el espacio, en sintonía con las corrientes de la pedagogía corporeizada (*embodied pedagogy*). Los resultados demuestran un claro aumento del interés y de la motivación de los participantes hacia los contenidos de la Teoría de Literatura, asignatura de fuerte carácter abstracto y que suele resultar compleja al alumnado del primer curso de los grados filológicos. Hemos observado además un aumento del interés por la creación literaria, un mayor deseo de los participantes de continuar con las perspectivas metodológicas abordadas en su trayectoria académica y el establecimiento de relaciones horizontales entre profesorado y alumnado que favorecen tanto la emergencia de un espacio de exploración autónoma como la corresponsabilidad.

PALABRAS CLAVE: *Embodied pedagogy*, Teoría de la Literatura, estudios cognitivos, metodologías activas, corporeidad.

1. INTRODUCCIÓN

Es un lugar común localizar en los textos cartesianos el origen del dualismo epistemológico que marca la cosmovisión occidental actual. Un ejemplo de la tajante distinción que el filósofo francés formuló en varias ocasiones se muestra en este fragmento de sus *Meditaciones metafísicas*:

Concibo plenamente lo que es el cuerpo (es decir, concibo el cuerpo como una cosa completa), pensando únicamente que es una cosa extensa, figurada, móvil, etc., aunque niegue de él todas las cosas que pertenecen a la naturaleza del espíritu; y concibo también que el espíritu es una cosa completa, que duda, que entiende, que quiere, etc., aunque no acepte que haya en él ninguna de las cosas que están contenidas en la idea del cuerpo (2014, p. 90).

Aunque haya imperado la visión cartesiana y racionalista del conocimiento, es importante destacar que en el debate epistemológico de la modernidad se planteaban como mínimo dos alternativas al problema sobre cuál sería el origen del conocimiento: la razón o la experiencia, o racionalismo y empirismo, polos que quedan reducidos a veces al binomio excluyente cuerpo o mente. No obstante, si bien es cierto que Descartes analiza la diferencia sustancial entre corporalidad y pensamiento, también es justo reconocer que aceptaba como axioma su unión física. Será la historia efectual del

cartesianismo la que simplifique la escisión radical entre ambas sustancias y erija al sujeto solipsista como eje de la modernidad hasta su crisis.

Ya Ortega y Gasset (1924) en su raciovitalismo señaló el yo cartesiano como punto de intervención para reformular el horizonte epistemológico en favor de una antropología creativa apoyada en la *paideia* griega; y así lo abordaron entre otros muchos María Zambrano, apostando por la Razón poética (1936) o Xavier Zubiri con la Inteligencia sentiente (2004).

Podría decirse que en el ámbito especulativo la escisión mente/cuerpo ya se encuentra superada; queda por tanto contrarrestar su inercia, especialmente, en el ámbito pedagógico, e implementar un enfoque integrador. En este sentido encontramos numerosos trabajos en la actualidad. Como muestra, destacamos el trabajo del equipo de S. Natalia (2018, p. 180), cuya propuesta para otorgar protagonismo al sujeto de aprendizaje recupera precisamente la razón poética de Zambrano (su búsqueda epistémica desde la creatividad y no desde el logocentrismo) y el concepto ontológico de la *poiesis*, explicada a la manera de Platón, Lledó o Agamben, y entendida como “sacar a la luz” o “desvelamiento del conocimiento”, base de un proceso que realiza el sujeto a la manera de la mayéutica socrática. El conocimiento, lejos de ser meramente cognoscitivo, es ético y sobre todo histórico: el sujeto experimentador acaba descubriéndose a sí mismo en el tiempo.

En este trabajo presentamos algunas aplicaciones didácticas de estos principios epistemológicos alejados del reduccionismo de cuño cartesiano. Si el conocimiento es de origen holístico, la racionalización implica reducción que olvida el componente experiencial del conocimiento. Entendemos que la mayor parte de la educación ha heredado esta forma reducida de entender el dualismo cuerpo/mente. Por eso, acogemos en nuestra perspectiva una atención a la corporalidad, sede de la experiencia cognoscitiva, tradicionalmente marginada en una pedagogía derivada de la cosmovisión fundamentada en la cosmovisión cartesiana.

La escisión cuerpo/mente (o espíritu) contemplada en el análisis cartesiano y consagrada por la historia posterior como principio epistemológico solo empezó a disolverse con razones científicas a raíz de la emergencia de los paradigmas cognitivistas, nacidos en la década de los años setenta del siglo XX en el campo de la biología y la psicología para acabar permeando en prácticamente todas las ramas del saber humanista, entre ellas, los estudios literarios. Una premisa básica subyace a ellos: el pensamiento lógico, intelectual y conceptual hunde sus raíces en la experiencia física, sensomotora y meramente corporal. Nuestras abstracciones conceptuales parten de concreciones materiales sentidas y percibidas en el espacio: incluso las formulaciones lógicas, proposiciones aparentemente etéreas e inmateriales, lejos de pertenecer a una ‘razón pura’, resultan de la emergencia de experiencias corporeizadas (Johnson 1987, p. 99). Sin embargo, la educación, en todos sus niveles, y especialmente en el universitario, sigue mostrándose reacia a integrar la importancia del sustrato corporal en la formulación y entendimiento de los conceptos. Una consecuencia de este lastre cartesiano queda apuntada en el trabajo de Julia Castro y su equipo:

La separación cartesiana entre mente y cuerpo ha operado sobre el conocimiento y lo educativo, institucionalizando modos de conocer y de ser (también de ser docente) encadenados a la hegemonía de la razón empírica, logocéntrica y normalizadora como terreno para explicar el mundo y orientar la formación humana. De ahí que el conocimiento, al escindirse de lo sensible, se haya descorporizado y la enseñanza se concentre en la transmisión de contenidos y el control de las singularidades (2019, p. 224).

Como forma de contrarrestar este limitante paradigma, el pasado curso académico nos propusimos integrar experiencias corporales y somáticas desarrolladas en el espacio durante la impartición

de contenidos de Teoría de la Literatura, una asignatura altamente abstracta y especulativa que, no obstante, por su aproximación al hecho literario, trata con un objeto de estudio cuya relación con lo corporal (la sensación, la emoción, el sentimiento, la percepción) es fundamental. El resultado ha sido el Laboratorio de Teoría de la Literatura ‘Cuerpo y Símbolo’. En este trabajo presentamos sus premisas metodológicas y los resultados de la implementación de nuestras prácticas en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Nuestra labor se inserta en una línea de innovación metodológica que cuenta con antecedentes en todas las etapas educativas, también en la universitaria, en sintonía con lo que se ha venido conceptualizando como ‘pedagogía corporeizada’ o *embodied pedagogy* (Nguyen y Larson, 2015), que busca explorar los resultados de las investigaciones que han demostrado cómo el movimiento, la acción y el aprendizaje somático producen beneficios cognitivos y aumentan la involucración en el aprendizaje y la motivación. La implementación de prácticas derivadas de estas propuestas pedagógicas permite compensar la tradicional falta de reconocimiento del ámbito corporal en el proceso de lectura y en la instrucción literaria (King, 2019, p. 95). Siguiendo a Carolyn King, esta poca atención al componente corporal de la lectura supone ignorar el papel del cuerpo en la formación del significado (p. 95), una premisa aceptada en el cognitivismo desde el trabajo fundacional de Mark Johnson *The Body in the Mind*, publicado en 1987. Nuestro proyecto se enmarca además en la necesidad intermitente en el aula universitaria de transitar hacia una pedagogía que permita “desempupitrar los cuerpos” (Ferreirós, 2017) y requiera “espacios de ensayo” con “cuerpos en movimiento, contacto y creación” (Castro *et al.*, 2019, p. 234), precisamente el tipo de espacios donde hemos desarrollado nuestro Laboratorio: aulas polivalentes despejadas de mobiliario sitas en el Campus de la UA. Dada la estrecha relación entre los movimientos corporales y los procesos de aprendizaje (Chandler y Tricot, 2015), nuestras propuestas pretenden potenciar la adquisición de conocimientos prestando atención al componente no racional de los contenidos teóricos planteados por la asignatura objeto de estudio.

La implicación de la corporalidad en la adquisición de contenidos teóricos lleva aparejada inextricablemente, como proponen todas las teorías de la cognición encarnada (o *embodied cognition*), el trabajo con las emociones que puedan emerger durante las prácticas llevadas a cabo en nuestro Laboratorio, ya que el diseño experiencial de los contenidos teóricos conlleva la participación del cuerpo del alumno/a y, consecuentemente, de la emocionalidad. Esta inclusión de la sensibilidad y la emoción en el aula universitaria permite constituir un tipo de educación estética que, además de contribuir a la construcción de un enfoque holístico, puede implicar un incremento en la motivación del alumnado y una mayor participación en el proceso de aprendizaje, al experimentarse como sujeto involucrado incluso corporalmente en el mismo. La atención a la corporalidad y al movimiento en el espacio ha producido resultados positivos en asignaturas tan alejadas de las humanidades como la contabilidad (Sugahara *et al.*, 2016) y las matemáticas (Kitchen y Kitchen, 2013) que, si bien no evidenciaron una relación directa entre el movimiento corporal físico y la mejora de los resultados de aprendizaje, sí observaron una motivación mayor en el grupo objeto de estas metodologías con respecto al grupo de control (Sugahara *et al.*, 2016, p. 416) y la mejora de la capacidad de aplicar las matemáticas a diferentes contextos. En el caso de las disciplinas humanistas, y sobre todo en el estudio de la poesía y la literatura, la participación del cuerpo es aún más evidente, hasta el punto de que Gamoneda habla del componente animal del poema (2017) o, dicho a la manera de Natalia, “el lenguaje poético del cuerpo es sentido, sensación, afección, percepción, pasión, voluntad y deseo” (2018, p. 189).

Después de tomar en consideración la vigencia de la escisión mente/cuerpo en la educación superior, los objetivos de nuestra propuesta de innovación metodológica se perfilan de la siguiente manera:

- Aproximar el enfoque cognitivista en el estudio de la literatura al alumnado desde una perspectiva vivencial que implique sus propios cuerpos y conlleve la experimentación en primera persona de los procesos somáticos y psicológicos que acaecen en el autor y el lector durante el proceso de creación y recepción, respectivamente, del texto literario.
- Mejorar y afianzar la adquisición de contenidos teóricos de alta complejidad al ampliar la aproximación hacia los mismos involucrando no solo su intelección a través de la exposición en clase magistral y el comentario de texto, sino también la corporalidad del alumnado como receptáculo de experiencias creativas en consonancia con los modelos y principios teóricos elaborados en Teoría de la Literatura, principalmente, los de corte cognitivo (campo de la teoría literaria conocido como “poética cognitiva”).
- Incrementar la motivación del alumnado hacia una asignatura puramente teórica como es la nuestra, marcada por una metodología que deja de lado todo el componente corporal y psicológico inherente al fenómeno literario.
- En línea con la pedagogía materialista de Page (2018, p. 8), comprobar la eficacia académica de modificar los roles tradicionales de profesorado y alumnado, en la medida en que ambos colectivos son responsables del proceso de aprendizaje de forma conjunta y se benefician mutuamente de un nuevo espacio de descubrimiento, aprendizaje y emancipación.
- Como objetivo secundario, nos planteamos además fomentar la reflexión sobre la corporeidad de la dimensión humana en un entorno académico que se ha mostrado reacio a ella, en línea con el trabajo de Carrasco-Segovia (2015), que reivindica la necesidad de recuperar el cuerpo como espacio de conocimiento marcado por un entorno social que crea determinados significados sobre la corporalidad que *colonizan* al sujeto y restringen su contacto con la misma.

2. MÉTODO

Los métodos utilizados para diseñar las prácticas de nuestro Laboratorio se basan fundamentalmente en los estudios cognitivos, una combinación de disciplinas entre las que destacamos la neurobiología, la fenomenología, la psicología y la lingüística por la proximidad que tienen con la Teoría de la Literatura. En línea con la pedagogía corporal propuesta por Julia Castro y su equipo, el Laboratorio se asienta sobre métodos de carácter performativo y colaborativo. El carácter performativo lo otorga la ejecución de movimientos por parte del alumnado, y se basa en la premisa de “re-presentar” (Castro *et al.*, 2019, p. 227), expresión que pretende connotar la presentación directa de contenidos a la experiencia corporal del alumnado en lugar de mediatizarlos mediante representaciones intelectuales previamente elaboradas. El carácter colaborativo implica la manipulación compartida de los contenidos, experiencia coronada en todas las sesiones por una actividad de puesta en común de la vivencia personal y grupal que tiene también el fin de asentar los conocimientos teóricos abordados. En este sentido, nuestro Laboratorio pone el foco, como la pedagogía materialista de Page, no únicamente en sensaciones o percepciones individuales, sino también en las colectivas, las que emergen durante la experimentación en grupo, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje no se desarrolla de manera aislada sino colaborativa, en sintonía además con la teoría pedagógica *knowing in practice* (“conocer en la práctica”), que concibe el aprendizaje como proceso dinámico, activo y social (Page, 2018, p. 7).

Por último, especificamos la trascendencia de las teorías de la poética cognitiva, pues son básicamente el objeto de estudio de las propuestas del Laboratorio y, al mismo tiempo, otorga las herramientas conceptuales que han permitido diseñar estas prácticas. Especialmente importante resulta para nuestro Laboratorio la premisa cognitivista según la cual todos los procesos cognitivos y sensorio-motores están íntimamente ligados. A partir de ella, Chandler y Tricot enfatizan el efecto positivo del gesto durante el aprendizaje en general, fenómeno corporal que permite tanto crear como activar el conocimiento profundo (2015, p. 366-7). Como se verá, el componente gestual y postural tiene una especial relevancia en las actividades de nuestro Laboratorio y vehiculan buena parte de sus experiencias somáticas.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El Laboratorio de Teoría de la Literatura ‘Cuerpo y Símbolo’ nace como un proyecto de innovación educativa en el seno del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la UA, dirigido al alumnado de las asignaturas Teoría de la Literatura I y Teoría de la Literatura II, que tienen carácter obligatorio en el plan de estudios de todos los grados filológicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UA, y también al alumnado del itinerario de especialidad optativo en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. El proyecto arrancó en el curso académico 2019/20, con seis sesiones programadas (aproximadamente cada seis semanas) de dos horas. Las sesiones se celebraron con estudiantes voluntarios cuya participación quedaba certificada. Las dos últimas fueron canceladas por la pandemia de COVID-19.

Tras una promoción iniciada en septiembre a través de las clases de Teoría de la Literatura, la creación de una página web (www.laboratoriocuerpoysimbolo.com) y demás acciones de difusión (como carteles en la Facultad), obtuvimos 18 participantes para la primera sesión. Era alumnado diverso, procedente de distintos grados. De los participantes de la primera sesión, doce asistieron a todas las siguientes, lo que supone una tasa de retención de 66% con respecto a la primera sesión (ver tabla 1). De esos doce, once completaron el cuestionario de evaluación de la actividad sobre la que basamos buena parte de los resultados presentados posteriormente.

Tabla 1. Asistencia a las sesiones del Laboratorio.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Número de alumnos/as	18	20	17	13

2.2. Instrumentos

Los instrumentos escogidos se derivan de las herramientas metodológicas propias de la poética cognitiva. La primera edición del Laboratorio se ha elaborado sobre instrumentos diseñados en forma de:

1. Seminarios prácticos de involucración corporal desarrollados en aulas y espacios diáfanos, despojados de mobiliario, y equipados con proyector y sistemas de reproducción de sonido.
2. Un cuaderno de bitácora en el que cada participante describía su aprendizaje y escribía los textos de carácter creativo resultantes en algunas sesiones.
3. Un cuestionario con el fin de evaluar el impacto de las sesiones del Laboratorio en los participantes.

2.3. Procedimiento

Las sesiones fueron realizadas en espacios que permitían el movimiento holgado de los participantes: se eligieron el Aula Polivalente de la Facultad de Educación (448 m², con suelo de tarima), la Sala Polivalente del Museo de la UA (121; m²,) y su biblioteca (137 m², con suelo de tarima). Todas las sesiones requieren que los participantes entren a la sala con los pies descalzos o con calcetines, ya que esto mejora el contacto con el suelo, fundamental en los ejercicios de movimiento, e incrementa la participación de los miembros inferiores durante los ejercicios propuestos. Se recomienda además que se utilice ropa holgada que permita con facilidad el movimiento corporal. Todas las sesiones comienzan con diez minutos dedicados a actividades de *ice-breaking* que pretenden aumentar la confianza entre los participantes, tal y como sugieren los fundamentos teóricos de cualquier aproximación a la dinámica de grupos.

En este trabajo no podemos realizar una descripción exhaustiva de los contenidos de las sesiones, pero sí exponer las temáticas y su articulación. La primera sesión, celebrada el 10/10/2019, se tituló “El poder de la palabra: Visualización, inmersión y empatía”, y abordó el concepto fenomenológico de los espacios de indeterminación, descritos en el marco de la estética de la recepción por Wolfgang Iser, a través de visualizaciones. En un entorno de baja iluminación, el alumnado yace tumbado. Se reproduce entonces música de tempo lento y se les induce a un estado de relajación mediante la respiración. Después, se desarrolla una visualización que les ubica, a modo de ficción, en un entorno natural por el que se desplazan. Deliberadamente, la visualización incluye elementos que incrementan la indeterminación textual, con el fin de comprobar después, en la puesta en común, cómo los distintos participantes han completado esos espacios con experiencias propias, preferencias, deseos o demás elementos propios de su trasfondo vital, y así se imparte este elemento de la estética de la recepción y se comprueba la importancia del lector en la construcción del significado del texto. A continuación, se ofrecen algunas claves sobre la confección de este tipo de visualizaciones y se especifica la causa de la relajación experimentada durante la pauta de respiración seguida, haciendo referencia a la activación del nervio vago y a la importancia del estado de relajación para asegurar una buena inmersión en los mundos ficticios desplegados por los textos, así como la activación de la empatía hacia los personajes que pretenda la ficción (Patoine, 2015, p. 202). Después, los participantes crean sus propias visualizaciones y las ponen en práctica con otros compañeros. Se cierra la sesión con una puesta en práctica de las experiencias que pide poner de relieve las dificultades y las dudas que hayan surgido durante el proceso.

La segunda sesión tuvo lugar el 28/11/2019 y se tituló “Creatividad y espacialidad: cuerpo en movimiento y creación literaria”. Consistió en una exploración de treinta minutos, con los ojos vendados, de un espacio reducido (la biblioteca del MUA) mientras suenan piezas musicales con distintos tempos. La activación corporal, favorecida por la restricción de la mirada del resto de participantes y el seguimiento de las músicas, favorece nuevas posiciones del sistema sensoriomotor que facilitan y desbloquean la creación literaria: se comprueba en la última parte de la sesión, en la que se pide a los participantes que escriban una pieza textual de carácter creativo, en la que observan las nuevas posibilidades semánticas y combinatorias que facilita la práctica corporal previa.

La tercera sesión, celebrada el 30/01/2020 y titulada “Empatía y neuronas espejo”, comenzó con la lectura de un breve fragmento de Schopenhauer (2010, p. 187) donde se interroga sobre la experiencia empática en el ser humano. Después de un breve comentario, se proyecta el comienzo de la película *Human*, vol. 1, que muestra varios rostros expresando distintas emociones. La reproducción se detiene después del testimonio del primer protagonista. Todos los fragmentos se

reproducen sin audio. Se pide a los participantes que vayan anotando las emociones que experimentan según contemplan los distintos rostros y ven la historia sin voz del primer protagonista, para comprobar después cómo la mera contemplación de un rostro emocionado activa la misma emoción o alguna similar en el espectador. Con el fin de experimentar la parte motriz de la empatía, se divide a los participantes en dos filas con suficiente separación entre ellos. Se pide a una fila que realice movimientos libres, y a su pareja que lo observe. Tras unos minutos, se le pide que se mueva también: de las siete parejas formadas, cuatro reportan después haber realizado movimientos casi idénticos a los del compañero/a que observaron, y dos, bastante similares. Se exponen después los fundamentos teóricos y experimentales de las neuronas espejo a partir de un trabajo de uno de sus codescubridores, Vittorio Gallese (2019), y se comentan sus fragmentos a tenor de lo acaecido en la parte experimental de la sesión.

La cuarta sesión, realizada el 27/02/2020 y titulada “El gesto en el símbolo: Imágenes arquetípicas”, exploró la teoría precognitivista de Gilbert Durand (2007) que vincula las sensaciones internas sensomotoras del sujeto con tres regímenes antropológicos de los símbolos, en su teoría, de carácter universal. En esta sesión, se trabaja el diurno y el nocturno-digestivo. Para dotarlos de una calidad somática que permita al participante entrar en contacto con ellos desde un plano no intelectual, la sesión comienza con la exploración motriz del espacio en función de determinadas pautas: en primer lugar, se ilumina la sala del MUA con toda la luz solar que permiten sus grandes ventanales y se fomenta la expansión de los miembros corporales, la velocidad por el espacio y experiencias de subida y bajada de diversos elementos mobiliarios dispuestos por la sala. Estas experiencias posturales corresponden al régimen diurno. Después, se pide a los participantes que escriban una pieza textual de corte creativo. Seguidamente, se reduce la luz de la sala mediante las cortinas hasta la práctica oscuridad, se pide a los participantes que se tumben encogidos y se les induce a visualizar el flujo de aire que respiran hacia la zona de su bajo vientre, hacia su más íntima interioridad. Estas experiencias somáticas corresponden al régimen nocturno-digestivo. Se pide a continuación que realicen su ejercicio de escritura creativa. Se comparan ambos textos en puesta en común, y se comprueba que, en un número significativo de casos, las imágenes de los primeros poemas están vinculadas con el régimen diurno (cetros y espadas, aves, cimas, aguas limpias, fuego...) y las de los segundos poemas, con el nocturno-digestivo (cuevas, cunas, escudos, calidez, mar, crisálidas, elementos homologables al hogar...).

La quinta y sexta sesión, que iban a dedicarse al impulso motriz y espacial inherente a cada palabra mediante la recitación de poemas, hubieron de suspenderse por la pandemia de COVID-19.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de la investigación realizada sobre las prácticas de innovación metodológica desarrolladas en el Laboratorio. Se pidió a los participantes que realizaran un cuestionario Google Forms sobre su experiencia en el Laboratorio con varios apartados. El primero, de carácter general, pedía valorar cuantitativamente en una escala de tipo Likert diversos aspectos de la experiencia del Laboratorio, y también responder sí o no a determinadas preguntas. La tabla 1 muestra los resultados. En color verde, destacamos las respuestas de alumnado que han incrementado su interés en alguno de los ámbitos trabajados. El segundo apartado pedía una evaluación cualitativa (llamada aprovechamiento del Laboratorio) en forma de experiencia narrada, y el tercero era otro apartado cuantitativo con escalas tipo Likert (llamado beneficios del Laboratorio).

Tabla 2. Resultados del primer apartado del cuestionario de evaluación.

	Interés por la literatura antes	Interés por la literatura después	Interés por la Teoría de la Literatura antes	Interés por la Teoría de la Literatura después	Interés por la creación literaria antes	Interés por la creación literaria después	¿Introducirás contenidos abordados en tus próximos trabajos o investigaciones?
Alumno/a 1	5	5	4	5	5	5	Sí
Alumno/a 2	4	4	4	4	5	5	Tal vez
Alumno/a 3	4	4	4	5	3	4	Sí
Alumno/a 4	3	4	3	5	4	5	Sí
Alumno/a 5	5	5	2	3	4	5	Sí
Alumno/a 6	3	5	3	5	5	5	Sí
Alumno/a 7	4	5	2	5	4	5	Tal vez
Alumno/a 8	4	5	4	5	3	4	Sí
Alumno/a 9	3	4	2	5	4	5	Tal vez
Alumno/a 10	5	5	5	5	5	5	Tal vez
Alumno/a 11	5	5	3	5	5	5	Tal vez

Del segundo apartado, que pedía una valoración cualitativa de las prácticas llevadas a cabo, destacamos las siguientes respuestas:

- Alumno 3: “Me ha enseñado formas de crear literatura cuando antes pensaba que no tenía creatividad”.
- Alumno 4: “Me ha permitido descubrirme a mí misma y a integrarme mejor en el mundo universitario. Además se podía percibir un ambiente muy relajado entre compañeros”.
- Alumno 5: “[M’ha agradat] la manera d’impartir el coneixement, ja que el coneixement s’estableix de manera multidireccional i els alumnes no són considerats com compartiments buits que cal omplir de coneixement, sinó que aquest es va construint a través de les experiències prèvies i la teoria que es dona a les aules”.
- Alumno 7: “[Lo que más valoro del Laboratorio es] la oportunidad de ver un mundo tan apasionante como el literario bajo un prisma distinto. Ahora siento que hay muchas más posibilidades y oportunidades para mí tanto a nivel profesional como de desarrollo personal”.
- Alumno 8: “[Lo que más valoro del Laboratorio es] su planteamiento. El hacernos ‘vivir’ la literatura, el pasar de la teoría a la experimentación.”

En el apartado “Beneficios del Laboratorio”, las preguntas recibieron la valoración media que se indica en la siguiente tabla (mínimo valor es 1, máximo valor es 5):

Tabla 3. Resultados del tercer apartado del cuestionario de evaluación..

	Aspecto intelectual	Aspecto metodológico	Aspecto social	Aspecto creativo	Aspecto institucional	Aspecto personal
Media de las valoraciones	4,6	4,4	4,2	4,5	3,7	4,3

Finalmente, destacamos dos hechos importantes que demuestran la eficacia de las propuestas del Laboratorio. El primero de ellos muestra un impacto claro en la motivación de los participantes hacia los contenidos abordados: durante el curso académico en que se implantó, dos alumnas participantes decidieron realizar su TFG en las líneas de investigación vinculadas con el Laboratorio. El segundo se relaciona con el primero: dos de las autoras firmantes de este trabajo, Alba Esperanza Marín y María Ivorra Pérez, decidieron involucrarse en las materias del Laboratorio hasta el punto de formar parte de la red de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UA para seguir profundizando en la perspectiva metodológica del Laboratorio y en sus consecuencias pedagógicas. Ambos hechos demuestran la capacidad de nuestra propuesta metodológica para generar interés en los participantes y motivar la continuación de los mismos en su trayectoria académica.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Laboratorio ha permitido implementar en la docencia universitaria un nuevo enfoque basado en la *embodied pedagogy* que permite al alumnado aproximarse a los contenidos de Teoría de la Literatura de forma experiencial, añadiendo al análisis racional la implicación de su corporalidad en la adquisición de conocimientos según se proponía el primer objetivo de nuestra investigación. Además, el cuestionario muestra con claridad una mejora muy significativa en el interés hacia materias teórico-literarias. La mitad de los participantes se muestran dispuestos a seguir trabajando los contenidos y perspectivas de nuestro Laboratorio en futuros trabajos, y ninguno ha contestado negativamente. La media de valoraciones de los beneficios intelectuales obtenidos en el Laboratorio es bien alta: 4,6 puntos de 5. Por tanto, el segundo objetivo también ha resultado cumplido.

El efecto del Laboratorio sobre la motivación y el interés del alumnado hacia sus contenidos, tal y como se proponía el tercer objetivo, es uno de sus principales logros: en casi todas las respuestas de los participantes se observa un aumento del interés hacia la literatura, la creación literaria o la Teoría de la Literatura (20 de los 23 casos que podían incrementar la puntuación en estos apartados lo han hecho), y en ningún caso se ha reportado una reducción del interés, pues los casos que no muestran un incremento no han variado, tampoco negativamente, los indicadores.

Otro éxito del Laboratorio ha sido el cumplimiento del cuarto objetivo, que proponía nuevas formas de interacción entre alumnado y profesorado, ya que algunas respuestas narradas, como la del alumno/a 5, muestran la multidireccionalidad en la creación del conocimiento y la emergencia de un espacio nuevo de aprendizaje y descubrimiento autónomo en el aula.

Finalmente, debemos indicar que también hemos conseguido el objetivo secundario: evidenciar la importancia de la corporalidad y de su despliegue en el espacio para la construcción del conocimiento, incluso el meramente teórico, lo cual nos indica la necesidad de continuar este proyecto de innovación metodológica (que se retomará en cuanto la situación sanitaria lo permita). A pesar de la detección de ciertas áreas de mejora (como mantener una tasa de seguimiento de las actividades superior al 66% de esta edición, o el continuo perfeccionamiento de unas propuestas metodológicas con poca tradición en la educación superior), la necesidad de solventar las restrictivas consecuencias del dualismo cartesiano en la educación superior (así como en otros ámbitos de la persona, sin duda), pasa por seguir profundizando en las vías de la educación encarnada (como proponen Natalia *et al.*, 2018, p. 185) y ampliar el objeto educativo a las experiencias corporales, las sensaciones, las percepciones, y todo lo relacionado con lo sensible (p. 190), que fundamenta y construye lo intelectual, según proponen las teorías de la cognición encarnada, de imparable implementación en las ciencias naturales y también en las humanísticas (con la Lingüística Cognitiva a la cabeza del proceso). Esta

participación de lo corporal, en entornos físicos desprovistos de pupitres y marcadores jerárquicos (tarimas, pizarras normalmente a disposición solo del profesor/a), favorece la corresponsabilidad de alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza en un clima de interacción académica propicio para ello y, además, cumple uno de los objetivos fundamentales de nuestra propuesta: una relación directa, personal, *corporeizada* y construida con contenidos tan complejos como los de una asignatura intrínsecamente especulativa y abstracta: la Teoría de la Literatura.

5. REFERENCIAS

- Carrasco-Segovia, S.V. (2015). Entrar en relación y aprender juntos a partir de la descolonización de los cuerpos. *REIRE, Revista d'Innovació e Recerca en Educació*, 8 (2), 80-93.
- Castro, J., Ciodaro, M. y Durán-Salvado, N. (2019). "Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (80), 223-245.
- Chandler, P., Tricot, A. (2015). Mind Your Body: The Essential Role of Body Movements in Children's Learning. *Educ. Psychol. Rev.*, 27, 365-370.
- Descartes, R. (2014). *Meditaciones metafísicas. Conversación con Burman. Correspondencia con Isabel de Bohemia*, trad. fr. J.A. Díaz. Madrid: Gredos.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica*, trad. fr. M. Rojzman. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreirós, F. (2017, 1 de febrero). Retazos para descolonizar la pedagogía. *Issuu.com*. <https://issuu.com/facundoferreiros/docs/retazosfinal4>.
- Gallese, V. (2019). "Embodied Simulation. Its Bearing on Aesthetic Experience and the Dialogue Between Neuroscience and the Humanities". *Gestalt Theory*, 41 (2), 113-127.
- Gamoneda, A. (2017). *Del animal poema. Olvido García-Valdés y la poética de lo vivo*. Oviedo: KRK.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura. Enfoque fenomenológico. En J.A. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción. Compilación de textos y bibliografía* (pp. 215-242). Madrid: Arco Libros.
- King, C.M. (2019). The Reader in the Textbook: Embodied Materiality and Reading in the Writing Classroom". *Composition Studies*, 47 (1), 95-115.
- Kitchen, D. y Kitchen, J.K. (2013). Integrating physical education and mathematics: a collaborative approach to student learning. *Strategies*, 26 (1), 31-38.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics and Human Understanding*. Chicago: University Press.
- Ortega y Gasset, J. "Ni vitalismo ni racionalismo". *Revista de Occidente*, 16, 1-16.
- Page, T. (2018). "Teaching and Learning with Matter". *Arts*, 7 (82), 1-12.
- Patoine, P.L. (2015). *Corps/texte. Pour une théorie de la lecture empathique*. Lyon: ENS.
- Natalia, S., Elena Gallo, L., Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estéticos pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 179-194.
- Nguyen, D.J. y Larson, J.B. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innov High Educ*, 40, 331-344.
- Schopenhauer, A. (2010). *Los dos problemas fundamentales de la Ética*, trad. al. P.L. Santa María. Madrid: Siglo XXI.
- Sugahara, S., Sugao, H., Dellaportas, S. y Masaoka, T. (2016). The effect of body-movement teaching, learning motivation and performance. *Meditari Accountancy Research*, 24 (3), 414-437.
- Zambrano, M. (1939). *Filosofía y poesía*. México: FCE.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sintiente. Inteligencia y realidad, vol. 1*. Madrid: Alianza.