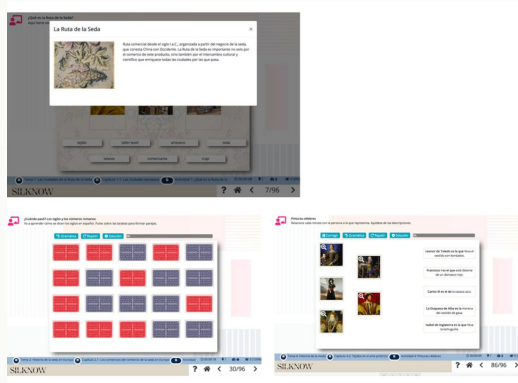


El patrimonio de la seda: una ruta turística digital para el aprendizaje de español en línea

The silk heritage: a digital tourist route for learning spanish online



Arabella León Muñoz 

Ester Alba Pagán 

Mar Gaitán Salvatella 

María Gil

Isabel Valladolid

Marisa González

Resumen

El legado de la seda abarca mucho más que simples telas; engloba ideas, innovaciones y, por supuesto, el intercambio de idiomas. En este artículo, presentamos uno de los frutos del proyecto europeo H2020 SILKNOW: el caso de los materiales didácticos en línea diseñados para respaldar el aprendizaje del español. Exploraremos la metodología empleada en su creación y cómo estos materiales sirven para trazar una ruta turística digital y educativa que comunica los valores del patrimonio europeo de la seda. Nos enfocaremos especialmente en su implementación piloto en seis centros del Instituto Cervantes, impactando en un total de 229 personas. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, en el que interdisciplinariedad y la educación en línea han demostrado ser herramientas poderosas, no solo como recursos de apoyo para los educadores, sino también como agente capaz de concienciar sobre la importancia de preservar un patrimonio en peligro de desaparición y su importancia para el desarrollo de nuevas conexiones culturales en contextos educativos y patrimoniales diversos.

Abstract

The legacy of silk is much more than just fabrics; it encompasses ideas, innovations, and, language exchange. In this article, we present one of the results of the European Horizon 2020 SILKNOW project: the design of online teaching materials aimed to support Spanish language learning. We will explore the methodology used in their setting up and how these materials serve to map out a digital educational tourist route that communicates the values of European silk heritage. We will focus on these learning tools in six Cervantes Institute centres that have been used by a total of 229 people. This exploratory study highlights the potential of interdisciplinarity and online education as effective tools to support language learning while raising awareness of endangered cultural heritage and its relevance for fostering new cultural connections.

Palabras Clave

Patrimonio de la seda, Aprendizaje de idiomas, Educación a distancia, Recursos tecnológicos, Difusión del patrimonio.

Keywords

Silk Heritage, Language learning, E-learning, Technological resources, Heritage dissemination.

1. Introducción

Este artículo presenta uno de los principales resultados del proyecto H2020 SILKNOW: la creación de un material didáctico titulado La Ruta de la Seda, diseñado para la enseñanza del español a través del patrimonio europeo de la seda. La propuesta ilustra cómo la interdisciplinariedad entre la enseñanza de lenguas y la difusión patrimonial puede potenciar tanto el aprendizaje lingüístico como la valorización cultural y turística.

A partir de este enfoque, se analizan las posibilidades de integrar la educación patrimonial y la enseñanza de idiomas en entornos digitales, mediante materiales educativos evaluados en aulas y plataformas e-learning. Este trabajo se sitúa en el marco actual del patrimonio cultural, donde la atribución de valor recae cada vez más en las comunidades, como subrayan la UNESCO, la Carta de Burra o la Convención de Faro.

El patrimonio ya no se concibe como algo estático, sino como un proceso social en construcción. En este contexto, la participación ciudadana, la educación y la comunicación se convierten en pilares fundamentales para su conservación y transmisión, especialmente ante los retos del entorno digital, la accesibilidad y el turismo sostenible.

2. Marco teórico: nuevas percepciones del patrimonio cultural y la ruta de la seda como ruta turística

La comunicación, la educación y la mediación cultural constituyen hoy pilares esenciales para la tutela y puesta en valor del patrimonio cultural, entendido no como un objeto estático, sino como un proceso social en constante construcción. En este contexto, la implicación activa de las comunidades resulta indispensable para garantizar su preservación y transmisión, especialmente en escenarios marcados por la digitalización, la accesibilidad y el turismo cultural sostenible (Baudrillard, 1993; Andreu, 2014).

Desde esta perspectiva, el patrimonio adquiere una dimensión narrativa y emocional en la que la experiencia, la participación y el disfrute social se convierten en elementos clave para generar conocimiento, sensibilidad y respeto hacia los bienes culturales (Simmel, 1950; Turoges y Planas, 2006). La capacidad mediadora de los profesionales del patrimonio y de los educadores reside, precisamente, en aprovechar esta dimensión para facilitar procesos de comprensión y apropiación social.

Para ello, la sensibilización es uno de los objetivos fundamentales y, justo por eso, los procesos de comunicación deben ser no solo adecuados, sino planteados a través de una correcta planificación estratégica que aborde los retos que el patrimonio cultural enfrenta en la sociedad actual (Andreu, 2014).

En múltiples ocasiones la comunicación entre el patrimonio y el sujeto se ha basado en la capacidad de la experiencia estética unipersonal, que se basa en el alto potencial comunicativo de los bienes culturales, que por sí solos son capaces de generar emociones múltiples y diferenciadas en los individuos concretos (Mateos, 2013). Aunque el objeto patrimonial por sí mismo carece de un poder comunicativo específico desde un punto de vista educativo en cuanto a la transmisión de ideas o valores, el patrimonio cultural y sus componentes no poseen inherentemente la capacidad de transformar la sociedad. Es el individuo o la colectividad que observa, comprende, se emociona, asimila, conoce, se educa o disfruta quien puede llevar a cabo un proceso crítico de mejora social. Tanto el arte como el patrimonio comparten la característica de ser vías de expresión que estimulan y favorecen la comunicación emocional de quienes los observan. Esto ocurre a través de las ideas transmitidas, la vida cotidiana, las expresiones artísticas y las reflexiones establecidas y todo ello es aprovechado en el desarrollo de rutas patrimoniales y del turismo cultural. En resumen, el patrimonio cultural actúa como un catalizador emocional desde el presente, conectado con el pasado y que, de alguna manera, sienta las bases para la construcción de los pilares del futuro (Turoges y Planas: 2006). Para Simmel (1950), además, los bienes culturales poseen una alta fuerza socializadora, lo que establece interesantes nexos de unión con la dimensión lúdica y con el disfrute social. Esta vertiente ofrece una nueva mirada sobre el patrimonio, una nueva dimensión que pasa por la implicación social y colectiva a través de los distintos canales de participación social, pero también el respeto hacia los bienes culturales por aquellos que los visitan atraídos por el aprendizaje y disfrute de nuevas experiencias. Retomando la idea previamente expuesta sobre la capacidad comunicativa del patrimonio cultural, podemos afirmar que la habilidad mediadora de los profesionales del patrimonio y de los educadores radica en aprovechar esta nueva realidad social, más colectiva y participativa. Deben vincular esta realidad a la capacidad narrativa del patrimonio, que, como un elemento parlante, transmite ideas, experiencias, imágenes y emociones para facilitar su comprensión y asimilación y, así, generar nuevas experiencias.

Distintos tramos de la Ruta de la Seda están inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial y parte de sus manifestaciones intangibles en los listados de la Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. La Ruta de la Seda es también uno de los activos internacionalmente reconocido por la ONU Turismo (Antes Organización Mundial del Turismo OMT) por lo que constituye un marco especialmente relevante para analizar estas dinámicas. No obstante, el reconocimiento institucional no garantiza por sí solo un conocimiento profundo de las tradiciones

y valores asociados a los bienes culturales, lo que hace necesario articular estrategias educativas y comunicativas que favorezcan una aproximación crítica y plural al patrimonio (Timothy y Boyd, 2003; Ryan y Silvanto, 2009). En este sentido, el turismo patrimonial contemporáneo demanda enfoques basados en la experiencia y el conocimiento integrando tanto el patrimonio material como el inmaterial. El patrimonio de la seda ejemplifica esta complejidad, al articular saberes artesanales, paisajes culturales, técnicas históricas y expresiones vivas. Su adecuada difusión requiere procesos educativos que favorezcan la comprensión, la valorización y el respeto a la diversidad cultural, especialmente en contextos internacionales. Una correcta defensa de este patrimonio pasa por generar procesos de conocimiento a través de la comunicación y la educación, dentro de las nuevas perspectivas que vinculan al patrimonio con las emociones. Para ello, este estudio aborda el proyecto desarrollado por dos equipos interdisciplinarios compuestos por investigadoras de la Universitat de València (patrimonio cultural) y el Instituto Cervantes (enseñanza de idiomas). Este proyecto planteó como estrategia la enseñanza e-learning del español en sus centros internacionales a través de materiales educativos en los que el aprendizaje del idioma se hibridaba con la educación patrimonial, especialmente basada en el patrimonio de las rutas occidentales de la seda. La finalidad de este proyecto establecía dos ejes fundamentales: en primer lugar evaluar la recepción de estos materiales entre el alumnado y el profesorado y, más importante, analizar el impacto sobre los procesos de conocimiento y valorización de este patrimonio entre ciudadanos de distintas partes del mundo y realidades culturales, así como su interés y aprecio por el turismo patrimonial desde un enfoque respetuoso con las distintas realidades culturales y el patrimonio inmaterial y su correcta salvaguarda.

3. El papel de la educación en el patrimonio cultural: las experiencias e-learning y el aprendizaje de idiomas

La necesidad de comunicar el patrimonio cultural implica la difusión del conocimiento de sus valores, con el objetivo de preservarlo para el disfrute de las generaciones venideras y reconociendo el papel crucial de la comunidad en el proceso de conservación. Facilitar el acceso y la participación de todas las personas en el patrimonio cultural significa proporcionar experiencias adecuadas para que la sociedad construya su propia vivencia cultural. De esta manera, el patrimonio se percibe no solo como una herencia, sino también como un medio para cuestionar la injusticia y la desigualdad. La educación y la comunicación en el patrimonio cultural han seguido métodos que evolucionaron a partir de la Recomendación R (98) 5 a los Estados Miembros en materia de Educación Patrimonial (Consejo de Europa, 1998). En ella se recomienda que la educación patrimonial se base en enfoques

transversales y en la asociación entre los ámbitos de la educación y la cultura, utilizando la más amplia variedad de modos de comunicación y expresión.

En esta tarea, la evolución y el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tanto en el ámbito patrimonial como en el educativo, han marcado un cambio de paradigma en el uso, disfrute, interpretación y en los procesos de mediación cultural. En las últimas décadas, la comunicación del patrimonio implica no solo transmitir aspectos históricos o estéticos, sino ofrecer experiencias que aporten valor a la sociedad. En este sentido, la tecnología facilita poderosas formas de comunicación, como el *storytelling*, la gamificación y las realidades aumentadas y virtuales, entre otras (Quesada de la Rosa, 2019), pero también los materiales educativos accesibles a través de la tecnología pueden ser un caudal a través del que afrontar algunos de los desafíos que enfrenta el patrimonio cultural y la forma en la que nos aproximamos a él. Este progreso tecnológico desplaza a la escuela tradicional como el único medio de aprendizaje, destacando la importancia de promover las competencias digitales. Esto se presenta como una prioridad y como el medio a través del cual los sistemas educativos deben cultivar competencias de aprendizaje y formación a lo largo de la vida, así como habilidades de adaptación para trabajar en colaboración con otras personas (García, Chaves, 2018: 86). De esta manera, el uso de estos recursos no solo fomenta la participación del estudiantado, sino que también facilita el desarrollo de la educación patrimonial tanto dentro como fuera del aula.

En este ámbito, el aprendizaje de idiomas mediado por entornos digitales se ha consolidado como un espacio privilegiado para la difusión del patrimonio cultural, al permitir integrar competencias lingüísticas, culturales y digitales en experiencias educativas significativas. Las TIC facilitan estrategias como la gamificación, el *storytelling* o el uso de recursos multimedia, favoreciendo la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo (Santacana y Martínez, 2018). En las últimas décadas, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas al proceso de enseñanza de idiomas ha experimentado un notable aumento, especialmente en el contexto europeo (Somolinos Pacheco, 2021; Hidalgo, 2021; Olivera, 2019). De hecho, el aumento en el uso de propuestas de educación patrimonial mediadas por la tecnología es evidente, así como el crecimiento en la investigación publicada al respecto (Marín-Cepeda, 2020). Aunque la literatura sobre la enseñanza digital es extensa (Rodríguez *et al.*, 2021), hay casos específicos vinculados al aprendizaje de idiomas, como el consorcio de E-LENGUA, un proyecto europeo multilingüe orientado a promover buenas prácticas, o el proyecto eTwinning Familia Europea, centrado en el latín y el multilingüismo (García, Chaves, 2018: 83-104; Juncal, 2017: 282-297). Estos aspectos interesantes han sido considerados en nuestro proyecto, especialmente al utilizar el juego de manera digital para construir un aprendizaje lúdico de la lengua con el respaldo de recursos patrimoniales, lo que facilita su valorización.

Cabe recordar que, en las últimas décadas, la movilidad de las personas, la migración y el

aprendizaje de idiomas son campos de estudio que si bien son independientes están estrechamente interrelacionados (Little, 2020). No obstante, en el ámbito de los idiomas, la lengua materna está en la base de cuestiones asociadas al patrimonio cultural y a la identidad, estableciendo lo que se ha venido a definir como la nueva categoría de ‘super-diversity’ (Vertovec 2007). Si bien es cierto que estos estudios ponen el foco de atención en pequeñas comunidades multilingües, que cada vez son más diversas, existen otras estructuras de aprendizaje de idiomas, como el Instituto Cervantes, que plantean retos singulares al estar presentes en una red mundial interconectada con presencia de múltiples comunidades lingüísticas y tradiciones culturales diversas.

En esta línea, son diversos los autores que se han aproximado al estudio y análisis de los vínculos entre la identidad y el aprendizaje de idiomas (Block, 2009; Norton 2013), contribuyendo a considerar la expresión hablada y la comunicación familiar como un patrimonio cultural que une comunidades, especialmente en un mundo cambiante como el nuestro. Pero, escasamente se ha analizado cómo el aprendizaje de un idioma puede contribuir a ser un lazo o puente en el aprecio por una cultura que nos une y cómo el patrimonio cultural, que tiene una fuerte presencia local y territorial, puede ser un vehículo comunicativo para comprender no solo el valor histórico o cultural de los bienes culturales, sino el aprecio por las cuestiones culturales asociadas a los valores simbólicos. Es decir, como un elemento portante de significados múltiples que permite establecer lazos de unión y nexos de diálogo intercultural. Y, es aquí, donde el proyecto planteado interrelaciona la enseñanza del idioma a través de módulos de temas específicos relacionados con el patrimonio cultural de la seda que conforman las rutas occidentales de la seda para no solo dar a conocer los valores de los bienes patrimoniales y promocionar el respeto a la diversidad cultural, sino también enfrentar los desafíos de un patrimonio inmaterial en riesgo, muy frágil, que desde una perspectiva turística debe ser considerado a través de herramientas comunicativas capaces de generar sensibilidades que no solo valoren el patrimonio, sino la forma en la que nos aproximamos y lo visitamos (Ryan y Silvanto, 2009, 2011).

En el ámbito de la antropología, el fenómeno del “transnacionalismo” (Basch, Glick Schiller y Blanc-Szanton, 1994) es entendido como un proceso a través del que los migrantes forjan relaciones sociales múltiples que unen sus sociedades de origen y el lugar de su asentamiento. No obstante, para Patricia Duff (2015), más allá de estas miradas binarias, existen otras cuestiones a tener en cuenta, entre las que se hallan las cuestiones asociadas no solo a la movilidad, sino también a la conectividad virtual, a las experiencias multigeneracionales, que afectan a lenguajes, individuos y comunidades en espacios transnacionales. Estas relaciones pueden involucrar muchos tipos de actores sociales, recursos, instituciones y redes formales o informales (familiares, ideológicas, educativas, culturales, recreativas, comerciales, etc.).

Como institución pública de reconocido prestigio a nivel mundial, el Instituto Cervantes establece y fortalece relaciones con diversas instituciones, ya sean públicas o privadas, tanto en nuestro país

como en el extranjero. Estas conexiones se multiplican a través de la red de centros que el Instituto Cervantes tiene en todo el mundo. Su activo más valioso es la riqueza de la lengua española, que cuenta con 480 millones de hablantes nativos y es estudiada por más de veinte millones de estudiantes. Con un total de 580 millones de hablantes, el español es una herramienta fundamental para la diplomacia cultural, mediante la que el Instituto Cervantes refuerza el papel de España al difundir su lengua y patrimonio cultural. En este contexto, los objetivos del Instituto Cervantes coinciden de manera clara con proyectos como *SILKNOW* [Imagen 1], que fomentan el diálogo intercultural y destacan el patrimonio compartido por diversas sociedades y culturas. Esta perspectiva se refleja en diversos foros especializados donde se analiza el valor de la marca cultural de España en los materiales digitales del Instituto Cervantes (Peña Jiménez y Calvo Fernández, 2020).

Por otra parte, el propósito fundamental de la enseñanza de idiomas extranjeros es desarrollar en los estudiantes la competencia para comunicar, utilizando la lengua como agente social y constituirse en intermediarios interculturales. Este objetivo se alinea con el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), que fue publicado en 2001 (Consejo de Europa, 2001).

En este sentido, García Santa Cecilia y Juan (2015) ofrecen una excelente síntesis de los inicios del desarrollo de los primeros cursos de español a principios de los años 2000 a través del Aula Virtual de español (AVE). Con estos cursos, el Instituto Cervantes se posicionó como un referente en la aplicación de tecnologías en la enseñanza del español. Los cursos y la plataforma introdujeron nuevas modalidades que se adaptaban a los nuevos hábitos de aprendizaje. Con el tiempo, respondiendo a demandas como la flexibilidad y la inmediatez de acceso, requeridas por los recursos digitales, se realizaron especificaciones y adaptaciones tecnológicas concretas. El material se actualizó a HTML5 y se lanzó como el proyecto más robusto, denominado "AVE Global". Este paso significativo contribuyó a ofrecer en las aulas una educación de calidad y tecnológica, respaldando y comprometiéndose con el desarrollo de la competencia digital.

Esta mirada interconectada con el espectro de lo transnacional, la enseñanza y los materiales en el aprendizaje de idiomas, mediado digitalmente, constituye la base de la comunicación de los valores que un patrimonio tan integral e integrador como el de la Ruta de la Seda posee. Examinar cómo se entrelazan las prácticas de aprendizaje con las identidades y ubicaciones lingüísticas, y cómo se relaciona el aprendizaje del patrimonio cultural de la seda, que presenta trazos de un pasado compartido y un circuito no solo comercial, sino de intercambio de ideas, técnicas, ciencia, arte, cultura y diseño, contribuye a conectar realidades diversas y a establecer vínculos transnacionales.

Santacana y Martínez Gil (2018) destacan la importancia del factor emocional y su relación con el patrimonio cultural, subrayando que este factor es crucial en relación con la didáctica y la difusión

de los elementos patrimoniales. La interrelación entre la emoción y la motivación, como conceptos entrelazados, está en la base de la llamada educación emocional, conectándose con los principios de la Institución Libre de Enseñanza de María Montessori. Además, el patrimonio cultural despierta emociones debido a su estrecha conexión con lo personal a través del recuerdo o la memoria. Por lo tanto, según estos autores, los factores emocionales desempeñan un papel destacado en el proceso de aprendizaje basado en el uso del patrimonio cultural. En este tipo de aprendizaje, la empatía y la sorpresa juegan un papel crucial en la generación de un conocimiento capaz de conectar a personas de realidades sociales y culturales diferentes, pero al mismo tiempo hacerlo desde la experiencia personal.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abordan estos enfoques a través de una amplia red de vínculos históricos, socioculturales, económicos y geográficos, permitiendo una mejor comprensión e interpretación (Colmeiro, 2005). Desde wikis hasta blogs, folksonomías y unidades en línea, entre otras herramientas disponibles para la educación patrimonial, la variedad es considerable. El uso de estas herramientas no solo brinda significado y contenido a quienes se acercan a ellas, sino que también destacan, aún más, cuando el patrimonio cultural tiene la capacidad de conectar con otras disciplinas, como las ciencias sociales (historia, sociología, economía, etc.), las ciencias naturales (mediante el estudio de los elementos químicos y naturales que conforman el patrimonio), el estudio del lenguaje (analizando la evolución de las palabras) e incluso, como es el caso que nos ocupa, la enseñanza de idiomas.

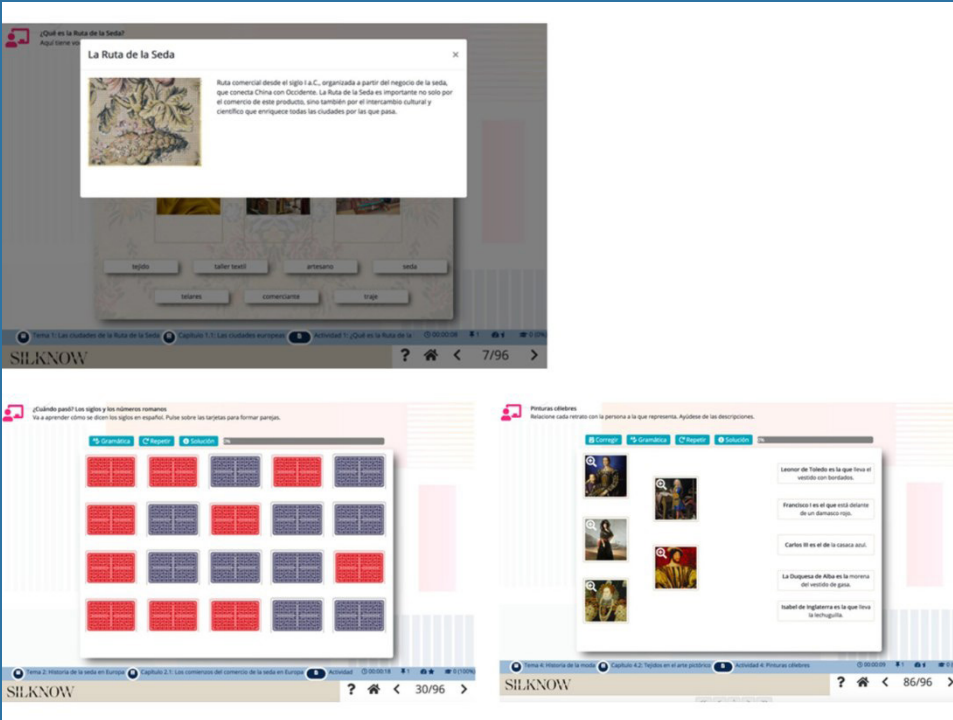


IMAGEN 1.

Proyecto europeo H2020 SILKNOW.

Fuente: <https://silknow.eu/index.php/aprende-espanol-con-silknow/>.

4. Los retos del patrimonio textil: el caso de Silknow y las rutas occidentales de la seda

En estos materiales didácticos para el aprendizaje de idiomas *e-learning* -en este caso del español en sus sedes diseminadas a nivel internacional-, la introducción de temas de cierta complejidad como son los hechos culturales e históricos asociados a las rutas históricas de la seda, así como, desde una perspectiva patrimonial y turística, se pone el enfoque en los principales hitos culturales de la ruta occidental de la seda. Se persiguen dos objetivos principales: por un lado, comprobar y evaluar el impacto de los nuevos materiales desarrollados por el proyecto SILKNOW en las sedes del Instituto Cervantes, especialmente entre estudiantado y profesorado, y, por otro, comprobar si a través de los materiales de enseñanza de idiomas los aspectos patrimoniales y culturales eran valorados de manera satisfactoria y eran susceptibles de convertirse en una herramienta para la difusión y valorización del patrimonio cultural, el aprecio a la diversidad cultural y la generación de nuevas sensibilidades por descubrir nuevos lugares y vivir nuevas experiencias asociadas a esta ruta.

Por ello, la base sobre la que se asentaba la generación de los nuevos materiales didácticos era la percepción del patrimonio cultural basado en las emociones y los enfoques de construcción de nuevas narrativas. El patrimonio cultural se encuentra arraigado en una serie de historias de vida y narrativas que nos representan como individuos y como colectividad; cuenta nuestra historia pasada y cómo nos configuramos como sociedad. El patrimonio textil, y en particular el patrimonio de la seda, constituye uno de los ámbitos más complejos en términos de conservación y difusión, debido a su carácter material e inmaterial y a su estrecha vinculación con saberes artesanales en riesgo de desaparición. Este patrimonio abarca desde tejidos, telares y diseños hasta paisajes culturales, prácticas sociales y expresiones artísticas vivas (Colmeiro, 2005; Silverman y Ruggles, 2007). Es importante destacar que el patrimonio no permanece estático ni inmutable, sino que evoluciona junto con la sociedad. Por lo tanto, la forma de conservarlo, entenderlo y aproximarnos a él también evoluciona en consonancia con los cambios sociales.

Es en este punto en el que el proyecto rescata uno de los patrimonios más ininteligibles y complejos en su difusión. Efectivamente, entre las diversas tipologías patrimoniales, pocas son tan complejas y ricas en su variedad como el patrimonio textil en general, y el de la seda en particular. Se trata de un patrimonio integral que abarca bienes como telares, tejidos, puestas en carta, bocetos, dibujos y diseños, pero además aborda cambios en el paisaje desde una perspectiva histórica y cultural. Desde su consolidación en el territorio europeo, su importancia ha sido innegable, dejando su huella en

barrios como la Croix-Rouge en Lyon y el de Velluters en Valencia, o conformando a través del cultivo de la morera nuestros paisajes naturales. Incluso su impacto se ha reflejado en obras literarias como las de Blasco Ibáñez o el propio Quijote de Cervantes.

Sin embargo, más allá de su relevancia histórica, el patrimonio de la seda es especialmente significativo por ser un patrimonio vivo. Aún existen fábricas que continúan tejiendo con telares manuales, y festividades regionales como las Fallas en Valencia (Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad) incorporan trajes de seda en sus celebraciones. Diseñadores contemporáneos como Dolce & Gabbana o Francis Montesinos encuentran inspiración en la seda y sus diseños, asegurando que este patrimonio siga siendo una fuente de creatividad y vitalidad en la actualidad.

Al mismo tiempo, es un patrimonio internacional reconocido por la ONU Turismo que, junto con la UNESCO, apostó por reforzar las antiguas rutas culturales y comerciales con el objetivo de promover el desarrollo de un turismo sostenible y conservar el patrimonio cultural y natural de esta histórica ruta, además de mantener viva la memoria etnográfica y fomentar un flujo de intercambios de ideas y conocimientos con otras regiones. En este contexto, el papel de Europa en las denominadas Rutas Occidentales de la Seda se presenta como uno de los objetivos clave de las actividades didácticas propuestas. Esto se concibe como un motor de conocimiento e intercambio cultural con otras realidades, contribuyendo a fomentar un flujo enriquecedor de ideas y conocimientos con otras regiones, fortaleciendo así los vínculos con países y civilizaciones. Un ejemplo destacado es la iniciativa *Western Silk Road Tourism Development* (OMT, 2016), que forma parte del proyecto *Enhancing the Understanding of European Tourism*, desarrollado en colaboración con la Organización Mundial del Turismo (OMT) y la Dirección General de Mercado Interior, Industria, Emprendimiento y Pymes (DG Grow) de la Comisión Europea (CE). La Iniciativa de Desarrollo del Turismo de la Ruta de la Seda Occidental fue un componente fundamental del proyecto (*Western Silk Road Tourism Development initiative*, 2016). Su enfoque se centró en el desarrollo y la diversificación del enlace occidental de la Ruta de la Seda. Con el patrimonio tangible e intangible de la Ruta de la Seda como tema unificador, la iniciativa buscaba fortalecer la oferta turística de los países a lo largo del enlace occidental y respaldar a las partes interesadas mediante una estrategia turística transnacional (Alba & Martínez, 2018).

En el ámbito académico, se ha impulsado la Red de Universidades de la Ruta de la Seda (*Silk Road Universities Network*, 2014). Esta red busca restablecer y reconocer el inmenso valor histórico de la Ruta de la Seda, promoviendo la educación, la investigación y la dimensión cultural a través de actividades de intercambio y colaboración institucional. La red internacional colabora en cuatro ámbitos distintos: la red de rectores (UPSUN) para el ámbito institucional, la dimensión investigadora y formativa, la dimensión social-estudiantil mediante la unión de estudiantes de la red (USSUN) y la música a través del programa *Silkroadia*. Esta red académica parte de la premisa de que la

enseñanza más relevante que ofrece la historia de la Ruta de la Seda es que la coexistencia pacífica y la prosperidad compartida se sustentan en el reconocimiento y la puesta en valor de la diversidad, más que en la segregación de las diferencias individuales. En ese sentido, la red de universidades tiene como objetivo fomentar el intercambio de ideas que trasciendan las fronteras nacionales, ideológicas, religiosas y culturales, y, a través de la educación, formar a los ciudadanos en la cultura de la paz y la armonía que representa el concepto de “Silkroadia”.

El proyecto *SILKNOW* responde a estos retos mediante el uso de tecnologías digitales avanzadas orientadas a la documentación, preservación y difusión del patrimonio sedero europeo. Entre sus resultados destaca la creación de materiales educativos digitales para la enseñanza del español, concebidos como herramientas de mediación cultural que integran patrimonio, lengua y tecnología. De manera resumida, el proyecto pretende generar una modelización digital de las técnicas de tejido (un “telar virtual”) a partir de los registros de los catálogos existentes en acceso abierto. Esto se logra mediante el reconocimiento visual automático, la visualización espacio-temporal avanzada, el acceso multilingüe y el enriquecimiento semántico de los datos digitales (Portalés, Sebastián, Alba *et al.*, 2018). Entre sus logros destaca la creación de materiales educativos para la enseñanza del español, orientados a integrar la tecnología con el aprendizaje lingüístico, la valoración del patrimonio cultural de la seda y la difusión de las rutas turísticas de las rutas occidentales de la Ruta de la Seda. A través de estos recursos, se promueve un turismo patrimonial basado en el conocimiento, el interés por culturas diversas y el reconocimiento de una historia compartida —la Ruta de la Seda— en la que convergen elementos comunes, junto a realidades y expresiones culturales diferenciadas.

5. Objetivos y enfoques de los materiales didácticos

Para alcanzar estos objetivos, el equipo multidisciplinar, liderado por la Universitat de València, trabajó con el fin de integrar de manera equitativa el conocimiento en TIC con las Ciencias Sociales y las Humanidades, especialmente en relación con el patrimonio cultural. El Instituto Cervantes, como parte de este consorcio y representando a una institución internacional en el ámbito educativo, trabajó en la finalidad de abordar el conocimiento histórico de la seda y su legado a través del aprendizaje de idiomas, estableciendo una conexión cultural sólida. En este contexto, los resultados de la investigación se materializaron en materiales didácticos a través de una plataforma de e-learning, con el doble propósito de enriquecer culturalmente el aprendizaje del español y comunicar la importancia de un patrimonio históricamente singular, como lo es la seda. Esto permitió vincularse con el entramado cultural de las rutas turísticas de la seda, siendo una fuente de transmisión de ideas, conocimientos, técnicas y cultura, al mismo tiempo que permitió establecer un diálogo desde el multiculturalismo al

relacionar el aprendizaje de un idioma con las conexiones existentes entre culturas diversas unidas por una historia cultural compartida: la seda y su presencia en las sociedades precedentes.

En nuestro estudio, nos propusimos evaluar si se cumplían los objetivos de comunicación y difusión de los valores del patrimonio cultural, así como la enseñanza de idiomas, en los materiales didácticos digitales desarrollados en el proyecto *SILKNOW: La Ruta de la Seda* (<https://silknow.eu/index.php/educational-materials/>).

Las cuatro unidades creadas, tituladas “Ciudades y monumentos de la seda”, “Historia de la seda en Europa”, “Procesos y creación de la seda” y “Tejidos en el arte pictórico”, se llevaron a cabo mediante una metodología de investigación propia de la historia del arte, respaldada por archivos como el del Colegio del Arte Mayor de la Seda de Valencia, museos a nivel nacional e internacional presentes en el repositorio ADASilk, bibliotecas y otras instituciones patrimoniales (https://silknow.eu/wp-content/uploads/Tabla-de-contenidos_-SILKNOW.pdf). Igualmente, se llevaron a cabo concursos literarios, en los centros del Instituto Cervantes de Mánchester, Lyon, Bruselas y Varsovia (<https://silknow.eu/index.php/tag/educational-materials/>), entre los estudiantes de los niveles A2-B1, en los que los textos habían de inspirarse en los materiales educativos “La Ruta de la Seda” (<https://silknow.eu/index.php/concurso-de-redaccion-silknow/>). Para ello, se siguió la Recomendación R (98) 5 a los Estados Miembros en materia de Educación Patrimonial (Consejo de Europa, 1998), en la que se establece que educar y comunicar el patrimonio cultural ha sido tradicionalmente objeto de métodos que han ido evolucionado de manera constante. En esta recomendación se insta a que la educación patrimonial esté basada en enfoques transversales, así como en una asociación entre los ámbitos de la educación y la cultura, en la que se empleen una mayor variedad de modos de comunicación y expresión. Es por ello, que la elaboración de materiales didácticos bajo el enfoque de aprendizajes de idiomas resultaba una manera innovadora de comunicar los valores del patrimonio atendiendo a los enfoques de la diversidad cultural, pero también de las aportaciones que este conocimiento puede suponer para el atractivo de determinados lugares en el ámbito del turismo cultural.

Por lo que respecta a la elaboración de los materiales didácticos, cada unidad requirió un enfoque específico asociado a conceptos culturales dentro de lo que en el ámbito del turismo se conoce como la Ruta de la Seda. Para la primera unidad, “Ciudades y monumentos de la seda”, las investigadoras se centraron en los monumentos o espacios urbanos, cuya huella sigue siendo visible en distintas ciudades europeas, asociadas a la cultura de la seda, como el barrio de Velluters en Valencia (España) o el barrio de la Croix-Rouge en Lyon (Francia). Además, se analizaron distintos museos europeos con colecciones de tejidos, lo que facilitó el desarrollo de aspectos adicionales, como la base de datos para un taller de buenas prácticas entre museos, demostrando así la interdisciplinariedad del proyecto. Esta unidad invitaba al usuario a explorar diferentes ciudades europeas con el objetivo no solo de aprender sobre ellas, sino también de fomentar el turismo en esta ruta de la seda europea.

La unidad “Historia de la seda en Europa” requirió un estudio histórico detallado en el que el análisis documental, siguiendo el enfoque establecido anteriormente, brinda al usuario la oportunidad de aprender y explorar la historia europea. Se buscaba que el usuario comprendiese la intrincada conexión entre la historia europea y la seda, evidenciando cómo este tejido ha desempeñado un papel significativo en el desarrollo de las diferentes regiones a lo largo del tiempo.

La tercera unidad, “Procesos y creación de la seda”, fue la que más interactuó con los tejedores actuales de seda, quienes jugaron un papel crucial en el proyecto *SILKNOW*. Uno de los objetivos era rescatar los conocimientos ancestrales custodiados por los expertos y, sobre todo, resaltar este legado vivo para prevenir su desaparición. Además, esta labor no solo aspiraba a poner en valor este conocimiento, sino también a contribuir al desarrollo sostenible y asegurar su preservación (Dunkin, 2001).

Finalmente, la última unidad, “Tejidos en el arte pictórico”, pretendía demostrar cómo el patrimonio de la seda no solo puede apreciarse a través de los tejidos en sí, sino que también está representado en numerosas obras de arte reconocidas. Esta unidad permitió al usuario explorar estas obras dispersas en museos y galerías europeas. La historia del arte está repleta de representaciones de tejidos, ya sea en la indumentaria, en el fondo de las composiciones artísticas o en el mobiliario representado. El uso del tejido como elemento expresivo se ha desarrollado dentro de numerosas convenciones pictóricas, creando una historia visual del tejido rastreable en su totalidad a través de su vida poética en pinturas y esculturas (Hollander, 1975). En este sentido, es crucial considerar que las imágenes pueden proporcionar datos valiosos a los estudiosos interesados en la cultura material. La identificación de un tejido en un cuadro pictórico habla no solo del tejido en sí mismo, sino también de la circulación transcultural de objetos y motivos, los gustos estéticos y de su comercialización. Analizar los tejidos en relación con otros fenómenos transmediales y transmateriales nos permite estudiar fenómenos tan complejos como la ruta de la seda en general y sus ramificaciones europeas en particular (Schulz, 2016).

El contenido educativo se estructuró como unidades independientes y autónomas, de tal forma que en su empaquetado incluye todo el software necesario para su correcto funcionamiento. Cada una de las sesiones y sus correspondientes actividades, que componen el total del material educativo, siguen una estructura de carpetas similar a la establecida en los cursos AVE, lo que facilita su integración y mantenimiento una vez transferido el conocimiento al Instituto Cervantes. Por otra parte, el contenido fue elaborado utilizando nuevas tecnologías web disponibles en HTML5, siguiendo los estándares de accesibilidad y un diseño responsive basado en las recomendaciones del documento “Metodología para la creación de materiales para el Aula Virtual de español (AVE)” del Instituto Cervantes, enriqueciendo dichos contenidos con nuevas actividades y actualizando referencias culturales, sociales y de actualidad dentro de los propios contenidos. Cada uno de los cuatro

temas, dispone de una identidad gráfica individual y la consecución de cada sesión y tema permite al usuario obtener diferentes insignias lo que facilita introducir una metodología de gamificación en la elaboración del material educativo. Además, se trata de paquetes SCORM, reproducibles en multidispositivo (*HTML5 responsive*) que, además, permite recoger y analizar la información para la mejora continua del material y de la secuencia didáctica. Las actividades registran los datos de seguimiento habituales, entre los que destacan el resultado, el número de veces que el estudiante ha realizado la actividad, tiempo, último intento, etc.

6. Métodos y desarrollo de los materiales educativos aplicados al patrimonio cultural de la seda

Dentro del proceso de creación del material digital “La Ruta de la Seda”, el Instituto Cervantes implementó el piloto de una píldora formativa para asegurar que fuera apropiada para el aprendizaje de español y para identificar posibles mejoras antes de desarrollar la versión final. El piloto implicó la realización autónoma de las tareas proporcionadas por la píldora formativa fuera del aula. Esta evaluación exploratoria se llevó a cabo mediante un análisis cualitativo utilizando encuestas electrónicas como instrumento, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. El objetivo era verificar que la píldora formativa cumpliera su función de enseñar español y contenidos culturales relacionados con el patrimonio de la seda, y que tanto los alumnos como los profesores la aceptaban adecuadamente. Se contactó con los responsables de los centros seleccionados para el piloto, que

Pregunta	Descripción	Descripción
P1	Centro	Desplegable con opciones.
P2	Edad	Desplegable con opciones.
P3	Nivel de español	Desplegable con opciones.
P4	Lenguas	Selección de varios ítems: francés, polaco, árabe, inglés, otras) Incluir espacio en otras para escribir
P5	Experiencia en el manejo de internet y dispositivos electrónicos	Desplegable con opciones.
P6	La navegación es fácil e intuitiva	Escala Likert
P7	Las instrucciones de las actividades son claras.	Escala Likert
P8	El contenido es adecuado a mi nivel de español.	Escala Likert
P9	Las fotografías, dibujos y vídeos ayudan para hacer las actividades.	Escala Likert
P10	Los contenidos me han resultado interesantes para mejorar mis conocimientos culturales.	Escala Likert
P11	Las actividades me han resultado interesantes para mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario.	Escala Likert
P12	He mejorado mi comprensión de lectura en español.	Escala Likert
P13	Recomendaría este material a otros estudiantes de español.	Escala Likert
P14	Indica lo que más te ha gustado del material.	Pregunta abierta, recogida comentarios
P15	Indica otras observaciones y sugerencias que desees hacer.	Pregunta abierta, recogida comentarios

TABLA 1.

Preguntas realizadas al estudiantado.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Descripción	Medición
P1	Centro	Desplegable con opciones.
P2	Años de experiencia como docente de español	Pregunta abierta
P3	Experiencia en el manejo de internet y dispositivos electrónicos	Desplegable con opciones.
P4	La navegación es fácil e intuitiva	Escala Likert
P5	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P6	Las instrucciones de las actividades son claras.	Escala Likert
P7	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P8	Los contenidos son adecuados al nivel A2.	Escala Likert
P9	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P10	Los contenidos son adecuados al nivel B1	Escala Likert
P11	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P12	Los recursos gráficos (fotografías, ilustraciones, videos) son pertinentes para las actividades.	Escala Likert
P13	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P14	Los textos escritos son pertinentes para las actividades.	Escala Likert
P15	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P16	La secuencia didáctica es adecuada.	Escala Likert
P17	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P18	La selección de contenidos lingüísticos y culturales es adecuada.	Escala Likert
P19	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P20	Mis estudiantes de nivel A2 pueden mejorar su comprensión de lectura con el material.	Escala Likert
P21	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P22	Mis estudiantes de nivel B1 pueden mejorar su comprensión de lectura con el material.	Escala Likert
P23	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P24	Utilizaría esta pildora formativa como material en mis cursos.	Escala Likert
P25	Comentarios	Pregunta abierta, recogida comentarios
P26	Recomendaría este material para su uso fuera del aula.	Escala Likert

TABLA 2.

Preguntas realizadas al profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Procedencia	Alumnado	Profesorado	
Orán	91	6	
Varsovia	36	4	
Lyon	6	2	
Bucarest	29	2	
Belo Horizonte	21	4	
Sao Paulo	9	2	
El Cairo	15	2	
Total	n=207	n=22	
Total			N=229

TABLA 3.

Muestra analizada.

Fuente: Elaboración propia.

incluyeron Orán, Lyon y Varsovia, debido a su relación directa con la Ruta de la Seda entre los siglos XV y XIX, así como a su interés y disponibilidad. Sin embargo, debido a la pandemia de la Covid-19, se aumentó el número de participantes con los centros de Bucarest, Belo Horizonte, Sao Paulo y El Cairo.

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario alojado en la propia prueba de pilotaje que contenía preguntas estructuradas y no estructuradas, es decir, triangulando ambos métodos (Moncayo Albornoz, 2011), de tal manera que se permitió uniformidad de medición y con ello mayor confiabilidad (Otzen y Manterola, 2017), especialmente en aquellas preguntas que permitían una codificación sencilla como es el caso del manejo de internet o la edad, o aquellas que utilizaban una escala Likert. Por otro lado, las preguntas no estructuradas permitieron respuestas más detalladas, ya que los encuestados pudieron profundizar en sus respuestas, proporcionando un marco referencial más sólido para analizar los resultados en su conjunto. Esto condujo a una comprensión más precisa de su opinión sobre los materiales educativos. Una vez recopiladas las respuestas, se avanzó a la siguiente fase de análisis de datos e interpretación de los resultados.

La **Tabla 1** muestra las preguntas realizadas al estudiantado, mientras que la **Tabla 2** muestra el cuestionario destinado al profesorado. La **Tabla 3** presenta el total de la muestra.

6.1) Análisis de los resultados

6.1.1) Alumnado

La muestra de participantes presentaba una notable diversidad en cuanto a edad: 9 estudiantes tenían entre 18 y 24 años; 16, entre 25 y 39; 10, entre 40 y 49; y 6 eran mayores de 50 años. La mayoría (61%) tenía menos de 40 años. Además, el grupo evidenciaba un perfil multilingüe: el 44%

(18 participantes) declaraba conocer entre cuatro y cinco idiomas, incluido el español; mientras que el 32% (13 participantes) afirmaba tener conocimientos de tres lenguas. Estos datos permiten concluir que el alumnado poseía una amplia experiencia como aprendiente y hablante de lenguas extranjeras.

En cuanto a las competencias digitales, el 56% del estudiantado (23 personas) señaló tener un nivel alto, indicando mucha o bastante experiencia en el uso de Internet y dispositivos electrónicos. Un 34% (14 personas) manifestó una experiencia razonable, y únicamente el 10% (4 personas) expresó tener poca experiencia. Ningún participante eligió la puntuación mínima (1 sobre 5), lo que indica una base tecnológica suficiente para el trabajo autónomo con materiales digitales.

A continuación, se detallan los resultados correspondientes a las preguntas principales del cuestionario:

1. La navegación es fácil e intuitiva

El 73% del alumnado otorgó una puntuación de 4 o 5, lo que indica una valoración positiva general. El 24% asignó una puntuación de 2 o 3, y solo una persona evaluó este aspecto con un 1, a pesar de tener un nivel alto de competencia digital. En los comentarios abiertos, varios participantes señalaron que la navegación podría mejorarse, lo que sugiere que, aunque globalmente satisfactoria, esta dimensión presenta margen de mejora.

2. Las instrucciones de las actividades son claras

El 66% de los estudiantes seleccionó la máxima puntuación (5), y el 24% puntuó con un 4. Estos resultados reflejan que las instrucciones fueron consideradas comprensibles y adecuadas por la mayoría, cumpliendo satisfactoriamente con este criterio.

3. El contenido es adecuado a mi nivel

Entre los estudiantes de nivel A2, las puntuaciones se distribuyeron equitativamente entre 4 y 5, lo que sugiere que el contenido se ajusta bien a su competencia lingüística, especialmente teniendo en cuenta que se encontraban en la fase final de este nivel. En el caso del nivel B1, la mayoría (21 de 25 estudiantes) otorgó puntuaciones de 4 o 5; los 4 restantes dieron un 3, lo que podría indicar una ligera percepción de desajuste con su nivel. Estos datos, aunque no concluyentes, permiten inferir que el material resulta adecuado tanto para estudiantes de A2 avanzado como de B1 inicial, si bien convendría seguir ajustando el grado de dificultad.

4. Las fotografías, imágenes, vídeos, textos, etc. ayudan a realizar las actividades

Este ítem recibió una respuesta altamente positiva: el 95% de los participantes puntuó con un 4 o un 5, lo que destaca la utilidad del soporte visual en el desarrollo de las tareas. Sin embargo, algunos comentarios sugieren incluir más vídeos, lo que puede considerarse una mejora a implementar en futuras versiones del material.

5. Las actividades me han resultado interesantes para mejorar mis conocimientos culturales

Hubo una valoración prácticamente unánime: todos los estudiantes, salvo uno, puntuaron este aspecto con un 4 o un 5. El 75,5% eligió la máxima puntuación, lo que demuestra una clara percepción del valor cultural del contenido.

6. Las actividades me han resultado interesantes para mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario

En este caso, el 80,5% puntuó con un 4 o un 5. Siete personas marcaron un 3 y una persona asignó un 2. Aunque las valoraciones siguen siendo mayoritariamente positivas, reflejan una menor unanimidad que en la pregunta anterior. Esto puede deberse a que las actividades están más orientadas al contenido cultural, aunque también abordan aspectos léxicos y gramaticales.

7. He mejorado mi comprensión lectora en español

Una amplia mayoría (88%) valoró este aspecto con un 4 o un 5, lo que confirma que el material es eficaz para desarrollar la competencia lectora. Este es uno de los puntos fuertes del recurso, junto al trabajo con contenidos culturales.

8. Recomendaría este curso a otras personas

El 93% de los participantes recomendaría el curso (66% puntuación 5 y 27% puntuación 4). Solo un 7% asignó una puntuación inferior (3 o 2), lo que evidencia un elevado grado de satisfacción general con la propuesta didáctica.

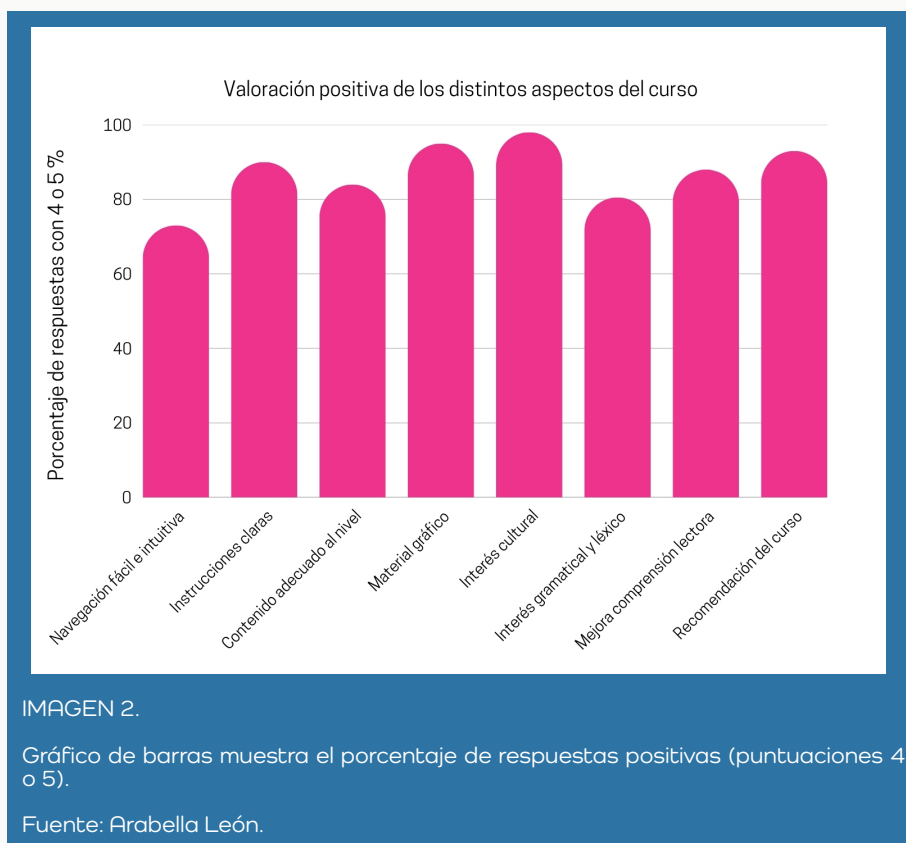
En la **Imagen 2** el gráfico de barras muestra el porcentaje de respuestas positivas (puntuaciones 4 o 5) en cada uno de los ítems principales del cuestionario, y refleja visualmente qué aspectos del curso han sido mejor valorados por el alumnado, destacando especialmente la utilidad del material gráfico, el interés cultural y la recomendación general del curso.

6.1.2) Profesorado

El profesorado participante en el estudio presentaba una media de 18 años de experiencia docente, con trayectorias consolidadas en centros educativos internacionales. Su perfil lingüístico era notablemente diverso: nueve docentes dominaban tres o más lenguas. Además de su experiencia como educadores, todos ellos contaban con formación como estudiantes de lenguas extranjeras — entre ellas inglés, francés, italiano, neerlandés o alemán—, lo que les proporcionaba una perspectiva amplia sobre los procesos de aprendizaje plurilingüe. En relación con sus competencias digitales, siete docentes indicaron un uso habitual de Internet y de diversos dispositivos electrónicos.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en las preguntas clave del cuestionario:

1. La navegación es fácil e intuitiva



El 72,5% del profesorado valoró positivamente la navegación (puntuaciones de 4 o 5). Si bien la percepción general fue favorable, en los comentarios abiertos se señalaron aspectos mejorables en la estructura de algunas actividades y en la lógica de navegación de determinadas dinámicas.

2. Las instrucciones de las actividades son claras

Todos los docentes, salvo uno, otorgaron una puntuación de 4 o 5, lo que confirma la claridad de las consignas. No obstante, se sugirió mejorar este aspecto mediante una mayor concisión y la incorporación de instrucciones en formato audio, lo cual podría favorecer una mayor accesibilidad.

3 y 4. Los contenidos son adecuados a los niveles A2/B1

Las valoraciones diferencian claramente entre ambos niveles: mientras que un 82% considera adecuados los contenidos para el nivel A2 (puntuaciones de 4 o 5), el porcentaje asciende al 63,5% en el caso del nivel B1. A pesar de esta diferencia, los comentarios cualitativos indican que el material resulta más apropiado para estudiantes de nivel B1, especialmente por la complejidad léxica y sintáctica de los textos. Algunos docentes apuntan que el material podría ajustarse al tramo final del nivel A2, sobre todo en contextos en los que los estudiantes tienen como lengua materna una lengua románica (como el rumano o el portugués), lo que favorece la intercomprensión.

5. Los recursos gráficos (fotografías, ilustraciones, vídeos) son pertinentes para las actividades

Aunque este aspecto recibió una valoración generalmente positiva, el profesorado identificó posibles mejoras. Se propuso aumentar la presencia de material audiovisual (especialmente vídeos) y

transformar algunos textos en audios. Asimismo, se recomendó revisar la idoneidad de determinadas imágenes utilizadas.

6. Los textos escritos son pertinentes para las actividades

Las respuestas fueron en su mayoría favorables, si bien se señaló que algunos textos resultan demasiado largos y complejos para el nivel A2, con exceso de detalles que exigen apoyos gráficos adicionales y más andamiaje didáctico.

7. La secuencia didáctica es adecuada

Este ítem recibió una valoración positiva mayoritaria. No obstante, en los comentarios se propuso introducir ciertos ajustes en el orden de las actividades y la inclusión de una tarea final de autoevaluación.

8. La selección de contenidos lingüísticos y culturales es adecuada

Más de la mitad del profesorado otorgó la máxima puntuación. Los contenidos culturales fueron especialmente valorados, mientras que los lingüísticos se percibieron como más apropiados para el nivel B1 que para el A2.

9 y 10. El material permite mejorar la comprensión lectora en niveles A2/B1

Las respuestas fueron similares en ambos casos, sin que se pueda extraer una conclusión definitiva. No obstante, en consonancia con otras respuestas y comentarios, se puede afirmar que el material favorece más eficazmente la comprensión lectora en el nivel B1.

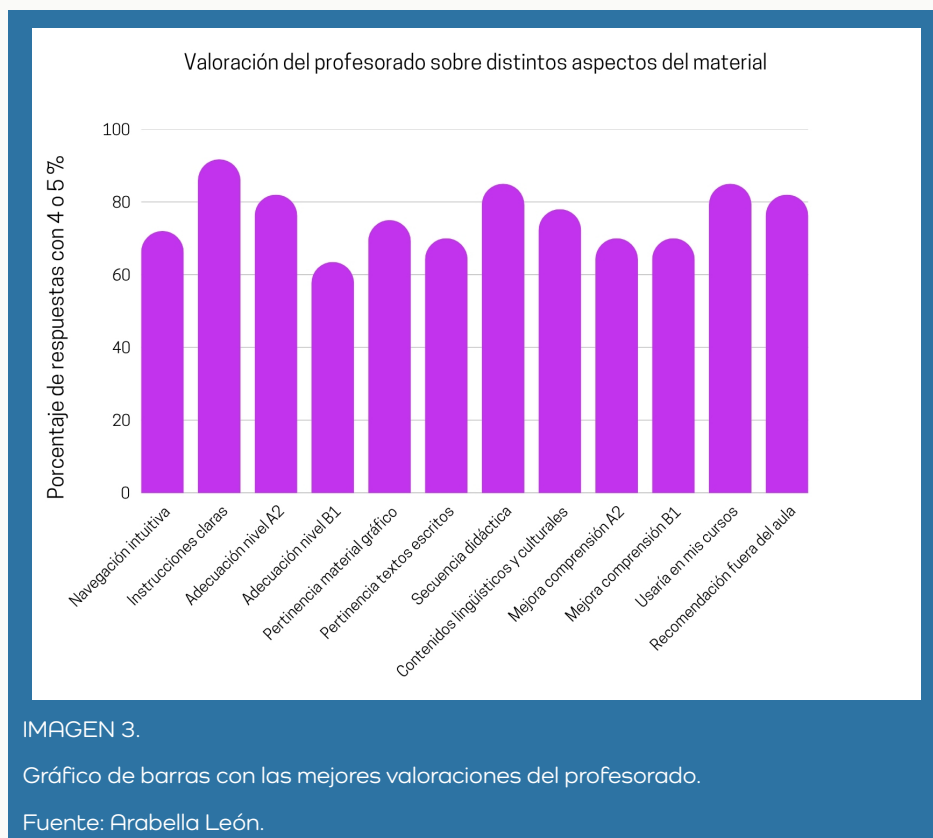
11. Utilizaría esta píldora formativa como material en mis cursos

La mayoría de los docentes respondió afirmativamente. En los comentarios se destacó su idoneidad como recurso complementario, especialmente útil para introducir contenidos culturales en el aula.

12. Recomendaría este material para su uso fuera del aula

El 82% del profesorado recomendaría el uso del material como recurso de autoaprendizaje. Se valoró positivamente el enfoque temático, centrado en contenidos culturales y turísticos, percibidos como motivadores y novedosos para el estudiantado.

La **Imagen 3** muestra el gráfico de barras con las valoraciones del profesorado sobre los distintos aspectos del material y muestra qué elementos han sido mejor valorados (como las instrucciones o la secuencia didáctica) y dónde hay margen de mejora (como la adecuación al nivel B1 o los textos escritos).



7. Discusión

Según los resultados de los cuestionarios proporcionados por alumnos y profesores, podemos afirmar que el material fue adecuado con su objetivo y obtuvo un grado de aceptación satisfactorio, en general. Los resultados también indican que uno de los valores destacados del material es el fomento del desarrollo de la competencia cultural de los alumnos a través del conocimiento y la comprensión del patrimonio de la seda, así como el hecho de despertar el interés por conocer nuevos lugares y destinos turísticos.

Esto demuestra que el material desarrollado en el proyecto puede presentarse como un recurso complementario para el desarrollo de la competencia cultural y la comprensión lectora, ya que es lo que los alumnos han valorado de manera más positiva. También podemos concluir que el material resulta más adecuado para alumnos que están en alguno de los cursos de B1, especialmente en el primer o segundo curso. Los estudiantes destacaron, como se había previsto, el atractivo y la novedad del tema del material, así como de qué manera mejoraba sus conocimientos culturales sobre aspectos asociados al patrimonio histórico y al turismo de ciudades europeas que desconocían. En este sentido, el nivel de especialización de los contenidos requirió un complejo proceso de adaptación para que pudieran ser utilizados como materiales para el aprendizaje de una lengua extranjera, y este proceso fue valorado positivamente según los resultados mencionados anteriormente. En menor

medida afirmaron también que les resultó útil para mejorar sus conocimientos sobre gramática y vocabulario. Valoraron positivamente la navegación, las instrucciones y los elementos gráficos del material, elementos clave para los desarrolladores del material. Sus sugerencias se dirigían a incluir más materiales audio y vídeo con subtítulos. Con vistas a la mejora del material se propone revisar algunas cuestiones de navegación, las dinámicas y el material gráfico de algunas actividades, la explotación de los textos escritos, introducir material en vídeo con subtítulos y una actividad de autoevaluación del aprendizaje.

De todo esto se desprende una reflexión interesante: la necesidad de contar con materiales similares a los presentados que, al mismo tiempo, fomenten la difusión del patrimonio cultural y faciliten la labor de incluir contenido lingüístico y cultural en los programas educativos. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* abarca tres repertorios de contenidos culturales, y uno de ellos, el de Referentes culturales, se centra en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc., de los países hispanos, así como en su patrimonio histórico y cultural, reflejado en personajes, acontecimientos, creaciones y productos culturales representativos. Sin embargo, en este repertorio no se encuentra ningún ítem relacionado con algunos de los temas del material en relación con el patrimonio de la seda, como la industria textil, el diseño de los tejidos, la moda, ni especialmente las rutas de contacto con otras culturas a lo largo de la historia, es decir las rutas turísticas de ámbito internacional como lo es la Ruta de la Seda.

Por otro lado, los docentes han planteado la necesidad de ampliar los contenidos del inventario de referentes culturales en dos direcciones: incluir la producción artística de la seda y otros tejidos, y no limitar los contenidos exclusivamente al ámbito de los países hispanos.

Estas reflexiones nos llevan a aseverar que los materiales educativos presentados cumplen con la esperada función de actuar como mediadores culturales entre el patrimonio de la seda y la sociedad. En este caso particular, trascienden las fronteras del propio patrimonio al utilizar el aprendizaje de un idioma como herramienta para transmitir estos conocimientos, a la vez que se adquieren competencias específicas de una lengua extranjera. De este modo, nos alineamos claramente con la interdisciplinariedad recomendada por la Unión Europea en educación patrimonial y, al mismo tiempo, se fomenta el respeto a la cultura viva y la inmaterialidad en el contexto del interés que, actualmente, despierta el llamado turismo patrimonial. Efectivamente, el patrimonio, como herramienta educativa, establece conexiones emocionales e identitarias en quienes lo estudian, generando un valor apreciado y comprendido como un legado digno de ser transmitido a las generaciones futuras (Castro Fernández, *et al.*, 2020), pero además favorecen el aprecio por la diversidad cultural al establecer interrelaciones entre el patrimonio de otras culturas y el suyo propio y acrecientan el interés por conocer y visitar esas otras culturas desde la comprensión, el conocimiento y el respeto.

Los contenidos y objetivos del curso han demostrado ser efectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos obtenidos resaltan la necesidad de contar con materiales que enfoquen temas que fomenten un encuentro intercultural diferente a los habitualmente tratados. Los aspectos lingüísticos, distribuidos en niveles léxicos, gramaticales y funcionales, se han presentado guiados por contenidos culturales que han despertado el interés de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es destacable la unanimidad entre los participantes al afirmar que los materiales presentados contribuyeron a mejorar sus conocimientos culturales y su interés por conocer nuevos lugares y culturas. Además, los profesores expresaron su disposición a recomendarlos como apoyo en clases y como material complementario fuera del aula (82%), considerándolos atractivos, divertidos y culturalmente enriquecedores.

En resumen, los aspectos culturales se destacan como los más representativos del curso, mientras que los elementos gramaticales ayudaron a los alumnos a percibir su progreso en el aprendizaje, y encontraron útil la identificación clara de actividades gramaticales y léxicas. Esto evidencia que el material cumple con su objetivo original: “aprender español y los contenidos culturales relacionados con el patrimonio de la seda”, obteniendo un grado de aceptación ampliamente adecuado tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Los resultados también sugieren que uno de los valores destacados del material es cómo impulsar el desarrollo de las competencias culturales de los estudiantes a través de su conocimiento y comprensión del patrimonio de la seda. Utilizar la enseñanza de idiomas como medio para difundir, proteger y conservar el patrimonio cultural resulta altamente positivo, abriendo un camino que podría ser explorado por otros proyectos patrimoniales y por instituciones de enseñanza de idiomas.

Por tanto, los resultados obtenidos confirman que los materiales desarrollados cumplen adecuadamente su función como recurso educativo digital, especialmente en relación con el desarrollo de la competencia cultural y la comprensión lectora del alumnado. Tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente el enfoque interdisciplinar y el carácter innovador de los contenidos. El impacto educativo del recurso se manifiesta principalmente en la motivación del alumnado, el interés por los contenidos culturales y la mejora de la comprensión lectora, especialmente en niveles B1. Por su parte, la mediación cultural se articula a través del uso del patrimonio de la seda como eje narrativo del aprendizaje lingüístico.

8. Conclusiones

Este estudio presenta un alcance exploratorio, basado en una experiencia piloto con una muestra limitada y no probabilística, lo que aconseja interpretar los resultados con cautela. No obstante, los datos obtenidos permiten identificar tendencias relevantes sobre el potencial del aprendizaje de idiomas en línea como herramienta de mediación cultural y difusión patrimonial.

Los materiales desarrollados en el marco del proyecto *SILKNOW* han demostrado ser eficaces para integrar el aprendizaje del español con la transmisión de valores culturales asociados al patrimonio de la seda. El modelo propuesto resulta transferible a otros contextos educativos, patrimoniales o institucionales, especialmente aquellos vinculados a la educación patrimonial digital y a la enseñanza de lenguas, siempre que se adapte a las especificidades culturales y educativas de cada entorno.

Por otro lado, el ámbito digital ha permitido el aprendizaje de idiomas a través de herramientas interactivas, accesibles, participativas y lúdicas, que promueven la curiosidad en la que el patrimonio cultural actúa como mediador entre el pasado y el presente, al tiempo que fomenta el respeto por la diversidad cultural a través del conocimiento. Finalmente, estos materiales educativos han demostrado ser un excelente vehículo para difundir el patrimonio cultural de la seda y en especial, la ruta de la seda europea y despertar, así, el interés por culturas diferentes y por destinos turísticos basados en la importancia de la experiencia cultural.

La experiencia de *SILKNOW* y la enseñanza de español a través de materiales educativos en línea ofrecen una perspectiva fascinante sobre el potencial del aprendizaje en línea, y revelan la capacidad transformadora del aprendizaje digital, extendiendo sus beneficios más allá de la adquisición del idioma. Este enfoque innovador no solo teje habilidades lingüísticas, sino que también actúa como un tejido cultural, promoviendo la comprensión, el respeto y la preservación del patrimonio.

En definitiva, la intersección entre lengua, patrimonio de la seda y tecnología se revela como un ámbito fértil para el desarrollo de experiencias educativas significativas, capaces de fomentar el respeto por la diversidad cultural y de contribuir a la valorización de patrimonios en riesgo.

Referencias

- ALBA PAGÁN, E.; MERTÍNEZ FUENTES, C. (2018). "La seda valenciana: Turismo de patrimonio". *Papers de Turisme*, 61, pp. 18-33.
- ANDREU PINTADO, J. (2014). "Arqueología en directo: canales de comunicación y transferencia de resultados en la investigación sobre patrimonio arqueológico: la ciudad romana de los Bañales (un castillo en Zaragoza)". En: Baraibar, A. ed., *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las humanidades digitales*, pp. 17-41.
- ARPIN, R., COVO, D., LACOURSIÈRE, J., MARTÍN, N., MONTPETIT, R., O'BOMSAWIN, N., QUESNEL, L., SOKOLOFF, B., VIERIRA, A. (2000). *Notre patrimoine, un présent du passé*. Québec: Communications Science-impact.
- BASCH, L., SCHILLER, N. G., & BLANC, C. S. (Eds.). (2005). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Routledge.
- BAUDRILLARD, J. (1993). *La Ilusión del Fin*. Barcelona: Anagrama.
- BENJAMIN, W. (1982). "Para una crítica de la violencia", *Diálogos en torno a la reflexión de la violencia en Benjamin*, pp. 10-38.
- BLOCK, D. (2009). *Second language identities*. Bloomsbury Publishing.
- COLMEIRO, J. F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural*. Anthropos Editorial.
- CONSEJO DE EUROPA (1998). "Recomendación (98)5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la pedagogía del patrimonio". En línea: <https://bit.ly/3yabA0E> [Consultado: 05.05.2022].
- CONSEJO DE EUROPA (2005). "Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society". En línea: <https://doi.org/10.1017/S0940739107070282> [Consultado: 05.05.2022].
- CONSEJO DE EUROPA (2001). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", *MECD- Anaya*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado: 05.05.2022].
- DÍAZ-ANDREU, M. (2017). "Heritage Values and the Public", *Journal of Community Archaeology & Heritage*, n. 4(1), pp. 2-6. En línea: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20518196.2016.1228213?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article [Consultado: 05.05.2022].
- DUFF, P. (2015). "Transnationalism, Multilingualism, and Identity", *Annual Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 57-80. En línea: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/transnationalism-multilingualism-and-identity/B250A91A207F1B3231708D8164C729F2> [Consultado: 05.05.2022].
- DUNKIN, L. (2001). "Crafts and Conservation: Synthesis Report for ICCROM". En línea: <https://bit.ly/3elim6f> [Consultado: 03.03.2022].
- ESTEPA, J. y GARCÍA, F.F. (2020). "El modelo del en el aula en el proyecto IRES", *Iber*, 100, pp. 22-28.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, R. y GARRET CHAVES, T.A.C. (2018). "Latín y multilingüismo a través de un proyecto

- europeo", *Thamyris nova series*, 9, pp. 83-104. En línea: <<https://doi.org/10.24310/thamyristhrdccc.v9i16558>> [Consultado: 03.03.2022].
- HIDALGO, D. R. (2021). "El reto de la enseñanza de idiomas online", en Santiago Sevilla-Vallejo (ed.) *Teaching and learning in the 21St Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. Madrid: Adaya Press, pp. 11-19.
- HOLLANDER, A. (1975). "The fabric of vision: the role of drapery in art", *The Georgia Review*, 29(2), pp. 414-465. En línea: <www.jstor.org/stable/41397188> [Consultado: 19.04.2020].
- ICOMOSAUSTRALIA(1999).*CartadeBurra*. Enlínea: <<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>> [Consultado: 21.04.2019].
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Consultado: 21.04.2019].
- IRONS, J. y ARMITAGE, L. (2011). "The Value of Built Heritage: Community, economy and environment", *Pacific Rim Property Research Journal*, 17(4), pp. 613-632.
- JUNCAL, C. (2017). "Innovación para el multilingüismo: E-LENGUA", *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 6(2), pp. 282-297.
- LITTLE, S. (2020). "Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), pp. 198-212.
- MARÍN-CEPEDA, S. (2020). "El patrimonio cultural y artístico, los vínculos y las comunidades patrimoniales en red. Indicadores de alto impacto a través de las TIC", *Artnodes*, 26, pp. 1-9.
- MATEOS RUSILLO, S. M. (2013). "Museos y Content Marketing. Hacia un nuevo modelo de generación de contenidos culturales Zer", *Revista de estudios de comunicación= Komunikazio ikasketen aldizkaria*, 18(34), pp. 13-28. En línea: <<https://bit.ly/3hmaBog>> [Consultado: 19.04.2020].
- NORTON, B. (2013). "Identity and language learning". En: *Identity and Language Learning. Multilingual matters*. Bristol: British Library.
- OLIVERA, N. A. G. (2019). "Ambiente virtual de aprendizaje: beneficios y ventajas para la enseñanza del francés como L2", *Revista Boletín Redipe*, 8(11), pp. 91-99.
- PEDERSEN, A. (2005). "Gestión del turismo en sitios del Patrimonio Mundial. Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO", *UNESDOC*. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128679_spa> [Consultado: 19.04.2020].
- PEÑA JIMÉNEZ, P. y CALVO FERNÁNDEZ, V. (2020). "Análisis de la marca-país reflejada en los materiales del Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes", *Didáctica. Lengua y Literatura*. En línea: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/71780/4564456555046>> [Consultado: 19.04.2020].
- PORTALÉS, C., SEBASTIÁN, J., ALBA, E., SEVILLA, J., GAITÁN, M., RUÍZ, P., FERNÁNDEZ, M. (2018). "Interactive Tools for the Preservation, Dissemination and Study of Silk Heritage—An Introduction to the SILKNOW Project", *Multimodal Technologies and Interact*, 2(28). En línea: <[148](https://www.mdpi.com/2414-</p></div><div data-bbox=)

[4088/2/2/28](#)> [Consultado: 19.04.2020].

QUESADA DE LA ROSA, A. (2019). "El potencial de las TIC para la interpretación y puesta en valor del patrimonio: la relación entre las TIC y la satisfacción de los visitantes a centros culturales", *Tourism and heritage journal*, 1, pp.1-15.

RODRÍGUEZ ESTEBAN, A., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, D., y GONZÁLEZ MAYORGA, H. (2021). "Idiomas y TIC: competencias docentes para el siglo XXI. Un análisis comparativo con otras profesiones", *Revista de educación*, 393, pp. 379-405.

RYAN, J., & SILVANTO, S. (2009). "The World Heritage List: The making and management of a brand", *Place Branding and Public Diplomacy*, 5(4), pp. 290-300.

RYAN, J., & SILVANTO, S. (2011). "A brand for all the nations: The development of the World Heritage Brand in emerging markets", *Marketing Intelligence & Planning*, 29(3), pp. 305- 318.

SAN MARTÍN A., ORTEGA-SÁNCHEZ, D. (2020). "Empathy, historical empathy and prehistoric empathy: a conceptual approach from Social Sciences teaching", *Didáct Cienc Exp Soc*, 38, pp. 3-16. En línea: <<https://doi.org/10.7203/DCES.38.15648>> [Consultado: 19.04.2020].

SANTACANA, J., & MARTÍNEZ, T. (2018). "El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica", *Arbor*, 194(788), pp.1-9. En línea: <<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>> [Consultado: 19.04.2020].

SCHULZ, V. S. (2016). "Crossroads of Cloth: Textile Arts and Aesthetics in and beyond the Medieval Islamic World", *Perspective. Actualité en histoire de l'art*, 1, pp. 93-108. En línea: <<https://doi.org/10.4000/perspective.6309>> [Consultado: 19.04.2020].

SILK ROAD UNIVERSITIES NETWORK (Ed.) 2014. *Purpose & Background of the SUN Foundation*. En línea: <<https://bit.ly/3otxbNe>> [Consultado: 19.04.2020].

SIMMEL, G. (1950). *The sociology of georg simmel (Vol. 92892)*. Simon and Schuster.

WORLD HERITAGE COMMITTEE. (2015). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention, (WHC/2 Revised)*. En línea: <<https://whc.unesco.org/en/guidelines/>> [Consultado: 19.04.2020].

SILVERMAN H., RUGGLES D.F. (2007). "Cultural Heritage and Human Rights". En: Silverman H., Ruggles D.F. (eds.), *Cultural Heritage and Human Rights*. New York: Springer. En línea: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71313-7_1> [Consultado: 19.04.2020].

SOMOLINOS PACHECO, V. (2021). *Las TIC y la realidad virtual: el futuro de la enseñanza de idiomas*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. En línea: <<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23104>> [Consultado: 19.04.2020].

TIMOTHY, D. J. (2011). *Cultural heritage and tourism: An introduction*. Channel View Publications.

TIMOTHY, D. J., y BOYD, S. W. (2003). *Heritage tourism*. Pearson Education.

TIMOTHY, D. J., y BOYD, S. W. (2006). "Heritage tourism in the 21st century: Valued traditions and new perspectives", *Journal of heritage tourism*, 1, pp. 1-16.

- TIMOTHY, D. J., y NYAUPANE, G. P. (2009). "Introduction: Heritage tourism and the less developed world. In *Cultural Heritage and Tourism in the Developing World*", *Scanning Electron Microsc Meet at*, pp. 17-33.
- TUROGES, F., & PLANAS, R. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. Trea
- UNESCO World Heritage Centre (2015). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. En línea: <https://whc.unesco.org/en/guidelines/?utm_source=chatgpt.com> [Consultado: 19.04.2020].
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (Ed.) (2016). *La ruta de la seda*. En línea: <<https://bit.ly/2T1JbtP>> [Consultado: 19.04.2020].
- VERTOVEC, S. (2007). "Super-diversity and its implications", *Ethnic and racial studies*, 30, pp. 1024-1054.
- UNESCO / ICCROM / ICOMOS / IUCN. (2013). *Managing Cultural World Heritage*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France. En línea: <<https://www.iccrom.org/publication/managing-cultural-world-heritage>> [Consultado: 19.04.2020].
- WORLD TOURISM ORGANIZATION (2012). "Tourism and Intangible Cultural Heritage", *UNWTO*, Madrid. En línea: <<https://doi.org/10.18111/9789284414796>> [Consultado: 19.04.2020].
- WORLD TOURISM ORGANIZATION (Ed.) (2016). *Western Silk Road Tourism Initiative*. En línea: <<https://bit.ly/3v06dzb>> [Consultado: 19.04.2020].
- YAHAYA, A., & NORDIN, K. (2006). "Relationship between self-concepts, motivation and parenting styles effected students achievements", *Unpublished article*, Universiti Technology Malaysia.



ARABELLA LEÓN MUÑOZ

Universitat de València
arabella.leon@uv.es

Doctora en Historia del Arte por la Universitat de València (2024) y máster en Gestión del Patrimonio Cultural (2010), ha desarrollado su carrera entre el patrimonio textil, la conservación y las humanidades digitales. Fue conservadora del Museu de la Fàbrica de la Seda de Moncada (2013-2016) y se ha formado en técnica y restauración textil en instituciones de referencia como la Fundación Lisio (Florencia) y la UAM. Ha trabajado en proyectos europeos como SILKNOW (H2020), donde desarrolló un tesoro especializado, y ha participado en iniciativas como SEMAP, Womens Legacy y CreaLab. Como investigadora del proyecto PROMETEO sobre el Arxiu Valencià del Disseny, contribuyó al inventario de fondos y a la web semántica. Actualmente forma parte de los proyectos europeos CHEMINOVA y TOWCHED, centrados en patrimonio y sostenibilidad.



ESTER ALBA PAGÁN

Universitat de València
esther.alaba@uv.es

Doctora en Historia del Arte y licenciada en Geografía e Historia por la Universitat de València.

Su investigación se centra en la representación del poder desde los estudios visuales y de género, la crítica de arte, la museología y el patrimonio. Ha dirigido varios proyectos I+D sobre mujeres y arte, y actualmente participa en el proyecto "Artistas en España (1804-1939)". Es Directora de la Cátedra "Arxiu Valencià del Disseny" y de dos másteres en arte y mediación cultural. Ha trabajado en proyectos europeos como EU-LAC-MUSEUMS y ha sido IP en SILKNOW y Prometeo. También participa en SEMAP (Fundación BBVA) y es Vicerrectora de Cultura en la Universitat de València. Su trayectoria combina la investigación académica con enfoques museológicos digitales.



MAR GAIÁN SALVATELLA

Universitat de València
m.gaisal@uv.es

Historiadora del Arte, Máster en Patrimonio Cultural y doctoranda en Historia del Arte por la Universidad de Valencia. Especialista en comunicación y gestión cultural, es miembro del ICOM. Ha trabajado como jefa de prensa en proyectos de moda y arte, y como difusora cultural en instituciones como ICCROM y el INAH, donde también realizó estudios de públicos. Fue investigadora en el proyecto europeo H2020 SILKNOW (2019-2021) y actualmente colabora en el proyecto SEMAP. Participa en los proyectos Erasmus+ Womens' Legacy y Brincando. Es investigadora del proyecto PROMETEO/2021/001 sobre el Arxiu Valencià del Disseny, centrado en la catalogación, el diseño y la memoria del patrimonio.



MARÍA GIL

Instituto Cervantes
maría.gil@cervantes.es

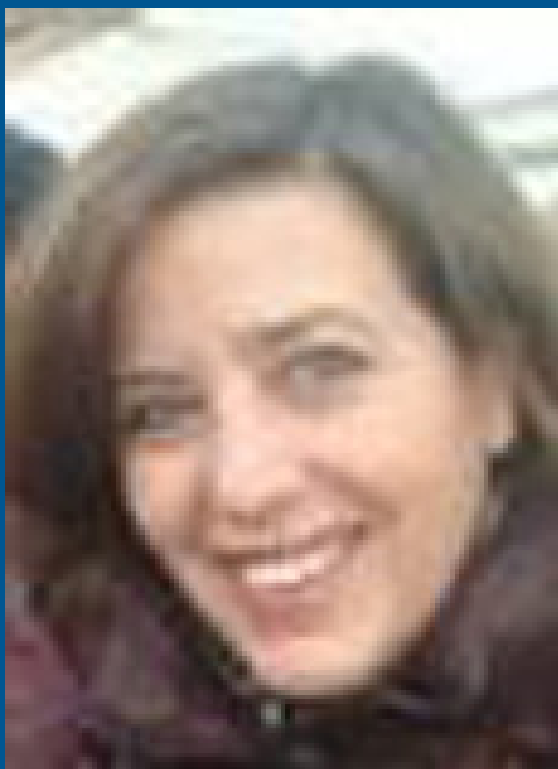
Licenciada por la Universidad Autónoma de Madrid y con estudios de doctorado en la Universidad de Alcalá en el campo de la Lingüística Aplicada (actual DEA). Es miembro de la unidad de Tecnologías aplicadas y proyectos académicos de la Dirección académica del Instituto Cervantes. En el campo de formación ha dirigido e impartido diferentes cursos en línea relacionados con la TIC en la enseñanza de idiomas dentro del programa de formación del Departamento de formación de profesores del IC y en otras instituciones. Lleva años colaborando en diferentes programas de posgrado universitario. Tiene experiencia en la coordinación de proyectos editoriales y es autora de material didáctico para la enseñanza de ELE, así como de artículos especializados.



ISABEL VALLADOLID

Instituto Cervantes
isabel.valladolid@cervantes.es

Trabajadora del Instituto Cervantes, donde desarrolla labores relacionadas con la promoción y difusión internacional de la lengua y la cultura españolas. Licenciada en Filología Hispánica y con formación en gestión cultural, ha coordinado actividades académicas, literarias y artísticas en diversas sedes del Cervantes en el extranjero. Su trayectoria combina la docencia del español como lengua extranjera con la organización de eventos culturales y programas de cooperación internacional. Ha colaborado con instituciones educativas y culturales en Europa y América Latina, y cuenta con amplia experiencia en mediación intercultural. Su trabajo destaca por el compromiso con el diálogo cultural y la proyección global del patrimonio hispánico.



MARISA GONZÁLEZ

Instituto Cervantes
marisa.gonzalez@cervantes.es

Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija de Madrid. Ha trabajado como técnico didáctico en el Centro Virtual Cervantes. Desde 2004 trabaja como técnico en el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Imparte habitualmente talleres y cursos de formación sobre competencia intercultural y otras cuestiones relacionadas con la enseñanza de ELE en diferentes escuelas e instituciones. Es autora de materiales didácticos como: En acción 1 (EnClave-ELE, 2005), Historias de debajo de la luna (Centro Virtual Cervantes, 2002), A de anécdotas, (Difusión, 2000) y Socios 1. Curso básico de español orientado al mundo del trabajo (Difusión, 1999).