



Ester Trigo Ibáñez
Eva Sánchez Arjona
Roberto Saiz Pantoja
Blanca Florida Zarazaga (coords.)

La lectura ante los desafíos de una sociedad en transformación

Una aproximación desde la investigación

La lectura ante los desafíos
de una sociedad en transformación
Una aproximación desde la investigación

Ester Trigo Ibáñez, Eva Sánchez Arjona,
Roberto Saiz Pantoja y Blanca Florido
Zarazaga (coords.)

La lectura ante los
desafíos de una sociedad
en transformación
Una aproximación desde
la investigación

Colección Horizontes Universidad

Título: *La lectura ante los desafíos de una sociedad en transformación: una aproximación desde la investigación*

Primera edición: marzo de 2025

© Ester Trigo Ibáñez, Eva Sánchez Arjona, Roberto Saiz Pantoja
y Blanca Florido Zarazaga (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

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.

ISBN: 978-84-1079-039-1

Depósito legal: B 5461-2025



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-1079-039-1

ISBN (PDF): 978-84-1079-040-7

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción al volumen	11
ESTER TRIGO IBÁÑEZ	
BLOQUE I – LEER Y ESCRIBIR DESDE UNA VISIÓN INTEGRADA: EL PLAN LINGÜÍSTICO DE CENTRO	
1. <i>Language-related episodes</i> en la lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas (LAb-CORE Project)	19
ANA CARRILLO-CEPERO; NATALIE KIRCHHOFF	
2. Lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas extranjeras (LAb-CORE Project)	37
JOSÉ LUIS ESTRADA-CHICHÓN; ELENA ROMERO-ALFARO	
3. <i>Interculture-related episodes</i> como excursos conversacionales para la lectura oral cooperativa en lengua extranjera (LAb-CORE Project)	55
NATALIA SEGURA-CABALLERO; FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ	
4. Hacia la formación integral de maestros AICLE: retos y posibilidades para la colaboración entre Universidad y escuela	73
GEMMA DELICADO PUERTO; LAURA ALONSO DÍAZ; ESTER TRIGO IBÁÑEZ	

5. La contribución a la alfabetización académica universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.	95
SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ; RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ; MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA	
6. Educación patrimonial y Camino de Santiago: una plataforma digital con narrativa gamificada I	115
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS; M. DOLORES LERMA SANCHIS; PEDRO DONO LÓPEZ	
7. Educación patrimonial y Camino de Santiago. Una plataforma digital con narrativa gamificada II	127
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS; M. DOLORES LERMA SANCHIS; PEDRO DONO LÓPEZ	
BLOQUE II – LA FORMACIÓN DE LECTORES EN CONTEXTOS DIVERSOS: DE LA ESCUELA A LA UNIVERSIDAD	
8. Creencias del personal de biblioteca del Campus de Puerto Real sobre los ODS, LINF y bibliotecas multimodales.	145
BLANCA FLORIDO ZARAZAGA; MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA; HUGO HEREDIA PONCE	
9. Promoviendo la innovación inclusiva en la educación: un enfoque de microcreatividad	163
M. GLORIA GALLEGOS-JIMÉNEZ	
10. Guías didácticas de lectura para acompañar la mediación literaria en Educación Infantil	175
PAULA RIVERA JURADO; ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO	
11. Análisis del nivel de creatividad verbal y <i>flow</i> del alumnado de Educación Primaria.	191
LAURA ABELLÁN DELGADO; MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA; OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ	

12. Comprender las prácticas alfabetizadoras en familia y escuela: aprendizaje basado en la investigación en la formación inicial de docentes	205
MICHEL SANTIAGO DEL PINO; SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	
BLOQUE III – DIVERSIDAD FUNCIONAL Y EXPERIENCIAS LECTORAS	
13. La impresión 3D como nuevo horizonte en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con diversidad funcional visual	225
MIGUEL FORTES SÁNCHEZ; JULIA MUÑOZ AGUILAR	
14. El disfrute literario en jóvenes con síndrome de Down. Programa de intervención	237
LUCÍA ALCÁNTARA LÓPEZ; ESTER TRIGO IBÁÑEZ; MARCELA JARPA AZAGRA	
15. Síndrome de Wiedemann-Steiner y lectura: estudio de caso	259
MARÍA JESÚS PAREDES DUARTE; ANA ALEJANDRA ESPINOSA MOJICA	
Sobre los coordinadores	275

Introducción al volumen

ESTER TRIGO IBÁÑEZ
Universidad de Cádiz

Las sociedades modernas han logrado avances constantes en la creación de una población alfabetizada. La mayoría de las personas ahora pueden acceder a una amplia gama de recursos utilizando sus habilidades de lectura y escritura gracias a la realización de esfuerzos significativos, pero ¿estamos realmente preparados para la era de la información? ¿Están las instituciones educativas promoviendo la alfabetización informacional? ¿Se están considerando las habilidades personales? ¿Somos realmente pensadores críticos? Este volumen, titulado *La lectura ante los desafíos de una sociedad en transformación: una aproximación desde la investigación*, proporciona una visión general de los últimos estudios realizados al respecto, abarcando cuestiones desde lo individual hasta lo grupal pasando por la mejor manera de desarrollarlas en el aula. Bajo el objetivo de abordar un problema apremiante al cual se enfrentan las sociedades globales modernas, los trabajos aquí recogidos proporcionan una variedad de ideas sobre la alfabetización crítica en general y la lectura y la escritura en particular. En este sentido, han abordado la alfabetización crítica desde una variedad de perspectivas, proporcionando un examen exhaustivo del heterogéneo entorno cultural, lingüístico, educativo y psicológico contemporáneo, como se describe a continuación.

La obra se organiza en tres bloques temáticos en los que se distribuyen los quince capítulos que lo forman. Estos bloques son: «Leer y escribir desde una visión integrada: el plan lingüístico de centro», «La formación de lectores en contextos diversos:

de la escuela a la Universidad» y, por último, «Diversidad funcional y experiencias lectoras». Estos tres bloques presentan distintas perspectivas de investigación e incluyen capítulos escritos por académicos de universidades tanto nacionales como internacionales. Desde enfoques metodológicos variados, exploran una diversidad de temas que contribuyen a ampliar el conocimiento sobre el estado actual de la lectura, la alfabetización y la educación plurilingüe.

El volumen consta de siete capítulos. El primero, *Language-related episodes en la lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas (LAb-CORE Project)*, está firmado por Ana Carrillo-Cepero y Natalie Kirchhoff, de la Universidad de Cádiz, y en él se abordan interacciones espontáneas o planificadas entre un estudiante de una lengua extranjera y un hablante nativo durante sesiones de lectura oral cooperativa que tienen como objeto mejorar la adquisición de lenguas extranjeras (alemán, francés e inglés) en futuros docentes.

En el segundo capítulo, *Lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas extranjeras (LAb-CORE Project)*, José Luis Estrada y Elena Romero, de la Universidad de Cádiz, relatan las experiencias de lectura oral cooperativa llevadas a cabo desde el Proyecto Lingüístico de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad y dejan abierta la posibilidad de abordar esta metodología de lectura compartida en contextos escolares.

El tercer capítulo corre a cargo de Natalia Segura-Caballero y Francisco Zayas Martínez, de la Universidad de Cádiz. Bajo el título *Interculture-related episodes como excursos conversacionales para la lectura oral cooperativa en lengua extranjera (LAb-CORE Project)*, sus autores concluyen que lo más valioso de esta experiencia, junto con el potencial motivador de la actividad, es que el itinerario temático facilitado por el texto, unido a las negociaciones de carácter lingüístico (LRE), garantiza la autenticidad del uso sin renunciar al avance adquisitivo, por una parte, y que los excursos interculturales (IRE) sirven como adaptadores del proceso lector al mundo conceptual de cada aprendiente, por otra.

El cuarto capítulo lleva por título *Hacia la formación integral de maestros AICLE: retos y posibilidades para la colaboración entre Universidad y escuela* y está escrito entre Gemma Delicado Puerto y Laura Alonso Díaz, de la Universidad de Extremadura, en colla-

boración con Ester Trigo Ibáñez, de la Universidad de Cádiz. En este se aborda la formación de maestros para programas AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), destacando los retos y oportunidades de colaboración entre universidades y escuelas, concretamente, se subraya la importancia de preparar a los docentes para un entorno globalizado, y la necesidad de una formación bilingüe sólida que integre tanto aspectos lingüísticos como metodológicos.

El quinto capítulo, *La contribución a la alfabetización académica universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz* corre a cargo de Susana Sánchez Rodríguez, Rafael Jiménez Fernández y Manuel Francisco Romero Oliva, de la Universidad de Cádiz. En este se exponen las acciones que se desarrollan en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para contribuir al desarrollo de la alfabetización académica en el nivel universitario. Así, se explica qué acciones concretas se plantean desde la Facultad, tanto en asignaturas de contenido lingüístico, vinculadas al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en lengua española, como en otras asignaturas de contenido no lingüístico.

Cierran este bloque los capítulos sexto y séptimo: *Educación patrimonial y Camino de Santiago: una plataforma digital con narrativa gamificada I y II*. Ambos están firmados por Xaquín Núñez Sabarís, María Dolores Lerma Sanchís y Pedro Dono López, de la Universidade do Minho. En estos se plantea una propuesta didáctica, resultante de un proyecto Erasmus+ que tuvo como finalidad principal la educación patrimonial para adultos, en torno al Camino de Santiago.

El segundo bloque, «La formación de lectores en contextos diversos: de la escuela a la Universidad», está integrado por cinco capítulos. El primero, *Creencias del personal de biblioteca del Campus de Puerto Real sobre los ODS, LINP y bibliotecas multimodales*, está firmado por Blanca Florido Zarazaga, Manuel Francisco Romero Oliva y Hugo Heredia Ponce, de la Universidad de Cádiz. Consiste en un estudio de caso que persigue el objetivo conocer las creencias del personal de Biblioteca, a través de un cuestionario en línea, sobre el lugar que ocupan los libros ilustrados de no ficción, los ODS y la biblioteca digital (Nubeteca) en la formación de lectores contemporáneos.

El segundo capítulo, *Promoviendo la innovación inclusiva en la educación: un enfoque de microcreatividad*, ha sido realizado por María Gloria Gallego-Jiménez, de la Universidad San Pablo CEU. Constituye, igual que el anterior, un estudio de caso que da cuenta de la aplicación de retos didácticos en la enseñanza de la lengua que potencian la microcreatividad inclusiva en los grados de Educación en la Universidad San Pablo CEU (Madrid) para concluir que la microcreatividad inclusiva puede ser una herramienta valiosa en el ámbito de la educación y de la didáctica, ya que los resultados demuestran que, al promover un entorno de apoyo mutuo y valorar la diversidad, se puede mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la motivación de los estudiantes.

El tercero corre a cargo de Paula Rivera Jurado y Antonio Gutiérrez Rivero, de la Universidad de Cádiz y se titula *Guías didácticas de lectura para acompañar la mediación literaria en Educación Infantil*. En este trabajo se testa la validez de propuestas didácticas de educación literaria para Educación Infantil diseñadas para libros destinados a dicha etapa que pueden actuar como modelos para fomentar la multiculturalidad, obras y autores del canon clásico y su aceptación por los primeros lectores.

El cuarto capítulo, *Ánalisis del nivel de creatividad verbal y flow del alumnado de Educación Primaria*, está firmado por Laura Abeillán Delgado, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez, de la Universidad de Murcia. Se trata de un trabajo interdisciplinar, realizado desde la psicología positiva y a enseñanza de la lengua y la literatura que analiza la creatividad verbal y el *flow* de estudiantes de Educación Primaria, a partir de una intervención basada en la escucha de un texto y una tarea de escritura.

Por último, Michel Santiago del Pino y Susana Sánchez Rodríguez de la Universidad de Cádiz dan cierre a este bloque con el quinto capítulo, *Comprender las prácticas alfabetizadoras en familia y escuela: aprendizaje basado en la investigación en la formación inicial de docentes*. En este trabajo se presenta y se analiza una secuencia formativa basada en la investigación en Educación Superior. Alumnado del grado en Educación Infantil ha llevado a cabo una investigación acerca de las prácticas alfabetizadoras propias del entorno familiar, de forma que ha contrastado y reelaborado su conocimiento para la práctica profesional, enmarcado en el enfoque curricular para el acercamiento a la lengua escrita en Educación Infantil.

Por último, el tercer bloque, «Diversidad funcional y experiencias lectoras», incluye tres trabajos. El primero, firmado por Miguel Fortes Sánchez y Julia Muñoz Aguilar de la Universidad de Málaga y titulado *La impresión 3D como nuevo horizonte en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con diversidad funcional visual*, reflexiona sobre las necesidades observadas en el sistema educativo y los materiales que se ofrecen al alumnado con diversidad funcional visual, analizando experiencias de éxito que demuestran la fortaleza de la impresión 3D frente a otras técnicas y señalan la necesidad de favorecer que los docentes reciban una formación inicial y continua, para poder utilizar esta y otras herramientas de forma efectiva y adaptada a las necesidades de todo el alumnado.

El segundo capítulo corre a cargo de Lucía Alcántara López y Ester Trigo Ibáñez, de la Universidad de Cádiz, en colaboración con Marcela Jarpa Azagra, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este capítulo lleva por título *El disfrute literario en jóvenes con síndrome de Down. Programa de intervención*. En este se identifican las creencias que poseen familias, docentes y jóvenes con síndrome de Down sobre el disfrute literario y se realiza la propuesta de implementación de un programa de acción literaria destinado a un grupo de jóvenes con síndrome de Down con edades comprendidas entre 21 y 30 años.

Por último, el capítulo que cierra el volumen se titula *Síndrome de Wiedemann-Steiner y lectura: estudio de caso* y está firmado por María Jesús Paredes Duarte y Ana Alejandra Espinosa, de la Universidad de Cádiz. En este se analizan las alteraciones en la lectura de una persona con síndrome de Wiedemann-Steiner utilizando las pruebas PreLec y PROLEXIA, cuestión que permitirá tomar decisiones de cara a determinar la forma más adecuada para el aprendizaje y la comunicación funcional de estas personas.

En definitiva, este libro pretende en su totalidad ofrecer herramientas de reflexión para futuros docentes, profesores en ejercicio e investigadores en el campo de la educación lingüística y literaria y de la psicología, enfocándose en lo que evoluciona y lo que se mantiene en las prácticas sociales vinculadas al mundo del libro y la lectura sin perder de vista el contexto de educación plurilingüe.

BLOQUE I – LEER Y ESCRIBIR DESDE UNA VISIÓN INTEGRADA: EL PLAN LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Language-related episodes en la lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas (LAb-CORE Project)

ANA CARRILLO-CEPERO

NATALIE KIRCHHOFF

Universidad de Cádiz

Resumen

Los *language-related episodes* (LRE) son espacios de interacción más o menos espontáneos que se producen a modo de excursos conversacionales entre el aprendiente de una Lengua Extranjera (LE) y un lector nativo de dicha lengua. Los casi 1500 LRE de que se informa en este trabajo tienen lugar durante 317 sesiones individualizadas de lectura oral cooperativa entre aprendientes adultos de alemán, francés o inglés y el hablante nativo que le hubiera sido asignado a cada uno como tutor. Dichas sesiones de lectura oral cooperativa forman parte de las actividades de actualización idiomática que nutren el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) de la Facultad de Educación en la Universidad de Cádiz y se vienen desarrollando desde la primavera de 2022 en dicho centro: los estudiantes de Educación acceden cada semestre a tres prácticas de conversación en lengua extranjera por semana, siendo una de ellas dedicada a la lectura oral cooperativa. Este documento informa sobre el análisis de los datos obtenidos en su primera edición, tratando de identificar diferencias en los LRE que se producen con cada lengua, además de los que pudieran ser vinculados a los niveles de competencia de cada aprendiente y, en última instancia, también en cuanto a la tipología del LRE de que se trate: léxico, gramatical o fonético. El trabajo incluye reflexiones críticas sobre el valor determinante de la formación de los lectores nativos que tutelan las sesiones de lectura oral cooperativa.

Palabras clave: adquisición de lenguas; lectura oral; LRE; aprendizaje cooperativo; proyecto lingüístico de centro (PLC).

Abstract

Language-related episodes (LRE) are more or less spontaneous interaction spaces that occur as conversational excursions between a learner of a Foreign Language (FL) and a native reader of that language. The nearly 1500 LRE reported in this study take place during 317 individualized sessions of cooperative oral reading between adult learners of German, French, or English and the native speaker assigned to each as a tutor. These cooperative oral reading sessions are part of the language updating activities that integrate the Language Project of the Faculty of Educational Sciences at the University of Cádiz and that have been taking place at that faculty since the spring of 2022: Education students access three FL conversación practices each week, one of which is dedicated to cooperative oral reading. This work reports on the analysis of the data obtained in its first edition, attempting to identify differences in the LRE that occur with each language, as well as those that may be linked to the competence levels of each learner and, ultimately, also regarding the typology of the LRE involved: lexical, grammatical, or phonetic. The study includes critical reflections on the determining value of the training of native readers who supervise the cooperative oral reading sessions.

Keywords: languages acquisition; oral reading; LRE; cooperative learning; language project.

1. Introducción

El proyecto *Language Acquisition by means of Cooperative Oral Reading Episodes* resume en su acrónimo LAb-CORE las ideas centrales de la experimentación en un laboratorio (*lab* en inglés) y de la centralidad de un proceso (*core*, el núcleo), en este caso el de la adquisición. La intencionalidad semántica del acrónimo responde a la necesidad de sistematizar el trabajo experimental con los fenómenos didácticos para que resulte medible, replicable, objetivable. El proyecto LAb-CORE se desarrolla en torno al diseño, el seguimiento y la evaluación de episodios de lectura oral cooperativa que forman parte de una actividad formativa para aprendientes de lenguas extranjeras en una Facultad de Educación. Las actividades formativas para la adquisición de lenguas que se programan aquí se regulan desde un *projeto lingüístico de centro* (PLC), entendido como un instrumento documental para la organización, regulación y evaluación del tratamiento de lenguas en la formación de maestros, donde, como en este caso,

tiene cabida también la experimentación con propuestas didácticas alternativas de carácter innovador.

El contexto formativo de los episodios de lectura oralizada son los 15 módulos consecutivos de aprendizaje práctico en que se estructuran los niveles de avance de cada lengua extranjera (A1.1, A1.2, A1.3; A2.1, A2.2, A2.3; B1.1, etc., hasta el C1.3). Cada uno de los módulos acoge la experimentación práctica con la lengua extranjera de que se trate (inglés, francés o alemán) en 30 sesiones a lo largo de diez semanas durante cada semestre. Los estudiantes, tras una entrevista de nivelación, son asignados al grupo correspondiente (entre cuatro y diez participantes por grupo), donde solo dos de las tres horas semanales de trabajo se dedican a prácticas de conversación, quedando siempre una hora semanal disponible para la lectura oral cooperativa.

Las prácticas de conversación son, como se indica arriba, módulos formativos de carácter práctico tutelados por lectores, asistentes lingüísticos o auxiliares de conversación, siempre hablantes nativos de la lengua en la que trabajan. Cada una de las 20 sesiones semestrales de prácticas de conversación de cada módulo da cabida a 3-4 actividades prácticas para la mejora de las competencias orales (recepción, interacción y producción), diseñadas a partir de los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para cada nivel. En el transcurso de las sesiones de prácticas se evita el uso de la lengua materna (L1) de los aprendientes, así como el desarrollo de las competencias de lengua escrita, o el tratamiento explícito y prescriptivo de la gramática. Los lectores son convenientemente formados para ello antes del comienzo de la actividad.

Las diez sesiones sobrantes en cada módulo, una por semana, se dedican a la lectura oral cooperativa. Para ello, se regulan encuentros periódicos a lo largo de diez semanas entre cada aprendiente y el hablante nativo que actúe como lector experto, y se les asigna un texto con el que trabajar. La sesión de lectura oral cooperativa se distribuye en dos partes de igual duración, 30 minutos cada una. La lectura oral cooperativa, propiamente dicha, se desarrolla en los primeros 30 minutos, donde los tres elementos participantes (el aprendiente, el lector nativo y el texto) intervienen al unísono en una única acción. Los 30 minutos siguientes se dedican al trabajo individual sobre lo acontecido en la fase anterior: el aprendiente atiende los ejercicios o actividades co-

rrespondientes al fragmento leído, según las indicaciones del lector («escribe tú un pequeño texto sobre...», «formula una frase con estas palabras», etc.), o bien actividades previstas en el propio libro («Comprensión lectora», «Vocabulario», «Gramática», etc., en cualquier formato didáctico –«Rellena los huecos», «Verdadero o Falso», etc.–); por su parte, el hablante nativo dedica esta segunda fase de cada encuentro a cumplimentar el informe de la sesión, un documento (disponible en línea) donde indica los datos del episodio lector en cuestión (aprendiente, nivel, texto, fecha y hora, número del encuentro, página y línea de comienzo, página y línea de cierre, así como los contrastes interculturales sobre los que hubieran conversado durante la lectura y, al menos, cinco de los *language-related episodes* (LRE) que pudieran haberse producido para aclarar, corregir, matizar o rectificar algo de la lectura (figura 1):

Lectura oralizada:		
Lector Nativo:	Alicia	
Título de la obra:	La guerre des boutons	
Fecha (DD/MM/AA):	14/03/2023	
Sesión nº (01-10):	1	
Revisión ejercicios:		
Punto de arranque	Página: 5 Línea: 1 Palabra: II	RLEs 1 Léxico Fonética Gramática Tema: verbes-ent
Punto de cierre	Página: 5 Línea: 13 Palabra: in	RLEs 2 Léxico Fonética Gramática Tema: champs
		RLEs 3 Léxico Fonética Gramática Tema: habilés
		RLEs 4 Léxico Fonética Gramática Tema:
		RLEs 5 Léxico Fonética Gramática Tema:
	Actividades formales:	
	Próximo (fecha y hora):	21/03/2023 10:45

Figura 1. Ejemplos de LR: Fuente: elaboración propia

Los LRE permiten a los aprendientes no ya obtener un *feedback* sobre sus hipótesis, sino que constituyen oportunidades para atender sus necesidades comunicativas reales en un determinado contexto y están derivadas del particular e irrepetible estado de desarrollo interlingual de cada aprendiente. Durante el desarrollo de un LRE, el aprendiente reconoce un determinado problema lingüístico, identifica la distancia (el hueco) entre su interlengua y la lengua meta usada por el nativo, y ensaya un *output* que le per-

mita acortar esta distancia. Esto solo sucede en un momento concreto de la interacción, precisamente cuando «it is best exploited by internal learning mechanisms» (Foster y Ohta, 2005, p. 406).

2. Valor didáctico de los *language-related episodes* (LRE)

Los episodios de lectura oral cooperativa no son una carrera por avanzar en el texto. No se trata de leer mucho, muy rápido y muy bien bajo la supervisión de un experto. Si esto se produce, si el informe del lector nativo no incluye referencias a, al menos, cinco LRE, entonces algo está fallando en la actividad, ya fuera el texto (por su tipología o por su nivel de exigencia) (Zarobe y Zarobe, 2019), ya el lector nativo que tutela la actividad. Y es que la lectura oralizada cooperativa constituye, antes que nada, una oportunidad para la interacción.

La interacción desempeña un papel fundamental en los procesos de adquisición de las lenguas (Bowles y Adams, 2015). Y sus beneficios son muchos e incuestionables, en la medida en que permiten a los aprendientes acceder a lo que llamamos *input comprehensible* (Krashen, 1982) y recibir un *feedback* de sus interlocutores (Long, 1996) sobre la interpretación que hacen de un determinado estímulo. Más aún, la interacción capacita a los aprendientes para producir *output* (Swain, 1995), así como para responder al *feedback* de sus interlocutores con lo que denominamos *output modifications* (Long, 1996; Swain, 1995), esto es, modificaciones de su propio *output* (incluyendo correcciones u otro tipo de mejoras).

Cuando un aprendiente participa en una interacción tiene siempre la oportunidad de tomar parte en una negociación sobre el significado o sobre la forma de un segmento lingüístico (una palabra, una frase...) (García y Alcón, 2013), así como también de «chequear» su hipótesis lingüística (Swain, 1995) sobre lo leído y, en última instancia, reconocer el *gap* (el hueco, la distancia) en su propia interlengua (Schmidt y Frota, 1986).

Especialmente interesante es el hecho de que la interacción genera LRE, que benefician la adquisición de la lengua. Se trata de «intercambios cooperativos en relación con un fenómeno lin-

güístico» (Loewen y Sato, 2018) que tienen lugar de manera espontánea entre dos interlocutores cuando, con la finalidad de evitar o solventar problemas relativos a la lengua que están utilizando, asumen el compromiso mutuo de discutir dicho fenómeno, como si de una negociación se tratara. Esta negociación puede ser relativa al significado que puede tener alguno de los elementos lingüísticos aparecidos en su conversación, o a la forma lingüística que pueda adoptar algún significado.

Los aprendientes suelen discutir, por ejemplo, la forma correcta de una determinada estructura gramatical, o el significado de alguna partícula, o bien la elección cuestionable de alguna palabra, incluso la pronunciación más o menos cuidada de los sonidos. Estos intercambios cooperativos permiten a los aprendientes obtener de sus interlocutores un determinado *feedback*, un *feedback* que utilizarán para chequear lo que estaban diciendo a modo de hipótesis (sin certeza de que fuera a ser correcto, como una apuesta o algo similar) (Kawaguchi, 2012). Y, en función del resultado de este chequeo, podrán revisar su *interlengua* (su capacidad provisional de uso de la L2), rectificarla donde fuera necesario y producir un *output* modificado, mejorado (Fernández Dobao, 2016).

Conviene señalar que las interacciones negociadas son una fuente para obtener evidencias positivas, pero también negativas. El aprendiente tomará conciencia no solo de lo que es aceptable, sino también de lo que resulta rechazable en la lengua que está adquiriendo (Loewen y Sato, 2018). Es decir, la negociación genera confirmaciones de las hipótesis de un aprendiente sobre la lengua que está explorando, pero también desaprobaciones. Algunos ejemplos de LRE podrían ser los siguientes:

Ejemplo 1º: LRE (léxico)

L: What's a mushroom?

NS: It's another kind of plant.

L: A fungus?

NS: Yeah a fungus. It's a little brown thing... a little brown thing.” (Pica et al., 1992)

Ejemplo 2º: LRE (pronunciación)

„L1: Ich habe... fri... fri... wie sagt man das? Frei? [frei] (trouble with pronunciation of [frai])

L2: Frei [frai]! Ich habe frei [frai]. (correct pronunciation)

L1: Frei [frai]? (correct pronunciation)

L2: Frei [frai]! Ja, ja... wie 'mein' [main], 'dein' [dain]. Das ist 'e - i'! 'Mein' [main], 'dein' [dain] (correct pronunciation) nicht 'mein' [mein], 'dein' [dein] (incorrect pronunciation)

L2: Mein [main]... frei [frai] (correct pronunciation)" (Kirchhoff, 2021)

Ejemplo 3º: LRE (gramática)

„L: Der Junge war im Kino!... War?

NS: War? Ja, genau! War im Kino. Er ist nicht jetzt gerade im Kino... nicht in diesem Moment! Er war gestern im Kino oder letztes Wochenende... Alles klar?

L: Aj, ja, er war im Kino. Oder ich war gestern in Sevilla!

NS: Genau! Und heute bist du hier in Puerto Real." (Kirchhoff y Dávila, 2022, inédito)

Los LRE son siempre atendidos en la lengua meta, la lengua que está siendo aprendida por uno de ellos, el aprendiente. Si se atienden mediante una traducción a la L1 del aprendiente, o mediante una aclaración en esa misma lengua (u otra que ambos interlocutores conocen), se estará traicionando la oportunidad de la interacción negociadora, es decir, se estará privando al aprendiente de un avance en la adquisición de la lengua: el problema quedará zanjado rápidamente, es cierto, tal y como defienden quienes adoptan esta solución, pero el aprendiente habrá renunciado a recibir *input* comprensible en la L2. Tampoco podrá obtener *input* adicional, ni, por supuesto, producir ningún *output* modificado, ni chequear su hipótesis. Es este proceso y no su resultado lo que se traduce en una paulatina adquisición de la lengua.

3. LRE en la lectura oral cooperativa

Los LRE constituyen el núcleo mismo de la adquisición en la lectura oralizada cooperativa. Son los espacios de interacción natural y auténtica que conforman los momentos de experimentación lingüística más efectivos de los procesos de enseñanza adquisitiva. Son, sin embargo, diversos en cuanto a su tipología y potencial desarrollo: pueden ser más o menos espontáneos, pue-

den ser propuestos (iniciados) por una u otra parte del tandem lector, pueden centrarse en cualquiera de los tres elementos que sostienen la lectura (el vocabulario, la pronunciación o la gramática) y pueden tener un desarrollo más o menos fluido, dependiendo del nivel competencial del aprendiente.

En el segundo semestre del curso académico 2022-2023 registramos un total de 317 sesiones de lectura oralizada, distribuidas de forma desigual entre las tres lenguas extranjeras participantes (dependiendo de la cantidad de hablantes nativos de cada lengua disponibles para la actividad). Los algo más de 70 participantes (los estudiantes de inglés formaron pequeños grupos lectores (no disponíamos de más hablantes nativos que los dos auxiliares de conversación del centro) produjeron un volumen total de 1499 LRE, lo que equivale a una media de 4,72 episodios por sesión (tabla 1):

Tabla 1. LRE en la lectura oral cooperativa 2022-2023

	Alemán	Francés	Inglés
Participantes	15	23	6 grupos
Sesiones	123	160	34
Interacciones	654	717	128

Fuente: elaboración propia

Lo interesante, en cualquier caso, es observar cómo se comportan en términos generales los LRE en cada lengua, teniendo en cuenta las características propias de dichas lenguas, así como los niveles y las circunstancias de sus aprendientes. Como se observa en la imagen (tabla 2), el volumen general de LRE es sustancialmente mayor en alemán y francés (5,3 y 4,7 por sesión, respectivamente) que en inglés (3,7 LRE por sesión), donde los estudiantes acumulan una mayor experiencia de aprendizaje (en niveles preuniversitarios), que se traduce en un nivel más elevado. A ello hay que sumar la circunstancia extraordinaria reflejada en el gráfico anterior (tabla 1) de los estudiantes de inglés, cuyos LRE eran compartidos por el grupo de lectores que participaran en cada sesión:

Tabla 2. Tipologías de LRE 2022/2023

	Alemán	Francés	Inglés
Léxico	3,21	2,58	1,7
Fonética	1,46	1,74	1,88
Gramática	0,63	0,45	0,17

Fuente: elaboración propia

Con todo, los datos pueden ser también analizados de forma contrastiva en función del tipo de LRE predominante en cada lengua y nivel.

3.1. LRE centrados en el léxico

Los episodios centrados en el vocabulario son, sin duda, los más numerosos en términos globales: la mitad de los LRE producidos en cada sesión son relativos al léxico (2,5 de cada cinco), dando a entender que la mitad de las interacciones espontáneas que se producen en cada sesión suelen ser relativas al significado de palabras desconocidas por los lectores.

3.1.1. Niveles iniciales

En términos generales, el desconocimiento de los significados de las palabras está más presente en los niveles iniciales que en los niveles avanzados. Esta es la razón por la que el volumen de LRE enfocados en el léxico es mucho mayor en alemán, donde la inmensa mayoría de los aprendientes forman parte de grupos de niveles A1 y A2. De hecho, las interacciones aclaratorias o correctivas sobre cuestiones léxicas constituyen un 64,2 % de los LRE producidos en las lecturas oralizadas en alemán, mientras que en francés suponen el 45 % y en inglés alcanzan solo el 34 %.

Habitualmente, el lector nativo debe valorar si el foco de atención que reclama el aprendiente es o no más o menos merecedor de una aclaración sustancial. En muchas ocasiones es beneficioso ofrecer una aclaración global para el mensaje o para parte de él, ignorando la atención reclamada por el aprendiente sobre una palabra que, por cuestiones de nivel, no podrá rentabilizar en el uso de forma inminente. En definitiva, es importante subrayar que el lector nativo no aclara todos y cada uno de los

LRE léxicos que indica o sugiere el aprendiente, sino aquellos que tienen una mayor rentabilidad funcional a corto plazo.

Los lectores nativos de nuestro PLC reciben una formación específica para la tutela de lecturas oralizadas cooperativas al comienzo del semestre. En esta formación, teórica y práctica, se les insiste en la condición fundamental de respetar la lengua meta como la única lengua vehicular para las negociaciones, muy especialmente en los LRE léxicos, donde el lector nativo tiene siempre la tentación de traducir sin más la palabra que es objeto de la reflexión. Más difícil es, si cabe, para ellos el ignorar o renunciar a atender propuestas de traducción que parten espontáneamente de los aprendientes, buscando una constatación de su hipótesis.

3.1.2. Niveles intermedios

Los 2,5 LRE por sesión que se producen en francés para atender cuestiones léxicas, responden de forma suficientemente fiable a lo que sucede en niveles intermedios, entendiendo en nuestro caso que los niveles intermedios no tienen por qué coincidir con los niveles centrales de los descritos en el MCERL (B1 y B2), sino a los que se corresponden con la franja que va desde la segunda mitad del A2 y hasta la primera mitad del B2, ambos inclusive.

Habiendo ensayado con estructuras formativas (módulos) correspondientes a un tercio de las competencias de cada nivel (A1.1, A1.2 y A1.3, por ejemplo), y siendo conscientes de que el dominio de las competencias correspondientes a cada nivel no es casi nunca parejo en las diferentes destrezas para ningún aprendiente, pensamos que los aprendientes del nivel A2.3 responden en mejor medida a lo que denominamos *niveles intermedios* que a los *niveles iniciales*. De forma similar, los módulos B2.2 y B2.3 son, con frecuencia, interpretados en nuestros programas como *niveles avanzados*. En este contexto, el volumen de los LRE de carácter léxico en niveles intermedios es más equilibrado con respecto a los de carácter fonético o gramatical que en los niveles iniciales o avanzados.

3.1.3. Niveles avanzados

En los niveles avanzados los LRE dedicados al vocabulario son, obviamente, menos que en los niveles iniciales e intermedios. Los aprendientes tienen ya una capacidad suficiente para reco-

nocer un contexto lingüístico de las palabras desconocidas y formular, con arreglo a ello, hipótesis suficientemente sólidas sobre su significado, así como para interpretar cuándo puede ser determinante chequear dicha hipótesis con el lector nativo y cuándo es razonable aplazar el chequeo hasta los fragmentos siguientes. De hecho, en el caso de los niveles avanzados, es habitual que muchos de los LRE léxicos sean propuestos, iniciados, por el lector nativo y no por el aprendiente, que pretende reconocerse como un hablante solvente de la L2 precisamente dando por buenas sus hipótesis contextualizadas iniciales, por más aproximativas u holísticas que sean.

Esta conducta, la tendencia del aprendiente a no interrumpir la lectura cuando duda sobre el significado de la(s) palabra(s) que está leyendo, se acentúa en escenarios de lectura grupal, donde el aprendiente evita exponer sus debilidades ante otros aprendientes.

3.2. LRE centrados en la pronunciación

La pronunciación va más allá de la mera cuestión articulatoria de cada sonido o secuencia de sonidos. Tratándose de mensajes en lengua escrita que se oralizan durante la actualización interpretativa, los LRE fonéticos requieren también una atención específica a la entonación. No se trata, o no necesariamente, de que los tonemas correspondientes a un sintagma o una frase coincidan con los que produciría un hablante nativo estandarizado –si es que esto pudiera consensuarse de forma suficientemente representativa para todos los hablantes de una lengua–. Más bien se busca una actualización de los tonemas que permita al lector nativo identificar si el aprendiente asocia el fragmento con el significado intencionado por el autor. Los LRE de carácter fonético suelen venir, en consecuencia, asociados a cuestiones tanto articulatorias como prosódicas.

3.2.1. Niveles iniciales

En términos globales, los LRE fonéticos son paradójicamente menos voluminosos en los niveles iniciales que en los niveles intermedios, siendo los niveles avanzados donde resultan más sobresalientes. La explicación ha de buscarse en el mayor o menor liderazgo de los lectores nativos en cuanto a la actualización

oral del fragmento: en los niveles iniciales, muy especialmente en A1.1 y A1.2, la capacidad del aprendiente para formular una hipótesis sobre la entonación del segmento que lee y, particularmente en alemán, también sobre la articulación sonora de una secuencia de letras, es todavía muy limitada; tanto es así que, en buena parte de las sesiones del módulo A1.1, el aprendiente espera a que el lector nativo ofrezca el modelo oral para limitar su actuación a la imitación.

Cuando ya tiene un modelo, por regla general el aprendiente trata de reproducir fielmente los sonidos asociados a secuencias difíciles o desconocidas, más que a imitar la entonación global del modelo dado por el lector nativo. Es después de esta primera aproximación cuando el lector nativo intentará, muy posiblemente con gestos, incidir en la entonación del fragmento para reclamar una interpretación global del mensaje. Obvia decir que, como en el caso de los LRE léxicos, el ritmo de lectura de los niveles iniciales es mucho más sereno y pausado que en los niveles siguientes.

3.2.2. Niveles intermedios

Los LRE fonéticos ocupan de media casi un 34% de las interacciones que se producen durante la lectura. En los niveles intermedios estos episodios se caracterizan por su vínculo más decidido a cuestiones fonéticas particulares de cada lengua, especialmente la atención a fonemas no existentes en la L1 de los aprendientes. Son, por ejemplo, focos clásicos de atención especial los sonidos plosivos en inglés, el grado de cerramiento de los sonidos vocálicos en cualquiera de las lenguas, los sonidos nasalizados en francés, o los sonidos fricativos palatales o uvulares en alemán. Las cuestiones entonativas que requieren una parada correctiva o matización suelen estar asociadas a estructuras sintácticas poco exploradas por el aprendiente.

3.2.3. Niveles avanzados

Como indicábamos arriba, en los niveles avanzados los LRE de carácter fonético son más numerosos que en los niveles intermedios e iniciales. No es que la producción articulatoria y entonativa sea más defectuosa aquí que en los niveles previos, sino que el aprendiente tiene mayor experiencia de uso de la lengua y asume más riesgos. De hecho, rara vez se solicita por parte del

aprendiente un modelo oral previo que imitar en estos niveles: el aprendiente formula su hipótesis de oralización desde la conciencia de que su conocimiento previo será suficiente para una corrección articulatoria y entonativa suficiente.

La mayoría de los aprendientes suele «tropezar» en la articulación de sonidos que, de hecho, debería ser capaz de producir con mayor solvencia y que, sin embargo, vienen siendo «tolerados» por los docentes en niveles anteriores, precisamente para velar por una mínima fluidez conversacional allí donde hubieran sido utilizados. Son con frecuencia errores fonéticos tendentes a la fosilización, por lo que el LRE en cuestión sirve apenas como diagnóstico y muy posiblemente se requiere un tratamiento intensivo independiente de la actividad.

3.3. LRE centrados en la gramática

Los LRE enfocados en la gramática son, con diferencia, los menos numerosos de cuantos se producen a lo largo de las sesiones lectoras. La media en este tipo es de 0,4 LRE por sesión, lo que equivale a un 8,2 % de las interacciones. El valor cae hasta el 3,4 % en los niveles superiores, donde lógicamente existe un mayor control de la gramática, una cifra que contrasta con el 12,6 % de los LRE para aprendientes de alemán, una lengua donde la gramática puede ser ciertamente más compleja que en el inglés o el francés, teniendo en cuenta aquí que la L1 de los aprendientes es siempre el español.

3.3.1. Niveles iniciales

En niveles iniciales, los LRE de carácter gramatical suelen ir vinculados a los de carácter fonético, siendo la entonación del lector aprendiente la clave para su detección: la entonación defectuosa de un segmento desvela, en la mayoría de los casos, la falta de comprensión sintáctica del segmento. Un adjetivo, por ejemplo, puede ser asociado entonativamente al artículo que le precede y no al sustantivo que le sigue, con una pausa que denota una interpretación defectuosa. El lector nativo puede intervenir ante esta cuestión llamando la atención del aprendiente sobre el segmento, u ofreciéndole el modelo entonativo «conectado» de las palabras que lo conforman. El aprendiente podrá entonces imitarlo, apropiándose de la entonación interpretativa del lector nativo.

tivo, aunque ello pueda no significar que comprende todos los elementos del segmento.

Para el lector nativo, es complejo en estos niveles iniciales resolver la interpretación de segmentos oracionales completos sin caer en la tentación de ahondar en la explicación de las reglas gramaticales que subyacen a ellos. De hecho, como en el caso de los LRE de carácter léxico, la formación previa que ofrecemos a los lectores nativos en nuestro PLC hace hincapié en el valor de la comprensión holística de los mensajes, la aproximación paulatina al valor semántico de las palabras o los grupos de palabras y, en definitiva, a la tutela de un proceso de adquisición que se caracteriza, precisamente, por su individualidad para cada aprendiente. Con todo, las renuncias a explicaciones detalladas sobre el funcionamiento de la lengua son, con frecuencia, una de las cuestiones más difíciles de asumir para los lectores nativos.

3.3.2. Niveles intermedios

En los niveles intermedios, donde los aprendientes tienen ya una capacidad oral suficiente para la conversación espontánea, los LRE de carácter gramatical son una oportunidad para lo que llamamos el *itinerario personal*: una estructura que pudiera haber sido poco explorada en la práctica por el aprendiente de forma auténtica y natural (por ejemplo, una oración comparativa) puede ser tratada por el lector nativo mediante un LRE donde no se limita a la explicación de su funcionamiento gramatical (los términos de la comparación, el sentido, los sufijos o las marcas de flexión, etc.), sino que es aprovechada para ahondar en una conversación más personal, donde el aprendiente se ve invitado a aplicarla a la comparación de dos elementos de su propia vida.

La forma de abordar el ensayo intensificado de estructuras depende de las circunstancias de cada tandem lector (no todos los aprendientes podrían aceptar de buena gana una invasión de su intimidad personal, ni todos los lectores son igualmente hábiles para acercarse al mundo conceptual del aprendiente con el que trabajan). No obstante, tal y como les mostramos en las sesiones de formación previa, una estrategia habitualmente exitosa para el nativo que tutela la lectura es la de aplicar la estructura a una exposición personal de su propio mundo conceptual: puede comparar, por ejemplo, su relación con dos de sus amigos y contrastar su grado de comodidad en una y otra cultura, puede compa-

rar los ritmos de vida, las costumbres vespertinas, las dietas, etc. Puede, en definitiva, abrirse personalmente al aprendiente aplicando de forma natural y, eso sí, sistemática, la estructura que tratan las valoraciones de su mundo conceptual. Es en muchas ocasiones la condición previa para que también el aprendiente haga lo propio sirviéndose del mecanismo lingüístico que acaba de aprender. Este excuso «personal» suele ser útil, más allá de la exploración práctica de la estructura de que se trate, para la naturalización del léxico implicado y, lógicamente, también para el crecimiento de la relación personal entre aprendiente y lector.

3.3.3. Niveles avanzados

Como se indicaba al inicio de este epígrafe, los niveles avanzados ofrecen los porcentajes más bajos de uso de esta tipología de LRE. Con frecuencia, las estructuras gramaticales más complejas, que pudieran requerir una atención verdaderamente intensa por parte de los lectores de niveles avanzados, pueden pertenecer a tipologías textuales menos exploradas en nuestro PLC (textos científicos, periodísticos, etc.) o géneros literarios poco frecuentados por nuestros aprendientes (ensayos, por ejemplo). Con todo, conviene preservar la motivación siempre delicada de los participantes, también en lo que se refiere a la selección de los textos que leen. Buscamos un balance suficientemente equilibrado entre las exigencias léxicas y estructurales para cada nivel, por una parte, y la experiencia lectora positiva en cuanto a ritmo, intensidad y disfrute temático o argumental, por otra.

4. Conclusiones

Tal y como indicamos al comienzo de este documento, estamos convencidos de que los LRE constituyen el corazón mismo de la adquisición guiada en los episodios de lectura oral cooperativa de nuestro proyecto LAB-CORE. La interacción es, sin duda, el mecanismo más potente para la progresiva apropiación de una lengua en términos de autenticidad y naturalización. El itinerario temático de experiencia de uso, con el consiguiente crecimiento léxico y estructural, viene propuesto por los textos que se trabajan. Y el avance, al igual que el sostenimiento de la motivación, dependen, en última instancia, de la mayor o menor capa-

ciudad didáctica del lector para conducir el proceso. Es en este terreno donde encontramos un mayor margen de maniobra para las propuestas de mejora. Pensamos que la arbitrariedad de los términos establecidos para el funcionamiento de la actividad puede ser revisada y, en su caso, adaptar algunas de estas condiciones a los diferentes niveles y lenguas.

El hecho de reclamar cinco LRE en el informe que se completa para cada sesión no significa que sea este el número idóneo («mágico») para la rentabilización óptima de cada encuentro lector. Una pareja puede, de hecho, limitarse a leer y el lector nativo a apenas matizar, reforzar o subrayar alguna producción rítmica o entonativa, sin que sus intervenciones puedan llegar a ser consideradas auténticos LRE. Por el contrario, otros tándems lectores pueden llegar a proponer excusos constantes, tantos como para hacer del encuentro una sesión casi de conversación personal, eso sí, sobre algo que sugiere el texto del que leen, incluso cuando sea una exploración detallada de este, palabra por palabra. Son casos donde el avance lector es de apenas dos líneas en 30 minutos, pero salpicadas, obviamente, de un volumen elevado de LRE, de los que al final solo se recogen en el informe los cinco más destacados.

De igual modo, los 30 minutos de duración de cada sesión pueden ser excesivamente exigentes para los aprendientes de nivel inicial (A1.1), mientras que pueden resultar suficientes e incluso escasos para aprendientes con capacidades comunicativas mayores. Como en algunas de las reflexiones anteriores, la medida justa depende también del equilibrio que sepa alcanzar el lector nativo que tutela cada tandem.

Es este otro espacio de mejora evidente, donde los lectores nativos, más allá de recibir una formación teórica y práctica suficiente, puedan ser a su vez tutelados por un especialista durante sus primeras intervenciones. Y es que cada decisión del lector (intervenir o no, matizar o corregir, aprobar o reforzar, centrarse en el significado de una palabra o en el del contexto lingüístico donde aparece, hacer o no un excuso «personal», aceptar como válida una mejora articulatoria todavía defectuosa o insistir en sus posibles correcciones, etc.) debe estar basada en una conciencia firme sobre el valor de la actividad en el proceso de adquisición lingüística: no se trata solo de saber cómo actuar, sino de reconocer por qué lo hacemos de una forma y no de otra.

5. Referencias bibliográficas

- Bowles, M. A. y Adams, R. J. (2015). An interactionist approach to learner-learner interaction in second and foreign language classrooms. En: Markee, N. (ed.). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 198-212). Wiley Blackwell.
- Fernández Dobao, A. (2016). Peer interaction and learning: A focus on the silent learner. En: Sato, M. y Ballinger, S. (eds.). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* (pp. 33-61). John Benjamins.
- Foster, P. y Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- García Mayo, M. P. y Alcón Soler, E. (2013). Negotiated input and output/interaction. En: Herschensohn, J. y Young Scholten, M. (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 209-229). Cambridge University Press.
- Kawaguchi, Y. M. S. (2012). Corrective feedback, negotiation of meaning and grammar development: Learner-Learner and learner-native speaker interaction in ESL. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(2). 10.4236/ojml.2012.22008
- Kirchhoff, N. (2021). *Input Modality in Oral Peer Interactions: Instructional Conditions in the German as a Foreign Language Classroom* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Cádiz.
- Kirchhoff, N. y Dávila, R. (2022). *Benefits of language-related episodes in the target language (Hand Out for the PLC)* [manuscrito inédito].
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En: Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. y Linnell, J. (1992). Language learners' interaction: How does It address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.2307/3587607>
- Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe, R. (eds.) (2019). *La Lectura en Lengua Extranjera*. Octaedro.

Sato, M. y Ballinger, S. (eds.) (2016). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*. John Benjamins.

Schmidt, R. y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. En: Day, R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-369). Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En: Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.

Lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas extranjeras (LAb-CORE Project)

JOSÉ LUIS ESTRADA-CHICHÓN

ELENA ROMERO-ALFARO

Universidad de Cádiz

Resumen

Desde 2022, y como parte del proyecto lingüístico de centro de una facultad de Educación, desarrollamos experiencias de aprendizaje adquisitivo de lenguas extranjeras basadas en la lectura oral cooperativa. Para ello, se organizan tándems lectores con aprendientes y hablantes nativos de la lengua en que se lee. Los episodios sistemáticos (semanales) de lectura oral cooperativa tienen una duración de 30 minutos y se desarrollan durante diez semanas consecutivas a lo largo del semestre. Estos encuentros lectores dan cabida a excursos conversacionales para chequear la comprensión de lo que se lee, para mejorar la calidad de la oralización o para atender cualquier contraste intercultural que pudiera derivarse del fragmento leído. Lo acontecido en cada episodio lector se registra mediante informes individualizados, lo que permite analizar los avances, revisar el funcionamiento de cada tandem y redefinir, llegado el caso, las estrategias aplicadas. Tras dos años de experimentación con esta actividad, conviene revisar la formación que ofrecemos a los lectores expertos (nativos de la lengua extranjera), el valor y la frecuencia de los *language-related episodes* que se dan durante la lectura, así como los criterios de selección de textos o las condiciones de funcionamiento con aprendientes de nivel inicial. En próximas fases del proyecto podremos considerar la conveniencia y las posibilidades de introducir la lectura oral cooperativa en entornos escolares.

Palabras clave: adquisición de lenguas; lectura oral; aprendizaje de lengua extranjera; aprendizaje cooperativo; proyecto lingüístico de centro.

Abstract

Since 2022, as part of the Language Project of a Faculty of Education, we have been developing language acquisition learning experiences based on cooperative oral reading. For this purpose, reader tandems are organized with learners and native speakers of the language being read. Systematic (weekly) episodes of cooperative oral reading last for 30 minutes and take place over ten consecutive weeks throughout the semester. These reading encounters allow for conversational excursions to check the comprehension of the material, improve oral quality, or address any intercultural contrasts that may arise from the reading passage. Each reading episode is documented through individualized reports, enabling the analysis of progress, reviewing the functioning of each tandem, and redefining, if necessary, the applied strategies. After two years of experimenting with this activity, it is advisable to review the training provided to expert readers (native speakers of the foreign language), the value and frequency of language-related episodes that occur during reading, as well as the criteria for text selection or operating conditions with learners at the initial level. In future phases of the project, we may consider the feasibility and possibilities of introducing cooperative oral reading in school settings.

Keywords: languages acquisition; oral reading; foreign language learning; cooperative learning; language project.

1. LAb-CORE: conceptualización y contexto

El acrónimo LAb-CORE responde a la conceptualización internacional de la experimentación con episodios regulares de lectura oral cooperativa (*Cooperative Oral Reading Episodes*, en inglés). Se trata de encuentros regulares entre un aprendiente de una lengua extranjera y un hablante nativo, donde ambos comparten la responsabilidad de «poner voz» al texto. Los episodios de lectura compartida, las sesiones regulares de trabajo cooperativo, forman parte de un proceso de adquisición guiada de la lengua (*instructed language acquisition*, en inglés), es decir, un curso o módulo formativo sobre la lengua extranjera (o segunda) basado, en nuestro caso, en principios cognitivos y metodológicos de carácter adquisitivista (*ISLA, instructed second language acquisition*) (Loewen, 2015). Dichos principios y fundamentos didácticos vienen siendo explorados desde hace décadas por el grupo de investigación EMELE (Enfoque Multidisciplinar de Enseñan-

za de Lenguas Extranjeras) de la Universidad de Cádiz, registrado en el Plan Andaluz de Investigación (PAI) como Grupo HUM-485 y liderado durante las últimas décadas por Anton G. Haidl (1996, 1998, 2003). Sin embargo, la justificación y sistematización de los fundamentos de la enseñanza adquisitivista, así como su difusión científica internacional, se produce en los últimos años de la mano de Shawn Loewen y Masatoshi Sato (2017), en lo que para muchos didácticos de lenguas extranjeras es hoy por hoy el volumen más completo sobre la cuestión: *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*.

La extensión práctica que hacemos de estos principios teóricos hacia la lectura se produce en el seno de un proyecto lingüístico de centro (PLC) desarrollado en una facultad de Educación, precisamente para servir como contexto modelo e inspirador en la formación inicial de maestros (Romero y Zayas, 2014). Los proyectos lingüísticos de centro, el nuestro y cualquiera de los que por definición normativa regulan el tratamiento de las lenguas (la/s materna/s y la/s extranjera/s) en un centro educativo (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía, 2022), acogen también los ensayos de carácter experimental para el impulso o la mejora del uso de lenguas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es el contexto institucional y científico en el que se desarrolla nuestro programa LAb-CORE (*Language Acquisition by means of Cooperative Oral Reading Episodes*).

El programa arranca, en su versión más rudimentaria, en la primavera de 2022, momento en el que nos interesa ensayar formas de trabajo cooperativo entre aprendientes de una lengua y usuarios expertos (habitualmente hablantes nativos) de esa misma lengua, que, al mismo tiempo, constituya una experiencia de diálogo intercultural. De este modo, junto a la experimentación en el uso de las lenguas que se aprenden, cobran también protagonismo los textos escritos y, con ellos, cualquier forma de diálogo intercultural que pudiera derivarse de su lectura o tratamiento (entre diferentes autores, entre textos y sus lectores, entre lectores de diferentes culturas, etc.).

El programa LAb-CORE viene tomando forma desde entonces, con numerosos participantes –aprendientes y hablantes nativos–, hasta desembocar en una forma de trabajo relativamente sólida en nuestro PLC.

2. Principios organizativos

Los procesos de adquisición de lenguas extranjeras, al menos en el caso de adultos que adquieren la lengua en entornos académicos o de instrucción, aconsejan también la consideración de fórmulas de aprendizaje consciente. Estas fórmulas complementan, a partir del momento adecuado, los procesos inconscientes de adquisición que se activan con el uso natural y auténtico de la lengua. Es en esta faceta del aprendizaje incidental e implícito (Leow y Zamora, 2017) donde tenemos la oportunidad de dar entrada a la exploración natural del uso escrito de la lengua, por una parte, y, con ello, en función de las circunstancias del proceso de instrucción (incluidas las características del aprendiente), también a una lógica y ya aquí ineludible atención consciente sobre la forma de la lengua, por la otra.

En el contexto formativo esbozado anteriormente, el de un PLC de una facultad de Educación, los aprendientes son futuros docentes, con lo que resulta absolutamente fundamental que reconozcan el itinerario natural de adquisición de lenguas segundas o extranjeras (Dabrowska, 2019). Aquí es esencial asumir que la atención a la lengua escrita –con independencia del grado de conciencia que acompañe el aprendizaje– debe centrarse inicialmente en un uso receptivo (no productivo): nadie puede escribir sin haber acumulado previamente una mínima experiencia de recepción lectora. Estas experiencias iniciales pueden suponer un mero entrenamiento de actualización sonora de letras y secuencias gráficas –algo parecido a la fase más rudimentaria y básica de los procesos de lectoescritura en L1–, o pueden suponer un auténtico diálogo intercultural, muy especialmente en el caso de aprendientes ya alfabetizados. En estos casos, allí donde el aprendiente aspira a reconocer en la lectura una auténtica propuesta de interacción, la lectura guiada, cooperativa, supone también una oportunidad para consolidar y ampliar las capacidades de uso oral que viene desarrollando en su proceso de adquisición.

2.1. Funcionamiento general

En el caso de alumnos de nivel intermedio o avanzado, que hubieran superado ya una mínima experiencia lectora antes de vin-

cularse a esta actividad, la lectura cooperativa puede orientarse de forma más severa al tratamiento pulcro y cuidadoso de cuestiones fonéticas y prosódicas, además de como inspiración para ensayos similares en su posterior vida profesional. La lectura oral guiada se caracteriza siempre por su funcionamiento cooperativo entre dos personas: un aprendiente de la lengua y un usuario experto. Y, como sugiere su nombre, se fundamenta en la posibilidad de poner voz (físicamente) a textos escritos de forma colaborativa, entre el usuario experto de la lengua y el aprendiente. Para ello, basta con:

- un itinerario de actuación, un calendario más o menos regular, donde se fijen los episodios lectores previstos entre los miembros del tandem;
- una mínima formación del lector nativo para la gestión de la lectura cooperativa; y,
- lo más importante, una buena disposición para *aclarar* (significados de palabras), *negociar* (los sentidos de las frases que se leen) o *corregir* (la pronunciación, la entonación, etc.), siempre y en todo momento sin salirnos del uso exclusivo de la lengua extranjera.

La pareja prevista para el trabajo (el usuario nativo –lector experto– y el aprendiente) se reúnen de forma regular para leer oralmente en un periodo relativamente corto de tiempo (30 minutos por encuentro) un pasaje de una obra o un texto seleccionado por el docente y adecuado al nivel del aprendiente. El objetivo de cada encuentro es contribuir a una paulatina mejora de la capacidad del aprendiente para la lectura oral, teniendo en cuenta cuestiones propias de la oralidad como son la fonética y la prosodia, es decir, la corrección articulatoria de cada sonido, la acentuación y la entonación de cada segmento. Pero también se atiende el reconocimiento paulatino de más y más recursos lingüísticos (léxicos y estructurales), así como cuestiones puramente socioculturales, que podrán/deberán ser tratadas con más o menos profundidad en función del nivel del aprendiente. Será, pues, necesario que el lector experto aplique estrategias personalizadas para cada aprendiente (Sato y Ballinger, 2016), dependiendo de cuestiones muy variadas: su conocimiento previo del funcionamiento de la lengua, lo más o menos extraño (novedoso-

so) de la situación o la escena que se esté leyendo, la mayor o menor destreza fonética del aprendiente, su umbral de riesgo en la formulación de hipótesis articulatorias, su grado de tolerancia de errores, etc.

2.2. Textos escritos

La selección del texto adecuado para cada tándem en un itinerario lector concreto es una de las cuestiones más determinantes para el éxito de la experiencia. El tipo de texto que se seleccione puede determinar el grado de motivación de los participantes, así como las oportunidades de interacción. Los textos didácticos, generados con la intención inicial de potenciar, mejorar o consolidar un proceso de aprendizaje de la lengua, cuentan con la ventaja de la adaptación del nivel: un aprendiente de un nivel inicial se enfrentará a la lectura de textos con un léxico limitado y de alta rentabilidad funcional, así como con estructuras propias de su fase de adquisición (tiempos verbales muy cuidados, formas verbales simples, estructuras sintácticas sencillas, etc.). Por su parte, un texto periodístico o literario, creado originalmente para movilizar las emociones del lector y no para enseñar la lengua en que fue escrito, tiene muchas más posibilidades que un texto didáctico de desembocar en interacciones naturales entre los miembros del tándem.

Una de las cuestiones importantes para el desarrollo del episodio lector, tal y como lo contemplamos en nuestro PLC, es el potencial del texto para desembocar en interacciones entre los participantes. Estas interacciones pueden estar basadas en contrastes interculturales, donde el papel mediador del lector nativo cobra mayor relevancia. Dado que los contrastes interculturales precisan de un contexto auténtico de la lengua meta, y siendo nuestros lectores siempre aprendientes adultos en formación como maestros, apostamos por los textos literarios, incluyendo aquí obras de la literatura infantil de la cultura meta, así como lecturas graduadas que pudieran haber sido creadas con intenciones pseudoliterarias o que constituyeran adaptaciones de obras clásicas en la lengua de lectura.

Las obras que venimos ensayando para la lectura oralizada cooperativa en cada lengua se muestran en la siguiente tabla, estructuradas por niveles en nuestro PLC:

Tabla 1. Textos utilizados en LAb-CORE (de 2021 a 2013)

Lengua	Nivel	Obra	Autor
Alemán	A1	<i>Harry und die Stars</i>	Peter, C. (2016a)
		<i>Hat Benny Glück?</i>	Peter, C. (2016b)
		<i>Testament mit Hund</i>	Peter, C. (2013a)
		<i>Urlaub Intensiv</i>	Peter, C. (2013b)
	A2	<i>Der ideale Moment</i>	Peter, C. (2014)
		<i>Unter Verdacht</i>	Burger, E. y Scherling, T. (2008)
	B1	<i>Ist Paul noch zu retten?</i>	Peter, C. (2016c)
		<i>Sicher ist nur eins</i>	Specht, F. (2002)
		<i>Einbrecher im Wohnwagen</i>	Weber, A. (2020)
	B2	<i>Der Reisende</i>	Boschwitz, U. A. (2021)
	C1	<i>Mit dem Rücken zur Wand</i>	Kordon, K. (2000)
	C2	–	–
Francés	A1	<i>Joue avec Mitchi aux devinettes</i>	Floury, M. F. (1998)
		<i>Jojo</i>	Barnes, R. (2006)
		<i>Concert en Bretagne</i>	Talguen, C. (2006)
	A2	<i>Le Loup qui découvrait les pays des contes</i>	Lallemand, O. y Thuillier, É. (2014)
		<i>Le Loup qui avait peur de son ombre</i>	Lallemand, O. (2015)
		<i>L'agent 212 n.º 9</i>	Cauvin, R. (1988)
		<i>La guerre des boutons</i>	Pergaud, L. (1997)
		<i>Cinq semaines en ballon</i>	Verne, J. (1863)
		<i>Les petits diables</i>	Dutto, O. (2009)
		<i>Histoires pour les petits: Un gentil petit monstre</i>	Bertron, A. (2004)
	B1	<i>Miss Bandicota Bengalensis</i>	Ghosh, A. (2017)
		<i>Les fabuleuses expériences météo de Anna</i>	Jayaraj, N. (2018)
		<i>Un parfum de printemps</i>	Gallier, T. (2006)
		<i>Le secret du vieil orme</i>	Foulque, D. (2011)
	B2	<i>Le Rouge et le Noir</i>	Stendhal (2015)
		<i>Le Mystère de la chambre jaune</i>	Leroux, G. (2002)
		<i>L'arbre et les lycéens</i>	Mimran, R. (2008)
		<i>La parure</i>	De Maupassant, G. (2007)
	C1	<i>L'homme aux cercle bleu</i>	Perrin, V. (2017)
		<i>Les oubliés du dimanche</i>	Vargas, F. (1991)
	C2	<i>L'homme aux cercle bleue</i>	Vargas, F. (1991)
	–	–	–

Inglés	A1	<i>The Twits</i>	Dahl, R. (1980)
		<i>The giraffe and Pelly and me</i>	Dahl, R. (1985)
	A2	<i>The Magic Finger</i>	Dahl, R. (1966)
		<i>Esio Trot</i>	Dahl, R. (1990)
	B1	<i>James and the Giant Peach</i>	Dahl, R. (1961)
		<i>Fantastic Mr. Fox</i>	Dahl, R. (1970)
		<i>George's Marvellous medicine</i>	Dahl, R. (1981)
	B2	<i>Danny, the champion of the world</i>	Dahl, R. (1975)
	C1	<i>The BFG</i>	Dahl, R. (1982)
		<i>Going solo</i>	Dahl, R. (1986)
	C2	<i>The witches</i>	Dahl, R. (1983)
		<i>Emma</i>	Austen, J. (1815)

Fuente: elaboración propia

2.3. Modelos de oralización e hipótesis lectoras

Habrá casos, muy especialmente con los aprendientes de nivel inicial, donde el lector experto deba ofrecer sistemáticamente un modelo previo del segmento a leer: el aprendiente no se atreve a formular una hipótesis («¿cómo se dice esto?», o bien: «¿será esto una pregunta?», etc.). En estos casos, el aprendiente arrancará apenas reproduciendo el modelo fonético y entonativo del segmento que le lea el experto, con lo que su función se limitará a repetir o solicitar un nuevo modelo de oralización (más pausado, más preciso, etc.), o bien a preguntar (indirectamente) sobre palabras o elementos que no comprende. El lector experto atenderá estas peticiones, siempre en la lengua meta, y buscará la forma y el momento para que el aprendiente «se lance» a oralizar por sí mismo. El uso exclusivo de la lengua meta como lengua vehicular de estas aclaraciones o correcciones es, sin duda, uno de los elementos más delicados y controvertidos de la actividad: los hablantes nativos tienden a intentar rentabilizar el tiempo que dedican a una aclaración o corrección; los aprendientes, por su parte, siempre se sienten inseguros sobre la interpretación que hacen de lo que les dice el hablante nativo. Ambas partes están sujetas a un cierto grado de estrés y de frustración, que deben aceptar como parte natural de cualquier interacción comunicativa entre ellos (Arnold, 2000).

También participan en nuestro LAb-CORE aprendientes de niveles intermedios y avanzados, o bien, sencillamente, más osados, que se atreven desde un primer momento a formular una hipótesis productiva sobre la oralización del texto que leen. En estos casos es en nuestra opinión aconsejable ceder a estas inquietudes de experimentación, esto es, invertir el orden de oralización de cada segmento: el aprendiente hará su propuesta (una hipótesis de cómo se lee algo) y el nativo estará pendiente de revisar si lo lee suficientemente bien (o si debe corregir rectificar la pronunciación de algún sonido, alguna palabra, o la entonación de lo que lee...). De hecho, esta hipótesis lectora, la entonación y el ritmo, permitirán habitualmente al lector nativo identificar si el aprendiente está comprendiendo el sentido global del fragmento que lee (los componentes de una oración o de un sintagma, la relación sintáctica entre sus partes, etc.), así como las palabras que pudiera no estar entendiendo el aprendiente. Como en el caso de los aprendientes de niveles iniciales, le tocará soportar la conveniencia de ofrecer un *feedback* aclaratorio, o de resolverlo de forma global, sin entrar en el detalle aclaratorio o correctivo de algo que podría no resultar rentable.

Los excusos que se producen durante la lectura para aclarar, rectificar o corregir, revisar, etc., son siempre LRE (*language-related episodes*) y constituyen un espacio de negociación (cf. Estrada Chichón y Zayas Martínez, 2022). Los lectores nativos son conscientes de que la finalidad de la actividad lectora no es prioritariamente el «avanzar» en la lectura y sí, por el contrario, el tener un espacio individualizado (un periodo de tiempo exclusivo de cada pareja) para trabajar de forma natural en aquellos elementos (fonéticos, léxicos, semánticos, etc.) que interfieren en la comprensión de lo que leen. Los LRE pueden aparecer de forma espontánea, cuando el aprendiente reclama la atención sobre algún elemento, o pueden ser propuestos por el lector nativo, consciente de la importancia de oralizar correctamente una determinada secuencia de sonidos, o bien de la rentabilidad funcional de una determinada palabra, etc. Una vez más, corresponde al lector nativo la decisión didáctica sobre el tiempo que invierte y el grado de extensión que concede a cada LRE, vigilando un equilibrio razonable entre la conversación en que puede llegar a derivar el excuso y la conveniencia de avanzar en la lectura.

Como se señala anteriormente, el diálogo intercultural e interlingüístico que subyace a la lectura oralizada cooperativa exige también un reconocimiento continuo y global del mensaje, así como de los elementos lingüísticos que lo soportan: el significado de las palabras, el sentido de los adverbios, las marcas de flexión de los verbos, etc. Para ello, de nuevo, el lector experto podrá adoptar estrategias más o menos proactivas, dependiendo de la actitud y la capacidad del aprendiente para la verbalización de sus dudas o preguntas. Pero tiene que hacerlo en un sentido descriptivo, aclaratorio, y no dejarse arrastrar por una exposición sobre el funcionamiento gramatical de ese tipo de palabras en su lengua. En cualquier caso, nunca debe/puede recurrir a la lengua materna del aprendiente, ni a ninguna otra lengua de uso común que no fuera la lengua del texto que comparten.



Figura 1. Recursos, agentes y acciones en la lectura oralizada. Fuente: elaboración propia

2.4. Despues de la lectura cooperativa

Al trabajo en pareja le acompaña siempre una segunda fase de trabajo autónomo (otros 30 minutos) sobre cuestiones formales de la lengua, que, a diferencia de la fase cooperativa, se resuelve de forma escrita e individual. Para ello, el lector nativo encarga al aprendiente la formalización de fichas de vocabulario o expresiones aparecidas en la lectura que resulten centrales para la comprensión, o bien ejercicios concretos sobre el pasaje (que pudieran incluso formar parte del volumen, allí donde el texto fuera concebido para el aprendizaje de la lengua). El nativo debe vigilar que el trabajo que encarga al aprendiente pueda efectivamente ser resuelto en el tiempo previsto (30 minutos) y no más, tampoco mucho menos. Igualmente, revisará al inicio de cada encuentro que el aprendiente ha realizado la ficha, la tarea o el encargo productivo que le encargara en la sesión anterior.

Por su parte, el lector nativo cumplimentará en esta fase del trabajo individual una ficha de seguimiento de la sesión. Esta ficha digital que se gestiona en línea nos permite registrar los datos pormenorizados de cada episodio lector:

- quién participa;
- qué texto leen;
- cuándo se celebra la sesión (fecha y hora);
- qué número de sesión es (de las diez que componen la actividad durante cada semestre);
- si el aprendiente ha atendido o no los ejercicios formales que se le encargaron en la sesión anterior;
- dónde comienzan la lectura cooperativa (página y línea);
- dónde la terminan después de los 30 minutos (página y línea);
- qué elementos o palabras debe trabajar el aprendiente como ejercicio formal antes del próximo encuentro; y
- cuándo está previsto el próximo encuentro.

La organización de esta actividad, más allá de las intenciones y los argumentos expresados con anterioridad, requiere un protocolo cuidado de materiales y actuaciones, así como un anclaje en un sistema formativo concreto y unas fórmulas de seguimiento acordes con dicho sistema. En este sentido, junto a los textos que seleccionan para cada nivel los responsables del PLC para

cada lengua, las sesiones de lectura cooperativa forman parte de las prácticas de uso oral planificadas para cada grupo de aprendientes (Romero y Zayas, 2017). Así, su registro se hace, antes que nada, en las fichas de organización de estas prácticas.

2.5. Aplicación durante el semestre

Los participantes son estudiantes de la mención cualificadora en Lengua Extranjera-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas) del grado en Educación Primaria, así como estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua Extranjera (inglés, francés o alemán) inscritos en nuestro proyecto lingüístico de centro (PLC). Al inicio del semestre, los tutores de cada lengua facilitan a los gestores del PLC la relación de estudiantes que toman parte en la actividad. Los lectores nativos, por su parte, son estudiantes extranjeros en nuestra facultad. Pueden ser auxiliares lingüísticos, o bien estar matriculados en las asignaturas del grado en Educación Primaria (incluidas las de mención Lengua Extranjera-AICLE), en cuyo caso serán supervisados por los auxiliares lingüísticos del PLC (Romero y Zayas, 2017). Los lectores expertos asumen la tutela de la lectura cooperativa con varios estudiantes por semana una vez pactado el volumen de trabajo con el profesor responsable.

Así, la lectura cooperativa forma parte habitualmente de la actualización lingüística prevista en las prácticas de conversación. Las tres sesiones de la modalidad inicial se han convertido en dos encuentros semanales grupales, mientras que en la tercera sesión se realiza la lectura cooperativa, sin que esta sesión deba ni pueda siempre ser coincidente en el tiempo para los participantes de cada grupo.

Cada tándem o pareja fija un hueco semanal de 30 minutos en sus respectivas agendas para el trabajo cooperativo, que deberá ser prioritariamente presencial, aunque se admite aquí el encuentro pactado en espacios fuera de la facultad (una cafetería, un parque, etc.), así como en horarios distintos a los de clase. Solo en casos excepcionales se autoriza su desarrollo en formato virtual.

Como se observa con los datos recogidos de la primera versión del proyecto (tabla 2), en su primer ensayo (segundo semestre del curso académico 2021-2022) tomaron parte un total

de 25 estudiantes del grado en Educación Primaria, todos aprendientes de alemán y todos con una estructura única de emparejamientos uno-a-uno (un lector nativo y un aprendiente de alemán). No hubo aprendientes de niveles avanzados y sí muchos (un 80 % del total) de niveles iniciales (A1.1, A1.2 y A1.3 –según los módulos de progresión en que estructuramos cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)–:

Tabla 2. Cooperative Oral Reading Episodes (CORE 2021-2022)

Lengua	Nivel (MCER)	Tándems	Estudiantes	CORE
Alemán	A1	20	20	200
	A2	3	3	30
	B1	1	1	10
	B2	1	1	10
	C1	–	–	–
	C2	–	–	–
Total		25	25	250

Fuente: elaboración propia

Durante la segunda y la tercera edición del programa (semestres primero y segundo respectivamente del curso académico siguiente, esto es, 2022-2023) extendimos paulatinamente la experimentación a las otras lenguas extranjeras participantes en el PLC, francés e inglés (tabla 3). La novedad principal, sobrevenida durante los ensayos CORE con otras lenguas, fue la flexibilización de los tándems de emparejamiento: el subtotal de los episodios de lectura cooperativa en alemán refleja que, una vez más, los 51 participantes se distribuyeron en 51 tándems independientes, mientras que los 56 estudiantes de francés hubieron de repartirse entre los 35 tándems formados para esta lengua (1,6 estudiantes por tándem lector). En inglés, la experimentación fue más dificultosa si cabe, debido, principalmente, a la falta de lectores nativos de esta lengua en nuestro centro, con lo que los 46 estudiantes hubieron de compartir un máximo de 11 tándems lectores (4,1 lectores por grupo). Esta circunstancia explica el mayor volumen de episodios lectores en alemán con respecto a las otras lenguas:

Tabla 3. Cooperative Oral Reading Episodes (CORE 2022-2023)

Lengua	Nivel (MCER)	Tándems	Estudiantes	CORE
Alemán	A1	36	36	360
	A2	7	7	70
	B1	3	3	30
	B2	2	2	20
	C1	3	3	30
	C2	-	-	-
Subtotal		51	51	510
Francés	A1	4	7	40
	A2	13	21	130
	B1	5	9	50
	B2	8	14	80
	C1	5	5	50
	C2	-	-	-
Subtotal		35	56	350
Inglés	A1	1	5	10
	A2	2	8	20
	B1	2	8	20
	B2	4	18	40
	C1	1	4	10
	C2	1	3	10
Subtotal		11	46	110
Total		97	153	970

Fuente: elaboración propia

La otra diferencia importante en el primer acercamiento analítico a los datos es la relativa a los niveles. El porcentaje de las lecturas de nivel inicial en alemán durante este segundo año de experimentación decayó hasta el 70% del total, es decir, aumentó la experimentación lectora con niveles intermedios y avanzados. Esta proporción queda, en cualquier caso, lejos de las que se

observan para el francés (11,4 % CORE de nivel inicial) y el inglés (9 %), donde los aprendientes acumulan una mayor experiencia de uso (en etapas educativas anteriores a la universidad) que los de alemán.

3. Conclusiones y proyección futura

Los episodios sistemáticos de lectura oral cooperativa constituyen una contribución importante a la individualización del proceso guiado de adquisición, esto es, proporcionan una oportunidad para la adaptación personalizada de las interacciones al contexto cognitivo de cada aprendiente. Ello conlleva una mejora sustancial en el rendimiento general de los aprendientes, que se observa en una mejor disposición para el uso oral de la lengua en el aula.

Como contrapartida al avance más rápido y natural en la adquisición de la lengua, cabe señalar que muchos aprendientes de nivel inicial ofrecen una cierta resistencia a la participación sistemática en esta actividad, debido, según manifiestan en sus informes, a la frustración que les produce el no poder acudir a su propia lengua materna o a una lengua conocida por ambos para resolver los LRE o las interacciones sobre contrastes interculturales cuando es el lector experto quien las propone. Las competencias muy incipientes de este tipo de aprendientes coartan sus posibilidades de comunicación, lo que contribuye a la frustración de su ánimo y, en definitiva, a su desmotivación. Pensamos que una posibilidad de corrección de estas situaciones pasa por la mejora en la formación de los lectores expertos, tomando conciencia del riesgo, ralentizando el ritmo, rebajando expectativas y anticipándose a las posibles interacciones frustradas. De igual modo, el comienzo de la actividad (Lab-CORE) en sí misma puede aplazarse hasta haber cubierto un mínimo periplo de experiencia adquisitiva equivalente al periodo silencioso (podría ser a partir del nivel A1.2), o bien, en cualquier caso, reducirse en términos de duración: 10 o 15 minutos por episodio lector podrían ser suficientes en estos compases iniciales, en lugar de los 30 minutos semanales que dedican los aprendientes en la actualidad a esta actividad.

En la actualidad ya trabajamos en el rediseño de la formación para lectores nativos, de modo que pueda ser revisada y extendi-

da al perfil de lectores expertos no nativos de la lengua extranjera. Se trata de futuros docentes de Educación Primaria que pueden actuar durante sus prácticas formativas en centros educativos para la experimentación de la lectura oral cooperativa con estudiantes de dicha etapa. Para esta finalidad, será también importante definir con precisión sus posibilidades de actuación ajustadas a los ritmos y las circunstancias de la organización escolar, contando con el respaldo de los equipos docentes y las autoridades educativas.

4. Referencias bibliográficas

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Austin, J. (1815). *Emma*. John Murray.
- Barnes, R. (2006). *Jojo*. Santillana Francais.
- Bertron, A. (2004). *Histoires pour les petits: Un gentil petit monstre*. Milan Jeunesse.
- Boschwitz, U. A. (2021). *Der Reisende*. Klett Sprachen GmbH.
- Burger, E. y Scherling, T. (2008). *Unter Verdacht*. Klett Sprachen GmbH.
- Cauvin, R. (1988). *L'agent 212 – n.º 9*. DUPUIS.
- Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía (2022). *Dossier Proyecto Lingüístico de Centro, 2022-2023. Programas para la Innovación*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/18def1bf-997c-46af-9e8b-c6db8aaa5e0a/Dosier%20PLC%202022-2023>
- Dabrowska, E. (2019). Between productivity and fluency: The fundamental similarity between L1 and L2 learning. Ponencia llevada a cabo en *Thinking, Doing, Learning. Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Universidad de Jyväskylä. Finlandia, 17-19 junio.
- Dahl, R. (1961). *James and the Giant Peach*. Alfred A. Knopf.
- Dahl, R. (1966). *The Magic Finger*. Harper & Row.
- Dahl, R. (1970). *Fantastic Mr. Fox*. George Allen & Unwin.
- Dahl, R. (1975). *Danny, the Champion of the World*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1980). *The Twits*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1981). *George's Marvellous Medicine*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1982). *The BFG*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1983). *The Witches*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1985). *The Giraffe and Pelly and me*. Jonathan Cape.

- Dahl, R. (1986). *Going solo*. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1990). *Esio Trot*. Jonathan Cape.
- De Maupassant, G. (2007). *La parure*. Clé International.
- Dutto, O. (2009). *Les petits diables*. Soleil.
- Estrada Chichón, J. L. y Zayas Martínez, F. (2022). Dual training in language didactics of foreign language/CLIL pre-service primary education teachers in Spain. *Journal of Language and Education*, 8(1), 69-83. DOI: 10.17323/jle.2022.11520
- Floury, M. F. (1998). *Joue avec Mitchi aux devinettes*. EDDL.
- Foulque, D. (2011). *Le secret du vieil orme*. CIDEB.
- Gallier, T. (2006). *Un parfum de printemps*. Clé International.
- Ghosh, A. (2017). *Miss Bandicota Begalensis*. Pratham Books.
- Haidl, A. (1996). «DaF in Andalusien». Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung. *mAGAzin*, 1, 16-38. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.1996.i01.02>
- Haidl, A. (1998). Spracherwerb «revisited»: Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache. En: Roggausch, W. (ed.). *Germanistentreffen Deutschland - Spanien - Portugal* (pp. 255-274). Rosch Buch (DAAD Edition).
- Haidl, A. (2003). Sprachverstehen als Inputverarbeitung. En: *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation. Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15* (pp. 35-50). Idiomas.
- Jayaraj, N. (2018). *Les fabuleuses expériences météo d'Anna*. Storyweaver.
- Kordon, K. (2000). *Mit dem Rücken zur Wand* (20.^a ed.). Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Lallemand, O. (2015). *Le Loup qui découvrait le pays des contes*. AUZOU.
- Leow, R. P. y Zamora C. C. (2017). Intentional and incidental L2 learning. En: Loewen, S. y Sato, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 33-49). Routledge.
- Leroux, G. (2002). *Le Mystère de la chambre jaune*. CIDEB.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Routledge.
- Loewen, S. y Sato, M. (2017). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Routledge.
- Mimran, R. (2020). *L'arbre et les lycéens*. Clé International.
- Pergaud, L. (1972). *La Guerre des boutons*. Gallimard.
- Perrin, V. (2017). *Les oubliés du dimanche*. Le Libre de Poche.
- Peter, C. (2013a). *Testament mit Hund* (1.^a ed.). Liebaug-Dartmann.
- Peter, C. (2013b). *Urlaub intensiv* (1.^a ed.). Liebaug-Dartmann.
- Peter, C. (2014). *Der ideale Moment* (1.^a ed.). Liebaug-Dartmann.

- Peter, C. (2016a). *Harry und die Stars* (1.ª ed.). Liebaug-Dartmann.
- Peter, C. (2016b). *Hat Benny Glück?* (1.ª ed.). Liebaug-Dartmann.
- Peter, C. (2016c). *Ist Paul noch zu retten?* (1.ª ed.). Liebaug-Dartmann.
- Romero, E. y Zayas, F. (2014). Identidad docente y formación inicial. El maestro generalista, el especialista de lengua extranjera y el maestro AICLE en un proyecto lingüístico de centro. En: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (eds.). *Higher Education Perspectives on CLIL* (pp. 54-66). Universidad de Vic y Universidad Central de Cataluña.
- Romero, E. y Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. En: Valcke, J. y Wilkinson, E. (eds.). *Integrating Content and Language in Higher Education* (pp. 205-226). Peter Lang GmbH.
- Sato, M. y Ballinger, S. (eds.) (2016). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*. John Benjamins.
- Specht, F. (2002). *Sicher ist nur eins* (1.ª ed.). Hueber.
- Stendhal (2015). *Le Rouge et le Noir*. CIDEB.
- Talguen, C. (2006). *Concert en Bretagne*. Clé International.
- Vargas, F. (1991). *L'homme aux cercles bleus*. Editions J'Ai Lu.
- Verne, J. (1863). *Cinq semaines en ballon*. Clé International.
- Weber, A. (2020). Einbrecher im Wohnwagen. En: Weber, A. (ed.). *Krimiell gut lesen, 5.-7. Klasse* (pp. 11-18). Auer.

Interculture-related episodes como excursos conversacionales para la lectura oral cooperativa en lengua extranjera (LAb-CORE Project)

NATALIA SEGURA-CABALLERO

FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ

Universidad de Cádiz

Resumen

Los procesos de lectura oral cooperativa en lengua extranjera entre un aprendiente y un lector nativo de la lengua en que se lee están plagados de constantes interrupciones y abandonos momentáneos de la lectura. Son siempre excursos conversacionales, interacciones entre el aprendiente y el mediador (el lector nativo), y pueden estar dedicadas a la negociación del *input* (el texto que se oraliza) –que denominamos *language-related episodes* (LRE)–, o pueden ser excursos para la revisión pausada de lo representado en el texto. En este segundo caso, los miembros del tandem abandonan el proceso lector con disposición a revisar sus experiencias personales en torno a dicha representación desde contextos culturales diferentes, *interculture-related episodes* (IRE). En el semestre de invierno del curso académico 2023-2024, se organizaron 76 tandems en diferentes lenguas (inglés, francés y alemán) como parte del proyecto LAb-CORE (*Language Acquisition by means of Cooperative Oral Reading Episodes*), que dan lugar a 760 sesiones de lectura oral cooperativa. Los informes correspondientes a las 350 sesiones lectoras en alemán sirven aquí como ejemplo para el análisis valorativo de sus correspondientes excursos para el tratamiento de contrastes interculturales. Lo más valioso de la experiencia, junto con el potencial motivador de la actividad, es que el itinerario temático facilitado por el texto, unido a las negociaciones de carácter lingüístico (LRE), garantiza la autenticidad del uso sin renunciar al avance adquisitivo, por una parte, y que los excursos interculturales (IRE) sirven como adaptadores del proceso lector al mundo conceptual de cada aprendiente, por otra.

Palabras clave: contraste intercultural; lectura oral; *language-related episode* (LRE); aprendizaje cooperativo; proyecto lingüístico de centro (PLC).

Abstract

Processes of cooperative oral reading in a foreign language between a learner and a native reader of the language being read are plagued by constant interruptions and momentary abandonments of the reading. They always turn into conversational detours, interactions between the learner and the mediator (the native reader), and can be dedicated to negotiating the input (the text being orally presented) – which we refer to as language-related episodes (LRE) – or they can be detours for the careful review of what is represented in the text. In this latter case, tandem members leave the reading process with a willingness to review their personal experiences around that representation from different cultural contexts, interculture-related episodes (IRE). In the winter semester of the academic year 2023/24, 76 tandems were organized in different languages (English, French, and German) as part of the LAb-CORE (Language Acquisition by means of Cooperative Oral Reading Episodes) project, resulting in 760 sessions of cooperative oral reading. The reports corresponding to the 350 reading sessions in German serve as an example here for the evaluative analysis of their respective excursions for the treatment of intercultural contrasts. The most valuable aspect of the experience, along with the motivating potential of the activity, is that the thematic itinerary facilitated by the text, coupled with linguistic negotiations (LRE), ensures the authenticity of usage without sacrificing acquisition progress, on the one hand, and that intercultural detours (IRE) serve as adaptors of the reading process to each learner's conceptual world, on the other hand.

Keywords: intercultural contrast; oral reading, language-related episode (LRE); cooperative learning; language project.

1. Introducción

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) de la Facultad de Educación de Cádiz es un instrumento organizativo al servicio del impulso y la formación de las lenguas extranjeras en la formación de maestros. No invade el espacio curricular de los títulos universitarios, en la medida en que no regula el funcionamiento de las materias, asignaturas o cursos dedicados a diferentes aspectos de la didáctica de lenguas, pero sí tiene un valor funcional desde el momento en que, con el respaldo de la Junta de Facultad, organiza todas las actividades complementarias del centro vinculadas a la actualización lingüística y metodológica de los estudiantes y profesores del centro (Romero y Zayas, 2017).

Desde 2009, el PLC implementa acciones de mejora de la calidad de la docencia, así como proyectos de innovación didáctica

para articular actividades que respondan a las necesidades formativas de los futuros maestros. El ensayo de unos y otros modelos de organización a lo largo de estos años, la revisión regular de las estructuras formativas que diseñamos, la formación de los auxiliares de lengua que cada año cubren con nosotros sus correspondientes prácticas de formación como docentes de lenguas, etc., conducen a la versión actual de nuestro PLC, que, junto a los compromisos formativos asumidos, evidencia también una clara vocación experimental (Estrada y Zayas, 2022; Zayas y Estrada, 2020; Zayas y Segura, 2021). Es en este contexto donde experimentamos con la organización regular de tándems de lectura oral cooperativa: un aprendiente de una lengua extranjera se reúne semanalmente con un hablante nativo de dicha lengua que, previamente formado para ello en el PLC, coopera con aquél en la oralización de un texto.

Los tándems lectores abordan la lectura oral cooperativa bajo unas condiciones de funcionamiento entre las que conviene destacar: los 30 minutos de lectura cooperativa semanal van seguidos de otros 30 minutos de trabajo individual autónomo para los miembros del tandem (el aprendiente cumplimentará actividades vinculadas a la comprensión de lo que ha leído, o bien al afianzamiento de estructuras o palabras descubiertas en la lectura, etc., mientras que el lector nativo cumplimentará una ficha de seguimiento de la actividad); las interacciones para negociar aclaraciones, mejoras, correcciones, significados, etc., deben desarrollarse siempre en la lengua meta del aprendiente, que sirve aquí como única lengua vehicular de la actividad; la *lectura oral cooperativa* debe ser entendida como un espacio para la exploración del uso auténtico de la lengua, por lo que las interacciones, cualquiera que sea su objeto, pueden ser propuestas por el lector nativo o por el aprendiente, sin necesidad de cubrir un mínimo de palabras o páginas de lectura en cada sesión; y, por último, el lector debe velar por el sostenimiento de la motivación del aprendiente vigilando un equilibrio suficiente entre el disfrute de la lectura, por una parte, y el volumen, así como la profundidad o el detalle de las interacciones que interrumpen la lectura, por otra.

En términos generales, cada tandem cubre un mínimo de cinco *language-related episodes* (LRE) durante los 30 minutos de lectura oral cooperativa, con independencia de si están dedicados a

cuestiones gramaticales, léxicas o fonéticas, y sin considerar el sentido o el objeto del LRE (correctivo, *feedback* de refuerzo, matizando la articulación de un sonido, etc.). Junto a los LRE, los lectores nativos deben velar también por el diálogo intercultural que puede establecerse entre el aprendiente y el texto en lengua extranjera (LE), un diálogo donde ellos asumirán la función determinante de la mediación y que se materializará en un excuso conversacional para el contraste intercultural (Dávila, 2012) que denominamos *interculture-related episode* (IRE).

2. Valor didáctico de los *interculture-related episodes* en la lectura oralizada

Los IRE, como los LRE, tienen que dar lugar a un *output* mejorado por parte del aprendiente, a pesar de que no tienen por qué traducirse en una interacción activa por parte de ambos interlocutores –excepcionalmente puede tratarse también de una aclaración en la que el aprendiente no interviene con una producción verbal–. Por ello, con frecuencia nos referiremos a ellos como *contrastos interculturales*, precisamente porque esta fenomenología señala solo el origen del excuso, es decir, no siempre impide la comunicación, o puede no entorpecerla tanto como para bloquearla: los aprendientes, en función de su estado de ánimo, de su conocimiento del mundo o de su capacidad de sorpresa, pueden dar por buena la interpretación que hacen de una determinada situación o escenario, aun cuando no se corresponda con sus hábitos. Y ello no tiene que significar necesariamente que lo aprueba o lo desaprueba, sino que el fenómeno no es (de momento, al menos) tan llamativo como para crearle extrañeza o confusión, tanta como para prestarle una atención consciente «a costa de» la propia lectura.

En la mayoría de las ocasiones, de hecho, es el lector nativo el que debe proponer el excuso, allí donde encuentre un rasgo susceptible de constituir un contraste intercultural, evitando que pueda pasar inadvertido para el aprendiente. Conviene recordar que lo cultural, por más que venga siendo presentado como una faceta natural de las lenguas –los enseñantes suelen hablar de las «dos caras de una misma moneda»– es, en esencia, una parte in-

disociable del uso de la lengua. El lector nativo, conocedor del contraste, propone el excuso de forma natural y positiva, sin el ánimo de valorar una realidad frente a la otra (la de la cultura meta –suscitada o sugerida por un pasaje del texto– frente a la cultura del aprendiente –en cuyo entorno natural, que ambos comparten, se produce el contraste–). Los IRE no requieren un posicionamiento personal del aprendiente, sino solo tomar conciencia del contraste.

Cuando el lector nativo reclama la opinión o intervención del aprendiente sobre alguna cuestión de carácter sociocultural, el nativo debe haber podido identificar el origen potencial del contraste (p. ej.: «¿puede sorprenderle que los personajes estén cenando a las 5:00 de la tarde?»), incluso confirmarlo con el aprendiente, precisamente para fijar el contraste («la hora a la que cenan habitualmente en uno u otro país»). Y, dependiendo del nivel del aprendiente, podrá «ensanchar» este contraste para revisar la forma en que el fenómeno en cuestión se hace presente en las realidades sociales de ambos interlocutores («¿A qué hora cenas tú habitualmente? ¿A qué hora ceno yo? ¿Qué cenamos? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Cómo afecta esto a nuestras vidas? ¿Qué hago después? ¿Cómo duermo?», etc.).

Por cuestiones de volumen y de espacio resulta imposible mostrar aquí un análisis exhaustivo de los IRE aparecidos en las 760 sesiones de lectura oral cooperativa celebradas en la última edición (octubre a diciembre de 2023). Pero, para ilustrar el valor didáctico de los IRE, describimos a continuación el tratamiento metodológico que hacemos de esta cuestión a partir de los registros de las sesiones de lectura oralizada en alemán en este primer semestre del curso académico 2023-2024. Durante este periodo se organizaron en el PLC un total de 35 tándems (no siempre individuales –hubo también pequeños grupos de 2-3 aprendientes con un mismo lector nativo–) que culminaron en un total de 350 sesiones de lectura oral cooperativa. Junto a un volumen verdaderamente importante de LRE (más de 1500), los lectores registraron un total de solo 96 IRE, lo que supone apenas un 6,2% de los excusos conversacionales que se producen durante la lectura.

Estos 96 episodios se registran en un documento Excel conservando la verbalización casi exacta que le hubiera dado el lector nativo en su informe, donde aparecen junto a otros datos

importantes, como son: la fecha y hora de la sesión (además de la marca temporal del registro); el número correspondiente a la sesión (entre las diez previstas para cada tandem); los participantes (la identificación del lector nativo, por una parte, y del aprendiente o los aprendientes, allí donde participan dos o tres estudiantes simultáneamente); y el texto con el que trabajan (el título del libro y los datos de localización del fragmento leído, como son: página, línea, párrafo, etc.). A partir de estos datos, los registros específicos de los IRE pueden ser agrupados paulatinamente en temas de referencia hasta reducirse a un volumen final de once categorías (tabla 1):

Tabla 1. IRE: lectura oral cooperativa en alemán (semestre primero 2023-2024)

Categoría temática IRE	Frecuencia
LRE	60
Alimentación	9
Festividades y celebraciones	9
Tiempo libre	6
Trabajo y profesiones	3
Medios de transporte	3
Refranes	2
Personalidad y carácter	1
El cuerpo humano	1
Instituciones y autoridades	1
Naturaleza	1

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 1, una de las cuestiones más llamativas de este primer acercamiento es que la categoría asignada a 60 de los 96 registros es precisamente LRE. *A priori* no parece lógico que se categoricen como LRE registros vinculados a contrastes interculturales, máxime cuando existen espacios específicos para este tipo de excusos en los formularios que utilizan los lectores al término de cada sesión. Sin embargo, una mirada más

detallada permite entender, e incluso justificar, esta controversia. Y es que, en esencia, buena parte de los LRE, antes que una negociación sobre la lengua que desbloquee la lectura, constituye un foco de atención (aquí atendida) sobre diferencias culturales que se manifiestan en la lengua. Los participantes en la lectura cooperativa tematizan como excuso conversacional también los contrastes de carácter lingüístico que no se ajustan estrictamente a cuestiones léxicas, gramaticales y fonéticas: en el ámbito léxico, por ejemplo, no es el significado de la palabra alemana *Glück* ('buena suerte') lo que se trata, sino su contraste con el significado de la palabra española *suerte* (buena o mala); en el ámbito gramatical, por su parte, no se discute el valor funcional de las comas en el plano sintáctico del alemán, sino su contraste con el volumen de comas en los textos escritos españoles; y, para completar la explicación, en el ámbito fonético no es, por ejemplo, la articulación de las vocales alemanas con «Umlaut» (marcadas con diéresis) lo que ocupa a los interlocutores, sino el llamativo contraste del conjunto de articulaciones vocálicas en español (cinco sonidos) con el del alemán (8 sonidos). Esto explica que, al menos en el caso del alemán, un 62,5% de los IRE se nutre de contrastes interculturales relacionados con la propia lengua (tabla 2), de los que más de la mitad se refieren aparentemente a cuestiones de pronunciación:

Tabla 2. IRE en alemán vinculados a la lengua

Categoría temática IRE	Frecuencia	%
LRE: Pronunciación	35	58,3
LRE: Léxico	13	21,6
LRE: Gramática	12	20,0

Fuente: elaboración propia

La revisión pormenorizada de estas tres categorías permite entender cómo se producen estos 60 episodios, agrupándolos en 25 subcategorías (tabla 3). Como se observa en este tercer nivel de análisis, las nueve primeras reúnen los 35 episodios vinculados a cuestiones fonéticas, si bien conviene insistir, como se explicaba anteriormente, que no se registran como LRE vinculados a cuestiones de fonética (las características de los sonidos) o de

pronunciación (cómo se articulan), sino a la fenomenología propiamente dicha en contraste con las que son propias del español. Así, el episodio número 1, por ejemplo, refleja que los lectores (ya fuera el lector nativo, ya el aprendiente) llaman la atención o conversan sobre la existencia de vocales con diéresis en alemán y, muy posiblemente, su conducta lingüística. Este episodio se repite hasta en siete ocasiones (siete de los 96 IRE registrados) y comparte la categoría con otros episodios igualmente llamativos para los lectores españoles: la existencia de una la letra β (*scharfes S*, en alemán) (subcategoría 2), la frecuencia y la confusión que provocan las secuencias «ie» (/i:/) y «ei» (/ai/) en alemán (subcategoría 3), las diferencias articulatorias con el inglés pese al parecido léxico en muchas palabras (subcategoría 4), etc.

Los 13 IRE registrados como episodios de carácter léxico (subcategorías 10 a la 19) no reflejan, como sí sucede en los LRE propiamente dichos, una fenomenología léxico-semántica. No se trata de aclarar el significado de palabras con alta rentabilidad funcional que bloquean u obstaculizan la interpretación lineal (paralela a la oralización) de un mensaje en el texto, sino de fenómenos de carácter intercultural: conceptos que, a diferencia del español, distribuyen su ámbito de significación en dos o más palabras (subcategorías 10 y 11), cognados (subcategoría 12), revisión de nombres propios típicamente alemanes (subcategoría 13), *false friends* o similares entre palabras alemanas y españolas (subcategorías 14 a 17), etc.

Y, en el terreno de los IRE vinculados a LRE de tipo gramatical, los participantes conversan sobre: la posibilidad de repetir en un texto literario signos de admiración para enfatizar la sorpresa (subcategoría 20); la extrañeza de separar los elementos de un sintagma verbal en partes distintas de la oración (subcategoría 21); la colocación inferior de las comillas iniciales de un entrecorbillado (subcategoría 22); la longitud, la extensión, de las palabras alemanas, que refleja la típica morfología del alemán en la *Wortbildung* ('formación de palabras') (subcategoría 23); o el valor funcional de las comas, que aprovechan para reconocer componentes oracionales que enlazar entonativamente durante la lectura (subcategoría 25):

Tabla 3. IRE vinculados a la lengua (subcategorías)

Categoría temática IRE	Frecuencia
01 Pronunciación: vocales con diéresis	7
02 Pronunciación: letra «beta» (<i>Scharfes S</i>)	3
03 Pronunciación: diptongos «ie» vs. «ei»	1
04 Pronunciación: diferencias con el inglés	2
05 Pronunciación: consonantes dobles	2
06 Pronunciación: «sch»	2
07 Pronunciación: «g»	1
08 Pronunciación: «ch»	3
09 Pronunciación (sin especificar)	14
10 Léxico: conceptos «schnell» vs. «sportlich»	2
11 Léxico: conceptos «Pech» vs. «Glück»	2
12 Léxico: cognados (alemán, español e inglés)	2
13 Léxico: «Wilhelm». Nombres propios	1
14 Léxico: «Mantel» (alemán) vs. «mantel» (español)	1
15 Léxico: «Lokal» (alemán) vs. «local» (español)	1
16 Léxico: «Kompass» (alemán) vs. «compás» (español)	1
17 Léxico: «Inspiration» (alemán) vs. «inspiración» (español)	1
18 Léxico: «eigentlich» (en realidad, en verdad...)	1
19 Léxico: «Chef» (alemán) vs. «chef» (español)	1
20 Gramática: signos de admiración (colocación y repeticiones)	1
21 Gramática: separación de los elementos verbales	1
22 Gramática: posición de las comillas	2
23 Gramática: longitud de palabras. Formación de palabras	5
24 Gramática: géneros y sufijos	2
25 Gramática: comas, uso	1

Fuente: elaboración propia

Este nivel de análisis permite valorar el peso de unos y otros temas en relación con el global de los episodios registrados, o bien dentro de cada una de las categorías: la longitud de las pala-

bras en alemán (subcategoría 23) es, por ejemplo, uno de los seis fenómenos catalogados en esta tipología (filas 20 a 25 en la tabla 3), pero constituye un 8,3 % de los 60 IRE vinculados a la lengua y un 41,6 % de los que se vinculan con cuestiones gramaticales. Es decir: las «palabras largas» en alemán representan un motivo de conversación intercultural mucho más destacado que el relativo a la posición de las comillas o el uso y la frecuencia de las comas.

En esta misma línea, los registros de los lectores nativos en los informes individuales de cada sesión permiten rastrear hasta el máximo detalle todos y cada uno de estos fenómenos para extraer otro tipo de valoraciones sobre cada IRE en cuestión (tabla 4): la mayoría (cuatro de los cinco episodios) corresponden a lecturas de textos de nivel inicial (A1) y solo uno de ellos se inscribe en el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); todos, en cualquier caso, se producen en fases tempranas de la relación con la lengua escrita –incluso el episodio perteneciente a un texto de nivel A2 se produce en la segunda sesión de las diez programadas–; todos los textos implicados corresponden a la categoría de «lecturas graduadas» por niveles (concebidas expresamente para el aprendizaje de la lengua), sin que ello lleve a eludir esta fenomenología léxica del alemán:

Tabla 4. Rastreo de los IRE en contexto: Subcategoría 23 (longitud de palabras)

Categoría temática IRE	Obra	Nivel	Sesión	Fecha
23 Formación de palabras	<i>Harry und die Stars</i>	A1	N.º 4	15/11/2023
23 Formación de palabras	<i>Harry und die Stars</i>	A1	N.º 4	15/11/2023
23 Formación de palabras	<i>Harry und die Stars</i>	A1	N.º 8	13/11/2023
23 Formación de palabras	<i>Hat Benny Glück?</i>	A1	N.º 1	08/12/2023
23 Formación de palabras	<i>Unter Verdacht</i>	A2	N.º 2	10/11/2023

Fuente: elaboración propia

Volviendo ahora al registro inicial de los 96 IRE catalogados (tabla 1) para concentrarnos en los 36 correspondientes a excursos interculturales propiamente dichos (categorías 2 a 11), con-

viene observar su organización decreciente en función de la frecuencia de los episodios de una y otra categoría. Así reconocemos que más de un 66 % de estos IRE se concentran en tres de estas diez categorías temáticas, a saber: la categoría que hemos denominado «alimentación» (categoría 2,25 %), la relativa a «festividades y celebraciones» (categoría 3, 25 %) y la referida al «tiempo libre» (categoría 4, 16,6 %). Los 24 episodios de estas tres categorías se ordenan en las 16 subcategorías siguientes (tabla 5):

Tabla 5. IRE de carácter sociocultural (subcategorías)

Categoría temática IRE	Frecuencia
01 Alimentación (sin especificar)	1
02 Alimentación: Desayuno	1
03 Alimentación: Dulces y pasteles	3
04 Alimentación: Horarios de comidas	1
05 Alimentación: Verduras	1
06 Alimentación: Vinos y cervezas	2
07 Festividades: Cumpleaños. Celebración, tarta, canción.	4
08 Festividades: Navidad	1
09 Festividades: Navidad. Canciones	1
10 Festividades: Navidad. Canciones, cena, etc., en Austria	1
11 Festividades: Navidad: cena, celebración	1
12 Festividades: Navidad: cena: ganso	1
13 Tiempo libre: Arte y exposiciones	2
14 Tiempo libre: Conciertos	1
15 Tiempo libre: Hobbies	1
16 Tiempo libre: Vacaciones: viajar	2

Fuente: elaboración propia

En el ámbito temático de la alimentación, donde se concentra el 25 % de los episodios socioculturales en contraste, el *ranking* de los IRE lo encabeza el tema «dulces y pasteles» (subcategoría 3), con tres excursos, seguido del contraste «vinos y cervezas»

(subcategoría 6), con dos excursos. Podría pensarse que los lectores españoles adultos deberían haber priorizado otros temas más estereotipados sobre la alimentación en Alemania (las salchichas, el cerdo, etc.), pero el rastreo de los registros nos permite observar que los episodios tienen lugar entre el 22 de noviembre y el 11 de diciembre, esto es, un periodo en el que nuestros aprendientes (los tres episodios se producen en nivel A1) ya han tenido ocasión de probar en el aula espéculos con canela (por el día de San Martín, el 11 de noviembre) y están inmersos en la elaboración propia de pastas y galletas navideñas (típicamente alemanas: *Vanillekipferl*, *Weihnachtskekse*, *Cornflakes Kekse*, etc.) para la celebración correspondiente en su curso de alemán inicial. Es razonable que cualquier referencia lectora a pasteles, dulces o postres resulte sugerente a estos aprendientes para un excuso sobre este tema antes que sobre las salchichas, el cerdo o la ensalada de patatas, entre algunos ejemplos. Algo similar sucede en esta misma época del año con los lectores en las otras lenguas del PLC (francés e inglés) que desarrollan programas didácticos similares.

Los dos episodios relativos a vinos y cervezas corresponden a estudiantes independientes (en sesiones diferentes) de nivel A2 que trabajan con el libro *Unter Verdacht*. Uno de los capítulos de esta novela (graduada) gira en torno a la compra de vinos y cervezas para una celebración, que incluye una *Weinprobe* (una cata de vinos) y una confusión en cuanto al valor semántico del vino de Rioja para un consumidor alemán poco experto, que puede confundir (así sucede en la novela) Rioja con los vinos «rojos» e interpretar que no existen Riojas blancos. Los acontecimientos relatados en las obras que leen los aprendientes dan lugar, por tanto, a excursos conversacionales donde, lógicamente, cabe extender la cuestión (en este caso, la confusión) a la experiencia propia y contrastar, llegado el caso, los gustos, las preferencias y los hábitos sociales.

Los nueve episodios de la categoría que denominamos «festividades y celebraciones» se reparten casi a partes iguales entre lo que deberían o podrían ser 2 subcategorías: «cumpleaños» (subcategoría 7) y «Navidad» (subcategorías 8 a 12). El hecho de que los cuatro episodios vinculados a la celebración de los cumpleaños se incluyan en una única subcategoría y, por el contrario, se incluyan hasta cinco subcategorías distintas para los cinco episodios

dios relativos a la Navidad, permite revisar lo relativamente delicado del análisis temático. Los registros relativos a la celebración del cumpleaños pueden expresarse sin más como «celebración del cumpleaños», donde el analista debe interpretar todos los elementos clásicamente incluidos en ello (una reunión festiva de homenaje a la persona que cumple años, una canción con la que se conmemora el evento, una tarta que se comparte con los asistentes, unas velas que se soplan ritualmente en un momento, etc.).

Por su parte, los registros relativos a la Navidad incluyen siempre algún matiz diferenciador que puede hacer dudar al analista entre la posibilidad de categorizar dos episodios en un único registro o, llegado el caso, transformar un episodio en dos registros diferentes. Si observamos con detenimiento los registros de las subcategorías 8 a 12, encontramos que el primero de ellos lleva a los participantes a hablar de la navidad, muy posiblemente, sobre si les gusta o no, si viajan o la pasan en familia, etc. La subcategoría 9, sin embargo, añade a este excuso –o incluye en él– lo relativo a las canciones de Navidad (muy probablemente, como en el caso anterior de los dulces navideños, arrastrados a ello por la experiencia de aprendizaje en el aula de villancicos y canciones navideñas). En la subcategoría 10, el matiz llamativo reside en la observación sobre la celebración de la Navidad en Austria (un rastreo del registro permite constatar que, en este caso, la lectora nativa participante en el tandem procede de Linz, Austria), lo que pone nuevamente de manifiesto la autenticidad de los excursos conversacionales. El registro correspondiente a la subcategoría 12 incluye, en esta misma línea, una referencia al ganso, como un núcleo temático de la conversación: posiblemente los interlocutores tuvieron que negociar el significado de la palabra, imitar el graznido (*das Schnattern*) de un ganso y hasta revisar la receta con la que se prepara en su casa.

Por último, los seis registros categorizados como «tiempo libre» se reparten de forma bastante equilibrada en cuatro subcategorías relativamente lógicas entre lectores y aprendientes con rangos de edad de entre los 19 y los 23 años: hobbies (muy posiblemente con referencias al deporte y la música), viajar, acudir a conciertos, a exposiciones o eventos artísticos, etc. Paradójicamente dice más de este ámbito lo que no está (la lectura, por ejemplo) o lo que, por cuestiones de organización temática, queda registrado en otras categorías anteriores (vinos y cervezas,

celebraciones de cumpleaños, de Navidad, etc.) y que perfectamente podríamos haber incluido aquí. La cuestión, en cualquier caso, tal y como venimos presentando en este análisis, no es tanto la valoración de categorías temáticas perfectamente definidas como el reconocimiento del valor de itinerarios conversacionales que naturalmente coinciden con el progresivo distanciamiento del *here-and-now* propio del primer nivel de progresión cognitiva en los procesos de adquisición lingüística.

3. Identificación y explotación didáctica de los contrastes interculturales

A menudo, sucede que los aprendientes de nivel inicial apenas tienen capacidad para atender, menos aún detectar o proponer *contrastos interculturales* a sus interlocutores nativos. Su inseguridad en el uso de la lengua les obliga a estar absolutamente concentrados en cuestiones más prácticas e inminentes, cuestiones funcionales de la propia actividad lectora: «¿Cómo se entona esta frase?», «¿Cómo se pronuncia esta secuencia de letras?», «¿Qué querrá decir esta palabra?». Es propio de los niveles iniciales que, sin capacidad todavía para formular una hipótesis de oralización, el aprendiente espera el modelo que les proporciona el lector nativo de su tandem, o la propuesta de corrección que les llega. Así, muchos de los posibles contrastes interculturales pasarán inicialmente inadvertidos. Incluso puede eludirlos conscientemente para evitar, así, exponerse demasiado, es decir, verse comprometido, sin apenas capacidad comunicativa, a explicar qué le llama la atención de algo. Es fundamental, entonces, que el lector nativo reconozca estos casos y busque un equilibrio suficiente entre la eficacia lectora y la negociación, ya fuera para atender un episodio lingüístico, o un contraste intercultural.

En otros niveles menos condicionados por el grado competencial para la interacción espontánea, los excursos conversacionales vinculados a contrastes interculturales sí pueden ser planteados por el aprendiente. En estos casos, el contraste suele proceder de un escenario temático, o bien de un LRE de carácter léxico, y hay para el mediador un abanico verdaderamente amplio de posibilidades para cubrirlo. El lector nativo puede confir-

mar con naturalidad que, por ejemplo, es perfectamente normal en su entorno cultural pagar la cuenta de una ronda de bebidas por separado y dar continuidad a la lectura sin extenderse en el excuso. En un sentido contrario, también puede adoptar una mayor determinación «conversadora» y chequear con el aprendiente diferentes elementos de esta realidad: «¿Cómo pagas tú cuando sales con amigos?», «¿cuánto pagas?», «¿cómo se distribuye la cuenta?», «¿qué pasa si alguien bebe más que tú?», «¿qué pasa si yo quiero pedir otra bebida y los demás no?», «¿debo yo invitarte a ti si tú me has invitado antes?», etc.

Este tipo de excusos, aparte del uso natural y espontáneo de un material lingüístico concreto (el léxico y las estructuras propias del tema), permitirá a los interlocutores revisar sus propias percepciones sobre su realidad cultural, advertir nuevas posibilidades y, en última instancia, acumular experiencia de uso auténtico de la lengua que aprende, además del lógico acercamiento emocional con su interlocutor. La decisión, en cualquier caso, sobre la extensión del excuso conversacional propuesto por el aprendiente, además de por la capacidad y el talento del lector nativo para darle más o menos profundidad, vendrá condicionada por las circunstancias de la sesión de lectura: si hemos leído más o menos cantidad de texto; si hemos tenido más o menos excusos (LRE o IRE); si el aprendiente está más o menos motivado; si hay otros fragmentos no leídos todavía con más enjundia argumental para aplazar este contraste hasta entonces; etc.

El mediador conserva siempre la responsabilidad de definir, aparte de la extensión y la profundidad, los fragmentos en los que es más o menos conveniente plantear un excuso. Para ello, lógicamente, ha de conocer el texto con antelación o, en su defecto, ir adelantándose suficientemente a lo que se narra o cuenta en el texto para determinar el punto más favorable para abordar el contraste. Siempre aplica estrategias personalizadas que dependen de las características del texto (no parece razonable interrumpir la lectura de un diálogo importante entre dos personajes del relato para plantear un excuso que puede aplazarse hasta el final del fragmento), así como también del tipo de contraste intercultural, según fuera ocasionado por vacíos de conocimientos relativos a la cultura, la Cultura o la «Kultura», en los términos habituales para abordar la competencia intercultural (Byram, 1997).

Además de los conocimientos teóricos previos relativos a lo cultural, y junto con las posibles experiencias interculturales de los participantes en el excuso, las estrategias personalizadas del lector nativo deben considerar el grado de flexibilidad del aprendiente, su interlocutor, en lo relativo a posicionamientos ideológicos y morales. No se trata de evitar desacuerdos o valoraciones incómodas, sino precisamente de aprovecharlos para ahondar en ellos, sin comprometer la motivación del aprendiente.

Por último, las posibilidades de éxito, el grado de aprovechamiento de cada excuso intercultural, depende del nivel de competencia del aprendiente, sus posibilidades de negociación en LE, incluyendo aquí también las características propias de su «estilo dialéctico», muy habitualmente marcadas, precisamente, por lo cultural: un español no conversa como un alemán, no solo en relación con lo que dice u omite el uno y el otro, sino también en cuanto a cómo lo dicen (distribución de turnos, volumen, gesticulación, etc.). Son estos, también, espacios para el contraste intercultural y, con ello, la adquisición lingüística en un sentido amplio.

4. Conclusiones

Entre las conclusiones más importantes de estas primeras aproximaciones a la lectura oral cooperativa queremos destacar el hecho de que, en nuestro contexto formativo, siendo los aprendientes de lenguas también futuros maestros, la actividad constituye un valioso modelo de actuación pedagógica. El formato puede y debe ser adaptado, lógicamente, a las circunstancias de cada individuo o grupo, pero merece ser considerado como técnica docente para ser rescatada en los procesos de enseñanza adquisitiva. Llegado el momento, y en virtud de dichas circunstancias, el ritmo de la lectura no debe ser el criterio principal para la medición de su eficacia –esto dependerá en mayor medida de la adecuación del nivel lingüístico del texto a las capacidades de los lectores– y sí, por el contrario, el margen de maniobra que concede para los excusos conversacionales de carácter intercultural.

Los IRE, por otro lado, más allá de favorecer el desarrollo de la competencia intercultural, son siempre una oportunidad para la aproximación emocional entre los interlocutores, muy espe-

cialmente cuando se trabaja en tandem (un aprendiente y un lector nativo). Esta aproximación afectiva o emocional, fundamental por otra parte para el sostenimiento de la motivación, depende de si el itinerario conversacional para indagar en la cuestión que sea objeto de contraste se establece correctamente por parte del mediador, esto es, presentando su experiencia personal con la realidad cultural de que se trate antes de solicitar la correspondiente réplica homónima por parte del aprendiente.

En la actualidad trabajamos en la formalización de un proyecto de investigación para la exploración de la lectura oral cooperativa en Educación Primaria. Este proyecto, todavía en fase de desarrollo, contempla la posibilidad de sistematizar fórmulas de trabajo en grupo o en tandem para centros escolares de educación bilingüe. Más allá de contribuir al fomento de la lectura generando espacios propios para la lectura en lengua extranjera, deberemos encontrar fórmulas concretas para la negociación de los contrastes interculturales con niños y niñas.

5. Referencias bibliográficas

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Dávila, R. (2012). *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cádiz.
- Estrada, J. L. y Zayas, F. (2022). Dual training in language didactics of foreign language/CLIL pre-service primary education teachers in Spain. *Journal of language and Education*, 8(1), 69-83. 10.17323/jle.2022.11520
- Romero, E. y Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. En: J. Valcke y R. Wilkinson (eds.). *Integrating Content and Language in Higher Education* (pp. 205-226). Peter Lang.
- Zayas, F. y Estrada, J. L. (2020). Instructed Foreign Language Acquisition (IFLA) at a Faculty of Education: German for primary school teachers under a CLIL model. En: M. C. Pérez Fuentes, M. M. Molerio Jurado, A. B. Barragán Martín, A. Martos Martínez, M. M Simón Márquez, M. Sisto, B. M. Tortosa Martínez, R. M. del Pino Salvador y J. J. Gázquez Linares (eds.). *Innovación Docente e Investigación en*

- Educación. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1103-1113). Dykinson.
- Zayas, F. y Segura, N. (2021). Instructed Foreign Language Acquisition (IFLA) for primary school teachers: Pre-service teachers' perceptions of a usage-based classroom management Model. En: M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez Linares, M. M. Simón Márquez, A. Martos Martínez, M. M. Molero Jurado y A. B. Barragán Martín (eds.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 799-808). Dykinson.

Hacia la formación integral de maestros AICLE: retos y posibilidades para la colaboración entre Universidad y escuela

GEMMA DELICADO PUERTO

LAURA ALONSO DÍAZ

Universidad de Extremadura

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz

Resumen

Este capítulo aborda la formación de maestros para programas AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), destacando los retos y oportunidades de colaboración entre universidades y escuelas, concretamente, se subraya la importancia de preparar a los docentes para un entorno globalizado, y la necesidad de una formación bilingüe sólida que integre tanto aspectos lingüísticos como metodológicos. Unido a esto, se examinan las políticas lingüísticas en España, destacando cómo la enseñanza bilingüe ha sido implementada de manera dispar en las comunidades autónomas, con diferencias en la capacitación lingüística de los docentes. Se enfatiza la necesidad de una mayor coordinación entre la formación inicial y permanente de los maestros, y se menciona la colaboración entre las universidades de Extremadura y Cádiz para desarrollar programas bilingües en la formación docente. Además, se detalla la implementación de talleres prácticos en asignaturas universitarias, impartidos por maestros bilingües en activo, como parte de un proyecto de innovación educativa. Estos talleres abordan temas transversales relacionados con el bilingüismo, como la gestión de centros bilingües y la relación entre familias y bilingüismo. Finalmente, se concluye con un análisis DAFO sobre la formación AICLE, destacando la falta de una política homogénea en España y la necesidad de reforzar la formación metodológica de los docentes.

Palabras clave: adquisición de lenguas; tercer espacio educativo; formación inicial docente; AICLE; plurilingüismo.

Abstract

This chapter addresses the training of teachers for CLIL (Content Integrated Learning and Foreign Languages) programs, highlighting the challenges and opportunities for collaboration between universities and schools, specifically, it highlights the importance of preparing teachers for a globalized environment, and the need for solid bilingual training that integrates both linguistic and methodological aspects. In addition to this, language policies in Spain are examined, highlighting how bilingual education has been implemented unevenly in the autonomous communities, with differences in the linguistic training of teachers. The need for greater coordination between the initial and ongoing training of teachers is emphasized, and the collaboration between the universities of Extremadura and Cádiz to develop bilingual programs in teacher training is mentioned. In addition, the implementation of practical workshops in university subjects, taught by active bilingual teachers, as part of an educational innovation project, is detailed. These workshops address transversal topics related to bilingualism, such as the management of bilingual centers and the relationship between families and bilingualism. Finally, it concludes with a SWOT analysis on CLIL training, highlighting the lack of a homogeneous policy in Spain and the need to reinforce the methodological training of teachers.

Keywords: language acquisition; third educational space; initial teacher training; CLIL; multilingualism.

1. Introducción

En las últimas décadas el panorama sociodemográfico ha cambiado exponencialmente en España, Europa y en el resto del mundo por un cúmulo de causas de desigual índole. Esto, añadiendo a la rápida expansión de la globalización, la normalización de la lengua inglesa como *lingua franca* y el uso de las nuevas tecnologías, hace que dichos cambios tengan que verse reflejados y adaptados en los diferentes sistemas educativos (Barrett *et al.*, 2014). Por ello, los maestros del hoy y del mañana requieren ciertas características innovadoras e interdisciplinares para enfrentarse a este nuevo contexto internacional, cambiante e igualitario (Consejo de Europa, 2016). Los docentes encuentran en sus aulas a alumnado diverso (Julius y Madrid, 2017) –bien

procedentes de diferentes partes del mundo, bien locales-, a quienes hay que preparar para que puedan trabajar en cualquier lugar, siguiendo, así, con las directrices que marcaba la UNESCO en 2014.

En este sentido, en España la implementación de la filosofía AICLE en Educación Primaria y Secundaria –incluso con sus luces y sombras– ha sido una revolución que da respuesta a este nuevo paisaje universal donde hay que formar al alumnado no solo en la dimensión lingüística, sino también en la cultural para una mejor adaptación a un mundo global. Algunos estudios apuntan que dicha implantación es un modelo que seguir por los esfuerzos realizados para incrementar de forma paulatina el aprendizaje de lenguas (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) que había sido tradicionalmente desdeñado durante los años de la dictadura e impulsado en la democracia. Es sabido que el objetivo de este aprendizaje a través de la metodología AICLE es lograr que el alumno participe de manera activa en la edificación de su propia comprensión a partir de la relación con su entorno. Así, es esencial fortalecer su desarrollo, tanto en sus habilidades metacognitivas como en las habilidades para la vida. De este modo, se les prepara para implementar lo aprendido fuera de las aulas y, en definitiva, en un mundo real (Coyle *et al.*, 2010).

Así, los maestros, al usar la lengua inglesa como vehículo, no solo mejoran la competencia lingüística del alumnado en todas sus dimensiones, sino que, además, les están dotando de la competencia global (Deardorff, 2014), la cual les ayudará a formar parte y adaptarse a equipos internacionales en su futura carrera profesional. Pero, sobre todo, a ser conscientes de su propia cultura, lo cual contribuirá a una mejor resolución de conflictos y a vivir en igualdad y democracia. Por ello, la pregunta que todo maestro global debe hacerse es: ¿estamos preparados y preparando a nuestro alumnado para vivir y trabajar de manera exitosa en diferentes sociedades y culturas? (Zabala y Arnau, 2007). Para dar respuesta a este interrogante, habría que atender a varios aspectos, de entre los cuales consideramos primordial la enseñanza bilingüe.

Hablar de políticas lingüísticas dentro del sistema educativo español supone:

[...] una situación difícil de abordar por cómo se trata la enseñanza bilingüe en las distintas comunidades autónomas. Son diecisiete y cada una con una normativa diferente [...] sin una matriz de la que beber aguas comunes. (Ortega, 2015, p. 61)

Además de contar con procedimientos disímiles –cuestión que imposibilita una formación homogénea en todo el territorio nacional–, el fomento del plurilingüismo no se ha realizado sincrónicamente en todas las comunidades, por lo cual, mientras que Andalucía o Madrid se iniciaron en la enseñanza bilingüe en el curso 2004-2005, otras autonomías, como Extremadura, debieron esperar hasta el 2011-2012 para que los centros sostenidos con fondos públicos pudieran contar con secciones bilingües. Asimismo, los niveles de acreditación lingüísticos requeridos difieren entre unas comunidades y otras. En Madrid, Navarra, Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana es necesario acreditar un nivel C1, mientras que en Extremadura, Andalucía y Murcia se precisa de un B2 (Ortega, 2015).

2. La formación lingüística y metodológica del profesorado: el papel de la Administración Educativa

2.1. Políticas lingüísticas en Andalucía y Extremadura

En Andalucía, tras unos meses de pilotaje, se hace oficial la enseñanza bilingüe por medio del Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Desde ese momento, la Administración ha prestado el apoyo necesario para ir capacitando paulatinamente al profesorado tanto desde el punto de vista lingüístico¹ como metodológico. Para ello, se ha contado con la colaboración de los Centros del Profesorado (en adelante CEP) y las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EEOOII). El profesorado con perfil bilingüe andaluz dispone, para su formación permanente,

1. En un primer momento se exigió al profesorado acreditar un nivel B1 de idioma extranjero, pero muy pronto se pasó a un B2.

de recursos tales como: auxiliares de conversación; programas de inmersión lingüística (tanto en el territorio nacional como en el internacional); cursos de actualización lingüística impartidos por las EEOOII; cursos de actualización metodológica, organizados por los CEP y programas Erasmus+.

Tras doce años de experimentación, Andalucía cuenta ya con una red de un millar de centros bilingües que ha posibilitado, según Lorenzo (2015), los siguientes logros: sensible aumento de la competencia lingüística; transparencia en la adquisición de conocimientos; adecuación a los principios europeos; renovación metodológica y; reconocimiento social.

Estos avances, aun con sus dificultades (Lorenzo *et al.*, 2009; Lorenzo, 2015; Ortega, 2015), han confluído en el Acuerdo de 24 de enero de 2017, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020. Con este acuerdo se pretende adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de la enseñanza de las lenguas en general y de los programas bilingües en particular. Además, se incide especialmente en la utilidad de AICLE para la intensificación de la exposición al lenguaje y la mejora de la motivación, a través de la vinculación con determinados temas que tienen un interés concreto para el alumnado y se declara la intención de ofrecer al profesorado una capacitación complementaria y de desarrollar materiales adecuados para el aula.

En Extremadura, la andadura bilingüe de modo oficial se inicia unos años más tarde, concretamente en 2011, aunque ya desde el curso 2008-2009 existían algunos centros bilingües como Castra Caecilia en Cáceres, Las Vaguadas en Badajoz y El Rodeo en Jerez de los Caballeros (Badajoz). Ya en la Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura, se apuesta por el fomento del plurilingüismo, impulsando un modelo educativo que cuenta, entre sus prioridades, con la potenciación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta idea se materializa en la promulgación de la Orden de 8 de abril de 2011, por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas obligatorias en Extremadura.

La implantación paulatina de la enseñanza plurilingüe en Extremadura ha seguido pasos análogos a los andaluces. Se cuenta

con recursos similares en ambas comunidades: apoyo formativo por parte de los Centros de Profesorado y Recursos (en adelante, CPR) y de las EEOI; intención de capacitación lingüística y metodológica para el profesorado; red de auxiliares de conversación como apoyo a la docencia; programas de inmersión lingüística y programas europeos Erasmus+.

Pero, para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, no se debe atender exclusivamente a la adquisición de segundas lenguas, pues, como señalan Trujillo y Rubio (2014, p. 30) «solo a partir de una visión sistémica se pueden plantear soluciones globales al reto de la competencia comunicativa en el siglo XXI». Esta visión, ampliamente estudiada (Trujillo, 2010; Gómez, 2013; Romero, 2014; Romero y Trigo, 2015; Fabregat, 2016; Lorenzo, 2016; Pavón y Pérez, 2017) ha llevado a las Administraciones a tomar decisiones para impulsar la innovación en los centros escolares. En el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, se cuenta con una sólida oferta de formación y asesoramiento, como puede apreciarse con mayor detenimiento en Martín (2015) y Trigo (2016).

2.2. Los centros del profesorado y las facultades de Educación

El ejercicio de la profesión docente no ha resultado nunca una tarea fácil. Históricamente venimos reclamando un aumento de la calidad en la formación inicial y permanente del profesorado y una mayor exigencia en la selección de futuros docentes. Se ha debatido ampliamente acerca de la preparación que debe poseer el profesorado de lenguas extranjeras (Madrid y Trujillo, 2001), pero, al encontrarnos inmersos en políticas educativas que caminan hacia el plurilingüismo nos topamos con varios problemas: las menciones de los grados de Magisterio resultan del todo insuficientes para el profesorado AICLE; se exige al profesorado con perfil bilingüe un determinado nivel de capacitación lingüística, pero se deja de lado la formación metodológica (Ortega, 2015; Madrid y Madrid, 2014).

Estas preocupaciones han propiciado que ya sean varias las universidades que oferten en la actualidad grados en modalidad bilingüe y que, concretamente en las facultades de Educación, se estén fraguando acuerdos para que los docentes en formación

inicial puedan desarrollar sus prácticas bajo la tutorización de profesorado AICLE.²

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sin una efectiva coordinación entre los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, el avance no se producirá con total garantías y los esfuerzos aislados de unos y otros organismos –y de los docentes implicados– causarán tan solo una progresiva desmotivación. Por ello, desde las facultades de Educación de las universidades de Extremadura y Cádiz, se están abriendo puentes de cooperación con los los CPR en Extremadura y CEP en Andalucía, con un proyecto que comenzó en Extremadura, y, una vez implantado y evaluado con éxito, se va a exportar a Cádiz. Dichos puentes, su implementación y su metodología se explicarán más adelante.

En este sentido, partimos de los presupuestos expresados en el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y en la ORDEN de 25 de noviembre de 2016 por la que se aprueba el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Una de las capacidades que se espera del profesorado del siglo XXI es la de utilizar adecuadamente una lengua extranjera y desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe y, para ello, se establece que la fase de prácticas supone una actividad formativa en la que se combinarán ideas y experiencias para proporcionar estrategias metodológicas, materiales y recursos en un contexto educativo real (Romero y Jiménez, 2014). Además, con objeto de facilitar la colaboración mutua, se propone la suscripción de convenios con las universidades para crear equipos de trabajo integrados por profesorado universitario, personal docente no universitario implicado en la formación inicial del profesorado y, en su caso, centros de formación del profesorado.

2. Un ejemplo de estos acuerdos se puede apreciar en las INSTRUCCIONES de 26 mayo de 2017 de la Dirección General de Innovación, para la participación de los centros bilingües sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza en prácticas curriculares por parte del alumnado universitario de los grados del ámbito lingüístico, filológico y traductológico.

3. De Primaria a la Universidad: maestros de Educación Primaria bilingüe en la formación inicial del profesorado en las universidades

3.1. Retos y carencias en la formación AICLE de los maestros

Después de varios años de implantación creciente y apertura exponencial de colegios bilingües en España, y de un gradual análisis de dichas implementaciones (Lorenzo *et al.*, 2009; Pérez Imbernón, 2012), la sociedad debería plantearse: ¿hacia dónde vamos en la formación bilingüe y multilingüe que ofrece nuestro sistema educativo? En este sentido, y a falta de un consenso para una política lingüística nacional, las universidades tienen un papel fundamental en dicho análisis y deberían ser de forma homogénea las encargadas de evaluar, analizar los diferentes programas, a través de equipos de trabajo conjuntos, entre cuyos miembros podrían formar parte: técnicos de los gobiernos de las diferentes comunidades autónomas, maestros, centros para la formación permanente del profesorado, equipos directivos y expertos externos. Todos ellos deberían ser los encargados de marcar las directrices nacionales para la mejora de la formación bilingüe del siglo XXI.

A este respecto, en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres se empezó en 2012 a gestar un proyecto de colaboración entre diferentes agentes sociales para la mejora de la formación bilingüe en su dimensión lingüística, pero especialmente metodológica (Delicado y Pavón, 2015; Delicado y Pavón, 2016; Alonso *et al.*, 2019). Como ya se ha descrito en diferentes artículos, el proyecto contó desde sus inicios con el apoyo del Gobierno regional y la Consejería de Educación. Este hecho, novedoso en el panorama regional y nacional, propició la creación de un grupo de trabajo mediante el cual se estudiaría la viabilidad de un grado en su modalidad bilingüe, siendo pilares de su gestación en su extensión lingüística y metodológica, los técnicos especialistas en idiomas de la región y un grupo de maestros y de profesorado universitario. Dicho grupo heterogéneo analizó los puntos de unión entre el sistema educativo desde la etapa infantil hasta la universidad, prestando atención a las fortalezas y virtudes de la formación de un

futuro maestro bilingüe (dando mayor importancia a las debilidades). Sobre estas debilidades es sobre las cuales se ha tratado de incidir con la colaboración de maestros bilingües en las aulas universitarias de esta facultad. Tras varios años de trabajo, el grado comenzó su andadura en 2015, una vez fue verificado por ANECA.

Para resumir la metodología del proyecto, en 2015 un grupo de 7 maestros, que ya formaban parte del equipo de trabajo, ofreció talleres de 15 horas de duración en diferentes asignaturas de primer curso. Este primer año se consideró como un ensayo piloto. Tras un análisis exhaustivo de los resultados del proyecto, se determinó abrir una convocatoria pública, lanzada desde la Facultad de Formación del profesorado, pero avalada por la Consejería de Educación y Empleo en el curso 2016-2017. A dicha convocatoria se presentaron 30 maestros de toda la región y se realizaron un total de 20 talleres en primer y segundo curso del grado. La dinámica en este segundo año fue diferente, ya que, para poder incluir un mayor número de talleres, se pidió a los maestros que ofrecieran talleres prácticos sobre temas en los que fueran especialistas durante 2 horas al semestre. La evaluación de los resultados, con auditores internos y externos, ha sido extremadamente positiva para todos los participantes: alumnado, maestros, PDI y Consejería. Por ello, en el curso 2017-2018, se ha vuelto a lanzar una nueva convocatoria en colaboración con la Junta de Extremadura para la que actualmente contamos con 30 maestros. Esta colaboración no ha sido remunerada, pero la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura la ha certificado en concepto de «ponencias impartidas».³ Desde que comenzó el estudio de viabilidad del proyecto, el equipo de trabajo ha realizado su tarea en el marco de más de 6 proyectos de innovación docente, que han facilitado no solo visitas internas y externas, sino la colaboración con otras universidades.

3. Las dietas de kilometraje se han financiado con proyectos obtenidos en convocatorias competitivas de internalización y formación del profesorado de la propia universidad, en concreto el Servicio de Orientación y Formación Docente, Vicerrectorado de investigación, etc.

3.2. Talleres para la formación del futuro maestro global: casos prácticos

La relación de las facultades de ciencias de la educación con el sistema educativo es casi ancestral, ya que los estudios impartidos en ella tienen un carácter esencialmente profesionalizante: un docente debe, obligatoriamente, haber superado una serie de créditos prácticos para alcanzar la titulación. Esta formación práctica no sería posible sin la colaboración de los centros escolares quienes, cada año acogen a un gran número de estudiantes en formación inicial bajo el marco del Prácticum.

Sin embargo, la colaboración de maestros en asignaturas universitarias se produce también, pero de forma esporádica y a voluntad del profesor de la asignatura. No existe una estructura determinada ni una efectiva coordinación entre cursos y áreas. Por ello, lo que se ha pretendido con este proyecto de innovación –que es ya una realidad educativa, al estar contemplada la participación de maestros bilingües en el documento *Verifica del Grado en Primaria Modalidad Bilingüe*– es dar voz a los verdaderos artífices del bilingüismo y multilingüismo en España y ofrecerles un lugar merecido en la formación inicial de los futuros maestros. Por supuesto, tangencialmente, los maestros exponen temas trasversales, no necesariamente relacionados con el bilingüismo, pero que están estrechamente relacionados, como es, por ejemplo, la percepción de las familias sobre esta modalidad de educación o la relación con áreas no bilingües.

Los veinte talleres que se ofrecieron en 2016-2017 fueron acordados en una serie de reuniones con el grupo de trabajo (maestros, PDI, personal técnico de la Junta de Extremadura y expertos externos) que tuvieron lugar durante el primer y segundo semestre del curso escolar. La metodología consistió en solicitar a los maestros que ofrecieran talleres prácticos en los que consideraran expertos. Una vez elaborada la lista de propuestas, se hizo el emparejamiento con las asignaturas de la facultad, siguiendo escrupulosamente la Ficha 12A y las peticiones individuales del PDI, que en la mayoría de los casos fueron tomadas en cuenta.

De las diez asignaturas de primer curso, se seleccionaron ocho, que fueron impartidas por maestros, miembros de equipos directivos y un miembro de un sindicato docente. Los emparejamientos fueron los siguientes:

Título de la asignatura	Título del taller	Colaboradores	Temática abordada
Fundamentos teóricos, Históricos y Políticos de la Educación	Misclánea bilingüe	Un miembro del equipo directivo de un colegio bilingüe.	Gestión de un centro bilingüe, la relación entre familias y bilingüismo y algunas luces y sombras del bilingüismo.
Sociología de la Educación	El mundo laboral	Miembro de un sindicato docente.	Salida al mundo laboral en el ámbito del bilingüismo.
Sociología de las relaciones de género	Relaciones escolares	Maestro de centro bilingüe.	Relaciones entre niños de diferente sexo y género.
Organización del centro Escolar	Génesis de las secciones bilingües	Director de un colegio bilingüe.	Origen de las secciones bilingües en Extremadura.
Acción tutorial y Educación Familiar	La familia ante el bilingüismo	Dos maestras de centros bilingües.	Asesoramiento a los padres en materia de AICLE.
Recursos Tecnológicos, Didácticos y de Investigación	Las TIC en centros bilingües	Maestro y asesor Tic de centros bilingües.	Scholarium, blogs, <i>webquests</i> , herramientas de autor, pizarra digital y recursos AICLE, etc.
Atención psicoeducativa diversidad y convivencia escolar	Diversidad funcional en centros bilingües	Maestro de centro bilingüe.	Alumnado NEE en sección bilingües, currículo no adaptado, y necesidad de formación e inversión en recursos materiales y humanos en este ámbito.
Didáctica general	Materiales didácticos y proyectos europeos	Maestro de centro bilingüe.	Desarrollo de materiales para adaptar a los contenidos a impartir. Presentación de diferentes proyectos europeos y su aplicación didáctica.
Psicología de la Educación	Motivación ante el reto de bilingüismo	Maestro de centro bilingüe.	Estrategias de motivación del alumnado dentro del aula.
Matemáticas y su didáctica	Taller matemático y de matemáticas manipulativas	Maestro de centro bilingüe.	Diferencias de enseñar matemáticas en lengua inglesa y las matemáticas fuera de los libros de texto.
Inglés para Primaria I	Literacy	Maestro de centro bilingüe.	<i>Literacy</i> para tercero de Primaria, <i>morning routines</i> , metodología AICLE, Phonics, Jolly Phonics y otros métodos como el Doman.
Didáctica de la Geografía	Geografía digital	Maestro de centro bilingüe.	Clase de geografía con la pizarra digital interactiva.

Didáctica de la materia y la energía	Ciencia experimental	Maestro de centro bilingüe.	Teoría de organización y experimentos en ciencias.
Didáctica de la lengua	Lengua y bilingüismo	Maestro de centro bilingüe.	El currículum integrado de las lenguas.

4. Profesionalización de los grados en un horizonte global

Como se ha mencionado anteriormente, en una sociedad global y en constante proceso de adaptación, cada vez más intercultural y de fronteras desdibujadas, la comunicación se torna en una herramienta fundamental para lograr el perfil de trabajadores versátiles que el mercado laboral necesita en la actualidad.

La forma como el profesorado del presente y el futuro abordará esta tarea hay que considerarla incluida en el paradigma de *educación permanente*, o *educación a lo largo de toda la vida*, un axioma aceptado según el cual los profesionales de cualquier ámbito no finalizan su formación en el momento en que concluyen sus estudios, sino que se encuentran en un proceso educativo que permanecerá latente durante años. En este contexto es donde cobra sentido el «lifelong learning como un derecho al que tienen acceso todos los ciudadanos» (García-Ruiz y Castro, 2012, p. 299). Este principio inspirador de que la educación dura siempre tiene que aplicarse también a un criterio de renovación y cambio permanente de todo el sistema educativo y debe incidir en el cambio curricular, en la actualización y reconversión del profesorado y en una serie de amplias medidas que necesariamente converjan hacia la adaptación, renovación y calidad, y que predispongan y preparen para seguir aprendiendo (Bolívar, 2012; González y Cutanda, 2017). De este modo, se busca potenciar las oportunidades para que los programas y servicios educativos avancen para dar respuestas en la sociedad del conocimiento y de la información (Imbernón, 2007; Imbernón y Colén, 2015).

La formación profesional, entendida desde un concepto amplio, es decir, el tipo de educación que facilita un aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas e integración social relativos a una profesión, implica la adquisición de conocimientos múltiples, el fomento de capacidades para la vida en común, el

dominio de técnicas instrumentales diversas y la adopción de autonomía y desenvolvimiento en diferentes escenas laborales. En cualquiera de las dimensiones de la formación profesional del individuo, se pretende obtener conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para afrontar y comprender todo lo necesario en el ámbito laboral. Por consiguiente, estaríamos ante la adquisición de competencias tanto a nivel formal, en el sistema educativo formalizado, como no formal (Imbernón, 1989).

4.1. El Prácticum bilingüe: una herramienta profesionalizante

De la formación ofrecida desde los programas universitarios de Educación, hay una asignatura especialmente interesante y relevante en la capacitación de los futuros docentes de programas bilingües: el Prácticum. El Prácticum de maestros es, a nuestro entender, la asignatura más trascendental de los planes de estudios de los grados. Su esencia radica en el conjunto de actividades sistematizadas en las que colaboran los Centros Educativos y la Universidad, cuya finalidad es que los estudiantes del grado tomen contacto profesional con la realidad educativa en la que desempeñaran su trabajo posteriormente. Se trata de un referente en la formación docente, dado que, como apunta Zeichner (2010, p. 132), propicia los «espacios híbridos en programas de formación que reúnen al profesorado de la universidad y al de los centros». En este sentido, y dada la trascendencia que tendrá aunar conocimiento académico y práctico para el futuro docente, su desarrollo está cuidadosamente planificado. Así, podríamos señalar que se trata de una asignatura cuyas principales señas de identidad son: su distribución a lo largo de la formación del grado; la posibilidad de retroalimentación y su viabilidad organizativa.

Partimos de la idea de Zabalza (2011) acerca de que «son aquellos centros universitarios que disponen de una mejor red de centros colaboradores los que pueden ofrecer un mejor Prácticum» (p. 35). En este sentido, para un efectivo desarrollo del Prácticum en los estudiantes de grado cuya modalidad es bilingüe, debemos contar con aquellos centros que ofrecen formación bilingüe a sus estudiantes e ir estableciendo una red de centros colaboradores bajo el paraguas de la educación plurilingüe.

La posibilidad de formarse con tutores que imparten su carga docente bilingüe ofrece una perspectiva global y especializada para quienes se interesan por esta modalidad. Al amparo de esta asignatura el alumnado podrá acercarse a la realidad profesional, de modo que adquieran un conocimiento inicial por observación y participación de la realidad escolar de la que formarán parte. El ejercicio de las competencias profesionales estudiadas de forma teórica en la universidad se plasmará en su capacidad de desenvolverse ante situaciones concretas, mostrando profesionalidad suficiente y habilidad para reflexionar sobre su propia práctica y la de sus tutores (Díaz y Cuevas, 2015; Villa y Poblete, 2004). El Prácticum, además, permite iniciarse en el uso de metodologías y estrategias docentes, experimentando sus capacidades a través de realidades controladas y observadas (Correa, 2014).

El desempeño de las prácticas en una modalidad bilingüe requiere profesionales especializados que tutoricen la labor del estudiante, tanto a nivel universitario como en el propio centro escolar. De este modo, el alumnado debe contar con el apoyo y guía de un profesorado universitario que conozca la realidad bilingüe de los centros, capaz de ofrecer orientación precisa. Esta colaboración serviría para paliar el eterno problema que, según Zeichner (2010, p. 128), reside en «la falta de conexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica».

Especialmente, hay una serie de momentos en los que el apoyo del tutor universitario resulta fundamental. Estos son: al inicio de las prácticas, esto es, antes de llegar al centro, informando y guiando al alumnado sobre su rol como estudiante de prácticas y las singularidades que puede encontrar en un centro bilingüe; una vez iniciadas las prácticas, es importante realizar un nuevo contacto en el que se observe si la integración del alumno en el centro ha sido la adecuada; a lo largo de las prácticas, para observar la evolución; y, finalmente, ante problemas específicos que requieran de una orientación singular. Estos pueden ser dificultades de acoplamiento entre el alumno en práctica y su tutor de centro, dificultades ante el desempeño de tareas específicas en el centro, dudas ante situaciones emergentes, etc.

Llegados a este apartado, nos preguntamos qué competencias docentes debería desarrollar un Prácticum de maestros en una

modalidad bilingüe. Ante dicho planteamiento, consideramos que las competencias deben ser idénticas a las de las realidades no bilingües, si bien algunas de ellas habrán de reforzarse especialmente, por ejemplo: presentar públicamente ideas, problemas y soluciones de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito de manera bilingüe; reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, integrando metodologías bilingües en el ejercicio de la práctica docente; adquirir un conocimiento práctico de los centros y las aulas bilingües y de su gestión; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social con el centro y la modalidad bilingüe, ser conscientes de las diferentes cuestiones a mejorar en los centros bilingües. Para poder desarrollar adecuadamente estas competencias, el alumnado deberá formarse desde una perspectiva intercultural, en la que ser ciudadanos de un mundo particular y global a la vez supone una bandera (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

En el caso de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, los estudiantes de la modalidad bilingüe tienen que cursar obligatoriamente el Prácticum I, situado en el primer semestre del segundo curso con maestros generalistas bilingües. Esto ha sido un revulsivo en nuestra comunidad, ya que, hasta ahora, los colegios bilingües no recibían alumnado instruidos en AICLE en esta primera toma de contacto con la realidad de las aulas y en demasiadas ocasiones el emparejamiento entre tutores bilingües y alumnado con deficientes conocimientos de inglés, y en la mayoría de los casos desmotivados por la situación, era un fracaso. La experiencia –según los resultados preliminares de los que disponemos hasta la fecha– ha sido un éxito, pues, por un lado, la labor del maestro se ha visto reforzada con un alumno especializado y, por otro, el alumnado ha obtenido una formación metodológica en AICLE, a la que fuera de la modalidad solo tiene acceso, en cuarto curso, una vez en el itinerario de lenguas. Para también ofrecer prácticas en diferentes comunidades españolas, y en el marco del programa de movilidad interna SICUE, se han firmado una serie de convenios entre la Universidad de Extremadura y otras universidades con modalidades de Educación Primaria Bilingüe.

Además, el hecho de poder ofrecer prácticas de especialistas bilingües ha sido un empeño de la Universidad de Extremadura

avalado por la Consejería de Educación. Estas actuaciones harán posible que, en el curso 2018-2019, los estudiantes de magisterio puedan cursar en sus itinerarios de cuarto curso las especialidades de: música bilingüe, educación física bilingüe, generalista bilingüe e inglés con tutor bilingüe, que serán también verificadas por ANECA.

4.2. Retos de la universidad española para una mejor empleabilidad

Por lo tanto, volvemos a preguntarnos, en este punto: ¿qué necesitaría conocer un futuro egresado que forme parte de programas de educación bilingüe en las escuelas? La formación que deben ostentar profesionales de estas características debe incluir tanto conocimientos teóricos como prácticos que permitan desempeñar su labor en la escuela (Contreras, 2010). Hasta ahora, observamos que los programas de formación del profesorado de las universidades españolas, en su gran mayoría, han estado centrados en una realidad educativa no bilingüe, siendo únicamente la especialización en lenguas extranjeras la que acercaba a los idiomas, pero no desde la perspectiva de bilingüismo que en este texto se plantea.

Los egresados en Educación Primaria que decidían enrolarse o capacitarse para formar parte de programas bilingües debían formarse fuera de la universidad, a través de programas de formación para el empleo. Dichos programas de formación se ofrecen desde una doble vertiente: por un lado, desde el propio centro de trabajo y, por otro, mediante formación alternativa como cursos complementarios, en los que las academias y sindicatos de profesorado han tenido y tienen un papel relevante. En el caso de la formación en el centro de trabajo de maestros y maestras en activo, podemos citar: los cursos de formación ofrecidos desde los Centros de Educación Permanente –CEP en Andalucía y CPR en Extremadura–, que habitualmente incluyen formación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas; programas de inmersión lingüística que facilitan que grupos de estudiantes y profesorado convivan y participen durante períodos semanales en un programa de inmersión lingüística extranjero; y también los intercambios escolares, en los que se propicia la convivencia y el conocimiento de diferentes lenguas y culturas, a

través de proyectos que se llevarán a cabo en estancias en centros extranjeros.

Llegados a este punto, las instituciones de enseñanza superior comienzan a despertar de su letargo, y, venciendo las dificultades de la propia burocracia universitaria, los miedos y recelos de la comunidad educativa, empiezan a ofrecer –no sin complicaciones– programas de formación bilingües para los futuros maestros. Pero, para ello, se parte de un planteamiento inicial: ¿debe estar formado de igual modo el profesorado de Primaria que el profesorado de Primaria que vaya a impartir docencia en una sección bilingüe? Inicialmente, se planteaba que el currículum debía ser idéntico en ambas figuras. No obstante, el segundo debía tener dominio y fluidez del idioma. Y desde esta premisa se comenzó a trabajar.

Pero, según esta concepción, no se necesita formación específica en bilingüismo en la Universidad, sino que, con una formación externa en inglés –por ejemplo, la ofrecida por las Escuelas Oficiales de Idiomas– debería ser suficiente. Sin embargo, la historia reciente nos conduce a un paso más allá, y nos ofrece las dificultades de los centros bilingües a las que tendrán que hacer frente los egresados; es precisamente en estos aspectos en los que las titulaciones universitarias han de incidir (Pavón, 2014; Pérez, 2012; Pérez *et al.*, 2016). Son los propios maestros y maestras en activo los que en los talleres de trabajo desarrollados en la Universidad de Extremadura nos plantean realidades del siguiente tipo: ¿se encuentran con las mismas dificultades los padres de alumnado en centros o secciones bilingües que aquellos que no participan en ellos? ¿Cómo se orienta a la familia en estos casos? ¿Cómo se plantea el estudio de materias específicas? ¿Cómo se enfrenta el alumnado con diversidad funcional a un programa bilingüe? ¿Cómo se forma el profesorado en tiempos de crisis? ¿Hacia dónde vamos...?, etc.

Para estas cuestiones y una infinidad más, desde la Universidad española se debe ofrecer una formación integral y capacitadora, que brinde competencias específicas para trabajar en este tipo de programas y, para ello, las facultades de Educación deben acercarse a los centros educativos a través de sus Consejerías de Educación y de forma reglada y sostenible. Solo si los maestros tienen un papel importante en dichas facultades, en el Prácticum y en el resto de las asignaturas de manera coordinada, el

alumnado podrá conocer de primera mano su futura realidad y ofrecer los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que permitan a sus futuros estudiantes formarse para la realidad profesional emergente (Medina y Pérez, 2017).

5. Conclusiones

Nuestra intención ha sido mostrar la evolución de la educación bilingüe en nuestro país y aportar ideas y estrategias que, en contextos reales, están dando frutos en favor de una mejora de la formación inicial y permanente del profesorado. Queremos finalizar, llegados a este punto, realizando un análisis DAFO sobre la formación AICLE con el objeto de propiciar un debate que nos ayude a avanzar en equipo.

Debilidades	Amenazas
No existe una política homogénea en todo el territorio nacional referente a la formación de docentes AICLE.	La colaboración de maestros en ejercicio en la formación inicial de docentes no está bien regulada.
Se han realizado grandes esfuerzos para lograr una capacitación lingüística del profesorado, pero se ha descuidado el aspecto metodológico.	Los horarios de los docentes de universidad y escuela son simultáneos, cuestión que dificulta la cooperación institucional.
No existe la figura del «maestro asesor» que colabora en las aulas universitarias.	Sin una figura oficial de «maestro asesor», este proyecto podrá no ser sostenible en el tiempo.
Fortalezas	Oportunidades
Existe una gran motivación por parte del profesorado implicado en la colaboración con la Universidad.	Cada vez son más las universidades que imparten enseñanza en modelo bilingüe.
Se cuenta con una red de centros colaboradores y con profesorado AICLE para el desarrollo del Prácticum de futuros docentes.	El profesorado cuenta con una amplia gama de recursos formativos para lograr desarrollar con garantías la docencia AICLE (programas de inmersión, cursos de formación metodológica, cursos de nivelación lingüísticas...).
Se han firmado acuerdos efectivos de colaboración entre universidad y escuela.	Gracias al horario, cada vez son más los maestros implicados y motivados en este proyecto.
El grado de la UEX, se ofrece por la tarde, en su modalidad bilingüe para favorecer la colaboración de los maestros bilingües y no interferir en su horario laboral.	Oportunidad de ofrecer al alumnado español conocer otras realidades AICLE fuera de su comunidad.
Se han firmado convenios con otras universidades españolas con grados en Ed. Primaria Bilingüe.	

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, L., Delicado, G. y Ramos F. (2019). A Comparative Study of Bilingual Teacher Preparation Programs in Two Different Contexts: California and Spain. En: G. Guzman (ed.). *Bilingualism and Bilinguistic Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 81-101). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-05496-0_5
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. and S. Philipou (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Consejo de Europa.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Consejo de Europa (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Consejo de Europa.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 61-83. <https://acortar.link/8X5tLA>
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (eds.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). OEI.
- Coyle, D., Marsh, D. y Hood, P. (2010). *AICLE: Content and language integrated learning* (1.ª ed.). Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2014). *Some Thoughts on Assessing Intercultural Competence*. NILOA. <https://illinois.edu/blog/view/915/113048>
- Delicado, G. y Pavón V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: el caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y futuro*, 32, 35-64. <https://acortar.link/x2LUsM>
- Delicado, G. y Pavón V. (2016). Training primary student teachers for AICLE: innovation through collaboration. *Pulso: Revista de Educación*, 39, 35-57. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.ch005>
- Díaz, F. y Cuevas, M. (2013). El Practicum I del Grado de maestro de primaria como materia que contribuye a la formación integral de los futuros maestros. En: P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (eds.). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 231-240). Andavira.
- Fabregat, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor. *Aula de Secundaria*, 19, 25-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6007586>

- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la formación del profesorado de Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gómez, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, 103-115. 10.30827/Digibug. 29564
- González, M. T. y Cutanda, T. (2017). La formación continua del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 25, 57-76. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- Julius, S. M. y Madrid, D. (2017). Diversity of Students in Bilingual University Programs: A Case Study. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(2), 17-28. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i02/17-28>
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *AICLE in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars.
- Lorenzo, F. (2015). Los logros del bilingüismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 69-72.
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revisita de Educación*, 374, 142-158.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y Educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Síntesis.

- Madrid, M. y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Trujillo, F. (2001). Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en lenguas extranjeras. En: F. J. Perales y A. L. García (eds.). *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI* (pp. 113-130). Grupo Editorial Universitario.
- Martín, M. (2015). Acompañar desde la formación y el asesoramiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 56-70. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/113978>
- Medina, J. L. y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 17-38. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10350/8455>
- Ortega, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68. <https://acortar.link/1btmco>
- Pavón, V. (2014). Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. *Enclave docente*, 5, 8-13.
- Pavón, V. y Pérez, A. (2017). Enhancing disciplinary literacies: languages of schooling and whole-school language projects in Spain. *European Journal of Applied Linguistics*, 5, 153-175. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0023>
- Pérez, A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: Análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Servicio de Publicaciones.
- Pérez, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond linguafranca: Key findings from AICLE french programs. *Language Policy*, 15, 485-504. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9386-7>
- Romero, M. F. (2014). *La escritura académica: diagnóstico y propuesta de actuación. Una visión desde los Grados de Magisterio*. Octaedro.
- Romero, M. F. y Jiménez (2014). El Practicum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo. *Lenguaje y Textos*, 39, 49-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5335916>
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21. <https://acortar.link/y4TTBj>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

- Trujillo, F. (2010). La competencia lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/83784>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-19. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276054>

La contribución a la alfabetización académica universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz

SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz

Resumen

En este trabajo se exponen las acciones que se desarrollan en el marco del Plan de Lenguas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para contribuir al desarrollo de la alfabetización académica en el nivel universitario. Se parte de la explicación del concepto de *alfabetización académica*, se explican qué acciones concretas se plantean desde la Facultad, tanto en asignaturas de contenido lingüístico, vinculadas al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en lengua española, como en otras asignaturas de contenido no lingüístico. Por último, se expone cómo se comprenden en este proceso los roles de profesorado y alumnado.

Palabras clave: alfabetización académica; escritura; géneros discursivos; formación docente; educación superior.

Abstract

This work presents the actions developed within the framework of the Language Plan of the Faculty of Educational Sciences of the University of Cádiz to contribute to the development of academic literacy at the university level. It starts from the explanation of the concept of academic literacy, explaining what specific actions are proposed by the Faculty, both in subjects with linguistic content, linked to the area of Didactics of Language and Literature in the Spanish language, and in other subjects, with a non-linguistic content. Finally, it is explained how teachers and students roles are understood in this process.

Keywords: academic literacy; writing; discursive genres; teacher education; higher education

1. Introducción

La *alfabetización* es un proceso que se inicia muy tempranamente en nuestras vidas y que no termina nunca. Cualquier persona que viva en una sociedad alfabetizada, independientemente de su edad o nivel académico, se encuentra en numerosas ocasiones con textos que le suponen retos, bien de comprensión, bien de producción. Leer o escribir textos especializados por su contenido o por su función –textos administrativos o legales, por ejemplo– exige del usuario un alto nivel de conocimientos sobre el tema del que versen dichos textos, pero también sobre su estructura y funcionamiento. Dicho de otro modo, cualquier persona alfabetizada y autónoma en una sociedad letrada como la nuestra ha de disponer de un repertorio de conocimientos y destrezas sobre los géneros discursivos (Zayas, 2012) que le permiten actuar en su sociedad, un repertorio que no puede concebirse como algo estático, sino que siempre es susceptible de perfeccionarse a través de nuevos retos de lectura y escritura situada.

La alfabetización inicial avanza mediante la interacción de los niños que aprenden con textos y usuarios de dichos textos (Nemirovsky, 2009). Progresivamente, a medida que avanza la escolarización obligatoria, los aprendices van aumentando su grado de autonomía a la hora de comprender y producir textos. Con todo, no podemos pensar que llega un momento exacto en el que las personas han adquirido la autonomía total en la capacidad de uso de la lengua escrita. La diversidad de las distintas situaciones que exigen leer y escribir, así como la propia diversidad de medios, formatos, textos y géneros discursivos lo impide, ya que demandan distintos conocimientos y destrezas en distintos niveles de especialización. El acceso a la educación postobligatoria y concretamente a estudios universitarios de grado supone, por tanto, un avance más en el proceso de alfabetización, que se ha dado en llamar *alfabetización académica*.

En efecto, cursar estudios superiores significa incorporarse a una comunidad letrada definida por su especialización disciplinar y su orientación hacia la práctica profesional, anticipada a través de las prácticas profesionales contenidas en la mayoría de los casos en los propios estudios. Paula Carlino (2005) ha hecho notar cómo la idea de *alfabetización académica*:

[...] tiene dos significados: uno sincrónico que se refiere a las prácticas letradas propias de una determinada comunidad científica, y otro diacrónico, que ataña al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. (p. 14)

Creemos que esta idea es esencial para el diseño e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, basados en: *a) la participación de los estudiantes en prácticas letradas vinculadas a cada disciplina tuteladas por docentes expertos, b) la potenciación de un discurso expositivo-argumentativo que supere otro de corte descriptivo-explicativo (Mateos, 2009), asegurando, así, que se alcanza una dimensión epistémica de la escritura (Wells, 1987), y c) la potenciación de la identidad de los estudiantes como lectores y escritores, capaces de afrontar los retos de lectura y escritura que su trayectoria de estudios les exige y capaces también de gestionar sus propios avances como personas alfabetizadas en un mundo complejo.*

Nos situamos, así, en la visión de alfabetización académica que supera planteamientos centrados únicamente en la idea de escritura como habilidad de estudio y de corrección lingüística, o bien en la idea de familiarización con las prácticas discursivas propias de un entorno disciplinar y profesional. Queremos tener en cuenta también cómo las prácticas alfabetizadoras intervienen en el desarrollo de la identidad como escritores de los estudiantes y futuros profesionales (Castelló y Mateos, 2015).

En este trabajo vamos a exponer cómo se implementa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, concretamente en las titulaciones de grado de Educación Infantil y grado de Educación Primaria, la formación en competencias comunicativas académicas y del ámbito profesional para maestros. Nos proponemos explicar cuáles son las acciones que se plantean desde el centro de forma general y desde asignaturas concretas. Nos proponemos también comprender los roles de docentes y alumnos en un proceso compartido de avance en la alfabetización académica y profesional, así como plantear algunos retos presentes y futuros que asumimos como compromiso de mejora.

2. La escritura académica en la Facultad

Con la puesta en marcha de los grados universitarios de Maestro en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz decidió asumir la responsabilidad, como centro, de actuar para contribuir al correcto desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes. El contexto sociolingüístico de esta Facultad, situada en una Comunidad Autónoma monolingüe que ha apostado por la puesta en marcha de programas de Educación Bilingüe ha provocado que desde la Facultad se ponga el acento en la alfabetización académica en lengua materna orientada al correcto desempeño de la formación académica y futuro desarrollo profesional de los estudiantes de los grados de Educación, y también en el fomento de una identidad plurilingüe, no solo por el hecho de que sea requisito obtener el nivel B1 de al menos una lengua extranjera para graduarse, sino que se ha decidido promover una formación basada en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Esto se lleva a cabo a través de diversas asignaturas de ambos grados y de la organización de una mención específica sobre AICLE para el alumnado del grado de Primaria, con el fin de dotar a los estudiantes de competencias para el desarrollo de su práctica profesional en centros bilingües.

2.1. Las pruebas de diagnóstico

Para situarse en las necesidades específicas de nuestro alumnado, se puso en marcha un sistema de diagnóstico para estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad que se ha realizado desde el curso 2010-2011. Se trata de un procedimiento que combina tres elementos: uno, la escucha comprensiva de un texto oral, con apoyo visual, de carácter especializado pero transversal, pues no se percibe como específico de ningún ámbito disciplinar concreto en el marco de la formación de maestros; dos, la toma de apuntes; y tres, la elaboración de un texto en el que se expone la información obtenida mediante la charla desde una perspectiva crítica. El procedimiento es el siguiente: se proporciona material para la toma de apuntes, se visualiza un vídeo en el que se desarrolla una conferencia y se anima a los estudiantes a elaborar un texto sugiriéndoles la realización previa de un esquema o borra-

dor para por fin elaborar una versión definitiva de un texto que funciona como comentario crítico sobre la cuestión que se aborda en la conferencia. Cada curso académico se ha repetido el procedimiento, si bien desde el curso 2012-2013 en el vídeo no se transmite una conferencia, sino un programa televisivo sobre la formación de maestros. Se dispone, pues, de datos acumulados sobre la competencia de los estudiantes de las distintas promociones al iniciar su formación en el grado que presenta las siguientes constantes:

- Casi ausencia de habilidades de planificación para la elaboración del texto
- Carencias en el desarrollo textual
- Carencias en la organización en párrafos
- Carencias en puntuación

La escritura de los estudiantes de nuevo ingreso es, por tanto, mejorable en variables que exigen un control semántico, sintáctico y de progresión informativa del producto escrito por parte de quien escribe (Jiménez *et al.*, 2014). Esto, unido a la poca implicación para planificar los textos y la baja calidad de los productos finales muestra que el alumnado de nuevo ingreso en la universidad no ha hecho una representación real del objetivo comunicativo ni del potencial destinatario de su texto. Siguiendo la distinción de Bereiter y Scardamalia (1987), los estudiantes operan en el modelo retórico de «decir el conocimiento», exponiendo ideas de las que disponen, cuando su trayectoria debe orientarse claramente hacia un modelo de escritura ligado a la «transformación del conocimiento», en el que la propia escritura está fomentando el aprendizaje. Además de esto, los estudiantes no parecen tener una identidad fuerte como creadores de textos aptos para su funcionamiento especializado en sociedad, no solo para aprobar las asignaturas que conforman su titulación, sino para desempeñar su función posterior, la docencia.

Todos estos rasgos indican cuál puede ser el camino para llevar a cabo una intervención correcta y equilibrada entre docentes y alumnado para la mejora de la competencia comunicativa académica y profesional de los futuros maestros. Partimos, además, de una visión diagnóstica, enfocada a valorar un nivel de escritura de un texto no situado en el ámbito propio del desem-

peño profesional, sino en un género, «comentario crítico», asociado a la trayectoria educativa previa de los estudiantes de nuevo ingreso en el grado y que puede mostrar su competencia en escritura de tipo epistémico a partir de una única fuente y los propios recursos de cada estudiante. Esta prueba permite conocer la competencia de partida en escritura básica de los estudiantes de nuevo ingreso, sin valorar todavía su nivel de dominio de los géneros discursivos específicos de la comunidad disciplinar y profesional en la que ingresan, ni su grado de identificación con ellos. Esto abre muchas vías de formación para el alumnado de los grados de maestro a lo largo de su trayectoria en la Facultad.

El propósito del equipo docente de la Facultad de Educación es que los estudiantes sepan tomar apuntes estratégicamente, que puedan gestionar diversas fuentes de información y que se familiaricen con los diversos géneros discursivos ligados a su ámbito académico y profesional a través de prácticas de lectura y escritura en contexto, así como que desarrollem una identidad fuerte como escritores de una comunidad disciplinar y profesional determinada. Sabemos que la práctica les permitirá desarrollar su pensamiento mediante la propia lectura y escritura, adquiriendo confianza en sus propias posibilidades y, por consiguiente, construyendo una competencia dinámica, susceptible de continuar evolucionando. Somos conscientes de la necesidad de los estudiantes de familiarizarse con aquellos géneros relevantes para su formación y futura actuación profesional con el fin de que construyan el conocimiento retórico necesario para poder comprender eficazmente y producir adecuadamente textos escritos que funcionen en su comunidad discursiva. Entendemos también que los avances en producción y comprensión escrita serán progresivos, y consideramos, por ello, que la lectura y la escritura –sus procesos, sus productos– deben adquirir visibilidad y ser el centro de la intervención docente para el aprendizaje. Es en este sentido en el que se han articulado diversas acciones formativas a lo largo de la trayectoria del alumnado en la Facultad.

2.2. Las acciones formativas

Las acciones desarrolladas pueden dividirse entre propuestas internas al hecho de cursar uno de los grados de Magisterio y, por tanto, obligatorias o propuestas complementarias, de carácter

propedéutico y voluntarias para el alumnado. Comenzaremos abordando las propuestas de formación complementaria.

2.2.1. Formación complementaria

La Facultad oferta talleres específicos para la mejora de la competencia comunicativa y profesional de los estudiantes (Romero *et al.*, 2014). Dichos talleres son de dos tipos:

- El *taller de nivel 1* supone una breve formación para el alumnado (2 horas y media al mes durante un cuatrimestre) en la que se presentan los aspectos básicos de la comunicación escrita en el nivel universitario, esto es, características del lenguaje académico, considerando géneros básicos del ámbito como los apuntes, exámenes, entornos colaborativos de trabajo, ensayos, trabajos expositivos o memorias). Se abordan las características de los textos escritos –estructura y presentación–, y la introducción a los procesos de creación del texto –planificación, redacción y revisión–. El taller también permite que cada estudiante se sitúe en su propio nivel de competencia, dándole, así, herramientas para gestionar su mejora a lo largo de su trayectoria en el grado.
- El *taller de nivel 2* está encaminado ya a formar al estudiante para afrontar trabajos académicos de envergadura como pueden ser las memorias de las prácticas obligatorias o el trabajo fin de grado (TFG). En este caso la duración es mayor, a las sesiones presenciales de 2 horas y media cada mes se añade el seguimiento del trabajo del alumnado a través de una plataforma virtual. A lo largo del taller, se abordan la especificidad de los dos géneros concretos que se han aludido, se profundiza en las cuestiones formales –estructura general, procedimientos de citación y referencia, organización de anexos– y se trabajan procesos de generación de ideas y de desarrollo textual de forma significativa, ya que el alumnado puede aplicar las estrategias del taller a la elaboración de trabajos en curso, y también de forma colaborativa, puesto que el formato del taller propicia la puesta en común con el resto de estudiantes.

Como se ha dicho, se trata de talleres de formación complementaria que ofrecen a todos los estudiantes, y especialmente a aquellos que hayan detectado sus propias carencias en la fase de

diagnóstico o posteriormente en el desempeño de las asignaturas del grado. Es, por tanto, una primera herramienta formativa para un buen desempeño en escritura académica, pero que no se agota en sí misma, puesto que existen otros procedimientos formativos en la propia trayectoria formativa de los grados de Educación Infantil y Primaria.

2.2.2. Formación inherente a la trayectoria en el grado

El otro conjunto de acciones compete al desarrollo de las asignaturas que conforman el grado. Centraremos nuestra atención en el diseño de algunas asignaturas de contenido lingüístico y también de contenido no lingüístico con el fin de mostrar la coherencia y complementariedad de la organización formativa. Dicha formación supera un planteamiento propio de modelos WAC (*writing across the curriculum*), que hacen hincapié en los procesos de escritura que permiten articular y mostrar el aprendizaje, y que dan forma en gran parte a los talleres de la formación complementaria, y añade ahora una visión más propia de modelos WID (*writing in disciplines*) dirigida a promover el dominio de los géneros disciplinares y académicos por parte de los estudiantes, puesto que cada asignatura mantiene su identidad en cuanto a comunidad discursiva, y que implica realmente un nuevo aprender a escribir, no ya en lo que respecta a procesos básicos y corrección formal, sino en la unión de conocimientos retóricos y disciplinares en torno a géneros concretos y en perspectiva epistémica (Carlino *et al.*, 2013). Esto es, además de enfocar hacia el control de los aspectos formales del texto, buscamos ampliar la capacidad de construcción del conocimiento junto con el repertorio expresivo del alumnado en los contextos de uso de los géneros (Rodríguez Gonzalo, 2012). Asimismo, y como hemos planteado más arriba, la formación global que la Facultad quiere ofrecer asume una visión completa de alfabetización que conlleva el fomento de las identidades de los estudiantes como escritores en situación académica (Camps y Uribe, 2008). De este modo, las actividades de escritura en las asignaturas se plantean de forma situada y asumen la creciente dificultad de la propia producción escrita en función de la especialización, así como las características de las diferentes prácticas de enseñanza-aprendizaje y su vínculo con el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes como escritores, dirigido a hacerles conscientes de cómo

enfocar con éxito distintas tareas de escritura. Con ello, es necesario considerar también las oportunidades para la lectura de textos representativos de los géneros que nos interesa desarrollar, de forma que el alumnado pueda disponer de las referencias fundamentales para planificar y desarrollar sus propios textos.

Abordaremos, principalmente, la contribución de distintas asignaturas al desarrollo de la competencia comunicativa académica en lengua materna.

2.3. Un panorama desde algunas asignaturas

2.3.1. Diseño de asignaturas de contenido lingüístico

Tomaremos como ejemplo dos asignaturas, una por cada grado. En primer lugar, tomamos en consideración la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Escritas (DHCE), que se imparte en el grado de Educación Infantil y tiene como objetivo principal actualizar la formación de los futuros maestros para que puedan promover la alfabetización inicial de los niños de entre 0 y 6 años. Los contenidos de la asignatura, así, exigen del alumnado el conocimiento de las relaciones entre textos escritos y actividad social en contexto, pues es la inclusión de los niños en situaciones de uso real de la lengua escrita compartidas con usuarios de textos lo que se plantea como el motor de la alfabetización inicial.

Paralelamente al hecho de que los estudiantes deben seleccionar y manejar textos escritos para el diseño de secuencias didácticas dirigidas a aulas de Educación Infantil, a lo largo de la asignatura se llevan a cabo también diferentes prácticas encaminadas a la mejora de la competencia en comunicación oral y escrita de los futuros maestros en una dimensión académica y profesional, de forma que se posibilite su adecuada inserción en el mundo laboral. En este sentido, en la primera sesión de clase los estudiantes realizan una autoevaluación de su competencia lectora y escritora, que sirve como compromiso al mostrar cuáles son los aspectos en los que asumen que deben mejorar para comprender y producir textos en el nivel esperable en su entorno académico y profesional. A partir de esta autoevaluación, la metodología de la asignatura incluye la lectura constante de documentación de referencia para maestros, como pueden ser documentos legales como el currículo o planes formativos institucio-

nales específicamente dirigidos a la escuela infantil, artículos sobre alfabetización y experiencias didácticas publicadas por diferentes autores. También es básico desde el punto de vista metodológico la escritura, por parte del alumnado, de documentos como síntesis de la teoría trabajada en las clases; informes de análisis de documentación relacionada con el ejercicio docente, como registros de situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula o corpus de textos escritos por niños hasta 6 años, así como la elaboración de propuestas didácticas fundamentadas. La escritura se produce en parte en el aula de forma que hay contacto docente-alumnado durante los procesos de escritura.

Una segunda asignatura de contenido lingüístico que proponemos como ejemplo es Competencias Comunicativas para el Ámbito Académico y Profesional del Maestro, que se imparte en el grado de Educación Primaria y, cuyo foco es formar a los futuros maestros en competencias comunicativas tanto orales como escritas, teniendo en cuenta los géneros discursivos de uso en el ámbito profesional de la docencia. Esta asignatura se ha especializado en la práctica controlada de la expresión escrita y oral de los futuros docentes y supone para el alumnado un gran aumento en su conciencia de uso de la lengua.

2.3.2. Diseño de asignaturas de contenido no lingüístico

Como se ha dicho previamente, la voluntad de promover la alfabetización académica desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz implica tanto a las materias de áreas lingüísticas como a las de áreas no lingüísticas. La organización docente de todas las asignaturas que se imparten en la Facultad, concretada en la publicación de sus programas, incluyen una serie de requisitos previos y recomendaciones en las que se pone de manifiesto la necesidad de que el estudiante, apoyándose en su trayectoria anterior, adecue su competencia comunicativa al contexto académico universitario y se familiarice con recursos en línea y manuales relacionados con la mejora de la competencia escrita en español. Además, en la evaluación de las asignaturas, se menciona explícitamente la necesidad de que el conocimiento se construya y se demuestre en virtud de la adecuación formal y disciplinar al contexto académico (Romero *et al.*, 2014).

Exponemos aquí los proyectos formativos compartidos de las dos asignaturas de Prácticum y la asignatura Trabajo Fin de Gra-

do que forman parte del plan de estudios de los dos grados de maestro que imparte la Facultad.

La experiencia de prácticas que todo estudiante debe superar para llegar a graduarse como maestro en Educación Infantil o Primaria conlleva su participación activa en la realidad de los contextos educativos con el fin de adquirir el conocimiento teórico-práctico necesario en su formación como docentes. Supone el inicio de su socialización en el contexto en el que desarrollarán su ejercicio profesional y con ello el contacto directo con los géneros discursivos propios de dicho entorno. La trayectoria formativa de las asignaturas Prácticum I y II en ambos grados contempla esta oportunidad de la siguiente forma: la actividad que desarrolla el estudiante debe reflejarse en una serie de prácticas de lectura y escritura orientadas a potenciar la función epistémica de la escritura, pues son los pasos previos a la elaboración del informe final de las prácticas. Asimismo, la propuesta formativa supone ejercitarse la lectura y escritura de distintos géneros propios del desempeño docente, como puede ser toda la documentación asociada a la actividad en los centros educativos que será objeto de lectura (proyecto educativo de centro, programaciones, proyectos de innovación, planes institucionales, material didáctico, etc.) o de escritura (diarios de aula, propuestas didácticas, informes de tutorización, evaluaciones de alumnado, estudios de caso, entrevistas, cuestionarios, etc.). La organización de estas prácticas de lectura y escritura en el marco de la asignatura funciona de la siguiente manera: el alumno realiza textos de diversos tipos: en primer lugar, frecuentes aportaciones a un diario, que consiste en una escritura de tipo descriptivo-explicativo. En segundo lugar, debe realizar también aportaciones semanales en forma de observaciones, informes, entrevistas o pequeños estudios de caso sobre los diversos temas que se aborden en seminarios presenciales en la Facultad. En tercer lugar, pero con menor frecuencia, los estudiantes aportan documentos llamados *evidencias* en los que su discurso adquiere un valor más argumentativo, pues añade a la descripción de alguna actividad autónoma realizada en el centro su justificación como actuación formativa en el contexto profesional. Por último, y como texto final que se apoya en el material previamente elaborado por cada estudiante, se debe entregar una memoria de toda la actividad realizada y que justifique globalmente el valor de la experiencia for-

mativa para el estudiante. Las aportaciones previas a la memoria son objeto de seguimiento docente durante todo el proceso y por ello informan al estudiante de las exigencias formales, de contenido y organización discursiva que son esperables en esa memoria final.

Respecto al trabajo fin de grado, se trata de un documento que adquiere el valor de colofón a la trayectoria formativa en el grado y conlleva una perspectiva de mayor especialización sobre algún aspecto propio del desarrollo profesional del maestro. Asimismo, se plantea como un trabajo tutelado que se secuencia en las distintas fases propias de la elaboración de un texto académico: generación de ideas y búsqueda de información, planificación del texto en función de la estructura esperada, desarrollo de borradores sucesivos hasta la obtención del texto final. A la tarea de elaboración del escrito se le añade la necesidad de realizar una defensa pública del trabajo ante un tribunal, lo que aumenta su carácter epistémico, puesto que obliga al autor a considerar su trabajo desde una nueva perspectiva.

El planteamiento formativo de las distintas asignaturas en el marco de los grados funciona en conjunto como una apuesta firme por la calidad en la formación académica del alumnado y su posterior desarrollo profesional.

3. Los protagonistas

Todas las propuestas formativas buscan la mejora de la competencia en escritura académica de los estudiantes, pero es preciso preguntarse ahora cómo se actualizan estas oportunidades formativas en la realidad de los contextos de aprendizaje del día a día y qué tipo de aprendizaje pueden propiciar. Los objetivos de quien enseña y quien aprende pueden diferir en algún grado, y la necesidad de incorporar la evaluación en las distintas asignaturas puede hacer perder la perspectiva del desarrollo de la competencia de los estudiantes a lo largo de su formación. Si, como apunta Carlino (2005) y hemos estado planteando, los docentes como miembros de una comunidad disciplinar guían a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir géneros discursivos vinculados a las disciplinas, es necesario asumir que los estudiantes se están formando a lo largo del

contexto de las asignaturas y también de la trayectoria completa del grado. Por ello, la intervención docente debe plantearse en varios niveles de complejidad y pivotar en torno a los retos que los estudiantes pueden asumir en cada momento. Trabajar apoyando esos retos permite que los estudiantes sientan que están en un proceso formativo a largo plazo a la vez que construyen su identidad como lectores y escritores. Se trata, en definitiva, de promover una intervención compleja dirigida a mejorar la competencia escritora del estudiante y futuro titulado universitario a corto, medio y largo plazo a través de un andamiaje adecuado por parte del docente.

Como ya hemos planteado, nos proponemos alcanzar un objetivo ambicioso en un trayecto corto, los cuatro cursos académicos que duran los estudios en cada grado. Queremos conseguir aumentar el número de estudiantes que solventan con éxito las tareas académicas que conlleva escribir, mostrando dominio tanto respecto de la corrección formal como en la adecuación al género discursivo; que integren el recurso a la escritura como vía de aprendizaje; que se hayan construido como escritores y sean conscientes de sus fortalezas y limitaciones. Se trata, con todo ello, de que puedan adaptarse sin problemas a las distintas tareas de escritura que se les presenten en su vida profesional.

Decimos que es un objetivo ambicioso porque no podemos negar los obstáculos que se nos presentan en la práctica. Algunos estudios han puesto de manifiesto tanto las dificultades que presenta el alumnado para el avance como los retos que debe afrontar realmente el profesorado para que las aulas universitarias realmente contribuyan al desarrollo de la alfabetización académica. Por ejemplo, Carlino (2004) ha identificado cuatro grandes dificultades de los estudiantes para el desarrollo de su competencia en escritura académica: en primer lugar, los estudiantes tienen dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva de quien leerá su texto. Por esto, los textos que construyen tienen huellas del proceso de pensamiento que quien lo escribió ha seguido, y no muestran con claridad su función social. En segundo lugar, los estudiantes desaprovechan el potencial epistémico de la escritura; al no hacer avanzar su proceso de pensamiento hacia la forma de expresión que sería adecuada para el lector, corren el peligro de limitar su expresión a un pensamiento que necesita una mayor elaboración y estructuración. En ter-

cer lugar, se ha observado que los estudiantes revisan sus textos de una forma muy lineal, orientada a la revisión de errores para la finalización del texto, no hacia una posible reelaboración a varios niveles. Por último, los estudiantes tienen una marcada tendencia a postergar el momento de escritura, debido a que no disponen de una adecuada representación de la tarea y sus exigencias.

Estas dificultades podrían tener su origen en las distintas concepciones que el profesorado y el alumnado podemos tener acerca del alcance y el sentido de las prácticas de escritura en contextos académicos. Por un lado, la distinta perspectiva de quien aprende y quien enseña podría conllevar visiones encontradas acerca de las tareas de escritura –los estudiantes se limitarían a tratar de responder a un requerimiento del docente sin una implicación fuerte hacia la tarea, mientras que el profesorado esperaría una transformación del conocimiento del alumnado causado precisamente por la necesidad de solucionar la tarea– (Marín *et al.*, 2015). Por otro, se constata que los géneros presentes en las prácticas de aula muestran un predominio de la explicación frente a la argumentación crítica y, lo que es más preocupante, una falta de referencias compartidas entre docentes y estudiantes para conceptualizar dichos géneros objeto de prácticas de aula, lo que estaría indicando de nuevo poca explicititud en la definición de las tareas (Corcelles *et al.*, 2015).

Ahondando en esta cuestión, diversos estudios plantean que es la organización didáctica la que podría generar esos desencuentros entre quien enseña y quien aprende. Si consideramos que el desarrollo de la escritura académica supone, como se ha repetido, fomentar una identidad profesional ligada a la escritura propia de la comunidad disciplinar de referencia, las tareas deben ser coherentes con ese objetivo y explícitas para el alumnado. Carlino *et al.* (2013) estudiaron las prácticas autodeclaradas de docentes universitarios a propósito de la lectura y escritura en las disciplinas y encontraron que el grupo más numeroso de docentes (un 47 % en su estudio) se identificaba con una práctica que las investigadoras denominaron *trabajo en los extremos*, basada en pedir trabajo externo al alumnado, corregirlo posteriormente, y ofrecer técnicas y pautas para la mejora. Esa práctica se corresponde con una idea de escritura como habilidad general aplicable a cada disciplina. Otro amplio grupo de profe-

sores (37 %) se situaba en una práctica vinculada a la intervención durante los procesos de lectura y escritura, que se desarrollan en el aula y dan, además, la opción de generar dinámicas interactivas en el grupo de estudiantes. Esta práctica implica considerar que es preciso intervenir en el escrito, pero también en el escritor. El resto de los docentes del estudio no describían una práctica concreta (9 %), o bien decían ofrecer un tiempo para el asesoramiento cuando fallaba la comprensión (7 %). La fuerte presencia de prácticas semejantes a la denominada *trabajo en los extremos* se repite en otros estudios (Álvarez y Yáñiz, 2015; Corcelles *et al.*, 2015) que muestran como las prácticas de escritura académica en la universidad tienen predominantemente una finalidad de evaluación, lo que conlleva que la mayor atención al escrito se sitúe en el producto final, convirtiendo la escritura en un registro de información que propicia una excesiva dependencia de lo literal (Ruiz Flores, 2009; Álvarez y Yáñiz, 2015) y no supone, por tanto, una práctica epistémica vinculada a cada disciplina, como sería lo esperable en un contexto universitario.

Otros estudios se han preocupado de comprender cómo los estudiantes aprendices van integrando su competencia escritora. En este sentido, resulta interesante la aportación de Creme y Lea (2000, cit. en Castelló, 2007) que establecen cuatro perfiles de escritor: *buzo*, *helicóptero*, *puzzle* y *caos*. El primero de estos perfiles, *buzo*, se corresponde con un escritor que aborda la tarea sin una planificación previa, que se enfrenta directamente a la textualización. Tiene problemas para organizar después lo escrito en un texto adecuado a sus fines y duda de la función de la revisión, se siente frustrado ante la necesidad de revisar si esto redunda en reelaborar. El segundo perfil, denominado *helicóptero*, define a alguien que antes de iniciar a escribir necesita tener una visión global de su escrito, en contenidos y en estructura, de forma que se bloquea ante la página en blanco. Este tipo de escritor, además, idealiza sus primeras ideas acerca del escrito y se frustra si su planificación se ve comprometida en el desarrollo del escrito. *Puzzle*, el tercer perfil propuesto, es el del escritor que aborda la composición como la organización de diversas piezas que deben terminar encajando en un texto final. En el proceso puede sentir la necesidad de buscar nuevas piezas o retirar algunas. Pueden frustrarse si no encuentran sentido global al texto y necesitan implicarse en unos objetivos claros de escritura en el marco de la

tarea concreta. En último lugar, el perfil *caos* se corresponde con quien no sigue un patrón regular para escribir y considera que puede tener días malos o días buenos para realizar la tarea (Castelló, 2007, pp. 73-77). La existencia de distintos perfiles de escritor es un aspecto de importancia para una intervención docente que enfoca a la identidad de quien escribe y no solo al producto, ya que en cada caso sería necesario intervenir para conducir esas distintas formas de abordar la composición, que, además, posiblemente pueden variar en un mismo individuo en función de la naturaleza de la tarea que deba desempeñar.

Una cuestión implícita a la idea de perfiles de escritor es la influencia de factores afectivos en el proceso de composición. En un trabajo paralelo, Castelló (2007b) expone una serie de estrategias dirigidas a asegurar que la tarea que emprendemos al escribir minimice los momentos de ansiedad y bloqueo y permita el desarrollo de la tarea en el tiempo adecuado. En este sentido, alude a la necesaria colaboración entre quien escribe y quien orienta la escritura, lo que vuelve a enlazar con la necesidad de establecer una adecuada intervención docente a diversos niveles para ofrecer una enseñanza de calidad.

En resumen, diversos estudios señalan el camino para la mejora de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dirijan realmente a la formación de profesionales capaces de asumir con éxito las tareas de escritura vinculadas a su ámbito profesional. Resumimos, a continuación, las líneas de actuación que el equipo docente de nuestra Facultad asume como una responsabilidad:

1. Acercar las representaciones de alumnado y profesorado sobre la relevancia de la escritura en su actuación profesional y la exigencia de su aprendizaje. Esto conlleva la objetivación de aquellos géneros de referencia en el entorno profesional que serán objeto de prácticas de enseñanza-aprendizaje.
2. Incorporar de forma decidida la lectura de documentación propia del entorno profesional, con momentos de andamiaje docente.
3. Explicitar y negociar el sentido y naturaleza de cada una de las tareas que implican escritura, ofreciendo una secuenciación de trabajo acorde con su complejidad.
4. No renunciar a la amplitud de fuentes de referencia necesarias para la elaboración de un escrito de carácter académico y

- profesional, asumiendo la posibilidad de descubrimiento de información no prevista por el docente por parte del alumnado, y con ello exigiendo la correcta integración de dichas fuentes.
5. Explicitar el carácter recurrente del proceso de escritura desde la generación de ideas en la planificación, el desarrollo textual en la textualización y los diferentes niveles (retórico, formal, disciplinar) de la revisión.
 6. Asumir que la intervención docente se dirige tanto al texto como a quien lo escribe, de forma que debemos asistir a los estudiantes ayudándoles a reconducir su perfil escritor y gestionar los aspectos de carácter afectivo que podrían estar frenándolos.
 7. Combinar tareas de grupo e individuales para fomentar el acceso a diversidad de fuentes, el contraste de ideas, así como diversificar formas de atender al proceso y orientarse a la funcionalidad del producto –individual o colectivamente–.
 8. Articular procedimientos de evaluación de carácter formativo a lo largo de toda la tarea de composición escrita, incluyendo la generación de ideas y búsqueda de información.
 9. En línea con lo propuesto por Castelló (2014, pp. 361-362) generar más conocimiento sobre las propias prácticas utilizadas para el desarrollo de la competencia académica de los estudiantes de nuestra Facultad.

Actualmente, centramos nuestros esfuerzos en afianzar una docencia de calidad basada en el compromiso de coordinación entre docentes y asignaturas en torno a estos postulados.

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities / Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of the written composition*. L. Earlbaum.
- Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los

- géneros discursivos. En: J. L. Barrio (coord.). *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 27-56). La Muralla.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Yvy>
- Castelló, M. (2007a). El proceso de composición de textos académicos. En: M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Graó.
- Castelló, M. (2007b). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 137-162). Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M. y Mateos, M. M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 489-500. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Corcelles, M., Oliva, À., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Jiménez, R., Romero, M. F. y Sánchez, S. (2014). Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. En: M. F. Romero (Coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los Grados de Magisterio*. Octaedro.
- Marín, J., López, S. y Roca-De-Larios, J. (2015). The academic writing process in Spanish universities: perceptions of students and faculty / El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 504-533. [10.1080/11356405.2015.1072360](https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360)

- Mateos, M. M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En: J. I. Pozo y M. P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 106-119). Morata.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En: M. Nemirovsky (coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 11-31). Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista ibero-americana de educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Romero, M. F., Salvador, A. y Trigo, E. (2014). Propuestas de actuación para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En: M. F. Romero (coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los Grados de Magisterio*. Octaedro.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En: A. Álvarez (comp.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica* (pp. 57-72). Aprendizaje-Visor / MEC.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista ibero-americana de educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

Educación patrimonial y Camino de Santiago: una plataforma digital con narrativa gamificada I

XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS

M. DOLORES LERMA SANCHIS

PEDRO DONO LÓPEZ

Centro de Estudos Humanísticos-Universidade do Minho

Resumen

El Misterio del Códice Calixtino es la plataforma resultante de un proyecto Erasmus+, que tuvo como finalidad principal la educación patrimonial para adultos, en torno al Camino de Santiago. A fin de potenciar el interés, la autonomía y las estrategias colaborativas de los estudiantes o usuarios, el material educativo se presenta como una narrativa gamificada, apoyada en relatos y personajes procedentes de la ficción de temática jacobea. La propuesta didáctica se distribuye en cinco unidades didácticas, que pueden realizarse de forma particularizada o secuencial. En cada una de ellas, mediante el referente universal representado por el Camino de Santiago a su paso por Perugia, Toulouse, Logroño, Braga y Santiago, se proponen actividades que trabajan la competencia intercultural de forma proactiva, pragmática, interactiva, multimodal y multidisciplinar. En este trabajo, desarrollaremos la concepción de la plataforma y las bases didácticas y metodológicas de la unidad didáctica ambientada en Braga y en el Camino de Santiago portugués, así como los principios de evaluación que inspiran tanto esta secuencia como el conjunto del proyecto.

Palabras clave: Interculturalidad; educación patrimonial; Camino de Santiago; gamificación; *thriller* jacobeo.

Abstract

The Mystery of the Codex Calixtinus is a learning platform resulting from an Erasmus+ project, whose main purpose was heritage education for adults, around the Camino de Santiago. In order to enhance the students or users interest, autonomy and collaborative strategies, the educational material is pre-

sented as a gamified narrative based on stories and characters from Jacobean themed fiction. The didactic proposal is divided into five teaching units, which can be carried out individually or sequentially. In each of them, through the universal reference represented by the Camino de Santiago running through Perugia, Toulouse, Logroño, Braga and Santiago, we propos activities that work on intercultural competence in a proactive, pragmatic, interactive, multimodal and multidisciplinary way. In this work, we report the structure of the platform and the didactic and methodological bases of the teaching unit set in Braga and the Portuguese Camino de Santiago, as well as the evaluation principles that inspire this sequence and the project as a whole.

Keywords: Interculturality; heritage education; Camino de Santiago; gamification; Jacobean thriller.

1. El proyecto¹

La educación a lo largo de la vida se ha convertido en una cuestión socioeducativa primordial y de democratización cultural indispensable. El proyecto «Habitando los Caminos a Compostela: Educación patrimonial en entornos virtuales de aprendizaje», vinculado al programa KA204-Erasmus+, que tiene por finalidad la creación de asociaciones estratégicas para la educación de personas adultas, llevó a cabo estos propósitos, a través de la elaboración de material educativo original sobre el Camino de Santiago, para lo cual se adoptaron metodologías didácticas y herramientas digitales actuales e innovadoras.

El proyecto fue coordinado por el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) de la Xunta de Galicia e integrado por las siguientes instituciones: Centro de Educación para Personas Adultas Plus Ultra, de Logroño, Università per Stranieri di Perugia, Universidade do Minho y Agence de Cooperation Interrégionale – Reseau Chemins de Saint Jacques de Compostelle (Toulouse). La fase de ejecución comprendió el periodo del 1 de noviembre de 2020 al 1 de noviembre de 2022.

El Misterio del Códice Calixtino es la plataforma virtual resultante del proyecto, al cual se puede acceder a través de cada una

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto Erasmus «Habitando los caminos a Compostela: Educación patrimonial a través de entornos virtuales de aprendizaje». Ref.: 2020-1-ES01-KA204-083290

de las unidades didácticas en formato eXeLearning². Consta de una primera pantalla introductoria en la que se informa sobre el Camino de Santiago, la Ruta Jacobea y este proyecto Erasmus+. En una segunda pantalla, nos adentramos ya en la aventura con información sobre el hilo narrativo de la historia gamificada, los personajes protagonistas y la guía didáctica. A partir de ahí se accede a cada una de las cinco unidades didácticas que lo integran y que se pueden realizar de forma secuencial o particularizada.

En las cinco unidades didácticas, mediante el referente universal del Camino de Santiago a su paso por Perugia, Toulouse, Logroño, Braga y Santiago, se proponen actividades que trabajan la competencia intercultural de forma proactiva, pragmática, interactiva, multimodal y multidisciplinar, aplicando de forma complementaria un aprendizaje autónomo y colaborativo. A través de las diferentes propuestas elaboradas por los cinco socios que integran el proyecto CompostEVA, se pretende poner de relieve la dimensión patrimonial, social, cívica y lingüística de esta temática y desarrollar capacidades relevantes para ello.

En este capítulo nos centraremos en la concepción de la plataforma y los imaginarios históricos, culturales y literarios integrados en ella y, de forma más específica, en el diseño didáctico de la unidad de Braga, centrada en el Camino de Santiago portugués. Esta propuesta educativa, estructurada en un enfoque por tareas, se presenta como la preparación de un viaje virtual desde Braga hasta Valença do Minho, en la cual los estudiantes tendrán que resolver actividades relacionadas con el patrimonio histórico, social, literario o paisajístico de esta ruta cultural.

2. Metodología y concepción de la plataforma

La propia naturaleza del proyecto exigía una orientación plurilingüe e intercultural, que sostuvo todas las decisiones que el equipo fue adoptando en las diferentes fases. La participación de instituciones heterogéneas, no solo desde el punto de vista geográfico, sino también desde su misión (universidades, centros de

2. <https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/course/view.php?id=1057§ion=5>

formación para adultos, agencias de preservación y divulgación del patrimonio), propiciaba un ejercicio de cooperación interinstitucional e intercultural. Ello posibilitó también la definición de una agenda plural y complementaria, tanto en la especificación de los contenidos como en la identificación del potencial interés del material educativo para sus respectivos estudiantes y, consecuentemente, para un público adulto, heterogéneo y plural.

Para adecuarse a ello –elemento axial del programa Erasmus+–, se tuvo en cuenta el enfoque del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL) (Consejo de Europa, 2002) que pone en primer plano la acción intercultural, plurilingüe y las estrategias de mediación, potenciadas aún más en su actualización de 2021 (Consejo de Europa, 2021). Por tal razón se dio protagonismo a las diferentes lenguas y culturas en el material didáctico, cuyas unidades se presentan tanto en la lengua vehicular del proyecto (el español) como en la específica de cada una de las instituciones. En un contexto de creciente globalización y diversidad lingüística y cultural, el aprendizaje en lenguas, valores y culturas resulta un ejercicio educativo y democrático incuestionable.

En este sentido, el Camino de Santiago resultó ser un elemento aglutinador de los desafíos pedagógicos que se perseguían, dada su importancia en la configuración de Europa y de constructos transnacionales. Se aprovechó su dimensión icónica como lugar de encuentro y de concentración de un patrimonio diverso que crece a lo largo de los diversos itinerarios que confluyen en la ciudad de Compostela, desde la parte más oriental del Mediterráneo o el Mar del Norte. Conviene, no obstante, adelantar que el enfoque adoptado, a pesar de la milenaria y universal historia de este itinerario, se encaró desde una perspectiva actual dirigida a estudiantes del siglo XXI y con la conciencia de la necesidad de consolidar valores cívicos y sociales contemporáneos. La dimensión geográfica constituyó, de hecho, uno de los ejes articuladores del material pedagógico y uno de los soportes teóricos. A fin de rentabilizar la identidad de cada una de las instituciones participantes, el factor espacial y la itinerancia del Camino constituyeron la base conceptual de la plataforma y las unidades didácticas respectivas, como gráficamente se puede observar en la sección «Hoja de ruta».

La simulación del robo del *Códice Calixtino*, cuyos cinco libros estarían ocultos en cada una de las ciudades del proyecto, supuso el punto de partida de la estructura y organización de la plataforma. Este relato gamificado encajaba con las bases conceptuales anteriormente señaladas. Las actividades no se circunscriben, por ello, a una meta única, orientada a los aspectos más historicistas, icónicos o incluso estereotipados de la tradición jacobea, centrada casi exclusivamente en la ciudad de Compostela. Las cinco estaciones proponen la idea de una ruta espacial, conceptual y de aprendizaje, tan cara a las estrategias de gamificación, como una oportunidad de conocer el impacto del Camino de Santiago en la construcción del territorio y de profundizar en el patrimonio histórico, arquitectónico, legendario o paisajístico. Sus contenidos fueron elaborados con el asesoramiento científico de investigadores en el campo de las peregrinaciones a Compostela o del periodo medieval en que se originan las rutas a Santiago y se extiende el arte románico por la Europa meridional (Gambini, 2016; Dono, 2021).

Este itinerario, en función de los objetivos generales, persiguió, consecuentemente, la integración de conocimientos enciclopédicos con competencias relevantes en el mundo contemporáneo, como se señala en la guía didáctica que se incluye en la plataforma. Véase, por ejemplo, la conciencia territorial que está presente en las tareas de la unidad de Braga o, en el caso de Toulouse, las actividades que pretenden sensibilizar acerca de los riesgos de un turismo depredador como una amenaza para las localidades de acogida.

Esta perspectiva encaja con lo que se ha denominado el *giro espacial* de los estudios en humanidades y ciencias sociales. En palabras del geógrafo Soja (1989), hemos pasado de una concepción del mundo y del conocimiento universal que no está tan condicionado por el tiempo y la historia, sino por el espacio y la geografía. Este nuevo enfoque ha tenido un gran despliegue académico, a través de las nuevas cartografías –también conceptuales– y los dispositivos tecnológicos y digitales de geolocalización, con gran impacto en los estudios académicos, pero, igualmente, en planes y estrategias de enseñanza-aprendizaje. El geoaprendizaje, los estudios del territorio o las cartografías literarias han alcanzado un notable protagonismo en las últimas décadas. En este sentido, algunos trabajos académicos o pro-

puestas didácticas han servido de base científica y didáctica para la concepción del material educativo, orientado desde una perspectiva geográfica, a partir de un *input* literario o cultural (Núñez Sabarís, 2018; Núñez Sabarís *et al.*, 2019).

Conviene apreciar que esta perspectiva, aun considerando la naturaleza patrimonial y tradicional de los contenidos, ha tenido igualmente en cuenta las formas de producción, intercambio y consumo de la cultura actual. Jenkins *et al.* (2013) teorizó el concepto de *transmedia* y *cultura convergente*, mediante la cual se evoluciona de un ecosistema simple, estructurado en torno a un autor-emisor y a un consumidor-receptor, a un universo poblado por una mayor participación de agentes y medios y un papel más activo del consumidor que pasa a ser también un productor, un *prosumidor* de narrativas que hallan un canal idóneo en el universo 2.0.

A partir de esta conceptualización, la plataforma del proyecto CompostEVA asume estos principios en la medida en que el *input* jacobeo que nutre los contenidos procede de diversos soportes y medios académicos, divulgativos, periodísticos o turísticos. La narrativa se construye aquí desde la historia, tradición y arte del Camino, pero también de leyendas populares, como la del gallo, que recorre y articula diferentes unidades, la identidad de las diferentes rutas o las experiencias reales de los peregrinos, en blogs, redes sociales o páginas web. Para ello, dentro de los principios de autonomía pedagógica, resulta indispensable la participación del estudiante o usuario de *El Misterio del Códice Calixtinus*, ya que es a la vez receptor y actor, en función del ejercicio que exigen las diversas tareas: creación de *podcast*, confección de guías de viajero o elaboración de textos creativos.

Tal como han desarrollado, entre otros, Sánchez Mesa y Baetens (2017) o Gil y Pardo (2018), las historias o relatos actuales difícilmente nos llegan por un único soporte –tanto más cuanto más exitoso sea el producto o el contenido–, ya que son a menudo objeto de migraciones entre medios. La tradicional adaptación de novela a cine ha dado paso a prácticas en que las alteraciones de medio son diversas y multidireccionales. Véase, por ejemplo, el trabajo de Sánchez Zapatero (2017), a propósito de las reescrituras y prácticas transmediales de Sherlock Holmes en España, que ha dado lugar a películas, series de televisión o videojuegos. De hecho, la libertad con la que se reconstruye el hé-

roe de Conan Doyle en las nuevas creaciones evidencia que no estamos en una mera adaptación del relato, del *storytelling*, sino de una expansión del universo del personaje, generando nuevas galaxias creativas. Esta práctica ha sido desarrollada por Albala-dejo Ortega y Sánchez Martínez (2019), que constatan la evolución de las historias transmedia a los *transmedia world*, sobre todo en productos de gran impacto global y comercial.

En la plataforma CompostEVA, concebida como una narración y como un relato gamificado, también se incorporan los aspectos de ludificación de las narrativas, actuales o clásicas. Los videojuegos anclados en sagas o episodios históricos gozan, en estos momentos, de gran popularidad y acogida entre sus usuarios. La temática jacobea se prestaba, por ello, a construir un relato que diese acogida a los contenidos de las unidades, potenciar el protagonismo y *know-how* de cada una de las instituciones y fortalecer, consecuentemente, la dimensión intercultural. Por otra parte, el entorno virtual empleado posibilitaba numerosos mecanismos para construir una narración que amparase el itinerario de aprendizaje interactivo de los estudiantes.

El punto de partida para elaborar la narración fueron los cinco libros del *Códice Calixtino*, que desaparecerían en cada una de las cinco ciudades de las instituciones participantes en el proyecto. A efectos de proporcionar instrucciones significativas para el profesorado o mediadores de este material (o para quienes opten por el autoaprendizaje), la plataforma incluye información específica en las secciones «Camino de Santiago» y «Peregrinación Jacobea y Bibliografía», a las que se accede desde la pantalla introductoria.

La recuperación de cada uno de los libros del códice sería el principal desafío, como se menciona en la portada de la aventura:

¡El Códice Calixtino ha desaparecido del archivo de la Catedral de Santiago! Xacobe e Hiromi lideran el equipo que trata de resolver el misterio. Los indicios apuntan a que el ladrón podría haber separado sus distintos libros, y que se encontrarían ya en cinco ciudades vinculadas a las rutas que conducen a Compostela.

La recompensa por haber logrado completar las diferentes pruebas y las cinco unidades consistiría en una credencial CompostEVA, que constataría la resolución del misterio.

El enigma en torno a un libro litúrgico o histórico –distanciándolo del episodio del robo real del *Códice* acaecido en 2011³ se adecuaba al formato de ficción de éxitos literarios o cinematográficos como *El nombre de la rosa* o *El código Da Vinci*, también adaptados al videojuego. Esta modalidad narrativa suponía adoptar un modelo global reconocible para los usuarios y, muy probablemente, atractivo. Santiago y la temática jacobea protagonizaron, de hecho, también ficciones contemporáneas de misterio o intriga, de reconocido prestigio, configurando una nueva categoría narrativa, que Núñez Sabarís (2020) denominó *thriller xacobeo*. En esta línea se situaba la novela *Trece badaladas*, de Suso de Toro (2002) (Premio Nacional de Narrativa 2003) y la película homónima *Trece campanadas* (Villaverde, 2003), el largometraje de animación *O Apóstolo* (Cortizo, 2012) o la novela *Camiño de paixóns* (Meixide, 2019), que también fue galardonada en la primera edición del *Premio de Novela Camiño de Santiago*. Como antecedente a todos ellos, cabe igualmente destacar la obra dramática de Vidal Bolaño, *As actas escuras* (Vidal Bolaño, 2013), que en 1994 también había ganado el certamen de teatro profesional *Camiño de Santiago*. Esta pieza abordaba el redescubrimiento, en una Compostela decimonónica, de la tumba del apóstol y las certificaciones de veracidad de las reliquias.

Estas obras se utilizaron, además, para crear a los protagonistas de la narración de *El Misterio del Códice Calixtino*. Así, Ramón, el ladrón bueno de *O Apóstolo*, sería el que había hurtado el *Códice* y lo había diseminado por los caminos europeos. Xacobe e Hiromi (que reforzaba la apuesta intercultural del material), procedentes, respectivamente, de *Trece badaladas* y *Camiño de paixóns*, serían los protagonistas que debían investigar la desaparición y reunir el *Códice* en su conjunto, auxiliados por los estudiantes/usuarios que deberían ayudarlos a superar las pruebas/tareas. Por último, el personaje misterioso Xan de Nartallo, una especie de Quasimodo gallego, que vive en las techumbres de la catedral en *As actas escuras*, es depositario de secretos milenarios y facilitará pistas para resolver la aventura. En la segunda pantalla de la plataforma, la sección «Hilo narrativo» proporciona informa-

3. La desaparición del *Códice* tuvo una enorme repercusión social, con una importante cobertura mediática que dio lugar incluso a documentales sobre el hurto: <https://www.rtve.es/play/videos/el-robo-del-codice>

ción sobre la construcción narrativa del enigma, las etapas y desafíos, «Personajes» sobre la biografía ficticia de los mismos, construida a partir de los personajes de las obras originales, a las que se puede acceder a través de un enlace a las diferentes páginas web.

El protagonismo de personajes auténticos de ficción pretende dotar de atraktividad y concreción el relato, así como dar a conocer obras creativas gallegas, ambientadas en la temática jacobea. Esta propuesta encaja, por consiguiente, en la denominada *gamificación profunda*, en la medida en que recorre toda la estructura didáctica y exige que el estudiante se involucre en ella. Alcaraz Andreu y González Argüello (2019), que analizaron varias prácticas gamificadas en el contexto de Español Lengua Extranjera, la definen del siguiente modo:

Las gamificaciones consideradas profundas se fundamentan en el uso de más elementos que implican una motivación intrínseca, esto es, elementos que desarrollan, además, la autonomía, la conciencia reflexiva, clave significativa para fomentar dicha autonomía y, en consecuencia, la motivación interiorizada, las relaciones sociales, el control sobre el juego por parte del jugador y una mayor vinculación con el objetivo que tiene el juego y con su logro. (p. 62)

La transmisión de los contenidos se realiza, por consiguiente, a través de mecanismos propios del juego en el que los participantes:

[...] son jugadores y, como tales, son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. (Llorens-Largo *et al.*, 2016, p. 25)

Con estas bases conceptuales, se propuso reforzar la motivación del estudiante, potenciar su autonomía en la resolución de tareas y crear un contexto de inmersión para situarlo en una realidad educativa específica, en torno al Camino de Santiago.

3. Referencias bibliográficas

- Albaladejo Ortega, S. y Sánchez Martínez, J. (2019). El ecosistema mediático de la ficción contemporánea: relatos, universos y propiedades intelectuales a través de los transmedial worlds. *Icono* 14, 17(1), 15-38. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1241>
- Alcaraz Andreu, C. y González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿Moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDL*, 2, 57-73. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/05.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Anaya. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza/1680a52d53>
- Cortizo, F. (dir.) (2012). *O Apóstolo* [film]. Artefacto Producciones.
- Dono, P. (2021). *Colección diplomática do mosteiro de Santa Comba de Naves. Documentos en pergamiño*. Consello da Cultura Galega. <http://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=4444>
- Gambini, D. (2016). La dimensión dinámica del fenómeno jacobeo. En G. Arlotta (ed.). *De Peregrinatione. Studi in onore di Paolo Caucci von Saucken* (pp. 391-410). Edizione Compostellane.
- Gil, A. y Pardo, P. J. (2018). *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad*. Orbis Tertius.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red* (trad. Xavier Gaillard Pla, 2015). Gedisa.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrá-Arnedo, C. J., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- Meixide, C. (2019). *Camiño de paixóns*. Galaxia.
- Núñez Sabarís, X. (2018). *Geografías literarias. Un itinerario (inter)cultural por Galicia*. USC.
- Núñez Sabarís, X. (2020). *Cartografías da narrativa galega contemporánea*. Galaxia.

- Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. y Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: Novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, 30, 261-288. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>
- Sánchez-Mesa, D. y Baetens, J. (2017). La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la Literatura Comparada, los Estudios Culturales y los New Media Studies. *Tropelías: Revista De Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271536
- Sánchez Zapatero, J. (2017). Del pastiche a la transficcionalidad: reescrituras de Sherlock Holmes en España. *Tropelías. Revista de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 39-55. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271538
- Soja, E. (1989). *Geografias Pós-Modernas. A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica* (trad. Vera Ribeiro, 1993). Zahar.
- Toro, S. de (2002). *Trece badaladas*. Xerais.
- Vidal Bolaño, R. (2013). *Obras completas. Vol. II. Positivas*.
- Villaverde, X. (dir.) (2003). *Trece campanadas* [film]. Tornasol Films, Continental, Castelao Productions, Ensueño Films.

Educación patrimonial y Camino de Santiago. Una plataforma digital con narrativa gamificada II

XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS

M. DOLORES LERMA SANCHIS

PEDRO DONO LÓPEZ

Centro de Estudos Humanísticos-Universidade do Minho

Resumen

El Misterio del Códice Calixtino es la plataforma resultante de un proyecto Erasmus+, que tuvo como finalidad principal la educación patrimonial para adultos, en torno al Camino de Santiago. A fin de potenciar el interés, la autonomía y las estrategias colaborativas de los estudiantes o usuarios, el material educativo se presenta como una narrativa gamificada, apoyada en relatos y personajes procedentes de la ficción de temática jacobea. La propuesta didáctica se distribuye en cinco unidades didácticas, que pueden realizarse de forma particularizada o secuencial. En cada una de ellas, mediante el referente universal representado por el Camino de Santiago a su paso por Perugia, Toulouse, Logroño, Braga y Santiago, se proponen actividades que trabajan la competencia intercultural de forma proactiva, pragmática, interactiva, multimodal y multidisciplinar. En este trabajo, desarrollaremos la concepción de la plataforma y las bases didácticas y metodológicas de la unidad didáctica ambientada en Braga y en el Camino de Santiago portugués, así como los principios de evaluación que inspiran tanto esta secuencia como el conjunto del proyecto.

Palabras clave: Interculturalidad; educación patrimonial; Camino de Santiago; gamificación; *thriller* jacobeo.

Abstract

The Mystery of the Codex Calixtinus is a learning platform resulting from an Erasmus+ project, whose main purpose was heritage education for adults, around the Camino de Santiago. In order to enhance the students or users interest, autonomy and collaborative strategies, the educational material is pre-

sented as a gamified narrative based on stories and characters from Jacobean themed fiction. The didactic proposal is divided into five teaching units, which can be carried out individually or sequentially. In each of them, through the universal reference represented by the Camino de Santiago running through Perugia, Toulouse, Logroño, Braga and Santiago, we propos activities that work on intercultural competence in a proactive, pragmatic, interactive, multimodal and multidisciplinary way. In this work, we report the structure of the platform and the didactic and methodological bases of the teaching unit set in Braga and the Portuguese Camino de Santiago, as well as the evaluation principles that inspire this sequence and the project as a whole.

Keywords: Interculturality; heritage education; Camino de Santiago; gamification; Jacobean thriller.

1. Un abordaje didáctico del Camino de Santiago¹

Una vez delineados los objetivos del proyecto y los presupuestos teóricos y metodológicos que presiden la concepción de la plataforma, mostraremos a continuación cómo se plasman en la secuenciación y estructuración de las propuestas didácticas diseñadas. Conviene advertir que centraremos esta presentación en la etapa de la aventura jacobea que se desarrolla en la ciudad portuguesa de Braga.

La «Hoja de ruta» de la aventura indica que sus protagonistas llegan a Braga, tras su paso por La Rioja para recuperar el Libro I del *Códice*. A su vez, el «Hilo narrativo» de *El Misterio del Códice Calixtino* adelanta el desafío al que los protagonistas, con la ayuda de los estudiantes, tendrán que resolver. A tal fin, aporta algunos datos histórico-espaciales que serán útiles para el desarrollo de la unidad didáctica:

Concluida la misión en La Rioja, Hiromi y Xacobe reciben de Xan de Nartallo informaciones detalladas sobre la ciudad donde se encuentra el Libro I del Códice, titulado «Libro de las liturgias». Esta vez cuentan con las siguientes pistas: se trata de una ciudad portuguesa que, como en Toulouse y Santo Domingo de la Calzada, guar-

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto Erasmus «Habitando los caminos a Compostela: Educación patrimonial a través de entornos virtuales de aprendizaje». Ref.: 2020-1-ES01-KA204-083290.

da la memoria de una leyenda local jacobea sobre la intervención milagrosa de un gallo muerto como prueba de la inocencia de un hombre ahorcado; conserva vestigios de una calzada romana a la que se sobrepuso un camino medieval que, hasta el primer cuarto del siglo XIV, fue el más utilizado de la zona para llegar a Santiago; entre la diócesis de la ciudad en cuestión, poderosísima en la Edad Media, y la de Santiago hubo frecuentes disputas eclesiásticas, que culminaron con el llamado Pío Latrocinio, en el siglo XII.

Nuestros protagonistas entienden que se trata de la ciudad portuguesa de Braga, cuyo recorrido va a comenzar en la biblioteca más importante de la ciudad, la Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva. Allí deben buscar el libro de un escritor brasileño que escribió sobre el Camino de Santiago.

El ejemplar se lo facilita un bibliotecario, muy parecido a Xan de Nartallo, y en él estará la clave para localizar el lugar donde se oculta el Libro I. La clave tiene que ver de nuevo con otro juego, esta vez el del Ahorcado... ¿Encontrarán el Libro...?

Como se puede advertir, y siguiendo con los presupuestos de ludificación explicados anteriormente, la unidad didáctica encaja, en este caso, con una propuesta de *escape room*, en la medida que los estudiantes tienen que cumplir un objetivo determinado a través de una experiencia inmersiva, resolviendo diferentes enigmas y acertijos, para lo cual será necesario la comprensión del contexto en el que se sitúa la narrativa. La tipología que se propone en *El Misterio del Códice Calixtino* se adecúa a la modalidad en la que los estudiantes deben recuperar un objeto oculto o resolver enigmas, a partir de la resolución de pruebas. En este caso, al igual que en la lógica del videojuego, tendrán que superar varias pantallas hasta llegar a la tarea final. Los trabajos de Navarro Mateos y Pérez López (2022), López Pernas *et al.* (2019) o Borrego *et al.* (2017) han demostrado, además, que es una estrategia pedagógica eficaz para la educación de adultos, incluso en la enseñanza superior, en la medida que fortalece la motivación y el empeño del alumno en la resolución de una tarea de aprendizaje.

La estructura didáctica de la unidad de Braga se organizó, por lo tanto, en una secuencia por tareas, respetando la lógica cartográfica e itinerante orientativa del proyecto. El hilo conductor consiste en la organización de un viaje de Braga a Valença do Minho, a través de uno de los itinerarios del Camino portugués,

para, posteriormente, iniciar la última etapa del CompostEVA que llegará ya a Santiago. Para ello, se partió de un mapa antiguo de la ciudad de Braga para constatar el protagonismo del espacio urbano y el territorio en el aprendizaje patrimonial pretendido, que alcanzarán tras resolver las diferentes pantallas y actividades que se le presentan. Al inicio de la aventura bracarense, los apartados «Guía didáctica» y «Evaluación» ofrecen el apoyo al profesor y al estudiante para el correcto seguimiento pedagógico del material.

La opción del enfoque por tareas encaja, además, en la perspectiva actante del alumnado, en la medida en que la tarea resulta para el MCERL un pivote fundamental para una práctica de aprendizaje orientada a la acción, que implica:

[...] tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planear una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a). Los descriptores se pueden utilizar para concebir estas tareas y también para observar y, si se quiere, (auto)evaluar el uso de la lengua por parte de los aprendientes durante la tarea. (Consejo de Europa, 2021, p. 38)

Por ello, la lengua es el medio para adquirir los conocimientos y competencias propuestos y los procedimientos colaborativos el vehículo más adecuado para llevarlos a cabo.

La unidad didáctica construida alrededor del Camino que atraviesa la ciudad de Braga sigue, en consecuencia, una metodología comunicativa, apoyándose en estrategias de gamificación que congregan competencias digitales, comunicativas e interculturales, como se ha anticipado.

2. Estructura y contenido de la secuencia didáctica

Su organización responde a una estructura modular por etapas, en las que las iniciales actúan como fases preparatorias, que

proponen una serie de tareas o actividades posibilitadoras de la tarea final. De este modo, la metodología y la estructura seguidas tienen en mente un alumno proactivo, reflexivo, autónomo y colaborativo que, mediante la investigación, el análisis y la creatividad, produce un *podcast*, construye un PowerPoint, inventa una leyenda o redacta una crónica, entre otras actividades, como pasos previos para concebir una guía del Camino en la tarea final.

Existen una serie de aspectos metodológicos y didácticos relevantes que son transversales a toda la unidad didáctica, como la organización de menor a mayor complejidad, el cuidado en facilitar un *input* heterogéneo que aglutina materiales y documentos auténticos en diferentes soportes como blogs, vídeos, fotografías o *podcast*. De este modo se garantiza la multimodalidad y la multimedialidad, tan motivadora para los aprendientes del siglo XXI.

A continuación, sintetizamos el contenido de cada una de las secciones (correspondientes a cada una de las pantallas) que componen la secuencia didáctica.

2.1. Braga y el Camino portugués. En busca del libro

En esta sección, mediante materiales auténticos y multimodales, el aprendiente se familiariza con aspectos contemporáneos de la ciudad de Braga, su cartografía y una muestra de la literatura sobre el Camino escrita en portugués. Para ello, se presenta un vídeo promocional de la ciudad que destaca su dinamismo y modernidad, enfocando el valor y la riqueza patrimonial, histórica, cultural y económica. Se trata de material audiovisual inclusivo, ya que las imágenes se completan con la palabra escrita y narrada.

El segundo documento lo constituye la imagen de la representación cartográfica más antigua de Braga, que data de finales del siglo XVI.

A partir de estos documentos se introducen otros elementos narrativos que cohesionan todo el recurso educativo, como el *pelourinho* de la catedral de Braga que, en la simulación gamificada, oculta un ejemplar de *O diário de um mago*, de Paulo Coelho. La mención del libro del escritor brasileño no solo pretende estimular el conocimiento de la literatura lusófona, sino resaltar una

obra que ha tenido una importancia notable en la divulgación y popularización del Camino a nivel internacional (Torres, 2011).

Con ello se pretende contextualizar y geolocalizar la unidad, despertar la curiosidad y activar posibles conocimientos y experiencias previas del aprendiente. La sección se completa con breves cuestiones sobre los materiales presentados que se resolverán individualmente.

2.2. La leyenda del Camino portugués. El camino hacia Santiago

Continuando con la preparación para desarrollar tareas más complejas, la leyenda del gallo conecta el paso del Camino por Logroño con el Camino portugués que atraviesa Braga. Ahora, descubriendo la iconografía grabada en bajorrelieve en el Crucero del Señor del Gallo, del siglo XIV, el aprendiente conoce la *Lenda do Galo de Barcelos*. Además de la imagen del monumento, el soporte en vídeo en lengua portuguesa promueve el plurilingüismo y amplía la información sobre la leyenda en el contexto del Camino de Santiago.

La interculturalidad, el conocimiento del otro y las competencias comunicativas son procedimientos movilizados para preparar las próximas tareas que se realizarán de forma colaborativa, y exigirán del estudiante activar los conocimientos hasta ahora adquiridos para potenciar su creatividad a la hora de su realización.

2.3. Preparando el itinerario

En esta sección el *input* lo componen diferentes documentos e instrumentos de formatos variados. En primer lugar, un enlace para consultar una guía informativa del Camino que cruza Barcelos y funciona como texto paralelo de donde el aprendiente extrae informaciones útiles para ejecutar las próximas tareas.

En la siguiente tarea se solicita crear un itinerario digital, que permitirá desarrollar y poner en acción competencias digitales, para lo que se ofrecen instrucciones procedimentales detalladas. A fin de posibilitar la ejecución de esta tarea, se proponen otras intermedias, por medio de la gamificación: por ejemplo, reuniendo en grupo más información sobre los puntos emblemáticos

cos y la gastronomía de las ciudades que atraviesa el itinerario digital.

La segunda actividad intermedia propuesta para esta etapa consistirá en elaborar, en grupos pequeños, una infografía o un PowerPoint con toda la información seleccionada que se presentará y se compartirá con el resto de los grupos. No podemos perder de vista, además, que el alumno tendrá que recuperar todo este trabajo intermedio para la consecución de la tarea final.

Las actividades propuestas en esta sección se vertebran, así, en torno al trabajo colaborativo y la creación de documentos en formato digital.

2.4. Conocer el camino

En esta sección se profundiza en conocimientos geográficos, históricos y socioculturales de los itinerarios existentes que atraviesan el norte de Portugal. Al mismo tiempo, se introduce la historia del Pío Latrocinio, de nuevo, con recurso a la gamificación. Este episodio medieval, fruto de disputas eclesiásticas entre la diócesis de Braga y Santiago de Compostela, conforma uno de los muchos imaginarios galaicoportugueses.

2.5. Portugal y el Códice Calixtino

La tarea propuesta en este apartado moviliza competencias narrativas, lingüísticas y comunicativas, puesto que incide en la composición de una crónica que, recogiendo los elementos principales del episodio, los aprendientes redactarán convertidos en periodistas o cronistas.

2.6. Relatos del Camino

Se presentan, ahora, experiencias o relatos de viajes auténticos del Camino portugués en formato digital, con especial realce para el Caminho da Geira e dos Arrieiros, por considerarla una ruta interesante, alternativa y menos conocida. Y dado que las leyendas populares tradicionalmente se trasmítían a través de la tradición oral, a partir de este *input*, se incentiva la escritura creativa, en la que los estudiantes crean leyendas fantásticas o insólitas, inspiradas en lo mágico o feérico del paisaje que el caminante

encuentra en esta ruta. Como resultado, se propone la grabación de un *podcast* que compile las historias mágicas inventadas en pequeños grupos. Se trata, de nuevo, de estimular el trabajo colaborativo y creativo, de compartir esfuerzo, trabajo y resultados, además de recuperar elementos característicos de las narrativas populares y tradicionales características de este género.

2.7. La tarea final

La última tarea plantea elaborar una Guía del peregrino que transcurra entre Braga y Valença do Minho. La Guía se elaborará en grupos, a partir de la información compilada a lo largo de las etapas recorridas de la unidad didáctica, y con la ayuda proporcionada por la plantilla que sugiere el personaje de Xan de Nartallo.

Esta tarea final, de carácter sumativo, exige un aprendizaje activo, en el que los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en las actividades desarrolladas procesualmente, en forma de actividades variadas, flexibles y orientadas al descubrimiento, al conocimiento y a la motivación. Por otro lado, consideramos que la pluralidad de formatos y la especificidad textual de los documentos utilizados, además de ser motivadores, permiten activar diferentes competencias y saberes interdisciplinares.

3. Evaluación

El desarrollo del proyecto CompostEVA llevó inevitablemente a constatar la necesidad de dotar las unidades didácticas de instrumentos de (auto)evaluación, partiendo del principio de que debería tratarse de herramientas que pudiesen adoptarse tanto para el conjunto del itinerario didáctico de la plataforma como para cada una de las unidades. Asimismo, y en consonancia con un diseño didáctico que pretende promover la autonomía del usuario, el proyecto se benefició de las investigaciones y prácticas metodológicas compartidas con el proyecto Erasmus+ BLEARN AUTONOMY,² lo cual no solo orientó las decisiones sobre el

2. Se trata de un proyecto que pone el foco sobre el *feedback* docente y la potenciación de la autonomía del estudiante en la enseñanza superior. En su seno se desarrolla-

modelo y diseño de instrumentos de evaluación, sino que también permitió disponer de los resultados y experiencia obtenida en el ámbito de ese proyecto, particularmente en lo referente al pilotaje de diferentes instrumentos de investigación elaborados por el grupo UMinho (cf. Cea Álvarez *et al.*, 2023a; Cea Álvarez *et al.*, 2023b). Por todo ello, se adopta el *portafolio reflexivo de aprendizaje* como instrumento de evaluación y como medio para el *feedback* al aprendiente sobre sus contribuciones al portafolio, para lo cual se diseñaron dos modelos de rúbrica entre los que podrá optar el docente en función de su adecuación a los fines formativos pretendidos (para la evaluación de portafolio mediante rúbrica, véase Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz, 2019).

A continuación, presentaremos las propuestas con intención evaluativa que acabamos de enunciar, pero antes haremos un breve apunte sobre otros materiales elaborados en el ámbito del proyecto y que inciden sobre la misma dimensión. Así, consideramos relevante la elaboración de un instrumento que nos permita recoger las percepciones del alumnado acerca de su proceso de aprendizaje, pues el impacto sobre la conciencia de este y, por lo tanto, sobre su autonomía es evidente. Las informaciones proporcionadas por los formandos, además, serán de especial interés para llevar a cabo eventuales ajustes en la propuesta didáctica: las ideas, dificultades y expectativas del discente servirán para decidir sobre posibles intervenciones en el diseño de las actividades (figura 1):

ron y pilotaron, entre otros instrumentos de investigación, varios modelos de rúbricas para la evaluación del portafolio reflexivo de aprendizaje, aunque, para CompostEVA, se crearon versiones específicas de acuerdo con las características de este proyecto. Para más información sobre BLEARN AUTONOMY (2020-1-ES01-KA203-082513), véase su página web (<https://blearn-autonomy.eu>).

Figura 1. Instrumento para recoger las percepciones del alumnado

Muestra tu grado de concordancia con las siguientes afirmaciones sobre las actividades que has realizado, considerando que 1 corresponde a «Nada de acuerdo» y 5 a «Totalmente de acuerdo»:

	1	2	3	4	5
El enunciado de las actividades era claro.					
He conseguido realizar sin dificultades la mayor parte de las actividades.					
He necesitado ayuda para llevar a cabo algunas de las actividades.					
Las actividades me han permitido conocer mejor el Camino de Santiago y los lugares por donde pasa.					
Las actividades me han despertado el interés por el Camino y por visitar las ciudades que protagonizan las unidades didácticas.					
En general ha resultado una experiencia satisfactoria y provechosa la realización de las unidades didácticas.					

Fuente: elaboración propia

Retomamos la explicación del portafolio y su implementación en la secuencia didáctica *El Misterio del Códice Calixtino*, sobre cuya pertinencia como instrumento potenciador de la reflexión sobre el aprendizaje y, en consecuencia, de la autonomía del alumno, en coherencia con el diseño de la unidad didáctica del proyecto, no hará falta insistir. Se propone la creación del portafolio en formato digital, en una de las innumerables plataformas que pueden acogerlo,³ y, una vez personalizado con elementos alusivos al Camino de Santiago (imágenes o textos), se remite el enlace al docente o responsable de la formación. Al finalizar la realización de cada una de las unidades didácticas, el discente selecciona la actividad que considere más relevante o significativa para su aprendizaje y elabora un comentario oral (de hasta 3 minutos de duración) o escrito (sobre 500 palabras), acompañado de alguna evidencia o muestra de la realización de la tarea (foto, texto, captura de pantalla). Esta reflexión deberá contem-

3. Únicamente a título ejemplificativo se indican los casos de Mahara (<https://mahara.org/>), Google Sites (<https://sites.google.com>), Wix (<https://es.wix.com>), Weebly (<https://www.weebly.com/?lang=es>), Pbworks (<https://www.pbworks.com>).

plar los aspectos siguientes, que reproducimos tal como constan en las instrucciones para la implementación del portafolio:

- *una presentación clara, precisa y bien identificada de la actividad que comentas;*
- *una reflexión sobre las dificultades y desafíos que te planteó su realización y cómo conseguiste superarlas (¡o no!);*
- *que indiques si disponías de todos los recursos necesarios para llevarla a cabo o tuviste que recurrir a herramientas ajenas a los materiales que se te proporcionaron;*
- *en qué medida ha contribuido a tu aprendizaje sobre el Camino de Santiago u otros aspectos;*
- *por qué has escogido esta actividad y qué consideras que podríamos cambiar para que te resultará más atractiva o útil en tu formación.*

De acuerdo con la estrategia de gamificación aplicada a la propuesta didáctica, se establece que por cada entrada elaborada se obtendrá un sello y, con los cinco sellos, la CompostEVA (al igual que el peregrino jacobeo recibe la Compostela al llegar a Santiago), siempre y cuando las reflexiones merezcan una apreciación positiva por parte del responsable de la formación.⁴ Este aportará su *feedback* mediante alguna de las rúbricas diseñadas con ese propósito, cuya formulación, obviamente, deberá conocer el formando con antelación. Se ofrecen dos modelos de rúbrica (véase anexo); la opción por uno u otro dependerá de los propósitos y objetivos que se hayan establecido inicialmente.

4. Conclusiones

A lo largo de las etapas definidas en la unidad didáctica se persigue que los aprendientes ejerciten sus conocimientos y actitudes interculturales y sus habilidades de comprensión, ejecución e interacción para llevar a cabo las diferentes tareas, individual o colaborativamente. Con ello, se pretende que progresen en su competencia lingüística y comunicativa, desarrollen sus conocimientos y habilidades y adquieran una visión crítica y reflexiva de su propia formación.

4. Cubrir el formulario de autoevaluación del estudiante que presentamos más arriba podría constituir un requisito adicional para la obtención de la CompostEVA, si se considera relevante integrar este instrumento en el proceso formativo.

mientos digitales y ahonden en la competencia cultural e intercultural, acorde con los objetivos del proyecto CompostEVA, expresados en la guía didáctica de la unidad e incorporados también a las demás propuestas didácticas incluidas en la plataforma digital *El Misterio del Códice Calixtino*.

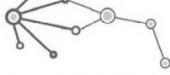
Consideramos que el enfoque orientado a la acción que guía el desarrollo de la unidad didáctica permite a los estudiantes desarrollar las competencias generales, además de las lingüísticas y comunicativas, así como las destrezas y habilidades interculturales. La elección de un entorno virtual también tiene como propósito proporcionar un material educativo dirigido a adultos, más allá del espacio físico del aula y, por consiguiente, con capacidad de dirigirse a un alumnado internacional y plurilingüe. A su vez la configuración de la propuesta didáctica como una aventura y una narrativa gamificada, protagonizada por personajes de la ficción gallega, refuerza el componente cultural y aúna la práctica de aprendizaje con experiencias inmersivas, con potencial proyección en vivencias reales en las cinco ciudades participantes en el proyecto.

5. Referencias bibliográficas

- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escape at class. Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. <https://doi.org/10.3926/jotse.247>
- Cea Álvarez, A. M., Dono López, P., Lerma Sanchis, M. D., Mogas Recalde, J., Pazos-Justo, C. y Rambla, X. (2023b). *Potenciar la autonomía mediante la retroalimentación: propuestas para el aprendizaje híbrido en la educación superior*. Húmus. <https://doi.org/10.21814/1822.82097>
- Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D. y Pazos-Justo, C. (2023a). Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje. En: J. Yuste Frías, S. Araújo, E. Bourgoin Vergondy y A. Correia (eds.). *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 33-47). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20167>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

- Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza/1680a52d53>
- López Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E. y Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a Higher Education setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- Navarro Mateos, C. y Pérez-López, I. J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado. *Retos*, 44, 221-231. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91035>
- Sánchez-Quintana, N. y Mateo Ruiz, M. (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas. En: J. T. Pujolà (ed.). *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- Torres, E. (2011). Discursos contemporáneos e prácticas culturais dominantes sobre Santiago e o Caminho: a invisibilidade da cultura como hipótese. En: A. A. Lourenço y O. M. Silvestre (coords.). *Literatura, Espaço, Cartografias* (pp. 391-450). Centro de Literatura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

6. Anexo



COMPOSTEVA

Educación
Patrimonial en
Entornos Virtuales
de Aprendizaje

3. RÚBRICA

Os proponemos dos opciones para la evaluación del portafolio reflexivo de aprendizaje:

Rúbrica A:

Para evaluar el portafolio consideramos los parámetros que se presentan a continuación, de acuerdo con una escala de 1 a 4². La evaluación por parte del docente se completa con unas observaciones al alumno que fundamentan la valoración numérica expresada para cada uno de los parámetros anteriores.

	1	2	3	4
Describe de manera clara y precisa las actividades seleccionadas para integrar el portafolio.				
Explicita dificultades concretas en la realización de las actividades, evitando formulaciones genéricas.				
Es capaz de identificar los recursos necesarios para la realización de la actividad.				
Es capaz de reconocer progresos en su aprendizaje.				
Selecciona actividades con impacto en su formación y es capaz de reconocer necesidades de aprendizaje.				
Observaciones:				

Rúbrica B:

	Excelente	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Descripción y presentación de las actividades	Además de presentar con precisión las actividades seleccionadas, las relaciona y articula de una manera creativa.	Presenta de manera clara y precisa las actividades movilizadas al portafolio.	En general describe las actividades claramente, aunque en ocasiones de manera incompleta.	Presenta una descripción deficiente de las actividades.

¹ Casi nunca (insuficiente) 1, En ocasiones (suficiente) 2, Casi siempre (destacado) 3, Siempre (excelente) 4.

Centro Andaluz de Formación e Innovación


Plus Ultra

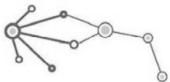
Universidad de Málaga


Domus de
COMPOSTELLE
Experiencia formativa


UNIVERSIDAD PERPETUO
SOCORRO
SANTO DOMINGO


Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

140 | La lectura ante los desafíos de una sociedad en transformación



COMPOSTEVA

Educación
Patrimonial en
Entornos Virtuales
de Aprendizaje

Capacidad crítica	Explicita dificultades concretas en la realización de las actividades, dejando constancia de opciones de resolución barajadas y justificando la solución finalmente adoptada.	Hace referencia a dificultades concretas que experimentó y expone de manera justificada la solución adoptada.	Hace una referencia genérica a problemas en la realización de las actividades y a la resolución de los mismos.	A menudo no hace referencia explícita a la existencia de dificultades en la realización de las actividades.
Movilización de recursos y estrategias	Es capaz de echar mano de recursos o estrategias necesarias para la realización de la actividad no explicitados en el enunciado de las propuestas didácticas.	Usa siempre los recursos y estrategias que se le proporcionan o indican en la unidad didáctica de manera adecuada.	Explicita ocasionalmente recursos y estrategias implementadas, aunque no siempre son los adecuados para resolver las actividades.	No alude casi nunca a recursos empleados en la realización de las actividades.
Autonomía / Conciencia sobre el aprendizaje	/ Sus comentarios evidencian capacidad para reconocer actividades relevantes para su aprendizaje, así como sus progresos y necesidades de aprendizaje.	Es capaz de reconocer las actividades que tienen efectivamente un impacto positivo sobre su formación.	Es capaz de identificar con frecuencia actividades que son significativas para su formación.	En general no manifiesta conciencia sobre las actividades que le permiten avanzar en su formación.

*Las propuestas de evaluación de las unidades didácticas surgen de una colaboración con el proyecto Erasmus+ 2020-1-ES01-KA203-082513 "Blearn Autonomy: Fostering higher education student's autonomy through blended learning" (<https://blearn-autonomy.eu/>).



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

BLOQUE II – LA FORMACIÓN DE LECTORES EN CONTEXTOS DIVERSOS: DE LA ESCUELA A LA UNIVERSIDAD

Creencias del personal de biblioteca del Campus de Puerto Real sobre los ODS, LINF y bibliotecas multimodales¹

BLANCA FLORIDO ZARAZAGA
MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

HUGO HEREDIA PONCE
Universidad de Cádiz

Resumen

La irrupción de la tecnología ha provocado un nuevo paradigma cultural que modifica la comunicación, los modos de lectura y la forma en la que los niños y jóvenes acceden a la información, al conocimiento y a la literatura. Estos cambios no solo implican incorporar nuevos soportes y formatos, sino también repensar los espacios donde se ofrecen experiencias de lecturas significativas; las Bibliotecas, ya sean públicas, especializadas, escolares o universitarias. Por ello, el objetivo principal es conocer las creencias del personal de Biblioteca, a través de un cuestionario en línea, sobre el lugar que ocupan los libros ilustrados de no ficción, los ODS y la biblioteca digital (Nubeteca) en la formación de lectores contemporáneos. La investigación de tipo estudio de caso adoptó un muestreo no probabilístico por conveniencia ($n = 4$) entre el personal de la Biblioteca del Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz. En cuanto a los resultados, esta Biblioteca se caracteriza por la hibridación de la cultura analógica y digital, pero los LINF es uno de los géneros más ausentes en su fondo en comparación con la colección tradicional. En definitiva, se trata de explorar, conocer y adaptarse a las necesidades de los usuarios que forman parte de la comunidad a la que la Biblioteca presta servicio para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Palabras clave: Biblioteca universitaria; libros ilustrados de no ficción; ODS; bibliotecas digitales; Nubeteca.

1. Esta publicación está vinculada a la tesis doctoral de Blanca Florido Zarazaga: *Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción y cuyos directores son Manuel Francisco Romero Oliva y Hugo Heredia Ponce.*

Abstract

The emergence of technology has caused a new cultural paradigm that modifies communication, reading modes and the way in which children and young people access information, knowledge and literature. These changes not only involve incorporating new media and formats, but also rethinking the spaces where meaningful reading experiences are offered; Libraries, whether public, specialized, school or university. Therefore, the main objective is to know the beliefs of the Library staff, through an online questionnaire, about the place that non-fiction illustrated books, the SDGs and the digital library (Nubeteca) occupy in the training of contemporary readers. The case study type research adopted non-probabilistic convenience sampling ($n = 4$) among the staff of the Library of the Puerto Real Campus of the University of Cádiz. As for the results, this Library is characterized by the hybridization of analog and digital culture, but LNF is one of the most absent genres in its collection compared to the traditional collection. In short, it is about exploring, knowing and adapting to the needs of the users who are part of the community to which the Library provides services for the construction of a more just, equitable and sustainable society.

Keywords: University Library; illustrated non-fiction books; SDG; digital libraries; Cloud Library.

1. Introducción

De las ocho competencias clave reguladas por el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Competencia en Comunicación Lingüística (en adelante, CCL) constituye la base para acceder al conocimiento en todos los ámbitos del saber. De hecho, la relación entre el nivel de CCL de los estudiantes y el éxito escolar ha sido objeto de estudio en múltiples investigaciones (Fabregat, 2020; Romero y Trigo, 2015; Trujillo, 2010) coincidiendo en que el carácter transversal, instrumental e interdisciplinar de la CCL permite mejorar los resultados académicos tanto en áreas lingüísticas como en las áreas no lingüísticas.

Así, se deduce que el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas supone un aspecto esencial para la vida en sociedad (Cassany *et al.*, 2019). Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de evaluación externa como PISA o TIMSS, los estudiantes españoles obtienen bajos resultados en

CCL, especialmente en comprensión lectora, en comparación con otros países. Por todo ello, la lectura adquiere una importancia crucial convirtiéndose al mismo tiempo en un desafío preocupante, ya que no solo existe una falta de hábito lector, según evidencian los datos del barómetro de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (FGEE, 2020), sino que también se observa una deficiencia en la calidad de la lectura.

La propia legislación educativa, tanto a nivel estatal como autonómico, al describir la consideración que se le otorga a la lectura señala distintos aspectos, tales como: constituye un factor fundamental para el desarrollo de las Competencias Clave; la comprensión lectora se trabajará en todas las áreas o materias de la etapa atendiendo, así, a su carácter transversal; la organización del tiempo de la lectura planificada no inferior a 30 minutos incluyendo tres momentos de desarrollo: antes, durante y después; pasos para la creación de bibliotecas escolares, así como el desarrollo del ámbito de conocimiento Proyecto Lingüístico de Centro, comunicación y alfabetización mediática e informacional destacando, en este caso, las líneas de actuación lectura-escritura creativa y lectura-escritura funcional.

Es importante, eso sí, y más allá de la postura que uno pueda tener frente a los cambios que están ocurriendo, preguntarse acerca de cómo afrontar la formación lectora de niños y jóvenes en este nuevo escenario en el que nos desenvolvemos, bautizado por Bauman (2019) como *modernidad líquida*, o *sociedad de riesgo* en palabras de Beck (1998). Prevalece hoy, pues, la idea de que la formación de lectores ha de responder a las circunstancias de cada época (Solé, 2012). Esta idea requiere un lector con nuevas alfabetizaciones requeridas por la sociedad digital (Tabernero *et al.*, 2022): seleccionar, filtrar y organizar la información para transformarla en conocimiento; es decir, un lector con competencia informacional (Unesco, 2013).

La pregunta que podemos plantearnos es cuál ha de ser el papel de la biblioteca en este contexto mutante y complejo, cuando se pretende que sea útil para la formación de lectores, cuando se reconoce su función como herramienta al servicio del aprendizaje. Las bibliotecas públicas, especializadas, escolares o universitarias están abriendose a nuevos recursos y servicios, modificando sus espacios físicos, reemplazando los tradicionales puestos de lectura por áreas más flexibles que fomenten la inte-

racción entre personas, el intercambio de saberes y el trabajo colaborativo (Mekis y Anwandter, 2019). El gran cambio viene ocasionado por explorar, conocer y adaptarse a las necesidades de los usuarios que forman parte de la comunidad a la que la biblioteca presta servicio incorporando nuevos lenguajes, soportes y formatos.

Centrándonos en la biblioteca universitaria, esta podría definirse, según la IFLA (2001), como una entidad que aúna personal, colecciones, así como instalaciones con el objeto de ayudar a sus usuarios en el proceso de convertir información en conocimiento. Esta definición destaca la estrecha relación que debe existir entre la biblioteca y la docencia e investigación; los dos pilares esenciales a través de los cuales se genera y se transmite el conocimiento en la Universidad (Gómez-Hernández, 1996; CRUE; 2019). A tal fin, Gallo-León (2017) propone una distribución de espacios bastante similar a la del modelo danés para las Bibliotecas Públicas (figura 1) y aprovechar las múltiples posibilidades que pueden ser ocupadas en la biblioteca física y digital.

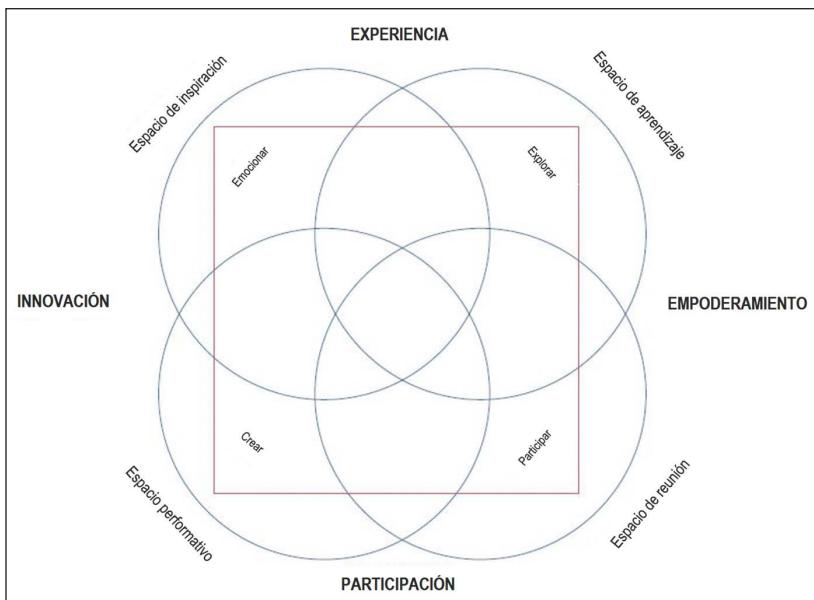


Figura 1. Diseño del espacio de la Biblioteca pública (modelo danés). Fuente: Gallo-León (2017)

En relación con esta última idea, formar lectores implica preparar a los niños, niñas y jóvenes para leer en un entorno similar a aquel en el que deberán desenvolverse. Por ello, se plantea la necesidad de concebir un nuevo modelo de biblioteca y una forma de implicar a los usuarios en el uso de esta, partiendo de la convicción de que es necesaria una combinación de lo analógico y digital, de la biblioteca concebida como un espacio de interacción y aprovechando las oportunidades que brinda el acceso a Internet. Es así como surge la creación del espacio Nubeteca que, según Valbuena y Cordón (2019), «es la denominación de una nueva concepción de la biblioteca articulada a partir de las experiencias de investigación sobre el entorno de la lectura digital y el libro electrónico» (p. 307).

No obstante, para dinamizar y potenciar ese espacio de manera correcta es necesario aportar a los usuarios las herramientas y textos adecuados. De este modo descubrimos que los cambios ocasionados en la sociedad digital han generado una renovada en el mercado editorial de propuestas no ficcionales. Estos, frente a la ficción literaria, se caracterizan por: acercar al lector a una mayor comprensión de su entorno, desarrolla el pensamiento crítico, generan curiosidad promoviendo la investigación y seguir aprendiendo desde los epítextos virtuales, adoptan estrategias atractivas al complementar texto e imagen y permiten al alumnado desarrollar la competencia informacional (Young *et al.*, 2007; Garralón, 2013; Sanders, 2018; Tabernero *et al.*, 2022; Sampériz y Margarida, 2023).

2. Metodología

2.1. Método

La metodología utilizada para esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, concretamente en un estudio de caso que, según McMillan y Schumacher (2006, p. 400), nos permite analizar «conductas sociales colectivas e individuales, opiniones, pensamientos y percepciones» de un caso concreto. Por ello, de acuerdo con Mendoza (2003), se trata de una investigación centrada en creencias, pues esta metodología nos permitirá reflexionar sobre la concepción que tienen los bibliotecarios acerca del

lugar que ocupan las lecturas no ficcionales y la biblioteca digital en la formación de lectores contemporáneos.

2.2. Objetivos

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta investigación es conocer la voz del personal de la Biblioteca del Campus de Puerto Real (Cádiz) como promotores de la lectura de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en su formación inicial. Para dar respuesta a este, se persiguen tres objetivos específicos (OE):

- OE.1. Analizar los conocimientos y actitudes del personal de la Biblioteca en relación con la lectura no ficcional y la formación de lectores críticos.
- OE.2. Analizar si en este espacio se desarrolla un contexto interactivo de lectura hacia un Horizonte 2030.
- OE.3. Analizar el papel del Proyecto Nubeteca en la formación de lectores en el marco de la hibridación de la cultura digital y analógica.

2.3. Contexto y sujetos participantes

Esta investigación surge del proyecto I+D+i PID2021-1263920B-100 *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural*, centrado en indagar en las posibilidades que ofrecen las lecturas no ficcionales en la formación de una ciudadanía crítica a partir del estudio en profundidad de contextos socioeducativos diversos. En este caso, el contexto seleccionado ha sido la Biblioteca del Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz.

La elección de este contexto en concreto ha estado determinada por la facilidad de acceso y la aceptación por parte del personal de Biblioteca para el diseño e implementación del producto final de la Tesis Doctoral que se está realizando: un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los LINF. Tras las reuniones para el acceso al espacio de Literatura Infantil y Juvenil *Carmen García Surrallés* y el análisis del contexto y del corpus, se procedió a pasar el cuestionario que

acoge las voces de cuatro participantes clave: el jefe de Biblioteca del Campus de Puerto Real, Técnica Gestión Recursos Información y dos Técnicos Especialistas. Para guardar el anonimato de los participantes, los testimonios se codificarán de la siguiente forma: INF y un número al azar.

2.4. Instrumento

Para obtener la información, se aplicó un cuestionario a través de un formulario de Google (<https://acortar.link/gP4arl>) compuesto por un total de cinco dimensiones, si bien diferenciadas, relacionadas entre sí:

- *Dimensión 1. Perfil del personal Biblioteca*, donde se analizan tanto aspectos referidos a su trayectoria académica y profesional como su concepción sobre la biblioteca y sobre la figura del bibliotecario.
- *Dimensión 2. Caracterización de la Biblioteca universitaria del Campus de Puerto Real*, donde se analizan el plan de trabajo con el que cuenta, la financiación, el fondo, el espacio (físico, mobiliario y recursos), la biblioteca multimodal (Nubeteca), usuarios, dinamización de biblioteca, relación biblioteca-escuela y la concepción sobre su funcionamiento.
- *Dimensión 3. Libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca*, donde se analiza qué concepción tienen sobre este tipo de libros, diferencia entre ficción y no ficción, mercado editorial, beneficios y limitaciones, fondo, uso, su dinamización y el préstamo.
- *Dimensión 4. Agenda 2030 en la biblioteca*, donde se analiza si se contribuye o no a los postulados del Horizonte 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- *Dimensión 5. Relación Biblioteca-Universidad*, análisis de la relación de la Biblioteca con la Universidad en general y con la Facultad de Educación de manera específica, así como la relación de la Biblioteca de la Facultad con otras bibliotecas como la municipal, pública provincial o escolar.

Este cuestionario fue validado mediante un juicio de expertos en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la Educación, Didáctica, Biblioteconomía y Documentación de tres universidades: Cádiz, Salamanca y La Rioja

para poder, así, determinar el coeficiente de validez de contenido (CVC), según Hernández-Nieto (2002). El valor que tiene este instrumento es 0,87 y, según la escala de validez y concordancia que establece este autor (tabla 1), es buena y se mantendría.

Tabla 1. Interpretación del cálculo del CVC

Valor del CVC	Interpretación de la validez y concordancia
De 0 a 0,60	Inaceptable
Mayor a 0,60 y menor o igual a 0,70	Deficiente
Mayor a 0,70 y menor o igual a 0,80	Aceptable
Mayor a 0,80 y menor o igual a 0,90	Buena
Mayor a 0,90	Excelente

Fuente: Hernández-Nieto (2002)

No obstante, los ítems entre 0,71 y 0,80 se han revisado y modificado a partir de los comentarios de una experta en la materia (tabla 2).

Tabla 2. Ítems modificados

Ítem inicial	Ítem modificado
¿Cómo se lleva a cabo el proceso de organización del fondo (adquisición, catalogación, renovación)?	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de organización del fondo (selección, adquisición, catalogación y proceso técnico y circulación –préstamos, devolución y renovación–)?
¿Cómo está distribuida espacialmente la biblioteca?	¿Cómo están distribuidos los espacios de la biblioteca?
¿Con qué otros nombres se suelen etiquetar los libros ilustrados de no ficción?	¿Con qué otros nombres se conocen los libros ilustrados de no ficción (LINF)?
¿Podrías poner algunos ejemplos de libros que tengan relación?	¿Podrías indicar algunos ejemplos de libros que se vinculen con los ODS?

Fuente: elaboración propia

3. Resultados y discusiones

Los resultados de esta investigación se desarrollan de forma descriptiva atendiendo a las diferentes dimensiones de estudio esta-

blecidas con el fin de aportar una visión integradora y general de respuestas. Destaca que la dimensión 1, perfil del personal de la Biblioteca del Campus de Puerto Real, ha sido descrita en el apartado de sujetos participantes, por lo cual comenzaremos el análisis con la dimensión 2.

3.1. Dimensión 2: Caracterización de la Biblioteca universitaria del Campus de Puerto Real

Partiendo de las directrices de la IFLA (2001), todas las bibliotecas, ya sean públicas, especializadas, escolares o universitarias deben tener un Plan de Actuación para dar respuesta al quehacer bibliotecario. De igual forma, existen varios documentos sobre aspectos a tener en cuenta para la gestión y el funcionamiento de la Biblioteca: «una carta de servicios donde se recoge la misión, visión, y valores de la Biblioteca, además de los compromisos y los indicadores de funcionamiento y los derechos de los usuarios» (INF_3); «Reglamento y Normativa» (INF_2), «Planes de mejora» (INF_1), así como «la biblioteca en cifras» (INF_4) para poder, así, hacer realidad la visión, en este caso, de la UCA.

Para que cualquier biblioteca desempeñe sus funciones y objetivos que aparecen recogidos en dichos documentos con éxito, resulta ineludible contar con unos niveles apropiados de financiación (IFLA, 2001). Los informantes desconocen cómo se financia la Biblioteca del Campus de Puerto Real, pero suponen que «con el correspondiente presupuesto del que dispone el Área de Bibliotecas, Archivo y Publicaciones» (INF_2), afirmando todos que el presupuesto anual es suficiente. Además, cabe indicar que esta Biblioteca dispone de un fondo físico y digital, especificando que la tipología «es muy variada: manuales, monografías, diccionarios, atlas, CD, DVD, bases de datos, libros electrónicos, vídeos...» (INF_1).

Respecto al proceso de organización del fondo, el personal selecciona el material bibliográfico existiendo dos formas de realizar la selección: «a través de la revisión de las bibliografías recomendadas de asignaturas de los diferentes grados y máster que se imparten en el CPR» (INF_4), o bien «a través de las propuestas de compra que realizan los usuarios (desiderata)» (INF_3). Una vez realizada la selección, «se procede a su adquisición, se cataloga, se lleva a cabo el proceso técnico y se ubica en su co-

rrespondiente lugar» (INF_2). Otra opción para llevar a cabo este proceso es «a través de los distintos módulos del sistema integrado de gestión de la biblioteca» (INF_1).

Asimismo, nos encontramos ante un cambio de paradigma que requiere de espacios en la biblioteca centrados en las personas, en el intercambio social y en la creación, individual y colectiva, de ahí que esta biblioteca en sus tres plantas disponga de «nueve salas de trabajo de grupo, cuatro salas de estudio de acceso libre, *workspace* donde está disponible la Colección LIJ Carmen García Surrallés y colecciones «Tebeoteca», un espacio de trabajo y un laboratorio audio visual» (INF_2). Es decir, se trata de cubrir las necesidades del usuario «buscando la comodidad y la eficacia a la hora de realizar otros tipos de trabajo, individual o colectivamente» (INF_1).

Pero ¿qué uso hacen los estudiantes del espacio LIJ Carmen García Surrallés? No únicamente «consultan la colección y se llevan libros en préstamo para trabajos» (INF_4), sino que también se dinamizan en este espacio actividades como «elaboración, por parte de la biblioteca, de la Guía Literatura Infantil y Juvenil y ODS» (INF_1); «cuentacuentos de la Guardería de la Algaida realizados por las maestras de esta de la EI La Algaida» (INF_4), «exposición bibliográfica temática con el fin de dar a conocer el fondo bibliotecario» (INF_3) y «visitas de alumnos/as de otros centros educativos» (INF_1). Todos afirman que la respuesta de los usuarios es positiva, pues «salen muy contentos» (INF_2).

Sería interesante señalar que en estos espacios mencionados podemos encontrar diferentes mobiliarios y recursos:

Seis ordenadores (dos por cada planta), desde los cuales los usuarios pueden consultar el catálogo de la biblioteca y acceder a SIRE para reservar salas de trabajo en grupo, dos máquinas de autopréstamo, desde las cuales el usuario puede prestar y devolver libros, pantalla táctil Bibliobooks para consultar bibliografía recomendada de las asignaturas de los grados y másteres, pantalla amplificadora MERLIN que facilita la lectura de libros con ampliación de la letra y ordenadores portátiles que los estudiantes pueden llevarse en préstamo. (INF_3)

A la pregunta qué conocen sobre los nuevos modelos multimodales de biblioteca, conocido como Nubeteca, responden que «con este concepto no lo conocen, pero sí con biblioteca

electrónicas, digitales y virtuales» (INF_4), o bien lo definen como «espacios para el préstamo de recursos electrónicos y también para compartir actividades en red entre usuarios» (INF_1). Todos los encuestados coinciden en que en esta Biblioteca se combina la colección analógica y digital de la siguiente forma:

A través del catálogo de la Biblioteca se pueden consultar los fondos impresos y electrónicos, usando herramientas como los filtros de búsqueda y los tipos de contenido. (INF_2)

3.2. Dimensión 3: Libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca

Los LINF son también conocidos por los encuestados como «álbumes ilustrados» (INF_3) o «libros infantiles de materias» (INF_1). En cuanto a su definición, todos coinciden con algunas características de este tipo de libros propuestas por Young *et al.* (2007): «comparte imagen y texto para facilitar su comprensión» (INF_2) o «acompañado de ilustraciones que ayudan a entender el tema del que trata» (INF_4). Para ello, un buen LINF para niños debería «contener texto de fácil lectura e imágenes que apoyen al contenido de dicho texto» (INF_1) o «ser de tamaño grande, de tapas duras» (INF_2).

En el mercado editorial emergen nuevas propuestas no ficcionales que exploran formatos distintos a la tradicional estructura enciclopédica con una gran disposición para atender las preocupaciones que son relevantes en la sociedad actual. De ahí que afirmen que se tratan de «libros que mayor número de ventas tienen» (INF_3) pasando de tener un carácter minoritario a «una gran relevancia por la amplitud de temas que tratan» (INF_1) existiendo, para ello, «una gran variedad de editoriales cuya calidad va en aumento» (INF_3). Por esta razón, indican que quizás para una biblioteca como la nuestra «habría que tener unos criterios claros de selección y adquisición» (INF_2).

En relación con este proceso de selección y adquisición, exponen que, en primer lugar, se debe tener en cuenta aspectos como «editorial, tipo de letra, tipo de material, ilustraciones, además de quién es el autor/a o quién es el ilustrador» (INF_4). Resulta interesante que, para ampliar la colección, consultan «boletines de novedades teniendo en cuenta el tema enfocado a los ODS y

sugerencias de profesores y alumnos» (INF_2). Con respecto a su catalogación, se diferencia entre ficción y no ficción mediante un «etiquetado social, es decir, desde el catálogo se etiqueta con cada uno de los 17 ODS y así se separa de los de ficción» (INF_1), todos ubicados en el espacio *Colección Carmen García Surrallés*.

Por todo ello, opinan que cualquier biblioteca universitaria debe estar dotada de este tipo de libros y la Biblioteca del Campus de Puerto Real lo está, indicando que los usuarios que hacen uso de estos libros son los «estudiantes de Educación Infantil y Primaria» (INF_3). Sin embargo, piensan que no suele estar entre los más elegidos en el préstamo por dos principales motivos: «existe un menor número de LINF en comparación con lecturas ficcionales» (INF_2) y, como consecuencia, «existe menor demanda por parte de los usuarios» (INF_1). Aunque se utilizan más las lecturas no ficcionales en las actividades de animación a la lectura.

3.3. Dimensión 4: Agenda 2030 en la Biblioteca

En relación con esta dimensión, todos los informantes están de acuerdo en que desde la Biblioteca del Campus de Puerto Real se contribuye al desarrollo del Horizonte 2030 y los ODS. De esta forma, se estaría dando respuesta desde el Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones de la UCA a una de las líneas de acción recogidas en el Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz (PEUCA III, 2024): «consolidar la UCA como una Universidad emprendedora, socialmente responsable y comprometida con los ODS y trasladar este modelo a sus canales de suministro» (p. 57).

Desde una perspectiva más práctica, algunas acciones o actividades que se llevan a cabo en esta Biblioteca para alcanzar este compromiso y responsabilidad social son: «celebración de efemérides relacionadas con los ODS» (INF_3); «elaboración de la Biblioguía ODS en LIJ y vinculación de la colección de LIJ con los ODS» (INF_4), así como «la participación en la I Editatona de Wikipedia «mujer en la ciencia en la UCA» (INF_1) para poder, así, alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas en nuestra sociedad.

Según García (2020), y las líneas marcadas por las Instrucciones de 21 de junio de 2023, respectivamente, el acceso a la información desde las bibliotecas universitarias y la lectura invitan a

las personas a pensar, reflexionar y crear «contribuyendo a conocer qué son los ODS, el por qué son importantes y cómo aplicarlos» (INF_2). Esta idea coincide con uno de los desafíos que propone el Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024, concretamente el 12 que hace referencia a la lectura y la Agenda 2030.

Algunos ejemplos de LINF vinculados con los ODS que proponen los informantes y que podemos encontrar en la colección de LIJ son: «La vida del agua: el recurso natural más importante de la Tierra» (ODS 6); «El camión de la basura» (ODS 12); «SOS, monstruos verdaderos amenazan el planeta» o «Un mar de plásticos» (ODS 14) coincidiendo con las editoriales de referencias en el panorama de este tipo de libros. Asimismo, indican que podrían integrar los ODS en las prácticas de animación a la lectura a través de «Clubes de Lectura» (INF_1) o «exposición del libro ODS de la Semana» (INF_4).

3.4. Dimensión 5: Relación Biblioteca-Universidad

Antes de analizar esta dimensión, sería interesante recordar la misión de la Biblioteca de la UCA: colaborar en la consecución de los objetivos de la Universidad mediante la difusión de la información mediante la gestión de colecciones, servicios y espacios que apoyen en el aprendizaje, investigación y trasferencia de conocimiento. De ahí que ambas instituciones deben complementarse «no solo en lo referente a lo importante que es el acceso a la información, los recursos bibliográficos y herramientas de aprendizaje» (INF_1), sino también con respecto «a la alfabetización informacional» (INF_2).

A tal fin, el personal bibliotecario debe prestar servicios óptimos a la comunidad universitaria a fin de utilizar eficazmente los recursos de la biblioteca, por lo que algunas de sus funciones se podrían resumir en: «apoyo al PDI en la organización de espacios y actividades» (INF_1); «mantenimiento de la colección tanto impresa como digital» (INF_3); teniendo en cuenta que estamos ante un nuevo lector que navega por la información en un contexto híbrido o incluso la «disponibilidad de la bibliografía recomendada para el desarrollo de las asignaturas» (INF_4) que cubran los planes de estudio de los grados y másteres.

Incidiendo en esta última función, todos los informantes afirman que se ofrece bibliografía recomendada y, además, los estu-

diantes de las diferentes facultades (de Educación, del CASEM y de Ciencias) hacen uso de esta, indicando que el PDI solicita libros «relacionados con sus temas de interés docente» (INF_1) «para preparar sus asignaturas y para sus trabajos de investigación» (INF_3). En cuanto a los LINF, indican que la biblioteca y la facultad podrían favorecer este tipo de libros con una «Gymkana del saber donde se incentive al alumnado a buscar libros que traten sobre el medio ambiente» (INF_4), o bien «dando visibilidad en las redes sociales» (INF_2).

Tal y como se ha comentado anteriormente, uno de los espacios con el que cuenta la Biblioteca del Campus de Puerto Real es la colección de LIJ *Carmen García Surrallés*, situada en el *workspace* donde alberga distintas colecciones y áreas para la realización de actividades prácticas con los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación para, por ejemplo, «celebrar la Semana Universitaria del Libro» (INF_2) usando como recursos «la propia colección bibliográfica, la pantalla digital o información en redes sociales» (INF_1). Además, estos se acercan a la Biblioteca «para consultar la colección, o bien realizar consultas sobre determinadas búsquedas» (INF_2).

4. Conclusiones

Los resultados aportados por el personal de Biblioteca nos conducen a afirmar la necesidad de incorporar más ejemplares de LINF en el fondo para promover el desarrollo del pensamiento crítico de los usuarios, y en consecuencia, contribuir a los desafíos comunicativos que emergen del nuevo ecosistema digital. En relación con los beneficios que todos los participantes perciben en el LINF, encontramos muchas similitudes con los aportados por otros investigadores (Young *et al.*, 2007; Romero *et al.*, 2021). Encuentran en el LINF una fuente de información para leer la realidad y saber actuar en la sociedad desde la curiosidad y el interés.

Nelson Mandela decía que la educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo, y en ese cambio del mundo para mejor, están la Agenda 2030 y los ODS desde sus tres ámbitos: social, económico y ambiental. Si bien existe una preocupación de que la parte social ha quedado relegada en un segundo plano en el ámbito educativo, se podría decir que la

Universidad de Cádiz y sus Bibliotecas, en este caso la del Campus de Puerto Real, según el PEUCA III (2004), cumplen con ese compromiso social como centro de propuestas para la formación de ciudadanos capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI.

En cuanto al tercer objetivo planteado, destaca que la Biblioteca objeto de estudio combina la cultura analógica y digital mediante el catálogo donde se pueden consultar los fondos tanto impresos como electrónicos, pero, para considerar un proyecto como Nubeteca (Valbuena y Cordón, 2019), es crucial que se pongan en juego experiencias de investigación. Por ello, uno de los servicios que puede ofrecer la Biblioteca del CPR puede ser dinamizar con alumnos/as de otros centros los LINF a través de un espacio multimodal y, de esta forma, se estaría dando respuesta a lo que Zeichner (2010) define como *tercer espacio educativo*.

5. Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2019). *Enseñar lengua*. Graó.
- CRUE (2019). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*.
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-14.
- FGEE-Federación de Gremios de Editores de España (2021). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Conecta.
- Gallo-León, J. P. (2017). Los cuatro espacios: un modelo para la organización física de la biblioteca. *Anuario ThinkEPI*, 12, 104-112.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gómez-Hernández, J. A. (1996). La biblioteca universitaria. En: L. Orella (coord.). *Manual de Biblioteconomía* (pp. 363-378). Síntesis.

- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- IFLA. (2001). *Diretrizes IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson.
- Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI*. Narcea.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- PEUCA (2024). *Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz*. <https://acortar.link/APQhqu>
- Romero, M., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Sampériz, M. y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, responsabilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Unesco (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country readiness and competencies*.
- Valbuena, J. y Cordón, J. A. (2019). El impacto de los contenidos digitales en los espacios físicos: el proyecto Nubeteca y la recuperación de la biblioteca como lugar de encuentro. *Periférica Internacional*.

- Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (20), 303-311.
<https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.i20.35>
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

Promoviendo la innovación inclusiva en la educación: un enfoque de microcreatividad

M. GLORIA GALLEGOS-JIMÉNEZ

Universidad San Pablo CEU

Resumen

La microcreatividad inclusiva es una herramienta útil en el ámbito de la educación y del aprendizaje personalizado. Estos aspectos promueven un entorno de confianza y apoyo mutuo, donde se valora la diversidad y se fomenta la creatividad, mejorando la calidad del aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Se presenta un estudio de caso: la aplicación de retos didácticos en la didáctica de la lengua que potencian la microcreatividad inclusiva en los grados de Educación en la Universidad San Pablo CEU (Madrid). Los profesores de didáctica de la lengua presentan unas instrucciones didácticas a los alumnos, mostrándoles la rúbrica analizando la competencia creativa que se va a emplear para la evaluación. Posteriormente, se realiza un *feedback* oral y una rúbrica escrita del profesor. De esta forma, se argumenta las diferencias individuales en la forma de procesar los retos y la importancia de la microcreatividad inclusiva en el aprendizaje. Se utilizó una metodología cuantitativa. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* de autopercepción basado en escalas de tipo Likert y se aplicó en línea a estudiantado del segundo curso de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Doble grado de Educación Infantil y Primaria y doble grado de Educación Primaria y Humanidades durante el curso académico 2022-2023. En conclusión, la microcreatividad inclusiva puede ser una herramienta valiosa en el ámbito de la educación y de la didáctica, ya que los resultados demuestran que, al promover un entorno de apoyo mutuo y valorar la diversidad, se pueden mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la motivación de los estudiantes.

Palabras clave: Microcreatividad inclusiva; lengua; grados de Educación; didáctica.

Abstract

Inclusive microcreativity is a valuable tool in the field of education and personalized learning. These aspects foster an environment of trust and mutual support, where diversity is valued and creativity is encouraged, thus enhancing the quality of learning and student motivation. A case study is presented: the application of didactic challenges in language teaching that enhance inclusive microcreativity in the Education Degrees at San Pablo CEU University (Madrid). Language didactics professors provide students with didactic instructions, showing them the rubric analyzing the creative competence that will be used for evaluation. Subsequently, oral feedback and a written rubric from the professor are provided. This approach highlights individual differences in processing challenges and emphasizes the importance of inclusive microcreativity in learning.

A quantitative methodology was employed. An ad hoc self-perception questionnaire based on Likert scales was designed and administered online to second-year students in Early Childhood Education, Primary Education, Double Degree in Early Childhood and Primary Education, and Double Degree in Primary Education and Humanities during the academic year 2022-2023. In conclusion, inclusive microcreativity can be a valuable tool in education and didactics as the results demonstrate that by promoting an environment of mutual support and valuing diversity, the quality of learning can be enhanced, and student motivation increased.

Keywords: Inclusive microcreativity; language; education degrees; didactics.

1. Introducción

En el continuo avance de la sociedad contemporánea, la educación hace frente el desafío de adaptarse a las cambiantes necesidades y expectativas de los estudiantes. En este contexto, la búsqueda de métodos innovadores que estimulen la creatividad, potencien la diversidad y permitan un aprendizaje personalizado se ha convertido en una prioridad fundamental. En este capítulo, presentamos un estudio de caso en el que se fomenta la microcreatividad inclusiva como una herramienta valiosa en el ámbito educativo y en el desarrollo del aprendizaje personalizado.

La *microcreatividad inclusiva*, entendida como la capacidad de integrar pequeñas expresiones creativas en la enseñanza y el aprendizaje para adaptarlo a todo tipo de alumnado, se erige como un componente esencial para cultivar un entorno educativo dinámico y enriquecedor (Escandell *et al.*, 2020). Al examinar

sus impactos, destacaremos cómo esta práctica no solo estimula la creatividad individual, sino que también potencia la diversidad en el aula, reconociendo y valorando las múltiples formas de expresión y pensamiento presentes en un grupo heterogéneo de estudiantes.

En este capítulo, presentamos un estudio de caso para detectar y observar cómo la microcreatividad inclusiva se ha convertido en un catalizador efectivo para el aprendizaje personalizado, permitiendo a los educadores adaptar sus enfoques pedagógicos a las necesidades específicas de cada estudiante.

Asimismo, se busca proporcionar una visión profunda y reflexiva sobre cómo la microcreatividad inclusiva se ha convertido en una herramienta esencial para abordar los desafíos actuales en la educación, destacando su capacidad única para cultivar la creatividad, fomentar la diversidad y facilitar un aprendizaje personalizado que honra la singularidad de cada estudiante.

2. Marco teórico

El papel del docente en la sociedad contemporánea es cada vez más complejo y exigente, requiere habilidades y competencias concretas. En este contexto, la noción de competencia docente ha sido objeto de constante revisión y actualización a lo largo de la historia de la educación (Álvarez Ramos *et al.*, 2021). Además, en la última comisión de consejo europeo sintetizan y potencian las competencias docentes: la integración de la creatividad como una destreza esencial.

Desde los primeros modelos educativos hasta las actuales teorías pedagógicas la percepción de las competencias docentes ha evolucionado en respuesta a las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas (Ouchar y González, 2022). Posteriormente, se ha afirmado cómo la creatividad no solo beneficia a los estudiantes, sino que también enriquece la experiencia educativa en su conjunto (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2022). Se explorarán teorías y enfoques pedagógicos que respaldan la importancia de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó un documento de cuarenta páginas titulado *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, tam-

bién conocida como Agenda 2030. El cuarto objetivo indica: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Por ello, vemos necesario matizar el concepto de *inclusión* y lo que se ha ido recogiendo hasta ahora.

Los estudios de Sandoval y Messiou (2022) demuestran la importancia de la educación inclusiva. Se dice que la inclusión afecta a todos los niños y jóvenes en la escuela, ya que tiene como objetivo mejorar la asistencia, la participación y los resultados educativos. Por supuesto, cuando se escribe sobre inclusión, se trata, en parte, de exclusión, porque la inclusión está involucrada en la lucha contra la exclusión. Se considera un proceso sin punto final (Cremin *et al.*, 2018), ya que determina las fuerzas necesarias para el cambio social. Una escuela integral es, pues, una escuela en progreso, no una escuela perfecta y, por tanto, es un proceso que requiere un seguimiento continuo.

En concreto, en España, la Ley Orgánica 3/2020 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, registra competencias y principios pedagógicos, proporcionando un marco normativo que orienta la formación y desarrollo profesional de los docentes en la actualidad indicando la inclusión como uno de los objetivos prioritarios (Crespí *et al.*, 2022). Por este motivo, potenciar la microcreatividad inclusiva es un beneficio para el docente o universitario que en un futuro implica clases en el aula de cualquier etapa educativa.

Cuando se hace referencia a la microcreatividad, se tiene que ir a la fuente de la propia creatividad. Esta engloba diversas actividades, como «la comprensión de problemas, la generación de ideas y el desarrollo de soluciones» (Chanal, 2019, p. 408).

En el campo de la educación superior, Sawyer (2017), y Cremin *et al.* (2018) destacan la importancia de la creatividad como una competencia transversal esencial para el éxito en el siglo XXI. Señalan que la creatividad no se limita a las artes, sino que es fundamental en todas las disciplinas académicas y profesionales. Otros autores, como Cropley y Cropley (2020), y Kaufman y Glăveanu (2019), han propuesto modelos teóricos de creatividad que destacan la importancia de las habilidades cognitivas, la motivación y la personalidad en el desarrollo de la mencionada competencia. Su teoría de la inversión de la inteligencia, por

ejemplo, enfatiza la necesidad de romper patrones de pensamiento establecidos y buscar nuevas perspectivas para generar ideas creativas (Dogan *et al.*, 2020).

La competencia creativa desempeña un papel crucial en la formación de futuros maestros y maestras de Educación Primaria e Infantil, ya que su desarrollo no solo promueve el pensamiento divergente y el aprendizaje significativo, sino que también capacita al futuro profesorado para adaptarse a entornos cambiantes, fomentar la motivación y la participación del alumnado potenciando habilidades socioemocionales es imprescindible hasta la finalización del curso (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2022).

En resumen, la creatividad no es una característica exclusiva de algunos o algunas, se puede indicar que es más un comportamiento social y personal que se puede desarrollar en todas las personas a través de un trabajo con múltiples conocimientos, los cuales pueden contribuir a un proceso creativo (Kaufman y Glăveanu, 2019).

Este capítulo analizará un estudio de caso de la compleja relación entre la creatividad a nivel micro y la inclusión, demostrando las importantes contribuciones de ambas partes para abordar los desafíos educativos actuales y desarrollar entornos de aprendizaje dinámicos y ricos.

3. Metodología

3.1. Presentación del contexto

Se presenta el estudio de caso en la realización de los retos en fundamentos didácticos 2. Los universitarios realizan unas pequeñas prácticas un día concreto de la semana en uno de los colegios de San Pablo CEU. Cada uno asiste a clases para realizar una observación y realizar posteriormente su reto didáctico durante 15 minutos.

3.2. Objetivos

A continuación, presentamos los objetivos que nos marcamos teniendo en cuenta que el objetivo principal era potenciar la mi-

crocreatividad inclusiva en los retos. Así pues, concretamos como objetivos secundarios:

- a) Analizar cómo las diferencias individuales influyen en la forma en que los estudiantes abordan la microcreatividad inclusiva en los retos.
- b) Examinar la aplicabilidad de la microcreatividad inclusiva como herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje.
- c) Evaluar la competencia creativa-microcreatividad a través de una rúbrica de autoevaluación y observaciones del profesor.

3.3. Descripción del diseño experimental

La población de estudio iba dirigida a los alumnos de 2.º de grado de Educación, en concreto, en la asignatura de Fundamentos Didácticos. Cada uno de los retos debía tener una duración de no más de 15 minutos. Los alumnos de 2.º presentaban y aplicaban el reto didáctico a la clase que se les había asignado. Posteriormente, se llevaba a cabo una autoevaluación utilizando una rúbrica que posteriormente se presentará.

A modo de ejemplo, se indica el planteamiento y el proceso que deben tener en cuenta los alumnos cuando realizan un reto didáctico concreto.

3.3.1. Reto 1: Diseña y planifica una actividad de lengua fomentando la microcreatividad en el lenguaje

- Planteamiento: diseña y planifica una actividad de lengua fomentando la microcreatividad en el lenguaje.
- Objetivos/competencias: conocer la edad evolutiva de cada etapa educativa para implementar y aplicar la actividad fomentando la microcreatividad.
- Implementación: próxima semana en el aula correspondiente.
- Evaluación: subir el diseño de la actividad y realiza una breve reflexión personal.

Después haz una valoración de tu experiencia al realizar dicha actividad y una autorreflexión.

3.3.2. Resultados del reto 1

A continuación, se presenta algunos de los resultados extraídos de la elaboración del reto sobre: «Diseña y planifica una actividad de lengua fomentando la microcreatividad en el lenguaje».

- Cuento ilustrado: los niños escriben un microcuento corto, fomentando su creatividad e imaginación. Luego, pueden compartir sus historias con el resto de la clase.
- Microrrelatos sobre personajes ficticios: los estudiantes estimulan a los alumnos de Primaria a que escriban microrrelatos sobre personajes de libros que admirarán, pidiendo consejos o compartiendo sus propias experiencias.
- Entrevista a personajes literarios: los estudiantes imaginan que están entrevistando a un personaje de un libro que están leyendo. Pueden hacer preguntas y respuestas en forma de diálogo, lo que mejora su comprensión del personaje.

Las autorreflexiones que realizaron los alumnos fueron muy positivas al indicar que había sido un reto enriquecedor al tener que aplicar mucha creatividad.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

A continuación, en la tabla 1 se presenta la rúbrica de autoevaluación que tenían que completar tanto el alumno que realizaba el reto como el profesor de aula.

Tabla 1. Autoevaluación

ALUMNO:					
RÚBRICA RETO	NO ADECUADO	BIEN	EXCELENTE	Auto evaluación	Evaluación del profesor
COMPETENCIA CREATIVA	El alumno no ha sabido buscar ni aplicar soluciones creativas e innovadoras al reto planteado.	El alumno ha sabido buscar y aplicar una solución creativa pero no innovadora para trabajar el reto planteado.	El alumno ha sabido buscar y aplicar soluciones creativas e innovadoras para trabajar el reto planteado.		
NOTA FINAL					

Fuente: elaboración propia

Además, el alumno realizó un pretest y un post test que hacía referencia a esta competencia creativa.

4. Resultados

A pesar de presentar un estudio de caso, a continuación, presentamos un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de los retos didácticos en relación con la creatividad teniendo en cuenta de que solo se trata de un curso concreto y unos cuantos alumnos.

Los datos cuantitativos se han analizado con el paquete informático SPSS. A subrayar que, después de administrar el cuestionario, se estudió el estadístico Alpha de Cronbach y este fue aceptable con un valor de .716 para los ítems analizados. Este valor indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional.

Los datos obtenidos ($n = 35$ estudiantes) del segundo curso de los grados de Educación. A continuación, en la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala de Likert 1-5, donde 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo) en relación con hasta qué punto el desarrollo de los proyectos interdisciplinares y la dinámica de retos les permitió *Desarrollar su pensamiento creativo en el diseño de los retos* que, como estudiantes, tenían que llevar a cabo (tabla 2):

Tabla 2. Resultados analizados

Desarrollar su pensamiento creativo en el diseño de los retos		
	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Primer semestre	4,32	1,16

Fuente: elaboración propia

Así, según la percepción del estudiantado, la participación en los retos les permitió «buscar y aplicar soluciones creativas e innovadoras a las diferentes situaciones educativas» con el fin de conseguir una mejora del aprendizaje del alumnado y del propio aprendizaje en un 4,32 de puntuación media global, siendo esta un alto valor dentro de la escala 1-5.

Finalmente, con lo que respecta a la satisfacción global de la experiencia, se evidencia que los estudiantes del primer semestre muestran satisfacción con los retos realizados donde aplicaron la creatividad (tabla 3).

Tabla 3. Satisfacción global

Satisfacción global de la experiencia		
	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Primer semestre	4,60	0,54

Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones

La propuesta de innovación se ha implementado durante el curso 2022-2023 con alumnado del primer y segundo curso. Los resultados parecen entrever una significativa contribución en el pensamiento creativo y la capacidad para generar soluciones innovadoras en los estudiantes de los grados de Educación. Por un lado, se observa que los y las alumnas consiguen desarrollar su pensamiento creativo en el diseño de los retos. Por otro, logran buscar y aplicar soluciones creativas e innovadoras a las diferentes situaciones educativas con el fin de conseguir una mejora del aprendizaje del alumnado y del propio aprendizaje.

La propuesta de innovación se implementó durante el curso 2022-2023 con alumnado del primer y segundo curso de los grados de Educación. Los resultados indican una significativa contribución en el pensamiento creativo y la capacidad para generar soluciones innovadoras en los estudiantes. Se observó que los alumnos desarrollaron su pensamiento creativo en el diseño de los retos y aplicaron soluciones creativas e innovadoras a diversas situaciones educativas, mejorando tanto su propio aprendizaje como el del alumnado.

Los resultados muestran una clara satisfacción del alumnado en el desarrollo de su pensamiento creativo, con una valoración media de 4,27 (SD = 1,21). Estos hallazgos contrastan con estudios previos que indican una falta de formación en esta competencia en las aulas universitarias (Ouchar y González, 2022).

Además, la aplicación de retos en grupos pequeños resultó en una percepción positiva, con una media de 4,27 (SD = 1,01) para los estudiantes de primer curso.

El uso de metodologías activas fomentó la participación y el enriquecimiento creativo, alineándose con investigaciones que destacan cómo estas estrategias aumentan la motivación y la autoestima del alumnado al trabajar de forma colaborativa y multidisciplinar (Honghai *et al.*, 2022; Peña-Acuña, 2022; Gaskins *et al.*, 2015). La satisfacción global de la experiencia fue alta, con una media de 4,60 (SD = 0,54), apoyando la idea de que la competencia creativa motiva al alumnado incluso en momentos de cansancio (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2022).

A lo largo de esta experiencia, se constató que la competencia creativa desempeña un papel crucial en la formación de futuros maestros, destacando la microcreatividad al hacer frente a retos didácticos que consideran la inclusión en el aula. Las conclusiones corroboran la hipótesis inicial de que la implementación de retos didácticos promueve la microcreatividad en estudiantes universitarios del campo de la Educación. La sistematización de la aplicación didáctica facilita su adaptación a otros cursos o disciplinas universitarias.

Los resultados del cuestionario autorreportado indican que los estudiantes percibieron un desarrollo significativo de su pensamiento creativo. En todo caso, estas diferencias pueden deberse a factores como la dimensión temporal de la experiencia o la formación docente. Es esencial considerar la microcreatividad como un resultado de aprendizaje a lograr, con distintos niveles de competencia según el estudiantado, y promoverla no solo mediante retos didácticos, sino también a través de otras actividades inclusivas en el aula.

Finalmente, se presentaron resultados cuantitativos del cuestionario autorreportado sobre la competencia creativa como una medida de la microcreatividad. Será relevante realizar estudios cualitativos sobre la atribución causal del desarrollo competencial y estudios longitudinales sobre el impacto de la continuidad en cursos posteriores en la mejora de las competencias. Estos retos didácticos se insertan en un conjunto inicial de experiencias en los grados de Educación de la Universidad de San Pablo CEU, con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias transversales y básicas de los futuros maestros. Es necesario un diseño

longitudinal y una evaluación adaptada al nivel competencial deseado del alumnado en cada curso, evitando que sea el resultado de experiencias aisladas.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, M. B., Alejaldre Biel, L. y Mayo Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: una perspectiva comunitaria. *Aula abierta*, 48(4), 407-418. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.407-418>
- Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A. y Stylianidou, F. (2018). Creative little scientists: Exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in early years science. En: T. Cremin (ed.). *Creativity and Creative Pedagogies in the Early and Primary Years* (pp. 45-60). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020655>
- Crespí, P., García Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su Impacto en el Desarrollo de Competencias Interpersonales en la Educación Superior. *Revista de Nuevos Enfoques en la Investigación Educativa, [SI]*, 11(2), 259-276. <https://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Cropley, D. H. y Cropley, A. J. (2020). Creativity as a Driver of Innovation: The Challenges of Studying Human Capital in Organisations. En: M. Stierand and V. Dörfler (eds.). *Handbook of Research Methods on Creativity, Chapter 20* (pp. 275-289). Edward Elgar.
- Dogan N., Manassero M. y Vázquez-Alonso, A. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 48, 163-189 <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>
- Escandell, D., Borham-Puyal, M., López Serrano, L. y Nieto Lobato, J. J. (2020). *Microcreatividad y enseñanza: estimular la creatividad para favorecer el juicio crítico y el proceso de aprendizaje en la enseñanza literaria del EEES*.
- Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C. y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and

- Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 5(1), 33-41. <http://journals.sfu.ca/onlinejour/index.php/i-jep/article/view/4138>
- Honghai, L., Hongtao, D. y Zhang, Y. (2022). Application of the PBL Model Based on Deep Learning in Physical Education Classroom Integrating Production and Education. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2023, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2022/4806763>
- Kaufman, J. C. y Glăveanu, V. P. (2019). *A review of creativity theories: What questions are we trying to answer?* Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/9781316979839.004>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Ouchar, M. y González, J. (2022). Estrategias para promover la creatividad en alumnos de la educación superior. *Revista ScientiAmericana*, 9(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.30545/scientiamericana.2022.ene-jun.6>
- Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 5-18. <https://orcid.org/0000-0002-0951-795X>
- Root-Bernstein, M. y Root-Bernstein, R. (2022). Polymathy Among Nobel Laureates As a Creative Strategy—The Qualitative and Phenomenological Evidence. *Creativity Research Journal*, 35(2) 1-27 <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2051294>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational research review*, 22, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>

Guías didácticas de lectura para acompañar la mediación literaria en Educación Infantil

PAULA RIVERA JURADO
ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO
Universidad de Cádiz

Resumen

Este trabajo forma parte de la fase de transferencia del proyecto de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019-2023) *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad (EDUCALIT)* y se concreta en testar la validez de propuestas didácticas de educación literaria para Educación Infantil diseñadas para libros destinados a dicha etapa que pueden actuar como modelos para fomentar la multiculturalidad (Bermúdez, 2012), obras y autores del canon clásico (Núñez, 2012) y su aceptación por los primeros lectores. Se recoge el diseño, implementación y evaluación de las guías de lecturas de las obras *Color Carne* (Desirée Belalobedde, 2022) y *Drácula* (adaptación de Carmen Gil para la colección «Ya leo a», 2022) para cuya validación se ha recurrido a docentes en activo y en formación de Educación Infantil. Asimismo, se ha llevado al aula la obra *Drácula* para su experimentación y retroalimentación por profesionales de la docencia en Educación Infantil, con lo que ha podido recogerse mediante observación y grabaciones la aceptación por parte del alumnado, y, por lado, la valoración del producto y del proceso que hace el profesorado. Los resultados nos aportan información muy valiosa para comprobar la idoneidad de dichas guías y extraírlas al resto de propuestas de otras etapas educativas que se han elaborado en el marco del proyecto, así como reforzar la labor del mediador (Parrado *et al.*, 2022) en la creación de prácticas de lectura sistemáticas.

Palabras clave: Educación literaria; mediación lectora; Educación Infantil; prácticas de lectura; formación docente.

Abstract

This work is part of the transfer phase of the R&D&I Project of the Science, Innovation and Universities Ministry (2019-2023) «Canon of Readings, literary education practices and Values of European Citizenship: Axiological keys and Proposals for Gender Equality and Multiculturalism (EDUCALIT)». Its aim is to test the validity of didactic proposals in literary education for Early Childhood Education designed for books intended for this stage, which can serve as models for promoting multiculturalism (Bermúdez, 2012), works and authors of the classical canon (Núñez, 2012), and their acceptance by young readers. The project includes the design, implementation and evaluation of reading guides for the works *Color carne* (Desirée Bela-Lobedde, 2022) and *Dracula* (adapted by Carmen Gil for «Ya leo a» collection, 2022). These guides have been validated using active and in-training Early Childhood Education teachers. Additionally, the work *Dracula* has been introduced into classrooms for experimentation and feedback by Early Childhood Education teaching professionals. Acceptance by the students and evaluation of the product have been gathered through observation and recordings, as well as through the process carried out by the teachers. The results offer valuable insights to confirm the suitability of these guides and to extrapolate their effectiveness to other educational proposals developed within the project. Furthermore, they help reinforce the role of mediators (Parrado *et al.*, 2022) in establishing systematic reading practices.

Keywords: Literary education; reading mediation; Early Childhood Education; reading practices; teacher training.

1. Educación literaria y guías didácticas en Educación Infantil

Proporcionar al alumnado de Educación Infantil lecturas de calidad es clave para una formación integral del niño como individuo que estará plenamente integrado en la sociedad cuando llegue a la edad adulta. La selección de esas lecturas y su dinamización son dos aspectos que se tratan en el proyecto de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019-2023) «Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad (EDUCALIT)», parte de cuyos resultados se ofrecen aquí, en concreto, la elaboración de guías de lectura que faciliten la mediación frente al texto literario en Educación Infantil.

Es una realidad asumida entre la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura que la lectura no comienza cuando se accede a la lectoescritura (Ballester, 2015), antes hay un proceso de acercamiento a la cultura letrada que corresponde con los primeros años de vida de la persona y donde juega un papel fundamental la escuela, no solo en el periodo de 3 a 6 años, sino también en la etapa de 0 a 3. Por ello, el contacto del niño con el libro como objeto vinculado al juego ayuda a establecer vínculos afectivos con la literatura a través de su entorno más inmediato sin necesidad de apropiarse del código escrito (Sánchez y Gutiérrez, 2023). La Educación Infantil supone un paso fundamental para el acceso a la lectura y a cultura compartida de una comunidad donde el niño se incorpora como un lector capaz de disfrutar de la obra literaria (Sánchez y Gutiérrez, 2023). El libro, en especial el libro de literatura infantil en sus diferentes formas y formatos cobra un protagonismo esencial para el acceso del niño a esa cultura, es una vía de entrada al mundo de los mayores, el mundo de sus familiares, a otros mundos posibles. El libro no es solo el acceso a una fuente de disfrute, sino también la puerta de entrada al conocimiento, dada la relación que se da en esta etapa entre lengua oral y escrita y literatura (Sánchez y Gutiérrez, 2023) que contribuye al carácter multidisciplinar, plenamente transversal y con fronteras diluidas de la propia Educación Infantil.

En esos primeros contactos del niño con la lengua escrita es fundamental la figura del mediador, ya sea dentro del ámbito familiar (padres, abuelos, hermanos, etc.), del ámbito social (bibliotecas y librerías) o del académico (docentes), para que sirvan de espejo para los niños y les motiven a leer por placer, alejados de la lectura por obligación (Ballester e Ibarra, 2013).

Ahora bien, «el placer de leer no constituye una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea» (Ballester e Ibarra, 2013, p. 8), por lo que es necesario ofrecer a los mediadores ejemplos de buenas prácticas para la formación de futuros lectores (Mederer y Molina, 2023, pp. 36-39) donde se genere un universo estimulante en el que las vivencias y sentimientos crean un vínculo personal, a veces inolvidable y duradero, hacia el texto literario, ya que «somos el resultado de todas nuestras vivencias y experiencias lectoras» (Parrado *et al.*, 2022, p. 94).

Dentro de los mediadores del ámbito docente se espera un perfil lector muy marcado para, así, ser capaces de transmitir con pasión el gusto por la lectura (Parrado *et al.*, 2022). Se ha investigado mucho en los últimos años sobre ese perfil lector de los maestros en formación (Munita, 2016; Parrado *et al.*, 2018; Ballester e Ibarra, 2019; Gómez Rubio, 2021, por mencionar algunos de los estudios más recientes). Se hace necesario reforzar la formación inicial de maestros en didáctica de la lengua y la literatura y el fomento de la lectura (Ibarra y Ballester, 2013) para que sean capaces de apropiarse de los textos (Gómez-Rubio, 2021) y saber transmitir la lectura. Ya que, además, una planificación docente adecuada permite un contacto exitoso con la lectura literaria, se justifica que se ofrezcan lecturas guiadas que faciliten esa labor de promoción de la lectura por placer. No solo pueden contribuir a mejorar la formación de los maestros novatos una oferta adecuada de estrategias de fomento lector, sino también orientaciones sobre la selección de obras idóneas para el aula de Educación Infantil (Lluch, 2010; Rivera *et al.*, 2023). Asimismo, constituyen un acercamiento al diseño de materiales propios para el aula (Rovira *et al.*, 2018).

Gracias a las sinergias que proporcionan la colaboración y retroalimentación de los profesionales que desempeñan su labor docente en la escuela y los investigadores del ámbito universitario ambos sectores se pueden favorecer para enriquecer la labor de unos y otros, contribuir a una mejora de los futuros docentes y, por ende, de su labor docente dirigida a lograr que cuantos más niños de la etapa de Educación Infantil se forjen como futuros lectores competentes.

2. Diseño de la investigación

El objetivo principal del proyecto en el que se integra esta investigación se concreta en conocer y describir el canon de lecturas de las etapas de la educación no universitaria, las prácticas de aula que se realizan sobre estas lecturas y establecer la forma en que unos y otros contribuyen a la adquisición de los dos principales valores de la ciudadanía europea: la igualdad entre hombres y mujeres y la multiculturalidad (Núñez y Santamarina, 2022). Ese objetivo principal se concreta en otros específicos,

siendo los que a continuación se señalan los que vertebran este estudio:

1. Elaborar propuestas didácticas de educación literaria que promuevan los valores de la multiculturalidad y la igualdad para la etapa de Educación Infantil.
2. Testar la validez de estas propuestas didácticas en las aulas escolares de Educación Infantil y en la formación inicial del profesorado de los grados de Educación Infantil.

El corpus de guías didácticas de lectura para EI que se ha conformado se ha compuesto por: uno, obras que recogen los dos temas transversales del proyecto (igualdad y multiculturalidad); dos, títulos que forman parte del corpus literatura Infantil contemporánea y, tres, adaptaciones de clásicos de la literatura universal. En concreto, aquí se analiza la validación de *Color carne* (Desirée Bela-Lobedde, 2022), obra de carácter multicultural y la adaptación del clásico de la literatura universal para primeros lectores *Drácula* (adaptado por Carmen Gil, 2022).

2.1. Elaboración de las guías didácticas de lectura

El proceso seguido por los miembros del equipo EDUCALIT para la elaboración de las guías didácticas de lectura (figura 1) ha sido el siguiente:

- a) Diseño de los diferentes apartados de los que constan las guías.
- b) Creación de una guía piloto replicable para las diferentes etapas educativas no universitarias.
- c) Realización de guías didácticas de lectura específicas para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de obras que se vinculan a aquellos temas transversales del proyecto.
- d) Validación de las guías por parte de maestros externos al proyecto.

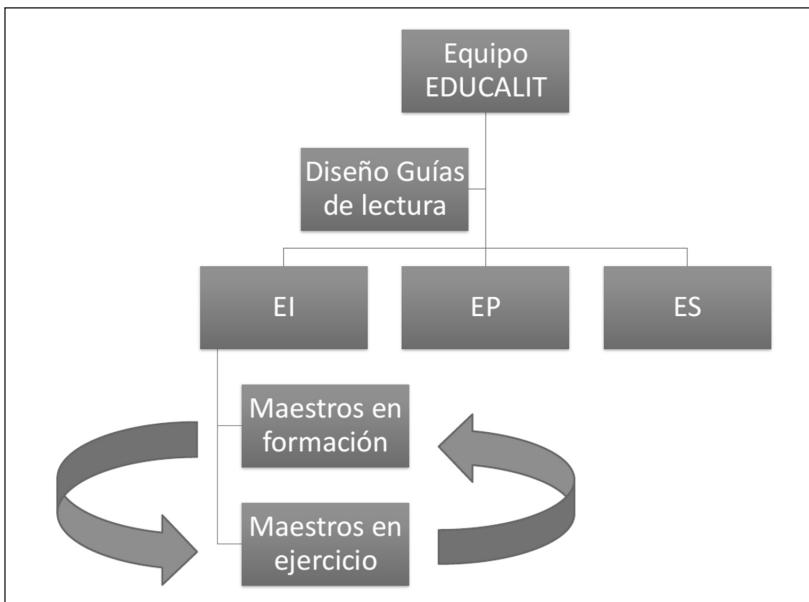


Figura 1. Proceso de elaboración de las guías didácticas. Fuente: elaboración propia

La estructura común de las guías didácticas para todas las etapas contempla los apartados que se pueden ver en la figura 2:

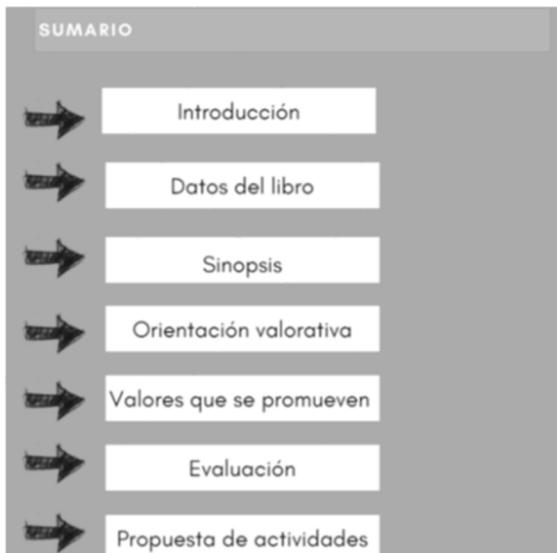


Figura 2. Estructura de las guías didácticas. Fuente: elaboración equipo EDUCALIT

Cada guía consta de tres partes diferenciadas: una ficha técnica, un bloque en el que se recoge una valoración de la obra y un tercer bloque de propuesta de actividades flexible para que, de modo orientativo, todo docente que la lleve a práctica pueda adaptarla a su propia realidad.

Las guías didácticas han sido alojadas en los repositorios de las bibliotecas de las universidades de Granada, Cádiz y Oviedo, participantes en el proyecto. De esa manera se logra que el acceso abierto permita la difusión del trabajo para compartirlo con la comunidad educativa. En la tabla 1 se puede observar el listado de obras realizadas:

Tabla 1. Corpus de guías didácticas de lectura

Autor	Título
Jerôme Ruillier	<i>Por cuatro esquinitas de nada</i>
Bram Stoker	<i>Drácula</i>
Edgar Allan Poe	<i>El escarabajo de oro</i>
Lewis Carroll	<i>Alicia en el país de las maravillas</i>
Arthur Conan Doyle	<i>El perro de los Baskerville</i>
Herman Melville	<i>Moby Dick</i>
Desirée Bela-Lobedde	<i>Color carne</i>
Jacqueline Woodson	<i>El día en que descubres quién eres</i>
Michael Ende	<i>Tragasueños</i>
Encarna León	<i>Caudales de alborozo</i>
Boniface Ofogo Nkama	<i>A paso de tortuga</i>
Jessica Walton	<i>Ahora me llamo Luisa</i>

Fuente: elaboración propia

2.2. Validación de las guías didácticas de lectura

El proceso de validación, por tanto, una vez elaboradas las guías, supone el paso previo para la puesta en práctica en el aula. En este caso, las guías de lectura para Educación Infantil han sido validadas, por un lado, por docentes en activo (n19) y, por otro, docentes en formación de los grados de Educación Infantil (n70).

Tanto docentes en formación como docentes en ejercicio participaron, en un primer momento, en la validación respondien-

do a un cuestionario de valoración de las guías con preguntas en las que podían valorar numéricamente en una escala de 1 (puntuación mínima) a 5 (puntuación máxima) los descriptores que se presentan a continuación:

1. Introducción:
 - 1a. Pertinencia de este apartado
 - 1b. Utilidad de la información que aporta
2. Datos del libro:
 - 2a. Pertinencia de este apartado
 - 2b. Utilidad de la información que aporta
 - 2c. Cantidad de datos aportados
3. Sinopsis:
 - 3a. Pertinencia de este apartado
 - 3b. Utilidad para conocer el libro
 - 3c. Cantidad de información que contiene
4. Orientación valorativa:
 - 4a. Pertinencia de este apartado de la guía
 - 4b. Interés didáctico de la información
 - 4c. Pertinencia de lo recogido sobre interés de la obra para la educación literaria
 - 4d. Pertinencia de lo recogido sobre las posibilidades de la obra para la interdisciplinariedad
5. Valores que se promueven:
 - 5a. Interés didáctico del apartado en su conjunto
 - 5b. Novedad de lo recogido en el apartado
 - 5c. Pertinencia del contenido sobre género
 - 5d. Utilidad didáctica del contenido sobre género
 - 5e. Pertinencia del contenido sobre interculturalidad
 - 5f. Utilidad didáctica del contenido sobre interculturalidad
 - 5g. Pertinencia del contenido sobre otros valores
 - 5h. Utilidad didáctica del contenido sobre otros valores
6. Evaluación:
 - 6a. Pertinencia del apartado
 - 6b. Utilidad del apartado
 - 6c. Relevancia e interés del bloque «Aspectos pedagógico-didácticos»
 - 6d. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos pedagógico-didácticos
 - 6e. Relevancia e interés del bloque «Aspectos lingüísticos»

- 6f. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos lingüísticos
 - 6g. Relevancia e interés del bloque «Aspectos estético-literarios»
 - 6h. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos estético-literarios
 - 6i. Relevancia e interés del bloque «Aspectos iconográficos»
 - 6j. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos iconográficos
 - 6k. Relevancia e interés del bloque «Aspectos lúdico-creativos»
 - 6l. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos lúdico-creativos
 - 6m. Relevancia e interés del bloque «Aspectos materiales»
 - 6n. Grado de acuerdo con la valoración hecha de los aspectos materiales
7. Propuesta de actividades:
- 7a. Adecuación del número de actividades que se proponen
 - 7b. Coherencia de las actividades que se proponen con los presupuestos de la educación literaria
 - 7c. Pertinencia de las actividades para promover la reflexión sobre valores
 - 7d. Pertinencia de las actividades para integrar la dimensión cultural de la literatura
 - 7e. Pertinencia de las actividades para integrar la dimensión social de la literatura
 - 7f. Pertinencia de las actividades para integrar la dimensión estética de la literatura
 - 7g. Presencia en las actividades de propuestas de interdisciplinariedad
 - 7h. Novedad (innovación) de las actividades
 - 7i. Utilidad para los y las docentes
 - 7j. Utilidad para los y las estudiantes (futuros docentes)
 - 7k. Ajuste de las actividades al nivel educativo propuesto
 - 7l. Claridad en la formulación de las actividades
 - 7m. Utilidad de la clasificación de actividades para antes, durante y después de la lectura.
8. Observaciones: en este número 8 disponían de la oportunidad de incorporar comentarios globales o de algún aspecto que no estuviera recogido en los apartados anteriores.

En un segundo momento, las mediadoras expertas que colaboraron con la investigación aplicaron las guías de lectura en sus aulas de 0-3 años para efectuar una retroalimentación de estas. Por otro lado, el alumnado del grado de Educación Infantil implementó las guías en sus prácticas externas en las aulas de 3-6 años y relató la experiencia en su diario de la asignatura Prácticum.

3. Resultados

Desde las respuestas de los participantes en la validación (alumnado del grado y docentes en activo) extraemos que la media de valoración de los informantes sobre los descriptores analizados oscila entre 3 y 5 puntos. Como muestra de ello, se recogen aquí las respuestas del descriptor 7m («Utilidad de la clasificación de actividades para antes, durante y después de la lectura»), lo que puede observarse en la figura 3:



Figura 3. Resultados de «Utilidad de la clasificación de actividades para antes, durante y después de la lectura». Fuente: elaboración propia

En el terreno de lo cualitativo no se localizan muchos testimonios, al haber hecho uso de ellos en el apartado «Observaciones» pocos informantes. Aun así, pueden encontrarse comentarios favorables:

Esta guía supone un recurso muy valioso para esta etapa educativa. (INF_EI_20)

En general, la guía didáctica me ha resultado muy interesante, porque resalta los puntos más destacados y aplicativos (sic) que podemos trabajar en el aula con nuestros alumnos, para que, de forma clara y sencilla, se sientan atraídos por la literatura desde edades tempranas. Las actividades propuestas son entendibles y fáciles de llevar a cabo y no se necesita mucho

material para su realización, por lo que suelen ser muy asumibles. Y lo que más me ha gustado es que la metodología está basada en conseguir una lectura divertida, pero sin olvidar la importancia de otros temas transversales como son las emociones, algo tan importante y que tanto se resalta en el nuevo currículo de Educación Infantil. (INF_EI_35)

A modo de síntesis, la guía didáctica está bien enfocada y es práctica para cualquier docente que quiera trabajar estos temas [...]. Es un buen modo de acercar a nuestros alumnos la literatura. (INF_EI_86).

En cambio, también se pueden encontrar otros comentarios más críticos:

Sigo pensando que hay que leer por el mero placer de leer, todo lo que lleva a una infinidad de actividades se convierte en un trabajo y no en un placer, pienso que en Educación Infantil el docente debe leer cuentos al alumnado, puede haber alguna pregunta para ver si los alumnos y alumnas han entendido el cuento, pueden hacer un dibujo del cuento y pueden reinventar cualquier parte del cuento, todo lo demás creo que es para Educación Primaria. (INF_EI_82)

Otras voces entienden que se trata de una propuesta flexible y adaptable a cada escenario:

Creo que son muchas las cuestiones que tiene que llevar a cabo el docente, para tratarse de un alumnado de Educación Infantil, creo que hay que promover los cuentos y que todas las actividades que hay son muchos, pero está bien, porque el profesorado puede encontrar entre tantas las más indicadas para su grupo-clase. (INF_EI_53)

Lo llamativo de estos testimonios es que los más favorables son por parte del alumnado del grado de Educación Infantil y los más críticos proceden de maestros en activo, por lo que podemos concluir que, cuando el profesorado se encuentra en su formación inicial, está más necesitado de este tipo de actividades y que, cuando esos mismos maestros ya tienen experiencia en el aula, se sienten más seguros y creen que cuentan con recursos suficientes para llevar la literatura al aula.

Como muestra de la implementación de las guías en la etapa de 3-6 años, mostramos en la tabla 2 el testimonio de una de las alumnas que intervino en la investigación:

Tabla 2. Fragmento del diario de prácticas sobre la guía de Color carne

Antes de la lectura, dediqué un rato a la cubierta realizando algunas preguntas de tipo: ¿Qué os llama la atención de la cubierta de este libro? A lo que respondieron la gran variedad de lápices y de colores llamativos. Otra de las preguntas que formulé fue: ¿Dónde vemos estos lápices de colores? A lo que contestaron la mayoría en la escuela. Después de esto, me centré en el título y pasamos a la lectura.

Durante la lectura, todos mostraron una actitud activa y participativa a mis preguntas y, para que estuvieran más atentos, en una de las páginas dediqué más tiempo en mostrar tres dibujos que realicé a mano para trabajar una parte del libro que trataba del color amarillo (sol), azul (olas) y rojo (coche). Durante la historia, permanecieron bastante atentos y mostraron curiosidad por los colores que utilizaban los personajes de la historia.

Después de la lectura, reflexioné con ellos acerca de la importancia de aprender que el color carne no es el único color que representa el tono de piel de las personas, sino que hay muchas más tonalidades. Para trabajar esta temática, realicé unos dibujos con la idea de colorear con los lápices de tonos color carne. Esta actividad tuvo buenos resultados, aunque algunos niños y niñas se mostraron reacios a coger el color marrón más oscuro prefiriendo coger el color más rosado.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, ilustramos la experiencia con una muestra gráfica en la figura 4:



Figura 4. Actividad después de la lectura de *Color carne*.

Fuente: elaboración propia

Por último, docentes en activo que colaboraron con la investigación dieron cuenta de lo positivo de la propuesta como parte de la creación de un ambiente favorable a la lectura de la obra *Drácula* de la colección «Ya leo a» a través de la metodología del «cuento activo» (Bericua, 2024). Pueden comprobarse sus resultados en los enlaces: <https://eilaalgaida.blogspot.com/2022/06/conocemos-dracula.html> y <https://www.youtube.com/watch?v=2QET1aeqPGU>

4. Conclusiones

Se ha verificado la validez de estas guías didácticas en aulas de Educación Infantil de la mano de mediadores expertos, por un lado, y de la mano de mediadores noveles, por otro. En especial, ha de considerarse la necesidad del profesorado novel y en formación inicial de apoyos de este tipo para desempeñar su labor docente en tanto no disponen de una experiencia que les permita ser tan autónomos en la tarea del buen mediar. En este sentido, las guías didácticas de lectura se presentan como elementos accesorios para los mediadores expertos que quieran disponer de ellas, enriquecer su labor u obtener nuevas ideas, y, como una herramienta de la que asirse para mediadores noveles (Rovira *et al.*, 2018).

Facilitar a los docentes recursos que permitan educar en la diversidad (Bermúdez, 2012), en el acceso a los clásicos de la literatura (Núñez, 2012) y en una oferta variada y actualizada de títulos (Lluch, 2010; Rivera *et al.*, 2023) es un compromiso de la universidad desde la formación inicial.

Creemos firmemente en la ventaja que supone hacer disponible este tipo de recursos a la comunidad educativa, por lo que defendemos su proyección y difusión en abierto. Ello contribuirá a lograr un debate enriquecedor que provoque una retroalimentación desde la triangulación entre agentes: docentes en activo y en formación, e investigadores desde la universidad para, así, contribuir a la creación de un tercer espacio educativo (Romero, 2022).

5. Referencias bibliográficas

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1998-8430.29.31>
- Bericua, A. (2024). *El cuento activo. ¿Cómo innovar a través de la literatura?* Sar Alejandría.
- Bermúdez, M. (2012). Literatura Infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En: M. Bermúdez y P. Núñez (eds.). A. González y J. Rienda (comps.). *Canon y educación literaria* (pp. 66-83). Octaedro.
- Gómez-Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de los futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*, 53, 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-18.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Fundalec-tura Colombia.
- Mederer, B. y Molina, M. J. (2023). La educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. En: Núñez (coord.) y Santamarina (ed.). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-52). Síntesis.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora, *Ocnos*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Núñez, P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En: M. Bermúdez y P. Núñez (eds.). A. González y J. Rienda (comps.). *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Octaedro.
- Núñez, P. y Santamarina, M. (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea. *Tavira. Revisa-ta de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1102>
- Parrado, M., Rivera, P. y Gutiérrez, A. (2022). Educación literaria en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cá-

- diz: leer para mediar. *Lenguaje y textos*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17793>
- Parrado, M., Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En: V. Amar (ed.). *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 59-86). Octaedro.
- Rivera, P., Bericua, A. y Sánchez, S. (2023). Cómo seleccionar obras para primeros lectores (0-3) desde la visión de las maestras mediadoras. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 21, 115-127. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i21.4675>
- Romero, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación del profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Rovira, J., Llorens, R. F., Serna, R. y Madrid, P. (2018). Desarrollo de la mirada docente a través de guías de lectura en Educación Infantil. En: R. Roig (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 438-447). Octaedro.
- Sánchez, S. y Gutiérrez, A. (2023). Relaciones entre alfabetización inicial y educación literaria en la educación infantil: voces de maestras. En: M. P. Núñez (coord.) y M. Santamarina (ed.). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 81-99). Síntesis.

Análisis del nivel de creatividad verbal y *flow* del alumnado de Educación Primaria

LAURA ABELLÁN DELGADO
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA
OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

Resumen

Desde la psicología positiva y la enseñanza de la lengua y la literatura es vital que el alumnado pueda expresarse de forma creativa y desarrollar su bienestar individual, donde resulta de interés la teoría del *flow* (Csikszentmihalyi, 1997). Esta investigación tiene como objetivo general analizar la creatividad verbal y el *flow* de estudiantes de Educación Primaria, a partir de una intervención basada en la escucha de un texto y una tarea de escritura. Se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) describir el grado de creatividad en la escritura del alumnado, así como su nivel de *flow*; 2) estudiar la relación entre el grado de creatividad verbal en las tareas realizadas y el nivel de *flow*. Se empleó un método cuantitativo preexperimental de un solo grupo posttest con 114 participantes (10 y 11 años). Se ha diseñado un instrumento para medir indicadores como: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración e integración dinámica en las tareas y se ha empleado un cuestionario para evaluar el *flow*. Los resultados indican que no ha habido diferencias estadísticamente significativas entre la creatividad de las sesiones de intervención y en los niveles de *flow* correspondientes. No obstante, se ha comprobado un aumento del indicador de la originalidad. Existe una correlación positiva entre ambas variables en las sesiones de la intervención. En conclusión, se debe seguir investigando en esta dirección, a partir de programas de educación literario-emocional, en los que se fomenten las experiencias de *flow* en el aula, el gusto por la literatura y la creatividad verbal.

Palabras clave: Creatividad verbal; emociones; educación literaria; enseñanza de lenguas; escritura.

Abstract

From Positive Psychology and language teaching, students should be able to express themselves creatively and to develop their individual well-being, where the theory of flow is present (Csikszentmihalyi, 1997). This research aims to analyze the verbal creativity and flow of Primary Education students through an emotional education intervention based on literary texts and a creative writing task. The following specific objectives are proposed: 1) to describe the degree of creativity in student writing, as well as their level of flow; 2) to investigate the relationship between the degree of creativity in the tasks and their level of flow. A pre-experimental quantitative method of a single posttest group was used with 114 participants (10 and 11 years old). An instrument has been designed to measure indicators like: fluency, flexibility, originality, elaboration, and dynamic integration in tasks from the intervention, and a questionnaire to evaluate flow. The results indicate that there is no statistically significant differences between both lessons and between their flow levels. Nevertheless, there was an improvement on the originality. Additionally, there is a positive correlation between both variables. In conclusion, further research should be conducted in this direction, through literary-emotional education programs, which promote flow experiences in the classroom, interest for literature, and verbal creativity.

Keywords: verbal creativity; emotions; literary education; language teaching; writing.

1. Introducción

El bienestar es un objeto de estudio que ha trascendido durante años y la psicología positiva pone su foco en elementos que influyen en la consecución de dicho estado donde tienen presencia emociones positivas, el disfrute de la vida o las actitudes prosociales (Seligman, 2011). Asimismo, Csikszentmihalyi (1997) añadió la teoría del *flow* en el marco de este paradigma. Esta teoría tiene su origen en la concentración, la atención y el gusto o disfrute por realizar una actividad (Csikszentmihalyi *et al.*, 2018). Según Cedenño y Jama (2023), las experiencias de *flow* se relacionan con la motivación intrínseca, donde el deseo por la autorrealización y el crecimiento del individuo provocan dicho estado. Asimismo, Zuniga y Payant (2021) obtuvieron que el grado de *flow* en determinadas tareas irá aumentando conforme se realicen experiencias similares.

Por otra parte, la creatividad se describe como una fortaleza desde el paradigma de la psicología positiva a través de la virtud de la sabiduría y el conocimiento (Seligman, 2011). En este sen-

tido, la psicología positiva trata de poner énfasis en dichas fortalezas y virtudes, para que el individuo pueda afrontar situaciones en la vida diaria, y de ahí su relación con el concepto de *creatividad*. La creatividad ha sido estudiada por múltiples autores a lo largo de los años, lo que dado lugar a gran diversidad de definiciones. Según Guilford (1950):

Ser creativo implica llegar a ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas en el conocimiento, desarmonías, etc.; identificando la dificultad; buscando soluciones, construyendo adivinanzas, o formulando hipótesis modificándose y revisándolas de nuevo, para, finalmente comunicar los resultados. (p. 263)

Además, Guilford propuso una serie de indicadores que Torrance (1974, citado en Sternberg y O'Hara, 2005) empleó más tarde para la evaluación de la creatividad: fluidez –cantidad de ideas–, flexibilidad –diversidad de ideas–, originalidad –novedad de las ideas– y elaboración –detalles en las ideas–. Asimismo, esa resolución de problemas implica tomar una perspectiva o dar un uso diferente a los conocimientos previos que alberga cada individuo (Vázquez-Gestal, 2000). Esto fue explorado por Guilford mediante la teoría del pensamiento convergente y divergente, siendo este último el que se origina mediante la unión o conexión de conocimientos de forma novedosa, distinta o única y, por tanto, el que se relaciona directamente con la creatividad (Amabile, 1996; Kim *et al.*, 2023).

Por otra parte, recientemente se ha incluido el pensamiento creativo como una competencia evaluable en la población de edad escolar (OECD, 2019). En este sentido, PISA propone el pensamiento creativo a través de los ámbitos de expresión escrita, expresión visual, resolución de problemas sociales y de problemas científicos (OECD, 2022). Se establece la relevancia del pensamiento creativo transversalmente para la formación de ciudadanos competentes, atendiendo a su desarrollo socioemocional (Carvalho *et al.*, 2021; Ivcevic *et al.*, 2022).

De esta manera, tanto el bienestar individual como la creatividad deben ser tenidos en cuenta de forma transversal en el contexto educativo. Asimismo, el área de Lengua y literatura propone un marco donde incidir en ambas variables a través de la propia *competencia lectora*, definida como:

[...] la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y compromiso con los textos con el fin de conseguir objetivos propios, de desarrollar el potencial y el conocimiento propio y de participar en la sociedad. (OECD, 2019, p. 15)

Por su parte, en PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) se propone la lectura como un espacio de interacción con los textos desde un rol activo para incidir en esa formación lectora competente (Mullis y Martin, 2019). De ahí que la lectura implique unos procesos de comprensión que se inician con la captación de ideas explícitas hasta avanzar hacia el procesamiento y la reflexión de la información; la lectura supone un proceso de interacción complejo donde convergen los conocimientos e ideas previas del lector con las del propio texto (Castellanos Báez, 2021; Vázquez-Medel *et al.*, 2020). En esta línea, el concepto de *intertexto lector* (Mendoza, 2001) permite explicar la integración de los conocimientos del lector en su producción de textos (Vázquez-Medel *et al.*, 2020; Vicente-Yagüe Jara *et al.*, 2022). Según se describe, este término guarda una estrecha relación con la descripción de pensamiento divergente y, por tanto, con el concepto de *creatividad* en el campo de la Lengua y la Literatura.

Finalmente, el campo de la psicología positiva puede y debe ir en consonancia con áreas de conocimiento como la enseñanza de la Lengua y la Literatura mediante actividades creativo-emocionales. Asimismo, partiendo de estos antecedentes se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el grado de creatividad y *flow* de estudiantes de Educación Primaria a partir de una intervención de educación emocional basada en la escucha de un texto literario y una tarea de escritura?

2. Metodología

2.1. Objetivos de investigación

El presente estudio persigue el objetivo general de analizar la creatividad verbal y el *flow* del alumnado de Educación Primaria, a partir de una intervención de educación emocional basada en la escucha de un texto literario y una tarea de escritura. Dicho

objetivo se articula por medio de los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el grado de creatividad verbal en la escritura del alumnado, así como su nivel de *flow*, en dos sesiones de intervención.
2. Estudiar la relación entre el grado de creatividad verbal en las tareas realizadas durante las dos sesiones de intervención y el nivel de *flow*.

2.2. Diseño de investigación

En la investigación se ha seguido un diseño preexperimental de un solo grupo postest. Se llevó a cabo mediante un método cuantitativo y se han tenido en cuenta las variables de creatividad verbal y de *flow*.

2.3. Participantes y contexto

La investigación se realizó con un total de 114 participantes de quinto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. En la selección de los participantes se ha seguido un muestreo intencional no probabilístico (McMillan y Schumacher, 2005).

2.4. Programa de intervención

El programa de intervención se diseñó en el marco del plan lector de la biblioteca municipal del municipio donde se realiza la investigación. Este programa cuenta con una intervención validada mediante juicio de expertos con acuerdo débil, aunque significativo ($W = ,494$; $p = ,015$). Consta de dos sesiones de 50 minutos que se llevan a cabo en dos días distintos con una estructura similar: actividad de ideas previas en relación con las portadas de los álbumes ilustrados (Cardona, 2020; Alonso, 2021), cuentacuentos con el recurso de *kamishibai*, preguntas de comprensión y tarea de escritura creativa de un relato a partir de la perspectiva del antagonista de las historias previas (Renzulli *et al.*, 1986; Rodari, 2002).

2.5. Recogida de información

2.5.1. Procedimiento

Se llevó a cabo el diseño y la validación de las actividades como parte del plan lector municipal y el contacto con los centros educativos a través de la biblioteca municipal. Seguidamente, los equipos directivos de los centros educativos firmaron el consentimiento informado y establecieron contacto con las familias para poder acceder a los participantes, cumpliendo con las directrices que establece el Comité Ético de la Universidad de Murcia. Finalmente, tras recoger los datos, se procedió a su análisis.

2.5.2. Instrumentos

Cuestionario sobre las experiencias de flow (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988, citados en Carr, 2007)

Este cuestionario, diseñado por Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988, citados en Carr, 2007) y adaptado por Sandoval (2016), consta de doce ítems de escala de Likert de 1 a 4, donde 1 es nada y 4 es mucho. Estos ítems se basan en su grado de atención, nervios, entendimiento de la tarea, vergüenza, aburrimiento, conciencia del tiempo, predisposición a repetir la tarea, disfrute, interés y participación. El instrumento presenta un índice de fiabilidad de 0,83.

Rúbrica de evaluación para las tareas de escritura creativa

En la rúbrica se han tenido en cuenta los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, propuestos por Guilford (1950), además del indicador de integración dinámica (Desrosiers, 1978). Dichos indicadores se emplean para evaluar la creatividad verbal en relación con los elementos narrativos propuestos por Bal (2013): acontecimientos, actor, tiempo, lugar, niveles de narración –intervenciones– e información –descripciones–. Asimismo, se valora la influencia del estímulo previo (álbumes ilustrados) junto con la coherencia y cohesión del texto.

2.6. Plan de análisis de la información

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha empleado el programa informático SPSS 28.0.1.1(14), G*Power 3.1 y Microsoft Ex-

cel. Se analizaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica y mediana) y pruebas de estadística inferencial (correlación bivariada y comparación de muestras dependientes e independientes).

3. Presentación y discusión de los resultados

3.1. Análisis y descripción de los resultados

Con respecto al primer objetivo específico de la investigación, se presentan los resultados que describen el grado de creatividad en la escritura del alumnado y su nivel de *flow* (tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Mediana
Creatividad verbal S1	114	11,00	193,0	66,38	33,07	62
Creatividad verbal S2	114	17,00	217,0	65,52	35,74	58,5
Flow S1	114	1,67	3,75	3,23	,37	3,25
Flow S2	114	1,92	3,83	3,25	,43	3,33

Fuente: elaboración propia

Según se observa en la tabla 1, se han obtenido unas medias de 66,38 y 65,52 para la creatividad verbal, halladas en sendas tareas de escritura creativa. Además, se halla que no existe diferencias significativas entre los niveles de creatividad de las sesiones ($p = ,227$; $p > ,05$), tras aplicar la prueba estadística de Wilcoxon. Por otra parte, el *flow* cuenta con medias de 3,23 y 3,25 en cada sesión respectivamente, entre las que tampoco existen diferencias significativas ($p = ,396$; $p > ,05$). En cuanto a los indicadores de la creatividad verbal, existen únicamente diferencias significativas en el ítem de originalidad ($p = ,002$), pues la sesión 2 ha obtenido una puntuación mayor ($\bar{X}_{S1} = 8,04$ y $DT = 3,801$; $\bar{X}_{S2} = 9,39$ y $DT = 3,901$).

Una vez obtenidos los resultados descriptivos para cada una de las variables, se comprueba la posible existencia de una relación entre creatividad y grado de *flow* de las sesiones. Por tanto, se procede a calcular dichas relaciones mediante el coeficiente de rho Spearman (tabla 2).

Tabla 2. Correlación entre creatividad y grado de *flow* de las sesiones 1 y 2

		Grado de <i>flow</i> 1		Grado de <i>flow</i> 2	
Creatividad escrita de la sesión 1	Coeficiente de correlación	,176	Creatividad escrita de la sesión 2	Coeficiente de correlación	,293
	Sig.(bilateral)	,062		Sig.(bilateral)	,002

Fuente: elaboración propia

En ambas sesiones existe una correlación positiva entre el grado de *flow* y la creatividad. En la sesión 1, dicha correlación es débil y no significativa; mientras que, en el caso de la sesión 2, la correlación que existe es baja, aunque estadísticamente significativa. Sin embargo, en la sesión 1 se presenta una correlación baja, aunque estadísticamente significativa, entre la creatividad verbal y el ítem de disfrute propuesto desde el propio cuestionario del *flow* ($p = ,033$). En la sesión 2 existe una correlación positiva baja, aunque significativa, en los ítems de saber realizar las actividades ($p = ,010$), pérdida de la conciencia temporal ($p = ,004$), predisposición a repetir las actividades ($p = ,010$) e interés ($p = ,001$), así como una correlación positiva débil, aunque significativa, en el ítem relacionado con la ausencia de nervios ($p = ,045$).

3.2. Discusión e interpretación de los resultados

La escritura y la lectura desarrollan un conocimiento del mundo a través del uso de la lengua y la realización de actividades literarias. De esta manera, existe una implicación por parte del alumnado en experiencias con la literatura que suponen una forma de entrenar la creatividad individual en dicha área de conocimiento. En contraposición con Webb *et al.* (2019), los resultados del primer objetivo muestran que no ha habido diferencias entre la creatividad de ambas sesiones en los participantes del estudio, por lo que las diferencias entre los álbumes ilustrados empleados no han influido en la creatividad verbal global de los participantes. Sin embargo, existe un aumento en el indicador de la originalidad en la segunda sesión, lo cual puede deberse al estímulo textual previo que se presenta. En este sentido, mientras que el álbum ilustrado empleado en la primera sesión parte de situacio-

nes realistas, el leído en la segunda cuenta con elementos fantásticos que han podido influir en la creación de un producto textual más original y novedoso al incluir elementos desconocidos o poco comunes al alumnado (Bunce y Woolley, 2021).

Por otra parte, la puntuación global de la variable del *flow* es moderada, según ocurre en el estudio de Bofill *et al.* (2020). En relación con Galera y López (2022), es posible que el resultado apoye que las experiencias motivadoras influyen en el desarrollo de ese grado de disfrute. Con todo, se observa que de una sesión a otra no ha habido una mejora significativa entre las medias del grado de *flow*, lo que no coincide con lo explicado por Zuniga y Payant (2021) al señalar la mejora del *flow* a medida que se repiten las tareas.

Con respecto al segundo objetivo específico, existe una correlación positiva en ambas sesiones, lo que se corresponde con Dan (2021), en cuanto a la relación entre el disfrute y la tendencia creativa. De hecho, el grado de *flow* se relaciona con el afecto positivo y este, a su vez, tiene un impacto positivo en la resolución de problemas de forma creativa. En esta misma línea, Rizzi *et al.*, (2020) proponen que los textos literarios pueden incidir de forma positiva en el estado individual y, por consiguiente, en su propio bienestar individual. Así, los resultados se corresponden con lo que Guzman Murillo *et al.* (2022) explicaron en cuanto a que las posibilidades creativas se verán en aumento en situaciones donde se reduzca la ansiedad. En este caso, se indica una correlación positiva entre la creatividad verbal y el estado de *flow*, el cual se relaciona de modo inverso con la ansiedad (Norsworthy *et al.*, 2023; Isham y Jackson, 2023).

Se entiende que esa correlación significativa en el caso de la segunda sesión puede deberse al uso de álbumes ilustrados con una orientación a la fantasía, pues la literatura brinda la oportunidad de explorar la voz interior del alumnado de manera persistente, eficiente y creativa (Güipe, 2022; López Martínez *et al.*, 2021). Sea como sea, independientemente de las temáticas de los textos, estas experiencias literarias suponen un espacio donde los estudiantes pueden involucrarse de forma activa e incidir en su propio estado de *flow*, autoconfianza y desarrollo creativo (Kim *et al.*, 2023); se contribuye, así, no solo a la formación lectora, sino también al desarrollo del bienestar subjetivo e individual.

4. Conclusiones

Atendiendo al ODS 3, resulta imprescindible proponer experiencias con el alumnado a través de las que se atienda a su bienestar mental. Será necesario tomar como referencia textos literarios que puedan conectar con las situaciones vividas por este y, en este sentido, diseñar prácticas de aula donde el alumnado se involucre tanto emocional como cognitivamente (Ramos-Pla, 2023). La comunidad educativa debe asumir el compromiso de cultivar las habilidades emocionales, creativas y productivas de los discentes (Mora *et al.*, 2020), promoviendo una educación de calidad donde se atiendan las fortalezas y virtudes individuales a través de instituciones positivas (Domínguez e Ibarra, 2017).

Desde el marco de la lengua y la literatura, se podrá fomentar el gusto por la lectura y la escritura para mantener ese estado de *flow*, a través de distintos tipos de textos que respondan a los intereses y habilidades del alumnado (Abu Hasan *et al.*, 2022). Asimismo, por medio de la Literatura infantil y juvenil se abre una puerta hacia un proceso emocional donde la educación literaria sirva como vínculo entre la parte emocional y la creativa desde un clima positivo (Kim *et al.*, 2023). Por consiguiente, uno de los propósitos de la enseñanza de las lenguas implica el aprovechamiento de los textos para enriquecer su intertexto lector, que incide en el desarrollo de su potencial creativo y socioemocional.

Finalmente, el presente estudio ofrece una oportunidad de aunar aspectos de la Psicología de la Educación y de la Didáctica de la Lengua y Literatura, con el fin de analizar experiencias didácticas con valor tanto cognitivo como emocional. La Lengua y la literatura se convierte en un área curricular a través de la que trabajar mediante diversidad de fuentes textuales y experiencias artísticas que no solo buscan formar lectores competentes, sino también fomentar sus competencias emocionales y creativas; todo ello con la ayuda tanto de los centros educativos como de la sociedad en su conjunto, creando espacios seguros para el aprendizaje que incidan de forma positiva en el bienestar subjetivo de cada individuo y que fomenten su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

5. Referencias bibliográficas

- Abu Hasan, H. E., Munawar, K. y Abdul Khaiyom, J. H. (2022). Psycho-metric properties of developed and transadapted grit measures across cultures: A systematic review. *Current Psychology*, 41(10), 6894-6912. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01137-w>
- Alonso, M. V. (2021). *El misterio del Ogro Golón*. El dodo lector.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Bal, M. (2013). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Cátedra.
- Bofill, L. M., Molla, F. V. y Naranjo, F. J. R. (2020). Estudio piloto de variables socioemocionales, ansiedad y flow en alumnos de grado profesional de música mediante actividades BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 193-212 <https://doi.org/10.6018/educatio.432971>
- Bunce, L. y Woolley, J. D. (2021). Fantasy orientation and creativity in childhood: A closer look. *Cognitive Development*, 57, 100979. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100979>
- Carvalho, T. C. M., Fleith, D. S. y Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/ree.2021.17.1.9>
- Castellanos Báez, D. A. (2021). *Desarrollo de las habilidades de la escritura creativa por medio del ACD*. [tesis] Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13408>
- Cardona, M. (2020). *Capaz. Cuento para aceptar y superar la timidez*. El dodo lector.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Cedeño, D. E. y Jama, V. R. (2023). La motivación en la lectura para el desarrollo de la creatividad en niños de básica elemental. *Revista Universidad de Guayaquil*, 136(1), 71-80. <https://doi.org/10.53591/rug.v136i1.1902>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial*, 39, 1-16.
- Csikszentmihalyi, M., López, N. y Díaz, J. (2018). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad* (23.ª ed.). Kairós.
- Dan, Y. (2021). Examining the relationships between learning interest, flow, and creativity. *School Psychology International*, 42(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/0143034320983399>
- Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Oikos-Tau.

- Domínguez, R. E. e Ibarra Cruz, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96), 660-679. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199551160035>
- Galera, M. D. C. y López, O. (2022). Atención plena, bienestar emocional y experiencias de flow en un aula de Educación Primaria. *Revista de educación, innovación y formación. REIF*, 6, 35-52. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Güipe, J. (2022). Teoría del flujo o «flow» y su efecto en el talento humano durante la pandemia COVID-19. *INVESTUBA*, 5(2), 1-12. <https://revistasuba.com/index.php/INVESUBA/article/view/243>
- Guzman Murillo, H., Rojas Hernández, L. M. y Rodao Stand, D. E. (2022). Ansiedad e inteligencia creativa en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 4155-4176. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2532
- Isham, A. y Jackson, T. (2023). Whose «flow» is it anyway? The demographic correlates of «flow proneness». *Personality and Individual Differences*, 209, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112207>
- Ivcevic, Z., Zyga, O., Hoffmann, J. D. y Palomera, R. (2022). Gender and creative ability: Mean differences and performance variability. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101186. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101186>
- Kim, S., Goncalo, J. A. y Rodas, M. A. (2023). The cost of freedom: Creative ideation boosts both feelings of autonomy and the fear of judgement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2022.104432>
- López Martínez, O., Garrido Lorca, A. J. y de Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2021). Creatividad y alegría. Un estudio Comparativo en el contexto educativo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(4), 43-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.90032>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mullis, I. V. y Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. TIMSS y PIRLS International Study Center, Lynch School of Edu-

- cation, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Norsworthy, C., Dimmock, J. A., Nicholas, J., Krause, A. y Jackson, B. (2023). Psychological Flow Training: Feasibility and Preliminary Efficacy of an Educational Intervention on Flow. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 0, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00098-2>
- OECD. (2019). *PISA 2021 creative thinking framework* (third draft). OECD.
- OECD (2022). *Thinking outside the box: The PISA 2022 Creative Thinking Assessment*. OECD.
- Ramos-Pla, A. (2023). Análisis de la producción científica sobre las lecturas saludables: Una revisión bibliográfica sistematizada. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 245-268. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.102>
- Renzulli, M. J., Gay Ford, B., Smith, L. y Renzulli, J. (1986). *New Directions in Creativity*. Creative Learning Press.
- Rizzi, V., Pigeon, C., Rony, F. y Fort-Talabard, A. (2020). Designing a creative storytelling workshop to build self-confidence and trust among adolescents. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100704. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100704>
- Rodari, G. (2002). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Booket
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: Diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria* [tesis]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/50249>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.
- Vázquez-Gestal, M. (2000). Apuntes sobre creatividad: Origen del término y su pervivencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 55, 26-30. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2000/06>
- Vázquez-Medel, M. A., Mora, F. y Acedo García, A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor*, 196(798), a557. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I. de., López Martínez, O., Lorca Garrido, A. J. y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Relación entre creatividad y comprensión: Hacia un nuevo modelo de educación lectora para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3), 91-110. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96520>
- Webb, A. N., Zhanova, K. S. y Rule, A. C. (2019). An Investigation of Whether Fantasy Books, Compared to Same Topic Nonfiction, Promote Second Graders' Creativity. *Education 3-13*, 47(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1409782>
- Zuniga, M. y Payant, C. (2021). In Flow with Task Repetition during Collaborative Oral and Writing Tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 24(2), 48-69. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31365>

Comprender las prácticas alfabetizadoras en familia y escuela: aprendizaje basado en la investigación en la formación inicial de docentes

MICHEL SANTIAGO DEL PINO
SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Cádiz

Resumen

Familia y escuela son los contextos principales en los que niños y niñas experimentan el uso de textos escritos a través de la mediación de los usuarios de dichos textos. Comprender cómo se produce esta mediación en ambos contextos es de gran interés para la formación de docentes. En este trabajo se presenta y se analiza una secuencia formativa basada en la investigación en Educación Superior. Alumnado del grado de Educación Infantil ha llevado a cabo una investigación acerca de las prácticas alfabetizadoras propias del entorno familiar, de forma que han contrastado y reelaborado su conocimiento para la práctica profesional, enmarcado en el enfoque curricular para el acercamiento a la lengua escrita en Educación Infantil. El alumnado ha diseñado y aplicado cuestionarios dirigidos a familias, a partir de cuyos resultados ha realizado un análisis cualitativo y ha elaborado informes de investigación, contrastando estos resultados con el conocimiento obtenido a través de la asignatura. Se realiza un análisis de contenido de la secuencia desarrollada y se constata que el alumnado, situado en un rol investigador, ha adoptado una actitud crítica hacia la calidad de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la etapa infantil, y ha logrado capacitarse para abordar investigaciones sobre alfabetización temprana, basadas en el conocimiento disciplinar. Esto se considera un avance relevante en el aprendizaje de competencias vinculadas a su futuro ejercicio profesional.

Palabras clave: Alfabetización inicial; mediación; géneros discursivos; Educación Infantil; formación del profesorado.

Abstract

Family and school are the main contexts in which children experience the use of written texts through the mediation of users of these texts. Understanding how this mediation occurs in both contexts is of great interest for teacher training. In this work, a formative sequence based on research in Higher Education is presented and analyzed. Students of the Degree in Early Childhood Education have carried out research on the literacy practices typical of the family environment, so that they have contrasted and reworked their knowledge for professional practice, framed in the curricular approach for the approach to written language in Education Childish. The students have designed and applied questionnaires aimed at families, based on the results of which they have carried out a qualitative analysis and have prepared research reports, contrasting these results with the knowledge obtained through the subject. A content analysis of the sequence developed is carried out and it is confirmed that the students, placed in a research role, have adopted a critical attitude towards the quality of teaching practices for early literacy in reading and writing, and have been qualified to approach research on literacy in early education, based on disciplinary knowledge. This is considered a relevant advance in the learning of competences linked to their future professional practice.

Keywords: initial literacy; mediation; discursive genre; early childhood education; teacher training.

1. Introducción¹

El diseño curricular para la Educación Infantil (desde ahora, EI) incluye un acercamiento a la lengua escrita que consiste en favorecer que niños y niñas experimenten la comunicación a través de textos sociales variados y relevantes para ellos (Ríos, 2008). Se espera, por tanto, que el entorno escolar favorezca estas primeras experiencias de comunicación funcional y significativa en las que interviene la palabra escrita y propicie, así, la construcción de conocimientos, habilidades, procesos y actitudes vinculados con alfabetización a lo largo de toda la etapa (Orden de 30 de mayo de 2023). La idea de acercamiento a la lengua escrita en

1. Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto de innovación y mejora docente (sol-202200229838-tra) «Transformar la práctica docente para la mejora de la alfabetización inicial: identificación y difusión de buenas prácticas desde la conexión universidad-escuela», valorado por la Comisión de Innovación y Mejora Docente con Reconocimiento con Mención de Excelencia.

El contempla, por consiguiente, la relación entre el alumnado de cero a seis años y todo tipo de textos escritos de uso social, vinculados a las necesidades prácticas de comunicación, al acceso y elaboración del conocimiento y al disfrute estético y creativo (Fons, 2005; Fons, 2016), a través de una efectiva mediación docente.

Este enfoque para la alfabetización, de corte socioconstructivista, se ha venido planteando en los sucesivos marcos curriculares (Gallardo-Fernández y Sánchez-Rodríguez, 2022; Maruny *et al.*, 1999; Ramos y Carvajal, 1999; Sánchez-Rodríguez, 2014; Tolchinsky, 1993) y es coherente con la investigación educativa sobre cómo niños y niñas construyen su capacidad de uso del sistema de escritura en contextos reales y sobre la relevancia de una mediación docente que acompañe los avances infantiles (Ferreiro y Teberosky, 1991; Fernández, 2015; Ferreiro, 2013; Gerde *et al.*, 2012; Goikoetxea y Martínez, 2015; Guo *et al.*, 2022; Haas Dyson, 2020; Llamazares-Prieto y Alonso-Cortés, 2016; Pentimonti *et al.*, 2012; Rojas-Drummond, 2019; Santolària, 2021; Teberosky y Soler, 2003; Tolchinsky *et al.*, 2012; Tolchinsky, 1993; 2016).

Contamos, además, con obras de referencia que ofrecen modelos y claves para promover este enfoque en la práctica docente (por ejemplo, Bigas y Correig, 2000; Fons y Palou, 2016; Nemirovsky, 2009), pero en la escuela coexisten prácticas diversas, desde las más afines a las orientaciones curriculares, dirigidas a que el alumnado construya progresivamente aquellos conocimientos, habilidades, procesos y actitudes vinculados a la alfabetización, hasta otro tipo de prácticas que reducen su foco principalmente a la enseñanza del código escrito, en lugar de combinarlo con el resto de conocimientos necesarios para promover una alfabetización efectiva (González *et al.*, 2009; Tolchinsky *et al.*, 2010; Gallardo Rodríguez y Sánchez-Rodríguez, 2022, Clemente y Rodríguez, 2014). Estas contradicciones en los referentes de práctica hacen necesario que desde la formación inicial se genere una actitud crítica acerca de la calidad de las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir desde la EI.

Por otro lado, existe una línea de estudios que se ocupan de cómo se produce la alfabetización en el contexto familiar, como entorno de experiencias especialmente conectadas con la realidad de uso social de los textos (McLane y McNamee, 1999;

O'Grady *et al.*, 2024; Paakkari *et al.*, 2024; Poveda *et al.*, 2023; Puranik *et al.*, 2018; Sénéchal *et al.*, 2017; Wells, 1986). En los casos en que las familias incorporan a niños y niñas en experiencias reales de uso de la lengua escrita, estas cumplen un importante papel en el desarrollo de identidades alfabetizadas y familiarizan a niños y niñas con el amplio conjunto de textos, en todo tipo de soportes y canales, que conforman la cultura letrada de la sociedad actual.

Dada esta realidad, la idea de acercamiento a la lengua escrita como producto de la mediación que realizan las personas, que ya son usuarias de textos (impresos, digitales, multimodales) entre niños y niñas y dichos textos, para el desarrollo de la alfabetización en los primeros años de vida, debe considerar el potencial de los dos principales contextos de experiencia infantil: la familia y la escuela. Debido a ello, comprender cómo se produce esta mediación en ambos escenarios, y saber situar críticamente su potencial para el aprendizaje infantil, es de gran interés en la formación de docentes, pues contribuye a su competencia de movilizar y valorar el patrimonio cultural, ideas, gustos y prácticas que el alumnado trae a la escuela desde su propio entorno sociofamiliar y, con ello, se favorece que el alumnado se implique personalmente en la construcción de su aprendizaje.

Este trabajo muestra el desarrollo de una secuencia formativa basada en la investigación y orientada al desarrollo competencial del futuro profesorado de EI en torno a las prácticas escolares y familiares para la alfabetización de niños y niñas menores de seis años.

2. Antecedentes y contexto

Esta secuencia de investigación/acción formativa se ha desarrollado en el marco de un proyecto de innovación desarrollado durante el curso 2022-2023 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, cuyo título fue *Transformar la práctica docente para la mejora de la alfabetización inicial: identificación y difusión de buenas prácticas desde la conexión universidad – escuela (sol-202200229838-tra)*. Entre los propósitos principales de dicho proyecto, para el que se consideraron los principios éticos propios de la investigación en las ciencias sociales (Estalella, 2022),

la secuencia se dirigió a mejorar la formación del alumnado promoviendo el conocimiento crítico del marco curricular y de las buenas prácticas de aula que contribuyen al desarrollo de la alfabetización inicial.

El logro de este objetivo se desarrolló en dos fases que, para el alumnado de la asignatura Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Escritas del grado de Educación Infantil, supusieron lo siguiente:

- Fase I: comprender y analizar el sentido de la «aproximación a la lengua escrita», que determina el marco curricular, y su fundamento epistemológico, para la etapa 0-6.
- Fase II: investigar y reflexionar sobre las posibilidades de acceso a la alfabetización inicial, a través del contacto y uso de textos sociales en contextos familiares reales.

Este diseño formativo busca promover un desarrollo competencial anclado en procesos de aprendizaje auténticamente significativos y relevantes para el profesorado en formación, en la medida en que les permiten situar su actividad para el aprendizaje en la complejidad de su desarrollo profesional futuro (Esteve y Alsina, 2024). Además, la secuencia de actividad, que requiere comprender, analizar, investigar, reflexionar, diseñar y experimentar, a través de la participación en situaciones significativas secuenciadas, es coherente con la investigación sobre aprendizaje efectivo en educación superior. En este proceso, el equipo docente asume el rol de guía y proporciona retroalimentación en diversos momentos.

Para este trabajo, nos centramos en la segunda fase, que supuso para el alumnado adoptar un rol investigador, en colaboración con el equipo docente, afrontando el reto de explorar, describir y comprender críticamente las prácticas alfabetizadoras experimentadas por la infancia entre los 0 y los 6 años, en contextos reales diversos, y cómo contribuyen a la alfabetización inicial en la familia y en la escuela.

El objetivo general de este trabajo es mostrar el valor de la investigación en los territorios de prácticas familiares y escolares como estrategia de formación del futuro profesorado de EI. De este modo, los objetivos específicos son:

- Objetivo específico 1: describir el desempeño del alumnado, futuro profesorado de EI en formación inicial, en la secuencia de investigación/acción formativa planteada.
- Objetivo específico 2: exponer la repercusión en el conocimiento profesional que dicho alumnado adquiere, como fruto de su investigación, acerca de las prácticas alfabetizadoras en los contextos familiares y escolares.

3. Metodología

En cuanto a los participantes en el proceso de investigación, hemos de diferenciar entre el sujeto investigador, esto es, el alumnado participante de los tres grupos que cursan la asignatura ($N = 187$, en su gran mayoría mujeres, divididos en 37 grupos de trabajo), y el sujeto participante en la investigación realizada por el alumnado, cuya muestra final se corresponde con personas adultas del entorno familiar y social del alumnado investigador, con perfiles diversos, y preferiblemente no docentes ($N = 318$).

Tabla 1. Participantes en la acción formativa (alumnado)

Grupo clase	N alumnado	N grupos trabajo
Grupo A	61	12
Grupo B	66	14
Grupo C	60	11
Total	187	37

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Participantes encuestados (informantes)

Grupo clase	N informantes
Grupo A	94
Grupo B	117
Grupo C	107
Total	318

Fuente: elaboración propia

El procedimiento seguido por el alumnado, bajo la guía de las docentes de los tres grupos de la asignatura, consistió en diseñar un cuestionario dirigido a obtener información sobre las prácticas alfabetizadoras en contextos familiares. El diseño del cuestionario, que se planteó como una técnica propia del diseño de investigación de campo (Arias, 2012), fue gestionado por las docentes como una tarea de escritura colaborativa dirigido a que el alumnado experimente los procesos de planificación, textualización y revisión del texto escrito a la vez que hace un esfuerzo de conceptualización para generar preguntas relevantes (Sánchez-Rodríguez, 2007). Además, las docentes modelaron la técnica de *dictado al docente* como procedimiento de producción de textos que permite centrar toda la actividad en la generación y desarrollo del texto, puesto que la codificación corresponde al docente (Fons, 2000; Santolària, 2021).

El proceso de elaboración participativa del cuestionario comenzó con la planificación del instrumento de indagación sobre la mediación familiar en alfabetización inicial que se quería conseguir. Posteriormente, cada grupo de trabajo propuso cinco preguntas posibles, ancladas en el conocimiento ya construido en la asignatura, y orientadas a obtener nueva información relevante para la práctica profesional, desde entornos familiares. Estas primeras preguntas se compartieron en el grupo, a través del *chat* de la clase, de forma que todo el alumnado pudo leer todas las propuestas y valorar su interés. A continuación, cada grupo rescató las dos preguntas que consideró más relevantes de su propuesta inicial, y las dictaron a la docente con alguna reformulación causada por el contraste con el resto de las preguntas propuestas. Una vez recogidas todas las preguntas, de forma colaborativa, y bajo la técnica de dictado al docente, se reformularon de forma recursiva hasta obtener un modelo de cuestionario que todo el grupo consideró efectivo. Las docentes sugerían cuidar la formulación para, por un lado, evitar preguntas cerradas que impidieran obtener respuestas elaboradas, y, por otro, evitar sesgos en las preguntas que pudieran condicionar las respuestas.

Esta dinámica se llevó a cabo en cada grupo-clase (A, B y C), y dio lugar a tres cuestionarios diferenciados, producto de la construcción conceptual y la orientación de los intereses de cada grupo.

Se proporcionó al alumnado un enlace de Google Forms para poder recoger la información de forma organizada. El alumnado

aplicó el cuestionario en su entorno sociofamiliar. Previamente, se planificó la recogida de la información, instruyendo sobre la observancia de los preceptos básicos de la ética de la investigación en las ciencias sociales (Estalella, 2022), así como en torno a la actitud a mantener durante los encuentros, independientemente del grado de confianza establecido con cada participante. Además, se animó al alumnado a aportar la información o los ejemplos que creyeran necesarios para obtener las respuestas de la forma más completa posible acerca de lo que se preguntaba, acentuando el cuidado que siempre se debía guardar para no condicionar la respuesta en ningún sentido y dando lugar a la libre respuesta por parte de las familias. Una vez terminado el tiempo pactado para recoger los datos, se cerró la encuesta.

En la investigación desarrollada por el alumnado participaron 318 informantes, 94 para el grupo A, 117 informantes para el grupo B y 107 para el grupo C. Las docentes proporcionaron los resultados finales en bruto al alumnado de cada grupo, y solicitaron la realización de un informe sobre las respuestas de los participantes, que debían acometer en los grupos de trabajo ($N = 37$). Dichos informes debían organizarse en función de las siguientes preguntas: *¿Qué información se maneja en las familias respecto del acercamiento de la lengua escrita? ¿Creéis que las respuestas obtenidas son coherentes con las orientaciones curriculares actuales² y la información que estamos manejando en la asignatura?* De este modo, se exigía elaborar un análisis de contenido sobre los resultados y contrastar esta información con su conocimiento del marco curricular y la investigación sobre alfabetización inicial. Asimismo, se sugería al alumnado que, desde una mirada crítica sobre el estudio realizado, respondiera a: *¿Qué nuevas preguntas sobre la cuestión sugiere a vuestro grupo la información obtenida?*

Una vez que el alumnado entregó los informes, las profesoras llevaron a cabo un nuevo análisis de contenido de estos informes a la luz de los datos brutos obtenidos en los cuestionarios. De este modo, fue posible ofrecer al alumnado una retroalimentación dirigida a guiar, por un lado, el rigor en la interpretación de los datos, y, por otro, las oportunidades de contraste entre la interpretación realizada y los conocimientos construidos en el

2. En el momento de elaboración de los informes, el documento de referencia fue la Instrucción 11/2022, de 23 de junio, disponible en <https://acortar.link/LRozql>

marco de la asignatura. Tras ello, los grupos realizaron un segundo informe, ya definitivo, que presentaba de forma rigurosa los resultados obtenidos, estos se discutían con el conocimiento a su alcance sobre la cuestión, y se planteaban nuevas preguntas de investigación.

Con el fin de cumplir con los objetivos de este trabajo, se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Hall, 2020) enfocado en la exploración de la documentación generada durante la secuencia formativa seguida por el alumnado, esto es, los modelos de cuestionario, los resultados obtenidos a través de dichos cuestionarios y los informes finales del alumnado.

4. Resultados

Presentamos los resultados obtenidos en función de nuestros objetivos. En primer lugar, describiremos el desempeño del alumnado, futuro profesorado de Educación Infantil en formación inicial, en la secuencia de investigación/acción formativa planteada. En segundo lugar, expondremos la repercusión en el conocimiento profesional que el alumnado adquiere, como fruto de su investigación, acerca de las prácticas alfabetizadoras en los contextos familiares y escolares.

4.1. En torno a la actividad formativa orientada a la investigación

Los cuestionarios diseñados para cada grupo comprendían entre ocho y once preguntas, y coincidieron en abordar las siguientes dimensiones de interés para la alfabetización inicial:

- Modelos alfabetizadores en familia
- Prácticas alfabetizadoras en familia
- Experiencias de lectura/escritura en las que se involucra a la infancia según su edad
- Conceptualización desde las familias del aprendizaje escolar de la lengua escrita

Estos diseños abordan asuntos de calado para la investigación sobre alfabetización, en línea con las investigaciones reales sobre

el ámbito (Corsi y Fons, 2023; Rugerio y Guevara, 2015; Sánchez-Rodríguez y Santolària, 2020).

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios, el alumnado asumió la obligación de atender a los principios éticos de la investigación científica, así, procuraron el respeto debido a la participación voluntaria de los sujetos mediante el consentimiento informado y su derecho a desistir de la colaboración o de limitar el registro de la información en el formulario. Por otro lado, se observa en la recogida de datos un registro formal adecuado a la metodología científica.

Respecto de los informes, el alumnado siguió las indicaciones dadas durante su planificación, que requería estructurar la información en clave de proceso de investigación.

En cuanto a la pregunta: *¿Qué información se maneja en las familias respecto del acercamiento de la lengua escrita?*, el alumnado supo identificar y explicar las tendencias principales reflejadas en las conductas, actividades y opiniones más extendidas entre los informantes del entorno sociofamiliar, así como los casos donde abundaba la dispersión de resultados o eran expresados por minorías.

En lo que respecta al contraste de resultados con el marco curricular vigente y el conocimiento elaborado en la asignatura, el alumnado supo contrastar los usos de lectura y escritura de textos con finalidad práctica, científica o literaria, recogiendo cuáles eran los utilizados por o con los más pequeños y con qué frecuencia, así como la existencia de hábitos, conductas, preferencias, ya fuera en casa, en la escuela, etc. Por ejemplo, supieron identificar si las prácticas familiares resuelven retos y problemas conectados a necesidades, intereses y deseos reales de los niños y niñas, si son significativas y funcionales para los niños o para el grupo familiar, si incluyen también el conocimiento y uso de los textos de la lengua escrita (enfoque desde la investigación actual o si, por el contrario, tienden a ser actividades limitadas al código (métodos tradicionales). Reflexionaron también acerca de cómo realizaban la lectura y la escritura y si eran acompañados por los adultos y el modo en que lo hacían, etc. Para clarificar sus explicaciones, el alumnado aludió a los aprendizajes adquiridos en la asignatura en torno a la alfabetización inicial y precisó las ideas, en buena medida, utilizando la terminología disciplinar específica.

En lo que respecta a la propuesta de formular nuevas preguntas, una vez analizados y discutidos los datos, parte del alumnado no estuvo tan acertado. Algunos grupos de trabajo interpretaron que debían pensar en otras preguntas que añadir al cuestionario, en lugar de plantearse preguntas que pudieran guiar su propia trayectoria de aprendizaje sobre las prácticas alfabetizadoras familiares y escolares.

4.2. En torno a la repercusión de la investigación en el conocimiento profesional del alumnado sobre las prácticas alfabetizadoras familiares y escolares

La exploración sobre las prácticas familiares permitió sistematizar los siguientes resultados:

La mayor parte de los informantes se encontraba entre los 30 y los 50 años. La gran mayoría de madres o padres superan los 30 años. Del total, la mayor parte (grupo A: 88,3 %, grupo B: 89,7 %, grupo C: 73,8 %) tiene hijos en edad escolar, principalmente menores de 8 años (grupo A: 70 %, grupo B: 80,3 %, grupo C: 73,8 %).

La mediación que realizan las familias otorga más importancia a la lectura que a la escritura, pues la lectura se relaciona con el ocio y el aprendizaje informal, mientras que la lectura se percibe como una práctica que debe ser guiada por la escuela.

Se leen principalmente libros para niños, tanto de carácter literario, con preferencia por los cuentos con ilustraciones, como de conocimientos. No se utilizan términos especializados como «álbum ilustrado», ni hay referencia a obras concretas, se habla en general del acceso a libros dirigidos a la infancia que se leen en compañía de adultos.

La escritura de textos se considera algo más propio del ámbito escolar, pues se concibe en términos de aprendizaje formal, muy vinculado al conocimiento del sistema de escritura. Sin embargo, los datos indican que las familias involucran a niños y niñas en la escritura de textos prácticos, tanto en papel como en formato digital, como invitaciones, mensajes, felicitaciones, listas e incluso escritura creativa de historias.

El entorno familiar carece de información acerca del marco curricular y de las prácticas escolares para el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa de EI, más allá de la propia experiencia

escolar familiar. Desde lo que deducen las familias, la escuela sigue métodos tradicionales.

En cualquier caso, las prácticas de lectura descritas por las familias, así como las prácticas informales de escritura que se exponen, son muy coherentes con las orientaciones curriculares actuales, puesto que son significativas y funcionales para niños y niñas, pero no son valoradas por las familias como oportunidades para el desarrollo de la alfabetización y, en consecuencia, las familias no tienen conciencia de la necesidad de ampliar la selección y el uso de textos reales y presentes en las vidas de niños y niñas como vía para contribuir a su alfabetización.

Sistematizar toda esta información supuso para el alumnado adquirir una visión crítica sobre las prácticas informales que se llevan a cabo en el contexto familiar, que se valoran por ser coherentes con el enfoque curricular actual y, por tanto, pueden apoyar el proceso de alfabetización que se realiza desde la escuela. En este sentido, el alumnado ha podido comprender la relevancia de la colaboración entre escuela y familia (Sánchez-Rodríguez y Santiago, 2022), en particular en cuanto a cómo en la escuela se puede influir positivamente sobre el entorno familiar en cuestiones como la selección y el uso de aquellos textos reales que están presentes en las vidas de niños y niñas como fuente de oportunidades de aprendizaje significativo, dirigido al aumento de conocimientos, habilidades y procesos relacionados con la cultura letrada propia de su tiempo y, de este modo, a la configuración de una identidad alfabetizada que favorezca su desarrollo personal, académico y social.

5. Conclusiones

Desde la perspectiva del enfoque basado en las competencias, el desarrollo de esta fase del proyecto ha revelado ser valioso para el logro de avances muy significativos. El alumnado ha adoptado el rol investigador con responsabilidad y ha superado con éxito el reto añadido que suponía la indagación en un entorno con el que se guardan lazos de confianza, más o menos estrechos, y cuya integración en la comunidad educativa debe ser tenida muy en cuenta en la etapa de alfabetización inicial. Así, se ha constatado un grado elevado de exactitud en la observancia

de las reglas y principios de la investigación científica que involucra la participación de sujetos humanos, tanto en la construcción del marco formal de la aplicación del cuestionario como en la honestidad y transparencia del tratamiento de la información recibida en la transcripción de las respuestas y en los análisis realizados en los informes, donde han llevado a cabo operaciones de pensamiento complejo en la revisión y contraste de diversas fuentes, y han sabido relacionar conceptos e ideas de forma crítica, extrayendo conclusiones acertadas, en algunos casos, de forma sobresaliente. Con todo, algunos grupos han tenido dificultades para situar el conocimiento elaborado como base para plantear nuevas necesidades de investigación. En este sentido, observamos falta de hábito de indagación en las tareas académicas, pues como estudiantes identifican su aprendizaje con el hecho de alcanzar un conocimiento establecido, pero no consideran espontáneamente que dicho conocimiento es siempre susceptible de mayor profundización o especialización.

La exigencia de elaborar los informes ha movilizado los contenidos vinculados a la asignatura en el marco de un discurso profesional, basado en datos, que capacita a los futuros maestros y maestras para asesorar y promover en el entorno familiar una mayor conciencia de la función alfabetizadora que tiene la actividad de mediación adulta entre los textos y niños y niñas menores de seis años, tanto en situación de lectura como de escritura.

Por consiguiente, se considera que el inicio del alumnado en el conocimiento de la metodología científica ha logrado la adquisición que exige cada uno de los procesos de la investigación en equipo, desarrollando las competencias para: diseñar instrumentos con los que detectar fenómenos; la reflexión crítica basada en el análisis sistematizado de información; alcanzar conclusiones fundamentadas en el contraste de los datos con la normativa y la evidencia científica con el fin de contribuir a la mejora y el gusto por la lectura y la escritura en el alumnado; y para saber informar a otros profesionales del estado de situaciones que conciernen a las necesidades de la alfabetización inicial. Pre-experimentar los beneficios de la investigación en torno a la alfabetización, en la formación inicial de profesorado, promoverá su integración en el desempeño profesional, así como propiciará la colaboración de los equipos docentes en la búsqueda de solu-

ciones educativas, tanto en el centro como en el entorno familiar. De modo fundamental, ayudará a las futuras maestras y maestros a *comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar*, competencia básica del grado de Maestro en Educación Infantil.

6. Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Episteme.
- Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Síntesis.
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita: de la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121. <https://doi.org/10.14201/12564>
- Corsi, A. y Fons, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>
- Estalella, A. (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Esteve, O. y Alsina, Á. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para formadores*. Narcea.
- Fernández, P. (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil* [tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40347/1/T38068.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Fons, M. (2000). Enseñar a leer y escribir. En: M. Bigas y M. Correig (eds.). *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 179-212). Síntesis.
- Fons, M. (2005). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua en la escuela*. Graó.
- Fons, M. (2016). Métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura. En: M. Fons y J. Palou (coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 211-221). Síntesis.
- Fons, M. y Palou, J. (2016). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil*. Síntesis.

- Gallardo-Fernández, I. M. y Sánchez-Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Enunciación*, 27(1), 97-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. y Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros, breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4875629>
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez-Rodríguez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Guo, Y., Puranik, C., Dinnesen, M. S. y Hall, A. H. (2022). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. *Reading and Writing*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10193-y>
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Quantitative, qualitative and combined methods*. Sage.
- Haas Dyson, A. (2020). «This isn't my real writing»: The fate of children's agency in too-tight curricula. *Theory Into Practice*, 59(2), 119-127. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390>
- Llamazares-Prieto, M. T. y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Maruny, L., Ministral, M. y Miralles, M. (1999). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Edelvives.
- McLane, J. B. y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. Morata.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En: M. Nemirovsky (coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 11-31). Graó.
- O'Grady, K., Scull, J. y Lyons, D. (2024). Exploring the early writing experiences of young children within the home through autoethnographic reflections. *Issues in Educational Research*, 34(1), 145-162. <http://www.iier.org.au/iier34/ogrady.pdf>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía [...]. BOJA 104 de 2 de junio de 2023.

- Paakkari, L., Ruotsalainen, J., Lahti, H., Kulmala, M., Kendeou, P., Raittila, T. L., Manu, M., Salminen, J. y Torppa, M. (2024). The role of the home in children's critical reading skills development. *Humanit Soc Sci Commun*, 11, 326 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02843-7>
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 512-528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>
- Poveda, D., Matsumoto, M., Aliagas, C. y Vázquez, D. (2023). Ensamblajes domésticos, infancia temprana y medios digitales. *Athenea Digital*, 23(3), e3344. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3344>
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>.
- Ramos, J. y Carvajal, F. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Vol. 2: *Formación y práctica docente*. MCEP
- Ríos, I. (2008). Instrumentos para enseñar a leer y escribir. *Aula de Innovación educativa*, 175, 39-43. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/16613/31086.pdf?sequence=1>
- Rojas-Drummond, S. (2019). A dialogic approach to understanding and promoting literacy practices in the primary classroom. En: N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (eds.). *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 306- 319). Routledge.
- Ruggerio, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez-Rodríguez, S. (2007). Comprensión de un concepto complejo a través de una práctica de escritura. En: J. Ramírez (coord.). *La lengua escrita* (pp. 743-751). SEDLL.
- Sánchez-Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En: M. Romero, y R. Jiménez (coords.). *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)* (pp. 177-198). UCA.

- Sánchez-Rodríguez, S. y Santiago, M. (2022). ¿Qué propone el profesorado en prácticas a las familias para colaborar en la alfabetización inicial? En: M. Romera y M. C. Bueno-Alastuey (coords.). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (pp. 279-300). Graó.
- Sánchez-Rodríguez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tetjuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santolària, A. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 97-112. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Sénéchal, M., Whissell, J. y Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. En: K. Cain, D. L. Compton y R. K. Parrila (eds.). *Theories of reading development* (pp. 383-407). John Benjamins.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Horrosi.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2016). From text to language and back: The emergence of written language. En: C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 144-159). Guilford Press.
- Tolchinsky, L., Bigas, M. y Barragan, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/02671520903428580>
- Tolchinsky, L., Ribera, P. y García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Laia.

BLOQUE III – DIVERSIDAD FUNCIONAL Y EXPERIENCIAS LECTORAS

La impresión 3D como nuevo horizonte en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con diversidad funcional visual

MIGUEL FORTES SÁNCHEZ

JULIA MUÑOZ AGUILAR

Universidad de Málaga

Resumen

Los avances tecnológicos que se han producido desde el siglo pasado han permitido una evolución en el ámbito social que hace décadas era inimaginable. Con todo, el sector educativo también se ve influenciado por estas desde hace tiempo, ya que las aulas cuentan con pizarras digitales, ordenadores y otros recursos emergentes cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las tecnologías que ha experimentado un aumento en su uso en el ámbito académico en los últimos años es la impresión 3D, que también ha permitido la inclusión del alumnado con discapacidad visual, al lograr la impresión de nuevos modelos y recursos educativos. A lo largo de este capítulo reflexionamos sobre las necesidades observadas en el sistema educativo y los materiales que se ofrecen al alumnado con diversidad funcional visual, analizando experiencias de éxito que demuestran la fortaleza de la impresión 3D frente a otras técnicas. Así pues, afirmamos la necesidad de favorecer que los docentes reciban una formación inicial y continua, para poder utilizar esta y otras herramientas de forma efectiva y adaptada a las necesidades de todo el alumnado.

Palabras clave: Tecnología educacional; igualdad de oportunidades; braille; ceguera; impresión 3D.

Abstract

Technological advances that have occurred since the last century have allowed for a social evolution that was unimaginable decades ago. However, the educational sector has also been influenced by these advancements for some time

now, as classrooms are equipped with digital whiteboards, computers, and other emerging resources aimed at improving the teaching-learning process. One technology that has seen an increase in its use in the academic field in recent years is 3D printing, which has also enabled the inclusion of visually impaired students by achieving the printing of new models and educational resources. Throughout this chapter, we reflect on the observed needs in the educational system and the materials offered to students with visual functional diversity, analyzing successful experiences that demonstrate the strength of 3D printing compared to other techniques. Thus, we affirm the need to promote initial and ongoing training for teachers, in order to effectively utilize this and other tools adapted to the needs of all students.

Keywords: Educational technology; equal opportunity; braille; blindness; 3D print.

1. Introducción

Uno de los mayores retos educativos en las etapas de Educación Infantil y Primaria es conseguir que el alumnado comience su proceso lectoescritor (Flores-Ruiz *et al.*, 2019). Ante este desafío, es necesario emplear acciones, recursos y estrategias dirigidas al desarrollo de la animación lectora y a la adquisición de los pre-requisitos lectores.

Este proceso se hace más patente en niños y niñas con discapacidad visual, siendo necesario un aprendizaje lector significativo donde entren en juego otro tipo de recursos que faciliten la adquisición de este de forma más práctica e inclusiva.

Uno de los grandes hitos en el alumnado con discapacidad visual se encuentra en el desarrollo del sentido táctil, necesario para el aprendizaje y reconocimiento de los distintos símbolos del sistema braille y para interpretar el significado de ellos.

En el ámbito educativo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han evolucionado hacia enfoques más específicos, como las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC), entre otras. Una tecnología emergente que ha ganado terreno en la educación es la impresión 3D (I3D), antes utilizada en la industria y ahora aplicada en las aulas. Esta innovación ha demostrado mejorar el aprendizaje y facilitar el proceso lectoescritor, especialmente para personas con diversidad funcional (Martín-Blas, 2019; Hess *et al.*, 2018).

El presente trabajo de investigación desarrolla una revisión bibliográfica (2017-2023), que nace del interés por conocer el modo en el que la impresión 3D se emplea como una herramienta emergente. Por tanto, se pone el foco en la creación de material impreso en 3D para dar respuesta a la diversidad del alumnado, especialmente para el alumnado con discapacidad visual, colectivo que encuentra multitud de impedimentos a la hora de acceder a material de lectura, siendo la ONCE una de las pocas entidades que facilitan la conversión a audio y la adaptación de las ilustraciones.

Cabe decir que también hallamos un número reducido de bibliotecas que disponen de libros en sistema braille y audio, por lo que se considera necesario conocer aquellas experiencias de éxito que se están implementando en el sistema educativo.

Este documento se organiza en los siguientes apartados: una introducción a la impresión 3D y su relación con la lectoescritura en estudiantes con discapacidad visual; la metodología empleada, basada en una revisión sistemática; los resultados obtenidos; una discusión de los hallazgos; y las conclusiones de la investigación.

2. Metodología

En este estudio se ha realizado una revisión sistemática de la literatura con la finalidad de encontrar experiencias y estudios relacionados con el uso de la impresión 3D como un recurso educativo destinado a la creación de materiales específicos para trabajar con el alumnado con discapacidad visual, haciendo hincapié en el uso de estos en el proceso lectoescritor o como material de lectura.

A continuación, se recoge con más detalles los pasos seguidos –en cinco etapas– para realizar dicha revisión sistemática.

2.1. Planteamiento

2.1.1. Planteamiento de la pregunta de investigación

Si contemplamos el panorama actual, pese a los avances tecnológicos que suceden constantemente, ciertos colectivos, como son las personas con diversidad funcional visual, sigue siendo

uno de los que más dificultades tiene a la hora de acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente, hacemos referencia a la lectura. Pero ¿es realmente tan compleja la posibilidad de facilitar nuevos materiales a estas personas? Aquí surge nuestra pregunta de investigación: ¿existen actualmente propuestas de éxito enfocadas a facilitar materiales accesibles a estas personas?

2.1.2. Definir el término de búsqueda

Para utilizar los distintos repositorios científicos, se han empleado operadores booleanos mediante la búsqueda de las siguientes cadenas en español: «lectura» AND («discapacidad visual» OR «ceguera») AND (« impresión 3D» AND «discapacidad visual») y en inglés: «lecture» AND («visual disability» OR «blindness») AND («3D print» AND «education»). Los textos seleccionados incluyen dichos términos en sus títulos o resúmenes. Durante el análisis se ha tenido presente un lapso de tiempo de siete años (de 2017 a 2023), abarcando artículos en español, inglés y portugués.

2.2. Selección

2.2.1. Fuentes de información

Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura existente seleccionando seis bases de datos: Google Scholar, ERIC, sCielo, DOAJ, Dialnet y Web of Science. Dichos repositorios albergan fuentes de información especializadas donde encontrar investigaciones científicas de carácter multidisciplinar con el objetivo de analizar las experiencias de éxito más recientes que emplean la impresión 3D como una herramienta enfocada a la creación de materiales didácticos para trabajar con personas con discapacidad visual. Durante el proceso, se realizó una búsqueda exhaustiva tomando como referencia el contexto nacional e internacional. Por ello, la selección centró su atención en tres idiomas: español, inglés y portugués.

2.2.2. Selección de la literatura obtenida

La fórmula de la cadena booleana para la búsqueda y selección de la literatura se constituyó tomando las seis bases de datos,

obteniendo un total de 322 documentos. Cada uno de los documentos encontrados se vieron sujetos a los criterios de inclusión, exclusión y pertinencia (tabla 1).

Tabla 1. Artículos incluidos en las bases de datos

Base de Datos	Artículos Incluidos	Base de Datos	Artículos Incluidos
Google Académico	128	Dialnet	15
ERIC	138	DOAJ	14
Web of Science	18	SciELO	9
Total			322

Fuente: elaboración propia

2.2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Partiendo de los criterios de selección, era imprescindible que los artículos en español incluyeran en el título o el resumen, los términos: «lectura», «discapacidad visual» o «impresión 3D», mientras que los artículos en inglés: «lecture», «visual disability» or «3D Printing». Entendiendo estos criterios, de la muestra total, exclusivamente 322 artículos se consideraron pertinentes, ya que aquellos que no recogieran ninguna propuesta o experiencia innovadora en el ámbito educativo en la aplicación de dicha técnica, fueron desechados.

Seguidamente, el paso llevado a cabo, el criterio por pertinencia. En él, se discriminaron los artículos que, aun recogiendo los criterios de inclusión y exclusión, no eran relevantes, ya que no ofrecían suficiente información sobre la impresión 3D con relación a las experiencias de éxito enfocadas en las personas con discapacidad visual (DV). Debido a ello, finalmente, se reunieron un total de 9 artículos, comprobando, así, que se encontraran en el lapso de tiempo comprendido entre 2017 y 2023.

De este modo, el resultado concluyente se incorpora en una tabla de aspectos generales con el objetivo de mostrar la información recabada y significativa en cada una de las fuentes de información (tabla 2).

Tabla 2. Selección de artículos en las bases de datos

Lectura y discapacidad visual empleando la I3D		
N.º 1 0 citas*	Agreda y Rodríguez (2017)	Objetivos:
Análisis de una propuesta de innovación		Crear un banco de recursos de modelos 3D imprimibles y que sean accesibles para todas las personas con discapacidad.
N.º 2 8 citas	Naranjo <i>et al.</i> (2020)	Objetivos:
Análisis de una experiencia		Analizar si los recursos 3D favorecen el aprendizaje significativo en los estudiantes con DV.
N.º 3 3 citas	Martín-Blas (2019)	Objetivos:
Análisis de una experiencia		Incentivar la lectura y el conocimiento por parte de los usuarios de la ONCE y añadir la I3D al catálogo de técnicas de materiales en relieve.
N.º 4 0 citas	Robles (2023)	Objetivos:
Análisis de una experiencia		Adquirir imágenes mentales para desarrollar el sentido del tacto a través de la psicomotricidad, haciendo de la lectura una experiencia multisensorial.
Uso de maquetas hapticas tridimensionales		
N.º 5 8 citas	Díaz-Navarro y Sánchez (2023)	Objetivos:
Análisis de una experiencia y análisis cuantitativo		Observar si las personas con discapacidad visual son capaces de percibir y analizar diferencias en distintos modelos impresos en 3D.
N.º 6 0 citas	Gil y Vallès (2020)	Objetivos:
Análisis de valores cuantitativo tras una experiencia		Incentivar la lectura en cualquiera de sus formas (Braille o sonoro) entre las personas con DV, incluyendo diferentes elementos (táctiles, sonoros y olfativos).
Creación de material representacional para materias científicas		
N.º 7 8 citas	Singhal y Balaji (2022)	Objetivos:
Análisis de una propuesta de innovación		Crear un material educativo impreso en 3D para trabajar la formulación química en el alumnado con DV.
N.º 8 1 cita	Domínguez-Reyes <i>et al.</i> (2023)	Objetivos:
Análisis de una propuesta de innovación		Diseño, creación y testeo de un material impreso en 3D con el objetivo de facilitar la enseñanza de la electricidad en el alumnado con ceguera total.
N.º 9 0 citas	Torres (2023)	Objetivos:
Análisis de una propuesta de innovación		Diseñar objetos reales (cartelería) como proyecto social, mediante la impresión 3D dentro del área de la matemática, utilizando el software libre Tinkercad.

* Citas indexadas o que consten actualmente en los principales repositorios de académicos.

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

3.1. Categorías analizadas

El rastreo sobre la impresión 3D como tecnología educativa y su aplicación en el campo de la discapacidad visual se desarrolló en seis bases de datos, consiguiendo nueve artículos finalmente. Todos ellos fueron comprobados aplicando los criterios de inclusión, exclusión y pertinencia.

3.2. Lectura, discapacidad visual e impresión 3D



Figura 1. Lectura, discapacidad visual e impresión 3D. Fuente: elaboración propia

Hemos empleado el *software* MAXQDA para analizar las tendencias de contenido y las categorías principales de las publicaciones seleccionadas. En la figura 1 se recogen aquellos términos predominantes en ambas publicaciones y que pueden ser reconocidos en las siguientes categorías: diversidad funcional, lectura, impresión 3D, enseñanza-aprendizaje.

Este análisis ha arrojado un conjunto de palabras que, a su vez, nos permiten, al acompañarse de otra información, crear un

diálogo que muestra las necesidades de las personas con discapacidad visual y las posibilidades de la impresión 3D para garantizar su acceso a los distintos tipos de materiales.

3.3. Tendencias de validación

El método llevado a cabo para validar la impresión 3D como una herramienta que fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamentó en el criterio acordado para extraer categorías en cada artículo analizado. Para ello, se consideraron las experiencias de éxito en el proceso lector enfocado en la etapa escolar y adulta.

Tras el análisis de los artículos, podemos concluir que la implementación se centra mayoritariamente en el ámbito de las ciencias, siendo un facilitador en la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito que nos concierne hemos seleccionado aquellos artículos que comprenden el proceso lectoescritor en personas con discapacidad visual, viendo, así, el gran potencial que esta herramienta supone para que desde la primera infancia el acceso a la lectura sea mucho más sencillo y efectivo.

4. Discusión

Los aportes de esta revisión, orientada por el objetivo de seleccionar una serie de casos de éxito que hacen uso de la impresión 3D, incorporan diferentes estudios sobre el uso de esta técnica en el contexto educativo y social como una herramienta destinada a la creación de modelos tridimensionales con un fin didáctico y, además, tiene en cuenta otros aspectos más concretos como el carácter innovador de otras experiencias en el ámbito lectoescritor (Agreda y Rodríguez, 2017; Gil y Vallès, 2020; Martín *et al.*, 2022; entre otros) en el que se fomenta el gusto por la lectura ayudando a superar los retos del alumnado con discapacidad visual (Rahman *et al.*, 2022).

Asimismo, Agreda y Rodríguez (2017) enfatizan la importancia de la implementación de la impresión 3D en las escuelas españolas, con un enfoque centrado en la atención a la diversidad para adaptar el proceso educativo de estudiantes con discapacidad visual o ceguera. Coincidén con Naranjo *et al.* (2020) y Mar-

tín-Blas (2019) en que estos recursos mejoran el aprendizaje significativo. Por su parte, Martín-Blas (2019) destaca los estímulos tridimensionales para la lectura, mientras que Gil y Vallès (2020) resaltan la relevancia de las experiencias multisensoriales en la adquisición de los prerrequisitos del Braille.

En la misma línea, la propuesta de Hernández *et al.* (2020) destaca la importancia de crear texturas y volúmenes variados para mejorar la accesibilidad a la lectura. Esta perspectiva se ve respaldada por Jo *et al.* (2016), si bien señalan problemas de robustez, debido a la escasez de materiales. Por otro lado, Naranjo *et al.* (2019) y Singhal y Balaji (2022) destacan las ventajas de la impresión 3D en términos de durabilidad, ligereza y costo, aunque ambos coinciden en la importancia de supervisar la calidad de la impresión para garantizar una experiencia positiva (Domínguez-Reyes *et al.*, 2023).

Otras de las ideas que manifiestan Naranjo *et al.* (2019) es el carácter motivador y llamativo del uso de la I3D y sus creaciones. Esta idea coincide con lo que sugieren Vega-Caro *et al.* (2021) y Díaz-Navarro y Sánchez (2023) al afirmar que las tareas educativas se ven envueltas de un entorno más motivador al usar réplicas tiflológicas, especialmente en aquellas explicaciones de «conceptos que suelen ser de difícil comprensión» (Vega-Caro *et al.*, 2021, p. 545).

Dicho esto, y, reconociendo las ventajas y beneficios mencionados no cabe duda de que la utilización de esta herramienta es apta para desarrollar el aprendizaje de la lectura en personas con discapacidad visual. Por otra parte, es importante señalar algunas limitaciones. Por ejemplo, Naranjo *et al.* (2020) y Agreda y Rodríguez (2017) reflexionan sobre el acceso a la impresión 3D y a recursos táctiles para el alumnado con discapacidad visual, un aspecto muy común que muchas veces termina en la desescalarización de estas personas, debido a las escasas inversiones destinadas a la elaboración de materiales adaptados (Díaz-Navarro y Sánchez, 2023).

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica de este estudio ha contribuido a descubrir nuevos horizontes sobre la impresión 3D, así como pro-

puestas innovadoras que se han desarrollado y se desarrollan con el fin de mejorar el proceso educativo en personas con discapacidad visual.

Asimismo, proporciona una visión general del uso educativo de las TIC, especialmente en individuos con discapacidad, subrayando la necesidad de investigaciones futuras. Destacamos el trabajo de Agreda y Rodríguez (2017), quienes utilizan material impreso en 3D para mejorar la experiencia de lectura de los estudiantes, permitiéndoles reconocer tanto la narrativa como los detalles de manera táctil. Este campo de investigación en constante crecimiento se dirige hacia una enseñanza de la lectura más inclusiva, en línea con la tendencia hacia una escuela inclusiva.

La impresión 3D ha ganado impulso en la lectoescritura en años recientes, con propuestas innovadoras que abren nuevas posibilidades en ámbitos culturales y educativos. Martín-Blas (2019) destaca cómo esta tecnología ofrece diversas oportunidades para comprender la realidad. Además, Naranjo *et al.* (2020) resaltan su importancia como recurso didáctico para el aprendizaje significativo de niños con discapacidad visual, promoviendo la inclusión y la participación activa. Esta técnica se destaca por su bajo costo y durabilidad, lo que la convierte en una opción ventajosa (Maldonado *et al.*, 2021).

A pesar de recabar numerosos artículos relacionados con investigaciones del campo científico, como el uso de maquetas hapticas tridimensionales o creación de material representacional para materias científicas, hemos podido reconocer que la lectura es el primer escalón para poder acceder a la información y al conocimiento del mundo. Cabe señalar que, debido a la complejidad para la adquisición del sistema Braille, acompañarlo desde edades tempranas con recursos de impresión 3D sería de gran ayuda para fomentar el gusto por la lectura y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, consideramos que es de gran importancia mostrar este tipo de prácticas tecnológicas para que los docentes en activo, los futuros docentes, así como el profesorado universitario encargado de su formación, puedan tener un modelo y desarrollar estas experiencias de aprendizaje para lograr una educación inclusiva desde edades tempranas en las escuelas, ofreciendo formación y visibilidad presente y futura para una educación inclusiva (De la Torre *et al.*, 2015).

6. Referencias bibliográficas

- Agreda, M. y Rodríguez, J. (2017). Impresión 3D y discapacidad visual: implicaciones en la praxis educativa con la niñez. En: Homrani, M. (coord.). *Respuestas e Intervenciones Educativas en Una Sociedad Diversa* (pp. 16-24). Comares.
- De la Torre, J., Saorín, J. L., Meier, C., Melián-Díaz, D. y Drago-Díaz, M. D. (2015). Creación de réplicas de patrimonio escultórico mediante reconstrucción 3D e impresoras 3D de bajo coste para uso en entornos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 429-446. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.45864
- Díaz-Navarro, S. y Sánchez, S. (2023). Human evolution in your hands. Inclusive education with 3D-printed. *TYPHLOLOGICAL replicas. Journal of Biological Education*, 57(2), 295-307. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909635>
- Domínguez-Reyes, R., Moreno, L., Muñoz-Sánchez, A., Ruiz Mezcua, B. y Savoini, B. (2023). Modular 3-D-Printed Education Tool for Blind and Visually Impaired Students Oriented to Net Structures. *IEEE Transactions on Education*, 66(1), 55-61. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3183244>
- Flores-Ruiz, E. M., Delgado, B., Jodar, R., Luengo, J. L., Muñoz, J. R., Peragón, C. E., Sánchez, B. y Vara, A. (2019). El fomento de la lectura desde la Biblioteca Escolar: Protocolos de funcionamiento y estrategias de actuación. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(4), 67-76. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i4.12325>
- Gil, M. Á. y Vallès, M. (2020). Un club de lectura multisensorial: un proyecto para fomentar la lectura en personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 76, 34-61. <https://doi.org/10.53094/UCPO6900>
- Hernández, A., De la Torre, C. E., Mejía, J. M. y Córdova, L. G. (2020). Maquetas hapticas en 3D para niños con discapacidad visual. Un acercamiento a la ciudad histórica. *Bitácora Urbano Territorial*, 30(2), 47-60. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81771>
- Hess, S., Betancor, M. y Gutiérrez, V. (2018). *Eliminando barreras: Apoyo para alumnado con deficiencias visuales a través de impresión 3D de material didáctico específico de alto contenido visual*. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9654>
- Jo, W., I, J. H., Harianto, R. A., So, J. H., Lee, H., Lee, H. J. y Moon, M.W. (2016). Introducción a la tecnología para la impresión 3D en aulas para alumnos con discapacidad visual. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 69, 82-92.

- Maldonado, A., Rouco, J. y Martínez, C. (2021). Arqueología, Impresión 3D y Tiflografía. La Accesibilidad del Patrimonio Arqueológico como forma de difusión. *Cuadernos de prehistoria y arqueología de la Universidad de Granada*, 31, 421-441. <https://doi.org/10.30827/cpag.v31i0.15430>
- Martín-Blas, Á. D. (2019). La impresión de figuras en 3D como incentivo a la lectura para personas con discapacidad visual. Integración: *Revista Digital Sobre Discapacidad Visual*, 75, 184-203. <http://hdl.handle.net/11162/196223>
- Martín, S. G., Verde, M., Rodríguez, M. y Godoy, M. S. (2022). Biblioteca accesible. Servicios y experiencias del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica de Córdoba. *Información, Cultura y Sociedad*, 47, 125-137. <https://doi.org/10.34096/ics.i47.12033>
- Naranjo, B. A., Banchón, D. J. y Martínez, C. A. (2020). Recursos didácticos 3D para el aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad visual. *Boletín Redipe*, 9(3), 126-143. <https://doi.org/10.36260/RBR.V9I3.938>
- Rahman, M. M. (2022). *Blind and visually impaired students in higher education of bangladesh: Barriers and facilitators* [tesis doctoral, Universidad de Illionois-Chicago]. <https://doi.org/10.25417/UIC.22226635.V1>
- Robles, T. (2023). El papel de los materiales en relieve en el fomento de la lectura de las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 82, 79-93. <https://doi.org/10.53094/PBDU3962>
- Singhal, I. y Balaji, B. S. (2022). Open-Source, Tactile 3D Printed Interlockable Tiles Incorporating Valency, Bonding, and Hybridization for Molecular Representation for Sighted and Visually Impaired Students. *Journal of Chemical Education*, 99(4), 1708-1714. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01278>
- Torres, M. (2023). Incorporar objetos creados con impresora 3D para actividades en aulas de matemática inclusiva. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 19(68), 1-14. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/1487>
- Vega-Caro, L., Vico Bosch, A. y Recio Moreno, D. (2021). Impresión 3D y educación inclusiva: Un taller sobre evolución humana en colaboración con la ONCE. En: L. Vega-Caro, A. Vico Bosh y D. Recio Moreno (coords.). *Nuevas Formas de Aprendizaje en la Era Digital: En Busca de Una Educación Inclusiva* (pp. 532-551). Dykinson.

El disfrute literario en jóvenes con síndrome de Down. Programa de intervención

LUCÍA ALCÁNTARA LÓPEZ

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz

MARCELA JARPA AZAGRA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Teniendo en cuenta que la libertad de expresión y lectura se encuentra en el mismo plano de relevancia (Ballester, 2015), la investigación pretende identificar las creencias que familias, docentes y jóvenes con síndrome de Down (SD) tienen sobre el disfrute literario. En segundo lugar, se propone diseñar, planificar e implementar un programa de acción literaria pensado para que un grupo de doce jóvenes de entre 20 y 31 años con SD pudiera disfrutar de la lectura y la escritura. Esta investigación se inserta en el proyecto FONDART-587669 «Cómo se desarrolla la lectura literaria y escritura creativa en jóvenes con discapacidad intelectual. Un paso más hacia el enfoque de derechos». Las sesiones se realizaron en los meses de mayo y junio de 2022. Durante 90 minutos los jóvenes realizaron actividades de lectura colectiva e individual, elección de obras, escritura individual (reseñas, historias de vida...) o colectiva (obra inédita). Durante el programa el andamiaje se ajustó a cada participante garantizando un entorno inclusivo. El marco teórico recoge las características de las personas con SD, la importancia de la lectura y la escritura emergente, la mediación y los beneficios del disfrute literario. Gracias a la envergadura de la información recogida, el análisis de datos ha resultado determinante. El informe de investigación ha mostrado unas conclusiones significativas en torno a la posibilidad de que los jóvenes con SD pueden considerar la lectura literaria y la escritura creativa como una opción en su tiempo de ocio, así como una valoración positiva de familias y docentes.

Palabras clave: Síndrome de Down; lectura literaria; escritura creativa; mediación literaria; ocio.

Abstract

Considering that freedom of expression and reading is on the same level of relevance (Ballester, 2015), the research aims to identify the beliefs that families, teachers and young people with Down Syndrome (DS) have about literary enjoyment. Secondly, it is proposed to design, plan and implement a literary action program designed so that a group of twelve young people between 20 and 31 years old with DS could enjoy reading and writing. This research is part of the FONDART-587669 project «How literary reading and creative writing develop in young people with intellectual disabilities. One more step towards the rights-based approach». The sessions were held in the months of May and June 2022. For 90 minutes, the young people carried out collective and individual reading activities, choosing works, individual writing (reviews, life stories...) or collective writing (unpublished work). During the program, the scaffolding was adjusted to each participant, guaranteeing an inclusive environment. The theoretical framework includes the characteristics of people with DS, the importance of reading and emerging writing, mediation and the benefits of literary enjoyment. Thanks to the magnitude of the information collected, data analysis has been decisive. The research report has shown significant conclusions regarding the possibility that young people with DS can consider literary reading and creative writing as an option in their leisure time, as well as a positive assessment from families and teachers.

Keywords: Down's Syndrome; literary reading; creative writing; literary mediation; leisure.

1. Fundamentación teórica

Discapacidad intelectual y síndrome de Down son dos conceptos que se abordarán en este trabajo, así como las características del colectivo y el paradigma de la lectura y la escritura emergente como parte del desarrollo individual de las personas, la vinculación con el disfrute literario desde edades tempranas y la importancia del disfrute literario en el desarrollo personal y social de las personas con síndrome de Down. Otros aspectos sobre los que se profundizan son: la relevancia de la mediación literaria y la opción de ofrecer un programa en el que el disfrute literario se presente como una propuesta de ocio alternativo.

1.1. La discapacidad intelectual y el síndrome de Down: definiciones y características

Tanto la definición del concepto *discapacidad intelectual* (DI) como la atención educativa ofrecida a este colectivo han evolucionado considerablemente (Bassedas, 2010). En la actualidad, se pone la mirada en el contexto en el que se desarrolla la persona y no en la persona en sí misma eliminando las barreras de acceso y participación en la sociedad.

También los organismos internacionales como la UNESCO han jugado un papel protagonista en esta evolución. En el *Informe Delors* se recogieron nuevas propuestas educativas, propuestas que pretendían la plena inclusión (Delors, 1996). La Convención sobre Los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoció los derechos de las personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). En España fue ratificado el 3 de diciembre de 2007, desarrollándose en el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, que Aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social y posteriormente la Ley 8/2023, de 28 de julio, de los derechos y la atención a las personas con discapacidad en Andalucía. En este sentido y apoyados en la accesibilidad universal se pretende garantizar el derecho a la participación en la sociedad de las personas con DI y, por tanto, las personas con síndrome de Down. La eliminación de barreras físicas y sociales se propone como el medio para que todos, sin excepción, podamos desarrollarnos plenamente, también las personas con DI (Etxeberria, 2008).

En el caso de las personas con síndrome de Down (SD), presentan cuarenta y siete cromosomas y no cuarenta y seis. Aparece un cromosoma más en el par 21 (Angulo *et al.*, 2008). Esto provoca algunos desajustes que repercuten en la conducta y el aprendizaje de estas personas. Quizás sea el momento de atender a cómo lo definen personas como Pineda (2018), para él el SD es solo una más de sus características, no lo define y tampoco lo condiciona.

Si todas las personas podemos aprender si el entorno se ajusta (Arnaiz, 2019) no nos debe extrañar que la propia UNESCO (2016) en uno de sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el número 4 concretamente se proponga como garante

de una educación de calidad y, por ende, inclusiva. Para poder alcanzarlo, se debe tener en cuenta el punto de partida de cada persona para poder construir espacios inclusivos dentro y fuera del sistema educativo (Alcalá y Leiva, 2021).

En este proceso, y dado que vivimos en una sociedad alfabetizada, la escritura y la lectura son pilares fundamentales para el aprendizaje y las relaciones culturales y sociales.

1.2. Mediación de la lectura literaria y la escritura creativa

Algunas de las funciones de la persona mediadora son: favorecer la estabilidad del hábito lector, promover la lectura placentera, crear espacios de lectura variada y ajustada a las necesidades e intereses de los posibles lectores y orientarlos en la elección de obras (Cerrillo, 2010). Los docentes, según Romero y Trigo (2019), siguen preocupados por la lectura, el mensaje literario o la capacidad crítica y creativa, pero esto podría cambiar si se transforma la preocupación por la acción y esto es lo que se pretende con esta investigación. De ahí que, atendiendo a Mendoza Fillola (2008), nos pongamos a escribir para aprender a hacerlo.

Si, además de la mediación docente, tenemos en cuenta la mediación de los libreros, los bibliotecarios y la familia todo resultaría más fácil de alcanzar. En la familia se deben buscar espacios y momentos compartidos de lectura, únicos y exclusivos. Estos corresponderían a un nivel primario (Mendoza Fillola, 2008). Los bibliotecarios, libreros y, ahora también, las redes sociales tienen la capacidad de asesorar en la elección de obras atendiendo a sus gustos, intereses y necesidades (Ballester, 2015). En este punto, los álbumes ilustrados y los libros de lectura fácil (LF) se ofrecen como un recurso inclusivo (Alcázar, 2022).

Todos los mediadores deben asumir sus responsabilidades y entre ellas dar importancia a los espacios de lectura (Chambers, 2008). Espacios con buena iluminación, cómodos y acogedores, espacios en los que los menores actúen de forma autónoma. Si tenemos en cuenta que un encuentro negativo con la lectura y la escritura puede desmotivar al menor, joven o adulto, provocando incluso su rechazo, sería interesante atender a sus curiosidades e intereses (Ballester, 2015).

1.3. Los beneficios de la literatura en el desarrollo personal y social de los jóvenes con síndrome de Down

La literatura no solo se plantea como promotora del desarrollo de capacidades cognitivas, lingüísticas y culturales, sino que, según estudios recientes, las actividades de ocio cognitivo podrían retrasar o minimizar los riesgos de padecer Alzheimer a las personas con SD (Mihaila *et al.*, 2019). Asimismo, leer y escribir produce modificaciones cerebrales (Wilson *et al.*, 2013). De ahí que profesionales, familias y docentes promuevan actividades de escritura y lectura en su tiempo de ocio (Mihaila *et al.*, 2020).

Por otro lado, la lectura y la escritura por placer y ajustada a las características de las personas benefician en el plano emocional y psicológico hasta el punto de encontrar significativas diferencias entre un grupo de adultos que leía una hora al día y otro grupo que solo lo hacía 30 minutos. Según Hughes *et al.* (2010), los primeros presentaban menor riesgo de demencia. Atendiendo a Rubenstein *et al.* (2019), las personas de mediana edad con SD presentan un mayor riesgo de padecer demencia de forma prematura, de ahí que el trabajo que se presenta sea de gran relevancia.

1.4. El disfrute literario como alternativa de ocio en los jóvenes con síndrome de Down

Desde los noventa, el ocio se reconoce como un derecho (Asociación Mundial de Ocio y Recreación, 1993). Según Zamora (2013), es una experiencia personal que satisface gustos, deseos y aficiones, produce sentimientos de pertenencia y libertad redundando de forma positiva en el bienestar emocional y personal. Centrándonos en las personas con SD estas mejoran sus relaciones sociales ajustando su conducta y definiendo su identidad (Izuzquiza, 2000). Con todo, esta misma autoría considera que este colectivo presenta dificultades para tomar decisiones sobre su tiempo de ocio entre otras cosas por las escasas oportunidades que se les ofrecen. En este sentido, Mihaila *et al.* (2020) resaltan que el tiempo de ocio que dedican a la lectura y la escritura es insignificante respecto al que dedican a ver la televisión.

La literatura infantil y juvenil (LIJ) tiene gran relevancia en el proceso de crear hábitos lectores (Cerrillo, 2010). En esta se conjugan: creatividad, imaginación, disfrute, emoción y pasión, ele-

mentos esenciales para abrir las puertas a la escritura creativa y la lectura literaria.

2. Objetivos y metodología de la investigación

En este apartado se concretarán los objetivos y la metodología que se llevó a cabo en la investigación. La investigación que nos ocupa tiene un enfoque inclusivo en el que, además de profundizar en las creencias que existen en el contexto sobre el disfrute literario y las personas con SD, se diseñó e implementó un programa de disfrute literario como una nueva opción en su tiempo de ocio.

2.1. Objetivos generales de la investigación

Dos son los objetivos generales de esta investigación. El primero, caracterizar las creencias que existen en torno a los procesos de disfrute literario en una comunidad educativa que atiende a jóvenes con síndrome de Down. El segundo, elaborar una propuesta de intervención para el disfrute de la lectura literaria y la escritura creativa destinada a jóvenes con síndrome de Down.

2.2. Metodología de investigación

En este apartado se explicitará el diseño metodológico, los participantes, las estrategias de recogida de información, los criterios éticos y, por último, las fases y etapas de la investigación.

2.2.1. Diseño metodológico

Se propone una metodología cualitativa de corte etnográfico y enmarcada en un paradigma interpretativo. Se pretende recoger información clara, precisa, dentro de un contexto concreto. Este método etnográfico posibilita que la investigadora pueda analizar y describir los comportamientos sociales y personales ante la lectura y el disfrute literario (Latorre *et al.*, 2005). Se ha puesto especial interés en recoger la mirada de todos los participantes (Angrosino, 2012). La investigadora se ofrece como motor en la investigación debiendo demostrar algunas características que garanticen el acceso de los participantes a las obras, ofrezca un trato cercano de escucha activa y respeto (Latorre *et al.*, 2005).

2.2.2. Participantes

La investigación se contextualiza en CEDOWN, una asociación sin ánimo de lucro creada en 1996. En la actualidad está conformada por unas 60 familias con un vínculo común, tener hijos con síndrome de Down. Además, esta entidad cuenta con más de quinientos colaboradores. Su domicilio se encuentra en Jerez de la Frontera y pertenece a la Federación andaluza y española de síndrome de Down (Down Andalucía y Down España, respectivamente). Para esta asociación, la investigación y el desarrollo de programas que mejoren la calidad de vida de sus hijos e hijas son algunos de sus objetivos. Dentro de este contexto, se decidió trabajar con un grupo de 12 jóvenes de entre 20 y 31 años, concretamente, 6 hombres y 6 mujeres.

2.2.3. Estrategias de recogida de información

Las técnicas y los instrumentos utilizados en la investigación han sido diversos y se han aplicado en diferentes momentos. En la tabla 1 se detallan las técnicas, los instrumentos, los recursos, los objetivos a los que se pretende dar respuesta y los informantes en cada caso.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Técnica	Instrumento	Recursos	Objetivos	Informantes
Entrevistas semiestructuradas	Guion de entrevista	Archivo/ audio	OG 1 OG 2	Jóvenes, familias y profesionales
Observación participante	Ficha registro de observación	Archivo/ Vídeo	OG 2	Jóvenes
Ánalisis documental (producciones de los jóvenes participantes)	Ficha registro de análisis documental	Google Drive	OG 2	Jóvenes
Encuestación	Cuestionario de Evaluación Plan de acción	Formulario Google	OG 2	Jóvenes

Fuente: elaboración propia

2.2.4. Criterios éticos de la investigación

Para garantizar la calidad de la investigación, se cuida la veracidad y credibilidad de los datos obtenidos desde la recogida, la transformación y el análisis de estos. En todo momento se vin-

cula con la ética de la investigadora (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). Se tuvieron en cuenta las posibles amenazas definidas por Maxwell (2013) disminuyéndolas en lo posible (descripción de situaciones, interpretación de datos...).

Se realizó una triangulación de datos utilizando varios instrumentos y agentes participantes para evitar estas amenazas (Francés García *et al.*, 2015). Con los jóvenes participantes se utilizó la entrevista, la encuesta, la observación y el análisis de los vídeos de las sesiones y sus producciones escritas. También se realizó una devolución de los datos recogidos de todos los participantes (Vázquez y Angulo, 2003).

Respecto a los criterios éticos, se destacan la colaboración, la confidencialidad, la equidad, la imparcialidad, la veracidad en los datos recogidos y el compromiso con el conocimiento.

2.2.5. Fases y etapas de la investigación

En la investigación se proponen cuatro fases, atendiendo a Latorre *et al.* (2005), tal y como se reflejan en la figura 1: fase preparatoria (diagnóstico y delimitación del problema, búsqueda exhaustiva de documentos que nos aproximen al diseño de investi-

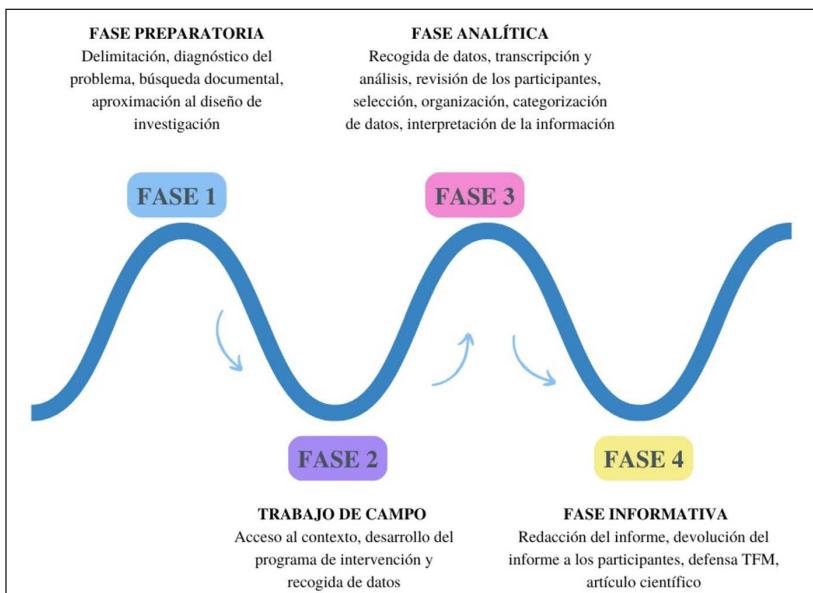


Figura 1. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia

gación), fase de trabajo de campo (acceso al contexto, diseño y desarrollo del programa de intervención y recogida de datos), fase analítica (transcripción, reducción, transformación y análisis de datos) y, por último, fase informativa (contexto, participantes, comunidad educativa y universitaria, sociedad en general).

3. Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación

Tras una primera toma de contacto con los jóvenes se analizaron sus gustos e intereses para poder ofrecer un corpus de obras literarias y científicas afines a estos. Los cuarenta y cuatro textos ofrecidos se acogían a las características que instituciones como la UNESCO nos proponen, todas estaban pensadas para que no existieran ningún tipo de barreras para los y las participantes (UNESCO, 2005). Como agente educativo se debía garantizar la inclusión (López Melero, 2011) y la participación real de los jóvenes participantes. Los textos en Lectura Fácil, los libros ilustrados de ficción y no ficción y los álbumes ilustrados silenciosos garantizaban la eliminación de barreras, en este caso prácticas (Echeita y Ainscow, 2011). Durante dos meses se ofrecieron, en sesiones semanales, actividades motivadoras para los participantes atendiendo, en todo momento, a sus gustos e intereses, a sus experiencias y conocimientos previos (Booth y Ainscow, 2000).

Entre los objetivos que el programa de intervención pretendía alcanzar caben destacar: crear relaciones con la literatura juvenil; seleccionar y explorar las obras; utilizar la oralidad para compartir opiniones, propuestas, sentimientos, gustos...; identificar paratextos (autor, título, ilustrador...); escribir y leer de forma comunitaria y autónoma; realizar inferencias e hipótesis; valorar las sesiones realizando posibles propuestas de mejora...

Las sesiones siguen un orden secuencial. Durante 90 minutos se alternan actividades de lectura colectiva o individual, se seleccionan los textos y se dedica un tiempo al debate, a la reflexión y a la escritura. También se decide escribir las historias de vida de cada participante para posteriormente ponerla en común con sus compañeros y compañeras. La creación de una obra inédita se consigue con el apoyo de los Story Cubes y el trabajo de escri-

tura cooperativa. Todas y cada una de las creaciones se agrupan en el producto final, el diario de investigación al que se adjuntan también las producciones personales de aquellos que en casa han decidido escribir algo para compartir con los compañeros en la siguiente sesión. Las sesiones estaban programadas teniendo en cuenta aspectos como el número de sesión, el título de la actividad, la fecha en la que se realizó, los códigos de los participantes, el lugar, la duración, los objetivos planteados, las obras utilizadas, los recursos y, por último, la descripción de la actividad teniendo en cuenta los momentos del antes, durante y después de la lectura.

4. Informe de investigación

El valor descriptivo y el análisis crítico de los datos fundamentan el informe de investigación que se presenta. La exhaustividad analítica desde el comienzo de la investigación (Rodríguez Gómez et al., 1999), el proceso no lineal, la condensación, la categorización y la interpretación de los datos (Kvale, 2011), así como la reducción y verificación de la información obtenida (Wood y Smith, 2017) han sido la guía que ha marcado este informe.

4.1. Consideraciones generales

El informe de investigación comienza dando respuesta los objetivos planteados al principio. Un primer análisis se centra en dar respuesta al primer objetivo general, concretamente se refiera a la identificación de las creencias que familias, profesionales y jóvenes participantes tienen sobre el disfrute literario. Tras la recogida, reducción y análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se estructuran categorías iniciales y se suman algunas categorías emergentes. Las dimensiones o categorías iniciales son de la 1 a la 5 y las dos emergentes son la 6 y la 7:

- Dimensión 1. Información Personal.
- Dimensión 2. Lectura literaria y escritura creativa.
- Dimensión 3. Mediación literaria.
- Dimensión 4. Experiencia literaria como docente.

- Dimensión 5. Experiencias relacionadas con el proyecto «El rincón de la lectura» implementado por el CEDOWN JEREZ en 2005-2006 u otros realizados.
- Dimensión 6. La relación familia - centro educativo.
- Dimensión 7. Propuestas de mejora.

El informe continúa respondiendo al segundo objetivo general. Se pretende analizar el programa de intervención y la incidencia que este ha tenido en los jóvenes participantes. En este caso, el análisis de las sesiones será determinante para valorar la mediación realizada, la metodología utilizada, lo oportuno de las actividades y, también, de los recursos, ya sean humanos, espaciales o materiales.

Seguidamente, se exponen algunos de los datos más relevantes de cada una de las dimensiones.

4.1.1. Dimensión 1: Información personal

Tres han sido las profesionales que han participado en la investigación. Dos son maestras de Educación Especial, concretamente una especialista en atención temprana y otra es psicopedagoga. La tercera participante y responsable del centro es psicóloga. Todas tienen una larga trayectoria profesional en el centro (entre 10 y 23 años).

La participación de las familias ha sido del 66,66 %, destacando el dato de que el 100 % han sido mujeres, práctica común en cualquier contexto educativo (Serrano, 2015).

De los doce jóvenes participantes cabe destacar que ninguno es hijo único. Las seis mujeres y los seis hombres tienen entre 20 y 31 años, todos, excepto una de las participantes, tienen adquirida escritura y lectura, si bien existen grandes diferencias en el grupo.

4.1.2. Dimensión 2: Lectura literaria y escritura creativa

Familias y profesionales coinciden en que la relación que los jóvenes tienen con la escritura y la lectura es funcional, se ajusta a la necesidad de desenvolverse en el mundo alfabetizado en el que vivimos. También se destaca que de forma unánime consideran que leer y escribir es determinante para el desarrollo personal, social, cultural y profesional de todos. Todavía resuena la gravedad de una de las afirmaciones que una de las profesionales compartió con la investigadora:

He llegado a la conclusión de que hay chicos que se les ha pasado tanto de rosca que, si no han adquirido la lectura y la escritura, ha sido por aborrecimiento. Es verdad que una cosa no quita la otra, pero que pueden ser complementarias, tienen que hacerse por placer. (P1MR_EP)

Otros aspectos importantes se recogen en la figura 2.

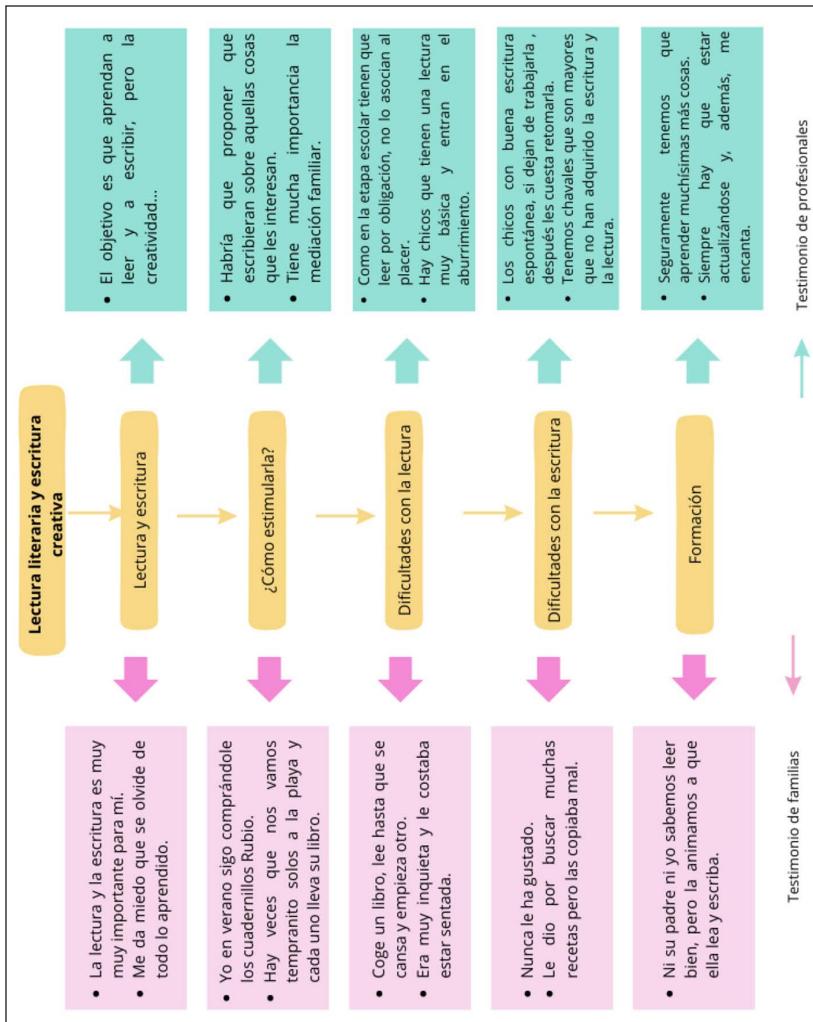


Figura 2. Creencias de profesionales y familias sobre la escritura creativa y la lectura literaria. Fuente: elaboración propia

4.1.3. Dimensión 3: Mediación literaria

Atendiendo a lo recogido en las entrevistas con familias y profesionales, la mediación se presenta como importante aun cuando se aprecian algunas incongruencias entre sus palabras y acciones. Casi todas las reflexiones vinculan la lectura y la escritura con la funcionalidad dejando un mínimo espacio para el disfrute lector y la creación literaria.

Un ejemplo de esto se recoge en este comentario de una de las profesionales:

Utilizamos la lectura para el trabajo, pues a lo mejor anuncios, etiquetas de productos... (P3MD_EP)

Solo se refieren a la escritura creativa y la lectura literaria en momentos de algún programa específico:

Quitando esporádicamente cuando hacemos algún tipo de programa o proyectos que es precisamente para estimular la lectura. (P3MD_EP)

Atendiendo a las familias, pasa algo similar, la exigencia y presión termina por afectar a la mediación. Una de las madres comparte lo siguiente:

El hermano le mete mucha caña, porque es muy severo y llega un momento que él dice: yo no colaboro más contigo, que no, que no quiero. (FJ9M_EFF)

Otras participantes ponen en valor el ejemplo, unas favorablemente y otras no:

Porque yo sí leo, pero yo leo todas las noches, entonces él me ve y él lo sabe que yo leo todas las noches. (FJ7M_EFI)

Ellos siempre me han visto a mí leer. (FJ11_EFI)

Nosotros no leemos, yo he ido muy poco al colegio y por desgracia no sé muy bien ni leer ni escribir. Su padre y yo no leemos; yo, de hecho, no sé leer ni escribir y me arrepiento mucho. (FJ1M_EFI)

4.1.4. Dimensión 4: Experiencia literaria como docente

Una de las profesionales comenta como en atención temprana observa la importancia de la escritura emergente y su relación con las distintas fases de desarrollo:

Tengo niños que, si les digo que escriban algo que es pequeño, me escriben dibujos muy cortos y, si es grande, por ejemplo, elefante, me lo escriben muy grande. (P2MD_EP)

Por otro lado, la responsable del centro comenta:

Actualmente en Cedown trabajo un programa de refuerzo cognitivo en edad escolar por las tardes (refuerzo de las tareas escolares en coordinación con los centros educativos de los menores) [...] se le ha dado solo y exclusivamente la visión funcional, en definitiva, una obligación para poder comunicarse. (P1MR_EP)

4.1.5. Dimensión 5: Experiencias con otros proyectos realizados

En esta dimensión se reflejan sentimientos y experiencias positivas en torno a un proyecto en el que la asociación participó hace unos años. Todos, familias, profesionales y jóvenes, hablan de ese periodo con alegría e interés. Las palabras más destacadas en el análisis de estos datos se recogen en la nube de palabras que conforman la figura 3.



Figura 3. Creencias de familias y profesionales referidas al proyecto *El Rincón de la lectura* y otros realizados. Fuente: elaboración propia

4.1.6. Dimensión 6. La relación familia - centro educativo

Los sentimientos encontrados y las prioridades de cada uno de los sectores (familia y profesionales) en ocasiones difieren, como se puede apreciar en las siguientes afirmaciones al preguntarles por la importancia de leer y escribir:

Donde hay que invertir y plantearse las cosas es en esta etapa adulta, hay que enriquecerles. (P1MR_EP)

Las familias nos dicen que lo importante para ellos es que lean, pero que lean lo que sea para que no se les olvide. (P2MD_EP)

En otro orden de cosas, las valoraciones se contraponen o complementan según las siguientes afirmaciones:

Las familias los cambios de actividad tampoco es que lo valoren mucho, ya están hasta aquí (señala el pelo de la cabeza) [...] por poner una lanza a favor de la familia [...], la familia es que tiene que estar agotada. (P1MR_EP)

4.1.7. Dimensión 7. Propuestas de mejora

La figura 4 recoge las propuestas planteadas por los tres sectores: familias, profesionales y jóvenes.

Las profesionales declaran:

Esto nos está sirviendo a nosotras para desempolvar y, como dijimos ayer, me parece que deberíamos rescatar buenas prácticas y rescatar la biblioteca como espacio. (P1MR_EP)

Por otro lado, varios de los jóvenes participantes nos transmiten que les encanta cuidar y dedicar tiempo a las personas mayores (abuelas, vecinas...). De ahí que una de las profesionales nos plantee:

Sería un proyecto muy bonito, llegar a algún acuerdo con un centro de mayores [...] yo creo que puede tener un sentido para ellos. (P1MR_EP)

Por otro lado, las familias han hecho propuestas:

Tengo una colección que, si os hace falta [...], además, tiene allí (se refiere a su casa) libros para traer si quieres. (FJ9M_EFF)

Y han valorado la experiencia:

Estos últimos días, cuando ha estado con vosotros en el taller de lectura, ella venía y se ponía a escribir en su cuaderno a inventarse historias. (FJ12M_EFI)

Y los jóvenes, por su parte, nos indican:

Vamos a contar historias de mi familia, mi abuela nació en la guerra, tengo un montón de ganas. (J9H22_EJ)

Incluso J6M24 (la joven que no tenía adquirida la lectura y la escritura) se ilusiona ante la propuesta de hacer una obra de teatro:

Yo estoy en una academia de baile desde chica y hago teatro en la academia. (J6M24_EJ)



Figura 4. Propuestas de mejora realizadas por jóvenes, familias y profesionales.
Fuente: elaboración propia

En la segunda parte de este informe se da respuesta, como hemos dicho con anterioridad al segundo objetivo general, analizar el programa de intervención y su incidencia en el colectivo. El 100 % de los jóvenes participantes han valorado positivamente las sesiones. Si atendemos a la valoración del corpus, tal y como recoge la figura 5, los textos científicos han sido los que más puntuación han obtenido, sin excluir que los textos ficcionales de aventuras y de poesía también se encuentran entre sus preferidos.

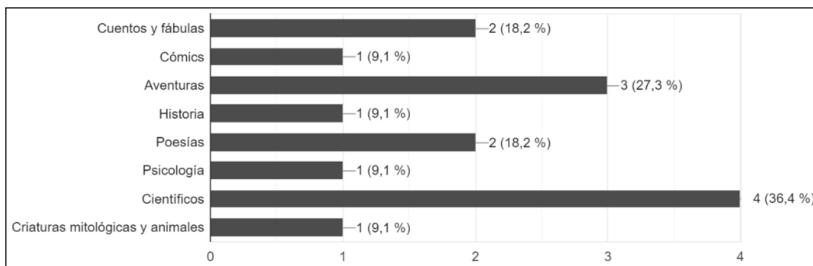


Figura 5. Valoración del corpus lector del programa. Fuente: elaboración propia

La evaluación que los jóvenes hacen de la intervención y mediación de la investigadora se triangula teniendo en cuenta el análisis de las producciones, como la que aparece en la figura 6 y La valoración obtenida en el cuestionario. En esta ocasión, el 100% de los participantes la valoración de la intervención de la docente investigadora es de un 9,09 sobre 10, coincidiendo con sus producciones.

Me ha gustado todos los libros sobre todo el de los animales, pero sobre todo por ser sincero lo que más me ha gustado es la encantadora y bonita profesora que nos ha tocado y cuenta conmigo para que todos seamos los mejores lectores de libros del mundo mundial, el regional, el nacional, el planetario, intergaláctico

Figura 6. Valoración a la docente investigadora. Fuente: elaboración propia

Tras la intervención, el 90,9 % de los participantes muestra mayor interés por la lectura y el por qué lo expresan con seguri-

dad. Al 45,5 % de ellos porque los temas les interesan, al 27,3 % porque pueden leer en grupo y porque los libros son diferentes a los que ellos tienen y el 18,3 % especifica aún más (porque tienen muchas y bonitas ilustraciones).

Respecto a la escritura, el 90 % se encuentra más motivado, frente al 9,1 % que siente el mismo interés que antes. El por qué lo siguen teniendo muy claro. Para el 72,7 %, el motivo principal de que ahora se sientan más motivados es que lo pueden compartir con sus compañeros.

5. Conclusiones

En la figura 7 se recogen los datos del análisis CAME y DAFO de la investigación.

En esta investigación el eje principal era crear espacios en los que los y las participantes pudieran expresar sus necesidades, creencias, intereses e inquietudes. De ahí que se hayan tenido en cuenta todos y cada uno de sus relatos. Sus voces han plasmado creencias sobre la relación de los jóvenes con el disfrute literario. Sus valoraciones y propuestas de mejora aportan un punto y seguido a esta investigación.

Se destacan la participación y el entusiasmo de jóvenes, familias y profesionales; la necesaria cooperación entre estos tres grupos de personas; y la necesaria implicación de otros organismos.

En la propuesta de intervención que se llevó a la práctica se tuvieron en cuenta los gustos e intereses de los jóvenes, la variedad de géneros y temáticas de los textos ofrecidos y, sobre todo, la accesibilidad de estos.

6. Referencias bibliográficas

- Alcalá, M. J. y Leiva, J. J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Alcázar, J. (11-13 de julio de 2022). «Lectura Fácil: una herramienta para la educación inclusiva» [conferencia 5]. *Hacia una educación inclusiva desde las aportaciones de la Lectura Fácil (LF)*. Universidad de Cádiz.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

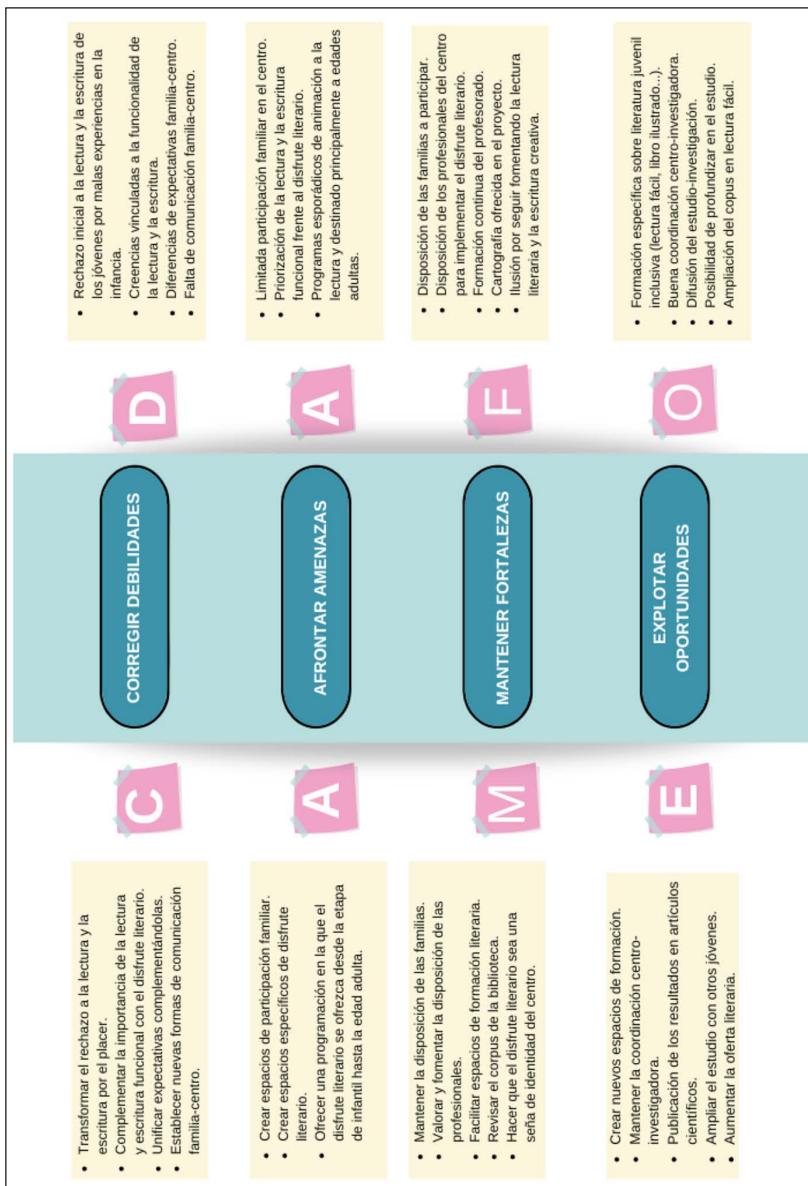


Figura 7. Análisis CAME y DAFO de la investigación. Fuente: elaboración propia

- Angulo, M. C., Gijón, A., Luna, M. y Prieto, I. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de síndrome de Down*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Revista del consejo escolar del Estado*, 6(9), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>
- Asociación Mundial de Ocio y Recreación (2-4 de agosto de 1993). *Carta Internacional para la educación del ocio. Seminario de WRLA sobre Educación del Ocio*. Jerusalén.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo*. Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chambers, A. (2008). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Deusto.
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYLDOs.
- Hughes, T. F., Chang, C. H., Vander, J. y Ganguli, M. (2010). Engagement in reading and hobbies and risk of incident dementia: The MoVIES project. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 25, 432-438. <https://doi.org/10.1177/1533317510368399>
- Izuzquiza, D. (2000). *El ocio en las personas con síndrome de Down* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Comunidad de Madrid.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia.

- Ley 8/2023, de 28 de julio, por la que se modifica la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los derechos y la atención a las personas con discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 15 de agosto de 2023, núm. 194, pp. 119084-119087.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21(21), 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mihaila, I., Handen, B. L., Bradley, T. C., Lao, P. J., Cody, K. A., Klunk, W. E., Tudorascu, D., Cohen, A. D., Okonkwo, O. C. y Hartley, S. L. (2019). Leisure activity, brain amyloid- β , and episodic memory in adults with Down syndrome. *Developmental Neurobiology*, 79(7), 738-749. <https://doi.org/10.1002/dneu.22677>
- Mihaila, I., Handen, B. L., Bradley, T. C., Hartley, S. L. (2020). Leisure activity in middle-aged adults with Down syndrome: Initiators, social partners, settings and barriers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 865-875. <https://doi.org/10.1111/jar.12706>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 13 de diciembre de 2006.
- Pineda, P. (27 de abril de 2018). «El síndrome de Down ni me define ni me condiciona». Universitat de Barcelona. https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2018/04/066.html#:~:text=Pablo%20Pineda%20est%C3%A1%20convencido%20de,solo%20es%20una%20caracter%C3%ADstica%20m%C3%A1s%C2%BB
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 1-44.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). *Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. Voces y caminos teóricos*. Universidad de Silesia.
- Rubenstein, E., Hartley, S. L. y Bishop, L. (2019). Epidemiology of dementia and Alzheimer disease in individuals with Down syndrome.

- JAMA Neurology*, 77(2), 262-264. <http://doi.org/10.1001/jama-neurol.2019.3666>
- Serrano, M. A. (2015). La participación de todas las mujeres en la escuela. *Intangible Capital (IC)*, 11(3). <http://dx.doi.org/10.3926/ic.655>
- UNESCO (2005). «La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro». Comunicación presentada en La Conferencia Internacional de Educación, 25-28 de noviembre, Ginebra.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En: R. Vázquez y F. Angulo (coords.). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Aljibe.
- Wilson, D., Watanabe, S., Milner, H. y Ainge, J. A. (2013). Lateral entorhinal cortex is necessary for associative but not nonassociative recognition memory. *Hippocampus*, 23(12), 1280-1290. <https://doi.org/10.1002/hipo.22165>
- Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en educación*. Narcea.
- Zamora, A. (2013). *El ocio en las personas con Síndrome de Down* [trabajo fin de máster, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3358/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Síndrome de Wiedemann-Steiner y lectura: estudio de caso

MARÍA JESÚS PAREDES DUARTE
ANA ALEJANDRA ESPINOSA MOJICA
Universidad de Cádiz

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de carácter multidisciplinar e interuniversitario que, coordinado desde el Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA) de la Universidad de Cádiz, implica a un equipo de profesionales desde los ámbitos de la neuropsicología, la genética, la logopedia y, por supuesto, la lingüística. Este proyecto lleva por título «Estudio psicolingüístico longitudinal de niños con cromosomopatías de baja prevalencia». Dentro de dicho estudio, una de esas alteraciones cromosómicas de muy baja prevalencia es el síndrome de Wiedemann-Steiner, alteración poco conocida con importantes incidencias en el lenguaje y problemas graves de lectura. Vamos a centrarnos en un solo caso que se justifica por la poquíssima incidencia del síndrome en cuestión, calificado desde el principio de nuestra argumentación de «poco frecuente» o «baja prevalencia». Para valorar las alteraciones en la lectura, hemos recurrido fundamentalmente a dos pruebas el PreLec y el PROLEXIA. Los resultados obtenidos en las pruebas en nuestro caso apuntan a una baja capacidad para adquirir contenidos académicos generales, incluyendo los precursores para el aprendizaje de la lectura y escritura, en el que se detectan dificultades severas en las tareas de manipulación de fonemas y sílabas. En nuestro estudio de caso contribuimos al conocimiento más detallado de las características encontradas en el SWS considerando varios aspectos para el acompañamiento en estos casos, que permitan determinar la forma más adecuada para el aprendizaje y la comunicación funcional.

Palabras clave: Lenguaje; lectura; alteraciones lingüísticas; cromosomopatía de baja prevalencia; síndrome de Wiedemann-Steiner.

Abstract

The present work is part of a multidisciplinary and interuniversity research project which, coordinated from the Institute for Research in Applied Linguistics (ILA) of the University of Cadiz, involves a team of professionals from the fields of neuropaediatrics, neuropsychology, genetics, speech therapy and, of course, linguistics. This project is entitled *Longitudinal psycholinguistic study of children with low prevalence chromosomopathies*. Within this study, one of these chromosomal alterations of very low prevalence is Wiedemann Steiner Syndrome, a little known alteration with important incidences in language and serious reading problems. We are going to focus on a single case which is justified by the very low incidence of the syndrome in question, described from the beginning of our argument as "rare" or "low prevalence". In order to assess reading disorders, we have used two tests: PreLec and PROLEXIA. The results obtained in the tests in our case point to a low capacity to acquire general academic content, including the precursors for learning to read and write, in which severe difficulties are detected in phoneme and syllable manipulation tasks. In our case study we contribute to a more detailed knowledge of the characteristics found in SWS by considering several aspects for the accompaniment in these cases, which allow us to determine the most appropriate way for learning and functional communication.

Keywords: Language, reading, language impairment, low prevalence chromosomopathy, Wiedemann Steiner syndrome.

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de carácter multidisciplinar e interuniversitario que, coordinado desde el Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA) de la Universidad de Cádiz, lleva por título *Estudio psicolinguístico longitudinal de niños con cromosomopatías de baja prevalencia*.¹ Este proyecto se ocupó del estudio de alteraciones genéticas, consideradas como enfermedades raras por su bajo índice de frecuencia, que producían importantes incidencias en el lenguaje (Varo Varo, 2020). Como hemos adelantado, para la investiga-

1. Proyecto «Estudio psicolinguístico longitudinal de niños con cromosomopatías de baja prevalencia». Entidad financiadora: Junta de Andalucía. Entidades participantes: Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Hospital Universitario de Puerto Real, Hospital Punta Europa de Algeciras. Fecha: 01/03/2020-01/03/2023. Cuantía de la subvención: 72.000 euros. Investigador responsable: Carmen Varo Varo.

ción se necesitó un equipo de profesionales de distintas disciplinas, entre los que destacamos: lingüistas, genetistas, neuropsicólogos, logopedas, pediatras o ingenieros. En concreto, trabajamos con ocho casos muy diferentes que respondían a síndromes poco conocidos: síndrome de Mabry, síndrome de Wiedemann-Steiner, síndrome de velocardiofacial, síndrome Bannayan Riley Ruvalcaba y otras alteraciones definidas únicamente por la delección de cromosomas (16q24.3) o la duplicación de los mismos (caso de Yq11.221 o 4p16.3). Se excluyeron participantes con ausencia del lenguaje oral, graves alteraciones cognitivas y alteraciones médicas importantes. Se realizaron a todos los individuos pruebas genéticas, test de lenguaje, grabaciones de habla y técnicas de electroencefalografía y *eye tracker*. Solo en 4 casos de los 8 analizados encontramos la adquisición de la lectura.

En esta ocasión, vamos a ocuparnos del caso de una chica con síndrome de Wiedemann-Steiner que nos pareció interesante, porque, cuando empezó a formar parte de nuestras investigaciones, tenía 11 años y todavía no había adquirido la lectura y en la actualidad con 14 años está en proceso de adquisición. La metodología del trabajo constará de una revisión teórica del síndrome desde el punto de vista clínico, la justificación de la interdisciplinariedad en su abordaje y la definición y sintomatología de este. Para la parte práctica, vamos a centrarnos en un solo caso que se justifica por la poquíssima incidencia del síndrome en cuestión, calificado desde el principio de nuestra argumentación de «poco frecuente» o «baja prevalencia». A pesar de que la Lingüística clínica se nutre de una metodología combinada entre el método deductivo y el método inductivo, en este caso solo podemos atenernos al último, partir de lo particular para llegar a lo general siempre con la cautela de que estamos ante un caso único. Prácticamente no existen trabajos que traten la afectación lingüística del SWS, y aún menos la adquisición de la lectura en este contexto, por lo cual el método deductivo no podría aplicarse, ya que no se podía partir, ni siquiera recurrir, a datos teóricos previos. Los únicos datos que han servido para ofrecer un marco teórico al trabajo que nos ocupa se centran en ámbitos como la medicina o la genética y no ofrecen, en absoluto, un panorama lingüístico. Para la evaluación de la capacidad lectora, recurrimos a dos métodos concretos, según la situación encontrada: en 2020 el test PreLec, 2022 PROLEXIA, y en 2023 el PROLEC-R.

Los resultados se ofrecerán en el apartado dedicado a ello del presente trabajo.

La hipótesis principal de este trabajo es defender que entre los distintos síntomas que el gen KMT2A –el afectado en el SWS– produce en un individuo, existe toda una etiología de carácter lingüístico que pone de manifiesto la controvertida relación entre genes y lenguaje y que afecta, indiscutiblemente a la lectura. Por su parte, el objetivo general de la investigación es describir algunos problemas lingüísticos que están presentes en las personas con el SWS y evaluar el proceso de adquisición de la lectura. Todo ello partiendo de un estudio de caso.

2. El síndrome de Wiedemann-Steiner y su incidencia en el lenguaje

2.1. Definición y sintomatología

El síndrome de Wiedemann-Steiner es un trastorno genético de baja prevalencia descrito originalmente por Wiedemann en 1989; más tarde, autores como Steiner (2000) o Kunze (2004), informaron sobre individuos con un fenotipo similar a lo largo de los años, pero no fue hasta 2012 cuando identificaron el defecto genético responsable de la enfermedad. Es el resultado de mutaciones en el gen KMT2A en el cromosoma 11 y se hereda de manera autosómica dominante (Dawn, 2017). En algunos casos, el niño hereda la variante patógena de un progenitor que tiene la enfermedad genética. Esto quiere decir que cada hijo de una persona que padece dicho síndrome tiene un 50 % de posibilidades de heredar la variante y la enfermedad. Normalmente, el hijo que hereda la variante dominante padece el síndrome, pero el modo en el que le afecta puede ser distinto al de su progenitor. A pesar de ello, un niño puede nacer con la variante patogénica y no mostrar signos o síntomas de la enfermedad, si bien no hay casos que lo constaten. Sin embargo, en la mayoría de los casos detectados, el SWS se produce a causa de una nueva variante patógena –mutación– en el gen causal y no hay antecedentes familiares de la enfermedad, es decir, los casos diagnosticados del síndrome no fueron hereditarios, sino que

fueron resultado de una mutación esporádica, llamada *de novo* (Sun, 2017).

Tabla 1. Funcionamiento de transmisión de la mutación KMT2A

	X	a	
A	XA	Aa	Madre: Xa
a	Xa	aa	Padre: Aa 50 %

Fuente: elaboración propia

KMT2A es una enzima de modificación, lo que significa que ayuda a modificar la expresión de otros genes, haciendo que la persona con el síndrome padezca síntomas resultantes, debido a la falta del enzima restante (Feldman, 2019). El gen KMT2A se encuentra altamente expresado en el cerebelo y se ha relacionado directamente con el trastorno del lenguaje y problemas en el comportamiento (Espinosa-Mojica y Varo Varo, 2023). Los investigadores médicos que han participado recientemente en el SWS exhiben que solo se han podido documentar alrededor de 100 pacientes en todo el mundo. El número de pacientes es aparentemente bajo hoy en día; sin embargo, la incidencia de SWS es probablemente mucho mayor que las estimaciones actuales. Esto se justifica porque este síndrome es todavía poco conocido entre los profesionales médicos.

Los estudios realizados a lo largo de los años –desde el primer informe de 1989 hasta hoy– han logrado obtener unos caracteres fenotípicos comunes a todos los casos investigados y estudiados. Gracias al estudio de los cromosomas, se han podido identificar y describir más pacientes con SWS, pudiendo, así, ampliar las gamas fenotípicas del síndrome con características como estrabismo y otras anomalías oculares, infecciones en el tracto urinario o respiratorio, malformaciones cardíacas y anomalías esqueléticas como retraso en el crecimiento del esqueleto, displasia² de cadera, pie corto (Aggarwal, 2017). La combinación más característica es cejas gruesas, pestañas largas, fisuras palpebrales –aperturas de los ojos– pequeñas, puente nasal ancho, hipertelorismo –distancia entre los ojos más grande de lo

2. Anormalidad en el aspecto de las células.

normal- y surco nasolabial largo. Se observó en la mitad de los individuos estudiados una deficiencia en la hormona del crecimiento acompañada de trastornos de alimentación. La mayoría de ellos sufría hipertricosis tanto cubital como de espalda o miembros inferiores. Todos sufrían discapacidad intelectual, pese a que en distinta medida y, en un gran porcentaje, retraso en el lenguaje.

2.2. Principales alteraciones lingüísticas

No existen referencias bibliográficas acerca de las principales alteraciones lingüísticas derivadas del SWS, solo algunos estudios, de carácter clínico o psicológico hablan, como hemos mencionado anteriormente, de retraso del lenguaje en general. En estudios recientes se reporta la presencia de características propias del trastorno del espectro autista en el SWS, que conllevan conductas inflexivas, rígidas y repetitivas con dificultades en la comunicación social, como a su vez trastornos del lenguaje severo que afectan tanto a la recepción como a la expresión, incluyendo la memoria lingüística (Chan *et al.*, 2019; Espinosa-Mojica y Varo Varo, 2023). En este sentido, se han realizado estudios con la técnica del EEG para demostrar que existen problemas a la hora del procesamiento semántico de estos individuos (Varo Varo y Sarrias Arrabal, 2023).

Los datos lingüísticos que a continuación ofrecemos y que responden a alteraciones en los distintos niveles de análisis han sido extraídos de transcripciones de un corpus de habla que, en el marco del proyecto de investigación donde se ubica este trabajo, se realizaron a partir de grabaciones audiovisuales transcritas mediante el sistema CHILDES.

2.2.1. Alteraciones fonético-fonológicas

En el nivel fonético-fonológico podemos encontrar, por un lado, *anomalías articulatorias* que se observan en un ritmo lento de habla con alargamientos fónicos, justificados normalmente por la anomia, fenómeno que comentaremos más adelante en el apartado léxico.

*INV: *ese cu [/-] ;ese cómo se llama?*

*CHI: *<e> [/?] este un camello [+trn].*

*INV: *<que> [/] está cortando el pan y ¿qué le ha pasado?*

*CHI: *### xxx un poquito de sa:ngre.*

Se observan problemas para articular la combinación de dos consonantes juntas en los grupos *pl*, *bl*, *pr*, *br*. Hay indicios de tartamudeo, voz entrecortada y voz temblorosa.

*INV: *# por ejemplo # puente plato película pollo problema. Puedes empezar por pa pe pi po pu www, pero no puedes repetirlas. Trata de decirlas lo más rápido que puedas.*

*CHI: *### e: puente # plato ### prome [/-] promema ### e: ### e: ## e: ## e: ## puente plato # ¿algo más?*

Por otro lado, en lo que concierne a las *anomalías prosódicas*, el tono utilizado sueles ser muy bajo:

*INV: *## mira # ¿dónde pondrías el # ¿cómo se llama ese animal # CHILD?*

*CHI: *este [+trn] # el camello [= ! hablando con un tono bajo].*

La investigadora se ve obligada a repetir la pregunta utilizando una paráfrasis al observar pausas comunicativas o silencios en la informante que determinan las dificultades de su respuesta.

Muy pocas veces nos encontramos con la emisión de una palabra con fonemas de forma incorrecta, pero, en ocasiones, se observan parafasias fonéticas:

*INV: *¿simón o timón?*

*CHI: *eso es simón.*

*INV: *# a ver # ¿esto es? ++*

*CHI: *una tompreta (trompeta).*

2.2.2. Alteraciones gramaticales

Destaca la dificultad para construir frases gramaticalmente correctas y los problemas en el procesamiento de las oraciones. Ese *disgramatismo* destaca por la falta de concordancia, cuando, por ejemplo, el determinante utilizado no concuerda con el sustantivo:

*INV: *okey # una ba-lan-za [=! Silabeando] muy bien.*

*INV: *¿esto es una? ++*

*CHI: *un para balancear.*

También se dan omisiones incorrectas de sujeto o verbo en una oración.

2.2.3. Alteraciones léxicas y semánticas

Los problemas léxicos y semánticos se derivan generalmente de dos fenómenos: la *palilalia* o repetición de palabras que acaba de escuchar y la *anomia* o imposibilidad de recuperación de la palabra adecuada. Esto, a veces, los aleja de la utilización de un lenguaje espontáneo como vemos en los siguientes ejemplos:

*INV: *ahora tienes que decirme todas las frutas que conozcas # por ejemplo plátano limón ciruela. Dime todas las frutas que conozcas.*

*CHI: *ciruela ### limón ### plátano ## manzana ### e: # liwi ## e: ## aguacate ### e: kiwi aguacate ## plátano ### e: ## plátano # ¿has puesto manzana?*

A la hora de responder cuáles son todos los nombres de animales que conoce, no es capaz de crear otro nombre distinto del emitido anteriormente:

*INV: *hasta que yo te diga dime todos los que sepas.*

*CHI: *el caballo ## e: ## e: ## ¿has puesto ya el caballo?*

Además, las denominaciones de objetos, animales, personas o verbos las hace correctamente, siempre y cuando sean palabras que entran en el uso de vocabulario de su día a día, ya que en varias ocasiones demuestra una incapacidad para aprender nuevos sustantivos:

*INV: *ahora dime todos los animales # por ejemplo león # no lo repitas. Todos los animales que sepas.*

*CHI: *## el león # el ¡tigre! [!] # la ballena # el tiburón # la cebra # el camello # e: ## e: ### ¿más animales?*

*INV: *¿qué animales había en las praderas?*

*CHI: *el tigre y el león.*

Sin embargo, a la hora de realizar definiciones a partir de una imagen, puede ser un poco más costoso para buscar las palabras apropiadas o para pensar de qué objeto se trata, por lo que podemos hablar de una *anomia* generalizada:

*INV: *¿qué será?*

*CHI: *es pa:(ra) a: apoyar a los pájaros ahí.*

*INV: *www es una antena* (=! *Haciendo énfasis en la palabra*).

En muchas ocasiones, la informante recurre a un hiperónimo o *palabra ómnibus* para paliar la *anomia*:

*INV: *¿qué había dentro de la gruta? O de la cueva ## ¿qué había?*

*CHI: *había juguetes.*

2.2.4. Alteraciones textuales y pragmáticas

En general, podemos observar una falta de comprensión del discurso consecuente con las dificultades de procesamiento sintáctico que mencionamos en el nivel gramatical. La informante pide, en numerosas ocasiones, que le vuelvan a formular la pregunta o contesta con un silencio acompañado de una acción paralingüística (asentimiento con la cabeza).

*INV: *¿te gustan los animales# CHILD?*

*CHI: *0 [+trn].*

Pero los problemas no solo se encuentran en el procesamiento, sino también en la producción, por lo que destacamos alteraciones en la fluidez verbal que vienen a enlazar con rasgos fonéticos ya comentados como el tartamudeo.

3. La adquisición de la lectura en el SWS: estudio de caso

3.1. Consideraciones previas

Como ya adelantábamos en la introducción del trabajo, nuestro caso práctico se centra en una informante de 14 años afectada del síndrome de Wiedemann-Steiner que está en proceso de adquisición de la lectura. Las primeras evaluaciones del lenguaje que le hicimos, en el marco de nuestro proyecto, cuando tenía 11 años nos demostraron que aún no había empezado a leer. En la actualidad, cursa primero de la ESO y va a un aula especializada con solo 3 alumnas.

Para aprender a leer, ha recurrido al conocido como *método global* (Aramburu, 2012), es decir, leer palabras completas que se asocian a un pictograma. En su caso, se centró concretamente en las marcas. Luego fue combinando frases. Encontramos que ahora es capaz de reconocer las letras y de combinarlas en la primera sílaba de una palabra, que puede leer, bien con asociación a dibujos, bien relacionándola con una palabra frecuente (lectura predictiva propia de la comunicación aumentada). Lo que podemos catalogar de *método fotosilábico* (García Alonso, 2013).

3.2. Metodología de la investigación

Los reportes psicopedagógicos y resultados de pruebas del lenguaje demostraban un notable déficit en habilidades de lectoescritura, por lo cual se procedió a la aplicación de pruebas estandarizadas que permitieran indagar a mayor profundidad las habilidades de lectura, tales como: PreLec, Prueba de Precursos de Lectura (Suro Sánchez *et al.*; 2013), PROLEXIA, Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (Cuetos *et al.*, 2020) y PROLEC-R, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (Cuetos *et al.*, 2014).

3.2.1. Prueba de Precursos de Lectura (PreLec)

Esta prueba se centra en medir los precursores tempranos de la lectura que se pueden esperar en edad preescolar (Suro Sánchez *et al.*, 2013). Se estructura en cuatro dominios básicos con tareas

específicas en cada uno de ellos, siendo esenciales para valorar el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, desde edades muy tempranas permitiendo ubicar los logros y debilidades durante el proceso de adquisición. El primer dominio es la familiaridad con el material escrito, el segundo es la conciencia fonémica, el tercero es la conciencia silábica y el último dominio es la aprehensión al sistema de escritura (Suro Sánchez *et al.*, 2013).

3.2.2. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (PROLEXIA)

Es una herramienta destinada a detectar tempranamente casos potenciales de dislexia y al diagnóstico diferencial de este trastorno (Cuetos *et al.*, 2020). El PROLEXIA permite la aplicación de dos versiones que dependerá del objetivo de evaluación. En el nivel más básico de evaluación se presenta la batería de detección temprana que incluye seis tareas y su uso está pensado en edades comprendidas entre los 4 a 6 años, consta de 6 tareas. La batería diagnóstica, como su nombre indica, permite acercarnos al diagnóstico diferencial de la dislexia, por lo cual su aplicación se realiza a la partir de los 7 años, consta de 12 tareas. En total el PROLEXIA consta de 15 tareas, 3 de ellas se aplican tanto en la batería de detección temprana como en la diagnóstica (Cuetos *et al.*, 2020).

3.2.3. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)

El objetivo fundamental del PROLEC-R es detectar qué procesos cognitivos dificultan el aprendizaje de la lectura, sin ceñirse únicamente a identificar el déficit lector (Cuetos *et al.*, 2014). Se estructura en 9 tareas distribuidas en 4 procesos lectores, desde los más básicos e iniciales como la identificación de letras, seguido por los procesos léxicos o identificación visual de las palabras, posteriormente los procesos sintácticos y por último los procesos semánticos siendo los más complejos. La aplicación de esta prueba es a partir de los 6 años hasta los 12 años. Su baremación estipula puntos de corte para la presencia del déficit lector que puede variar entre dificultades leves, severas y habilidad no desarrollada, como también se puede determinar los índices de velocidad lectora de muy lenta a muy rápida y el nivel lector que puede variar entre bajo, medio, alto (Cuetos *et al.*, 2014).

3.3. Resultados y discusión

Como se ha descrito en los apartados anteriores, las dificultades lectoras son reportadas en el historial psicopedagógico con gran impacto en el desarrollo y adaptación escolar. Los resultados de las pruebas estandarizadas a continuación muestran datos cuantitativos que avalan los reportes previos a la aplicación de estas.

3.3.1. Resultados de PreLec

En los resultados (tabla 2) se puede destacar que la niña evaluada tiene familiaridad con material escrito, se apoya en las ilustraciones para predecir la estructura del texto y hacer conclusiones acertadas. En dominio de conciencia silábica es capaz de contar el número de sílabas de una palabra, identificando algunas sílabas diferentes, teniendo dificultades para suprimir una sílaba dentro de una palabra. En la tarea conciencia fonémica se observan dificultades para identificar las letras por sonido, ya que conoce las letras por su nombre, pero refleja dificultades en la manipulación de fonemas para formar las palabras.

Tabla 2. Resultados de PreLec

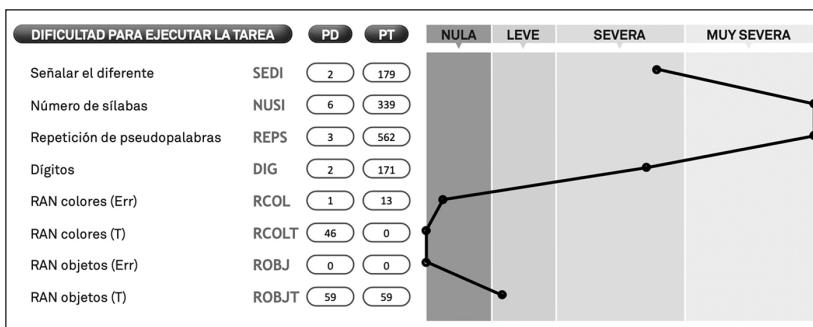
Dominios	PD	Puntuación máxima	Puntaje T
Familiaridad con material escrito	12	20	48
Conciencia silábica	12	25	46
Conciencia fonémica	5	25	48
Aprehensión del sistema de escritura	30	38	58

Nota: (PD) puntuación directa, puntuación máxima en cada dominio, (puntaje T) de 0-100 con media de 50 y desviación de 15.

Fuente: elaboración propia

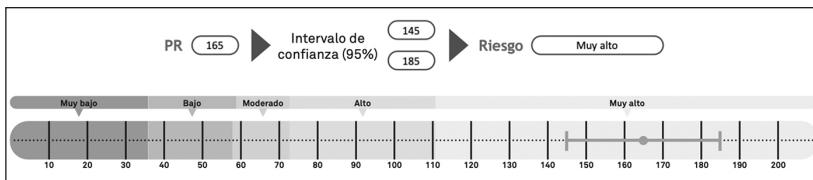
3.3.2. Resultados de PROLEXIA

Los resultados que se muestran a continuación (figuras 1 y 2) son tomados del perfil de la prueba PROLEXIA, corregidos en la plataforma TEA de la batería de detección temprana de la dislexia con un baremo para edad de 6 años.



Nota: PD: puntuación directa, PT: puntuación transformada. Nivel de dificultad nula: 0 y 49, leve: 50 y 99, severa: 100 y 199, muy severa: PT igual o mayor a 200. RAN de colores (Err): cantidad de errores, RAN de colores (T): tiempo de ejecución. RAN de objetos (Err): cantidad de errores, RAN de objetos (T): tiempo de ejecución

Figura 1. Perfil de la prueba PROLEXIA. Fuente: elaboración propia



Nota: PR: Puntuación de Riesgo. 0-35 riesgo muy bajo, 36-57 riesgo bajo, 58-72 riesgo moderado, 73-110 riesgo alto, puntuación de riesgo igual o superior a 111 riesgo muy alto

Figura 2. Perfil de la prueba PROLEXIA. Fuente: elaboración propia

En el perfil de la niña, se puede observar que obtiene puntuaciones muy bajas en tareas de conciencia silábica (número de sílabas 339), al igual que en tareas de memoria verbal como repetición de pseudopalabras 562. Por el contrario, su ejecución en tareas denominación rápida, tanto en precisión como en velocidad muestra puntos fuertes sin dificultad. La valoración global en el perfil de la niña muestra riesgo para la detección de la dislexia en esta prueba, pero cabe destacar que en su caso se puede asociar a un desarrollo y adquisición más lento de los procesos básicos, que no permite interpretar esta prueba como riesgo alto a la presencia de la dislexia, ya que las dificultades de conciencia fonológica y silábica pueden ser parte del componente cognitivo afectado, ya que la capacidad de aprendizaje generalizado es necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.

3.3.3. Resultados del PROLEC-R

Tabla 3. Resultados del PROLEC-R

ÍNDICES PRINCIPALES						
Procesos	Tareas	PD	N	D	DD	HND
Identificación de letras	Nombre de letras	28		*		
	Igual-diferente	3		*		
Procesos léxicos	Lectura de palabras	4		*		
	Lectura de pseudopalabras	0				*
Procesos gramaticales	Estructuras gramaticales	2		*		
	Signos de puntuación	0				*
Procesos semánticos	Compresión de oraciones	3				*
	Compresión de textos	0				*
	Compresión oral	3	*			

Nota: PD: puntuación directa, N: normal, D: dificultad, DD: dificultad severa

Fuente: elaboración propia

Los resultados del PROLEC-R (tabla 3) señalan que la niña muestra problemas en las dos tareas de procesos iniciales de identificación de letras. También, en los procesos léxicos, destacamos la dificultad en la lectura de las palabras (PD = 4) y la habilidad no desarrollada de lectura de pseudopalabras (PD = 0). Por su parte, en los procesos gramaticales solo encontramos dos ítems correctos en las tareas que conciernen a las estructuras y en cuanto a los procesos semánticos, estos pueden analizarse en la valoración de la compresión de oraciones (PD = 3) y textos leídos por el evaluado (PD = 0), ya que, si los lee otra persona, la compresión oral entra dentro del rango de normalidad (PD = 3).

4. Conclusiones

La valoración global en el perfil de dificultades severas en la lectura y escritura nos hace pensar que estas puedan estar asociadas a un desarrollo y adquisición más lento de los procesos básicos. Los problemas de conciencia fonológica y silábica pueden ser parte

del componente lingüístico afectado. Por todo ello, podemos concluir que la alteración genética que supone el SWS provoca importantes y diversos problemas lingüísticos que afectan a todos los niveles de análisis. La lectura se ve fuertemente afectada por esta cromosomopatía: el proceso de adquisición es más tardío, no funciona con el método silábico tradicional y presenta un importante retraso con respecto a los niños normotípicos, debido, precisamente, a la falta de conciencia fonológica y silábica comentada.

5. Referencias bibliográficas

- Aggarwal, A. (2017). Wiedemann-Steiner syndrome: Novel pathogenic variant and review of literature. *European Journal of Medical Genetics*, 60(6), 285-288. <https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2017.03.006>
- Aramburu, R. (2012). *Ánalisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica* [trabajo de fin de grado]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/473>
- Chan, A. J. S., Cytrynbaum, C., Hoang, N., Ambrozewicz, P. M., Weksberg, R., Drmic, I., Ritzema, A., Schachar, R., Walker, S., Uddin, M., Zarrei, M., Yuen, R. K. C. y Scherer, S. W. (2019). Expanding the neurodevelopmental phenotypes of individuals with de novo KMT2A variants. *NPJ Genomic Medicine*, 4(1). <https://doi.org/10.1038/S41525-019-0083-X>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5.ª ed.). Hogrefe TEA.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. Hogrefe TEA.
- Dawn, J. (2017). *Wiedemann-Steiner syndrome resulting from mutations in KMT2A: A Genotype-phenotype study. Genetic and Phenotypic Investigations into Developmental Disorder*. [tesis doctoral]. University of Cambridge.
- Espinosa-Mojica, A. A. y Varo Varo, C. (2023). Determining the Linguistic Profile of Children With Rare Genetic Disorders. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 67(1), 170-186. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00101
- Feldman, H. R. (2019). The progression of Wiedemann-Steiner syndrome in adulthood and two novel variants in the KMT2A gene. *Ameri-*

- can Journal of Medical Genetics*, 2, 300-305. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.60698>
- García Alonso, L. (2013). *La lectoescritura en la educación infantil* [trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3157/TFG-B.194.pdf?sequence=1>
- Kunze, J. (2004). Genotyping in 46 patients with tentative diagnosis of Treacher Collins syndrome revealed unexpected phenotypic variation. *European Journal of Human Genetics*, 12(11), 879-890. <https://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5201260>
- Steiner, C. (2000). Growth deficiency, mental retardation and unusual facies. *Clin Dysmorphol*, 2, 155-156. <https://doi.org/10.1097/00019605-200009020-00021>
- Sun, Y. (2017). Further delineation of the phenotype of truncating KMT2A mutations: The extended Wiedemann-Steiner syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 173(2), 510-514. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.38025>
- Suro Sánchez, J., Leal Carretero, F., Zarabozo Enrique de Rivera, D. y López Marroquín, M. E. (2013). *PreLec. Prueba de Precursores de Lectura*. GEU.
- Varo Varo, C. (2020). El lenguaje como marco de abordaje de cromosomopatías de baja prevalencia. *Pragmalingüística. Investigaciones de lingüística clínica*, 2, 355-368. [http://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.iextra2.22](http://doi.org/10.25267/Pragmalin guistica.2020.iextra2.22)
- Varo Varo, C. y Sarriàs Arrabal, E. (2023). Evaluación de la actividad cerebral asociada al procesamiento del lenguaje en niños con cromosomopatías de baja prevalencia. En: A. Codesido García, Hernández Sacristán, C. y Marrero-Aguilar (coords.). *Lingüística clínica en el ámbito hispánico: un panorama de estudios* (pp. 89-110). Peter Lang.

Sobre los coordinadores

Ester Trigo Ibáñez

Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Doctora en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas. Miembro del grupo de investigación HUM-1041 «Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura».

Eva Sánchez Arjona

Investigadora predoctoral FPU del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-1041 «Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura».

Roberto Saiz Pantoja

Investigador predoctoral FPU del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-1041 «Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura».

Blanca Florido Zarazaga

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación HUM-1041 «Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura».

Índice

Introducción al volumen	11
-------------------------------	----

BLOQUE I – LEER Y ESCRIBIR DESDE UNA VISIÓN INTEGRADA: EL PLAN LINGÜÍSTICO DE CENTRO

1. <i>Language-related episodes</i> en la lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas (LAb-CORE Project)	19
1. Introducción	20
2. Valor didáctico de los <i>language-related episodes</i> (LRE)	23
3. LRE en la lectura oral cooperativa	25
3.1. LRE centrados en el léxico	27
3.1.1. Niveles iniciales	27
3.1.2. Niveles intermedios	28
3.1.3. Niveles avanzados	28
3.2. LRE centrados en la pronunciación	29
3.2.1. Niveles iniciales	29
3.2.2. Niveles intermedios	30
3.2.3. Niveles avanzados	30
3.3. LRE centrados en la gramática	31
3.3.1. Niveles iniciales	31
3.3.2. Niveles intermedios	32
3.3.3. Niveles avanzados	33
4. Conclusiones	33
5. Referencias bibliográficas	35

2. Lectura oral cooperativa para la adquisición guiada de lenguas extranjeras (LAb-CORE Project)	37
1. LAb-CORE: conceptualización y contexto	38
2. Principios organizativos	40
2.1. Funcionamiento general	40
2.2. Textos escritos	42
2.3. Modelos de oralización e hipótesis lectoras	44
2.4. Despues de la lectura cooperativa	47
2.5. Aplicación durante el semestre	48
3. Conclusiones y proyección futura	51
4. Referencias bibliográficas	52
3. <i>Interculture-related episodes</i> como excursos conversacionales para la lectura oral cooperativa en lengua extranjera (LAb-CORE Project)	55
1. Introducción	56
2. Valor didáctico de los <i>interculture-related episodes</i> en la lectura oralizada	58
3. Identificación y explotación didáctica de los contrastes interculturales	68
4. Conclusiones	70
5. Referencias bibliográficas	71
4. Hacia la formación integral de maestros AICLE: retos y posibilidades para la colaboración entre Universidad y escuela	73
1. Introducción	74
2. La formación lingüística y metodológica del profesorado: el papel de la Administración Educativa	76
2.1. Políticas lingüísticas en Andalucía y Extremadura	76
2.2. Los centros del profesorado y las facultades de Educación	78
3. De Primaria a la Universidad: maestros de Educación Primaria bilingüe en la formación inicial del profesorado en las universidades	80
3.1. Retos y carencias en la formación AICLE de los maestros	80
3.2. Talleres para la formación del futuro maestro global: casos prácticos	82
4. Profesionalización de los grados en un horizonte global	84

4.1. El Prácticum bilingüe: una herramienta profesionalizante	85
4.2. Retos de la universidad española para una mejor empleabilidad	88
5. Conclusiones	90
6. Referencias bibliográficas	91
5. La contribución a la alfabetización académica universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz	95
1. Introducción	96
2. La escritura académica en la Facultad	98
2.1. Las pruebas de diagnóstico	98
2.2. Las acciones formativas	100
2.2.1. Formación complementaria	101
2.2.2. Formación inherente a la trayectoria en el grado	102
2.3. Un panorama desde algunas asignaturas	103
2.3.1. Diseño de asignaturas de contenido lingüístico	103
2.3.2. Diseño de asignaturas de contenido no lingüístico	104
3. Los protagonistas	106
4. Referencias bibliográficas	111
6. Educación patrimonial y Camino de Santiago: una plataforma digital con narrativa gamificada I	115
1. El proyecto	116
2. Metodología y concepción de la plataforma	117
3. Referencias bibliográficas	124
7. Educación patrimonial y Camino de Santiago. Una plataforma digital con narrativa gamificada II	127
1. Un abordaje didáctico del Camino de Santiago	128
2. Estructura y contenido de la secuencia didáctica	130
2.1. Braga y el Camino portugués. En busca del libro	131
2.2. La leyenda del Camino portugués. El camino hacia Santiago	132
2.3. Preparando el itinerario	132
2.4. Conocer el camino	133
2.5. Portugal y el Códice Calixtino	133
2.6. Relatos del Camino	133

2.7. La tarea final	134
3. Evaluación	134
4. Conclusiones	137
5. Referencias bibliográficas	138
6. Anexo	140
 BLOQUE II – LA FORMACIÓN DE LECTORES EN CONTEXTOS DIVERSOS: DE LA ESCUELA A LA UNIVERSIDAD	
8. Creencias del personal de biblioteca del Campus de Puerto Real sobre los ODS, LINF y bibliotecas multimodales	145
1. Introducción	146
2. Metodología	149
2.1. Método	149
2.2. Objetivos	150
2.3. Contexto y sujetos participantes	150
2.4. Instrumento	151
3. Resultados y discusiones	152
3.1. Dimensión 2: Caracterización de la Biblioteca universitaria del Campus de Puerto Real	153
3.2. Dimensión 3: Libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca	155
3.3. Dimensión 4: Agenda 2030 en la Biblioteca	156
3.4. Dimensión 5: Relación Biblioteca-Universidad	157
4. Conclusiones	158
5. Referencias bibliográficas	159
9. Promoviendo la innovación inclusiva en la educación: un enfoque de microcreatividad	163
1. Introducción	164
2. Marco teórico	165
3. Metodología	167
3.1. Presentación del contexto	167
3.2. Objetivos	167
3.3. Descripción del diseño experimental	168
3.3.1. Reto 1: Diseña y planifica una actividad de lengua fomentando la microcreatividad en el lenguaje	168
3.3.2. Resultados del reto 1	169

3.4. Instrumentos de recolección de datos	169
4. Resultados	170
5. Conclusiones	171
6. Referencias bibliográficas	173
10. Guías didácticas de lectura para acompañar la mediación literaria en Educación Infantil	175
1. Educación literaria y guías didácticas en Educación Infantil	176
2. Diseño de la investigación	178
2.1. Elaboración de las guías didácticas de lectura	179
2.2. Validación de las guías didácticas de lectura	181
3. Resultados	184
4. Conclusiones	187
5. Referencias bibliográficas	188
11. Análisis del nivel de creatividad verbal y <i>flow</i> del alumnado de Educación Primaria	191
1. Introducción	192
2. Metodología	194
2.1. Objetivos de investigación	194
2.2. Diseño de investigación	195
2.3. Participantes y contexto	195
2.4. Programa de intervención	195
2.5. Recogida de información	196
2.5.1. Procedimiento	196
2.5.2. Instrumentos	196
2.6. Plan de análisis de la información	196
3. Presentación y discusión de los resultados	197
3.1. Análisis y descripción de los resultados	197
3.2. Discusión e interpretación de los resultados	198
4. Conclusiones	200
5. Referencias bibliográficas	201
12. Comprender las prácticas alfabetizadoras en familia y escuela: aprendizaje basado en la investigación en la formación inicial de docentes	205
1. Introducción	206
2. Antecedentes y contexto	208
3. Metodología	210
4. Resultados	213

4.1. En torno a la actividad formativa orientada a la investigación	213
4.2. En torno a la repercusión de la investigación en el conocimiento profesional del alumnado sobre las prácticas alfabetizadoras familiares y escolares	215
5. Conclusiones	216
6. Referencias bibliográficas	218
 BLOQUE III – DIVERSIDAD FUNCIONAL Y EXPERIENCIAS LECTORAS	
13. La impresión 3D como nuevo horizonte en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con diversidad funcional visual	225
1. Introducción	226
2. Metodología	227
2.1. Planteamiento	227
2.1.1. Planteamiento de la pregunta de investigación	227
2.1.2. Definir el término de búsqueda	228
2.2. Selección	228
2.2.1. Fuentes de información	228
2.2.2. Selección de la literatura obtenida	228
2.2.3. Criterios de inclusión y exclusión	229
3. Resultados	231
3.1. Categorías analizadas	231
3.2. Lectura, discapacidad visual e impresión 3D	231
3.3. Tendencias de validación	232
4. Discusión	232
5. Conclusiones	233
6. Referencias bibliográficas	235
14. El disfrute literario en jóvenes con síndrome de Down. Programa de intervención	237
1. Fundamentación teórica	238
1.1. La discapacidad intelectual y el síndrome de Down: definiciones y características	239
1.2. Mediación de la lectura literaria y la escritura creativa	240
1.3. Los beneficios de la literatura en el desarrollo personal y social de los jóvenes con síndrome de Down	241

1.4. El disfrute literario como alternativa de ocio en los jóvenes con síndrome de Down	241
2. Objetivos y metodología de la investigación	242
2.1. Objetivos generales de la investigación.	242
2.2. Metodología de investigación	242
2.2.1. Diseño metodológico	242
2.2.2. Participantes	243
2.2.3. Estrategias de recogida de información	243
2.2.4. Criterios éticos de la investigación	243
2.2.5. Fases y etapas de la investigación	244
3. Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación	245
4. Informe de investigación	246
4.1. Consideraciones generales	246
4.1.1. Dimensión 1: Información personal	247
4.1.2. Dimensión 2: Lectura literaria y escritura creativa	247
4.1.3. Dimensión 3: Mediación literaria	249
4.1.4. Dimensión 4: Experiencia literaria como docente	250
4.1.5. Dimensión 5: Experiencias con otros proyectos realizados	250
4.1.6. Dimensión 6. La relación familia - centro educativo.	251
4.1.7. Dimensión 7. Propuestas de mejora	251
5. Conclusiones	254
6. Referencias bibliográficas	254
15. Síndrome de Wiedemann-Steiner y lectura: estudio de caso	259
1. Introducción	260
2. El síndrome de Wiedemann-Steiner y su incidencia en el lenguaje	262
2.1. Definición y sintomatología	262
2.2. Principales alteraciones lingüísticas	264
2.2.1. Alteraciones fonético-fonológicas	264
2.2.2. Alteraciones gramaticales	265
2.2.3. Alteraciones léxicas y semánticas	266
2.2.4. Alteraciones textuales y pragmáticas	267
3. La adquisición de la lectura en el SWS: estudio de caso	268
3.1. Consideraciones previas	268

3.2. Metodología de la investigación	268
3.2.1. Prueba de Precursos de Lectura (PreLec)	268
3.2.2. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (PROLEXIA)	269
3.2.3. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)	269
3.3. Resultados y discusión	270
3.3.1. Resultados de PreLec	270
3.3.2. Resultados de PROLEXIA	270
3.3.3. Resultados del PROLEC-R	272
4. Conclusiones	272
5. Referencias bibliográficas	273
Sobre los coordinadores	275

La lectura ante los desafíos de una sociedad en transformación

Una aproximación desde la investigación

Esta obra ofrece una reflexión profunda y actualizada sobre los retos que plantea la alfabetización en un mundo en constante cambio. Este volumen reúne investigaciones innovadoras que abordan la lectura y la escritura desde perspectivas culturales, lingüísticas, educativas y psicológicas, explorando cómo las instituciones educativas, los futuros docentes y la sociedad en general pueden fomentar una alfabetización crítica en un contexto globalizado.

Dividido en tres bloques temáticos, el libro presenta investigaciones que van desde propuestas didácticas integradas en planes lingüísticos de centro y metodologías inclusivas hasta el análisis de prácticas lectoras en contextos de diversidad funcional. Cada capítulo está respaldado por un enfoque metodológico riguroso y ofrece herramientas prácticas y reflexivas para el desarrollo de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

A través de colaboraciones de académicos de prestigio nacional e internacional, la obra brinda una perspectiva interdisciplinar única sobre la educación plurilingüe, las experiencias lectoras y la formación docente. Es un recurso imprescindible para futuros docentes e investigadores que buscan comprender las dinámicas de la alfabetización contemporánea y promover prácticas inclusivas y críticas en un mundo cada vez más complejo.

