

Elisabet Contreras Barceló
José Torregrosa Azor
Mapi Ballesteros Panizo (coords.)

Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria

Nuevos enfoques en investigación
para la educación lingüística
y literaria

Elisabet Contreras Barceló,
José Torregrosa Azor
y Mapi Ballesteros Panizo (coords.)

Nuevos enfoques
en investigación
para la educación
lingüística y literaria

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria*



Departament d'Educació Lingüística,
Científica i Matemàtica

Primera edició: diciembre de 2025

© Elisabet Contreras Barceló, José Torregrosa Azor y Mapi Ballesteros Panizo
(coords.)

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

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: 978-84-1079-232-6

Maquetación: Fotocomposició gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
1. Mejora de la competencia comunicativa de futuros docentes a partir de un proyecto de cuentacuentos	13
MAPI BALLESTEROS PANIZO; ELISABET CONTRERAS BARCELÓ	
2. Criterios para la enseñanza y la evaluación de la narración oral. Una perspectiva compleja diseñada desde el análisis empírico	25
DANIEL CUNÍ DÍEZ; MAGDALENA ROSKOVÁ	
3. Crear con textos auténticos: una propuesta para trabajar la didáctica de la escritura para estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria	39
CARLOS GÁMEZ-PÉREZ	
4. El cambio en las creencias de los maestros en formación inicial sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	53
MIREIA PÉREZ-PEITX; ALESSIA CORSI	
5. Las historias de vida literarias como herramienta de estudio de las literacidades de los futuros docentes	69
EVA TRESSERRAS; MÍRIAM TURRÓ	

6. Defendiendo la paz a través de los versos. Una propuesta didáctica para la Educación Primaria	83
JULIETA TORRENTS SUNYOL; JOAN CALSINA FORRELLAD	
7. El trabalenguas: creatividad literaria oral en el aula de Educación Primaria	99
JOSÉ ANTONIO MORENO SILES	
8. Las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de las áreas lingüísticas: un procedimiento para su esbozo	113
SARA RECIO-PINEDA	

Introducción

Los últimos resultados del examen PISA han evidenciado una situación de emergencia educativa que ha hecho saltar todas las alarmas. Los datos que la comunidad de Cataluña ha obtenido –en particular, en comprensión lectora– han sido una verdadera catástrofe: ha descendido 38 puntos desde 2012 y se sitúa en el pelotón de cola en el ámbito europeo, con una distancia de más de un curso académico.

Tres han sido las causas que los analistas han puesto sobre la mesa.

1. La aplicación del nuevo enfoque pedagógico basado en competencias.
2. El mal uso de las tecnologías educativas.
3. El impacto que aún tienen las consecuencias del periodo de confinamiento que ocasionó el covid.

Hay, desde luego, otras causas que influyen en los resultados y que deberían ser consideradas en cualquier análisis riguroso, como ha hecho la Real Academia de la Lengua Española en su informe *La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*, publicado en noviembre de 2023.

Sin embargo, además de diagnósticos, hace falta ofrecer propuestas de solución que ayuden a revertir la situación en que nos encontramos desde la Educación Primaria. Propuestas que par-

tan de un conocimiento sustantivo del lenguaje, la literatura y su didáctica, y también de la consideración de la complejidad que implica la enseñanza de la lengua y la literatura en contextos plurilingües.

Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria recoge, en ocho capítulos diferentes, investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las distintas habilidades que conforman la competencia comunicativa, entendida como un concepto poliédrico, desde una perspectiva compleja.

Este volumen se ha concebido con esa finalidad y se dirige en especial a los maestros en formación, pues en ellos recae la tarea de transferir el conocimiento a las aulas de Educación Primaria, etapa en la que se ponen los cimientos sobre los que se construirá la competencia comunicativa y literaria de los alumnos de secundaria.

Llevar a cabo esta tarea exige un extraordinario esfuerzo por parte de los docentes –inadecuadamente compensado en nuestros días desde el punto de vista económico y poco valorado desde el social y el político– y pautas de actuación claras y precisas que los orienten en su trabajo cotidiano. Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, varios autores, expertos en lingüística cognitiva, literatura infantil y didáctica de la lengua y la literatura nos hemos propuesto facilitarles la tarea con la publicación de este libro.

La organización del contenido parte de los aspectos más generales y avanza hacia aspectos particulares: el tratamiento de la competencia comunicativa, el desarrollo de habilidades comunicativas (orales y escritas), la didáctica de la literatura infantil y una contribución en la que se propone una forma de planificar todos estos contenidos para ser impartidos en el aula de primaria.

Ballesteros y Contreras proponen estrategias para la mejora de la competencia comunicativa; Cuní y Rosková ofrecen criterios para la evaluación de la narración oral desde una perspectiva compleja y multimodal; Gámez Pérez plantea una didáctica de la escritura basada en la evaluación auténtica; Pérez-Peitx y Corsi analizan las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lengua y la literatura; Treserras y Turró recomiendan analizar las biografías literarias como método para adoptar enfoques personalizados de enseñanza.

Por su parte, Torrents y Calsina sugieren una didáctica de la literatura para edades tempranas centrada en la poesía, y Moreno, en los trabalenguas. Recio Pineda cierra el volumen con una contribución sobre la planificación de situaciones de aprendizaje.

Es evidente que estas investigaciones que presentamos deberían complementarse con otros muchos trabajos: formación del profesorado, preparación de libros de lectura y repertorios de textos para cada nivel educativo, etc. Es necesaria la colaboración continuada de profesores de todas las etapas educativas, la investigación y la puesta en común de experiencias.

Creemos que tan amplia tarea es uno de los mayores servicios que las instituciones de investigación y enseñanza superior pueden prestar a la sociedad, para que todos puedan participar en la herencia verbal e imaginativa de nuestra cultura y, con ella, adquieran sus propias perspectivas y proyectos; en definitiva, para que sean verdaderamente más libres.

Mejora de la competencia comunicativa de futuros docentes a partir de un proyecto de cuentacuentos

MAPI BALLESTEROS PANIZO
ELISABET CONTRERAS BARCELÓ

Este estudio se enmarca en el proyecto *Literatura popular y de tradición oral en la educación literaria de futuros docentes: pensamiento, creatividad y feminismos* (REDICE22-3381) y en el proyecto *Concurso de cuentacuentos. Una propuesta de innovación docente para la mejora de las competencias transversales de futuros maestros* (2022PID-UB/29) de la Universidad de Barcelona.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en las investigaciones que exploran las posibilidades de la literatura popular en la educación lingüística y literaria de los futuros maestros. Se trata de una investigación de metodología mixta que recoge los datos de la prueba piloto de un proyecto de innovación docente de la Facultad de Educación. Este proyecto, titulado *Concurso de cuentacuentos. Una propuesta de innovación docente para la mejora de las competencias transversales de futuros maestros*, está diseñado para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida desde su complejidad (Cantero, 2008). Los resultados permiten conocer de forma empírica la percepción que los destinatarios tienen de su propio desarrollo y la idoneidad del proyecto.

Palabras clave: Formación docente; competencia comunicativa; educación literaria; narración oral.

1.1. Introducción

En los últimos años hay una creciente preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa de jóvenes y niños. Muestra de ello es el retroceso en los resultados de pruebas de comprensión lectora como PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) o PIRLS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) desde hace algunos años.

Entre estos jóvenes también se encuentran los futuros maestros. Los docentes deben ser lectores, escritores y oradores expertos para que los niños aprendan de ellos a usar la lengua con propiedad. Sin embargo, distintos estudios muestran que a los maestros en formación inicial les falta dominio de la lengua, tanto oral como escrita, y se han evidenciado carencias gramaticales, sintácticas, ortográficas, léxicas y de uso de estrategias discursivas (Bordons y Royo, 2018; Brion, Fullana y Royo, 2017).

Las consecuencias del empobrecimiento de la competencia comunicativa repercuten en las demás competencias y aprendizajes, muy en especial en la competencia literaria, puesto que el discurso literario supone la plenitud del uso del lenguaje. De modo que las carencias que señalamos se hacen todavía más evidentes en asignaturas de educación literaria, en las que una correcta competencia lingüística (oral y escrita) es el punto de partida para abordar los contenidos propios de la didáctica de la literatura. Además, algunas publicaciones recientes sobre educación literaria de docentes en formación inicial (Aguilar Ródenas, 2020) muestran cómo estos tienen un perfil lector débil y hacen explícita una desafección hacia la lectura literaria, que tienden a ver como un instrumento para conseguir objetivos de aprendizaje de otras materias.

A pesar de esta situación, el actual paradigma de educación literaria tiene unos objetivos que exigen a los docentes un buen conocimiento del hecho literario y una sólida formación didáctica para que sus alumnos consigan apreciar la literatura (Mendoza, 2004). Para conseguirlo, es imprescindible que los futuros maestros ofrezcan una educación literaria gradual, que permita el progreso de los aprendices, que contemple la lectura literaria como un proceso complejo que requiere el acompañamiento de un lector experto que haga de mediador en sus aprendizajes, organice actividades, seleccione lecturas y sistematice saberes (Mu-

nita y Manresa, 2012; Munita, 2014), lo cual será muy difícil si su propia formación lingüística y literaria no es suficiente.

1.2. De la competencia comunicativa y la competencia literaria

La competencia comunicativa contempla la movilización del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan comprender, interpretar y valorar de forma crítica mensajes orales, signados, escritos y multimodales, en los distintos contextos de interacción, mediación, percepción y producción, haciendo un buen uso de todos los códigos y los elementos discursivos (Cantero, 2008).

Tal y como recoge el *Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica* (Diari de la Generalitat de Catalunya, 2022), la competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento y la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por eso su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua, a los distintos usos en lengua oral y escrita, en distintos contextos comunicativos, para pensar y aprender. El desarrollo de dicha competencia también permite apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria, que se materializa a través de la educación literaria y cuyo objetivo es formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar textos, disfrutarlos, valorarlos y apreciar sus connotaciones de signo estético-literario (Mendoza, 2010).

En este sentido, la competencia literaria se relaciona con otras competencias específicas y subcompetencias de la competencia comunicativa, puesto que el discurso literario supone la plenitud del lenguaje. Pero el aprendizaje no es unidireccional y las competencias y subcompetencias no son cajones estancos, sino que funcionan como un todo complejo e interrelacionado (Cantero, 2008). En los últimos años se han publicado algunos estudios sobre aprendizaje de lenguas en los que se reflexiona sobre los beneficios del aprendizaje literario y su repercusión en el aprendizaje lingüístico y comunicativo (Naji, Subramaniam y White, 2019; Almeida, Bavendiek y Biasini, 2020).

Tal y como recogen dichos estudios, durante los años ochenta fueron muy populares los que defendían los beneficios de las obras literarias y su uso en clase, pues permitían el aprendizaje literario y lingüístico al mismo tiempo, sobre todo en lo que se refería a lenguas extranjeras. En fechas recientes han aparecido nuevos estudios que reivindican de nuevo estos postulados, recuperando algunos objetivos de aprendizaje tradicionales e incorporando otros generados en los últimos años. Por ejemplo, para Naji, Subramaniam y White (2019), la literatura muestra ejemplos de buen uso de la lengua, ofrece diferentes tipos de textos, permite hacer un uso creativo de la lengua y favorece un encuentro más emotivo con esta, en todas sus dimensiones: percepción, producción, interacción y mediación, lo que contribuye al desarrollo de las habilidades comunicativas escritas y también orales. Asimismo, permite alcanzar otros objetivos educativos relacionados con la educación emocional, el civismo y la convivencia, la empatía, la interculturalidad y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

De este modo, el valor que aporta la literatura ofrece a los estudiantes un reto de interpretación del texto y permite desarrollar la competencia comunicativa, movilizand o todas sus dimensiones: discursiva, cultural, estratégica y lingüística (Cantero, 2008).

1.3. Concurso de cuentacuentos: un proyecto de innovación docente en formación inicial de maestros

A partir de estas necesidades, se diseñó un proyecto de innovación docente titulado *Concurso de cuentacuentos. Una propuesta de innovación docente para la mejora de las competencias transversales de futuros maestros* (2022PID-UB/029) en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Se trata de una propuesta de carácter profesionalizador y lúdico con el objetivo de enriquecer la educación literaria de futuros maestros a través de la literatura popular y, de forma transversal, contribuir a mejorar una de las competencias más importantes para un docente: la competencia comunicativa, en todas sus dimensiones.

El proyecto tiene la finalidad de organizar un concurso de narraciones orales y consta de diferentes fases que se desarrollan a

lo largo de tres meses: la selección y adaptación de relatos, la lectura e interpretación de textos literarios, el uso de estrategias de lectura en voz alta, de oralización y dramatización, los ensayos y, por último, el concurso de cuentacuentos, primero en cada grupo y luego con todos los grupos participantes.

De este modo, el proyecto deviene una oportunidad para dar a conocer cuentos y referentes propios de nuestra literatura popular, hacer una lectura e interpretación ajustada, adaptar el texto, aprender técnicas teatrales de narración oral y promover así un espacio de socialización alrededor de las obras literarias para hacer más efectivos los aprendizajes de didáctica de la literatura (Colomer y Munita, 2013).

La previsión es que el proyecto tenga una duración de 3 cursos académicos y se llevará a cabo en distintas asignaturas de educación literaria de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes. Durante el curso 2022-2023 se ha llevado a cabo una prueba piloto del proyecto, cuyos resultados se recogen en este capítulo.

1.4. Método

A partir de las anteriores consideraciones, se propone un estudio con el objetivo de aproximarnos a los aprendizajes, tanto aquellos relativos a la competencia comunicativa como los relativos a la literaria (1) y recoger la valoración de los participantes sobre el proyecto (2), en una primera prueba piloto llevada a cabo durante el curso 2022-2023.

En esta prueba piloto del proyecto, han participado 6 profesores y 360 estudiantes, de 4 grupos de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil (grado de Educación Primaria), 1 grupo de Didáctica de la Literatura Infantil (grado de Educación Infantil) y 1 grupo de El personaje y su construcción (máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes), de la Universidad de Barcelona.

El estudio utiliza una metodología mixta de investigación (Dörnyei, 2007), puesto que combina datos cuantitativos y cualitativos. Todos los datos se recogieron a través de un solo instrumento: un cuestionario de *Forms* (Microsoft Office) de 8 preguntas, 5 de las cuales eran cerradas (3 de selección múltiple y 2 de

escala de Likert), y 3 abiertas. Para el análisis de las preguntas cerradas, se han utilizado los datos estadísticos que proporciona la interfaz de *Forms*. Para las preguntas abiertas, se ha realizado un análisis del contenido inductivo para identificar las categorías emergentes a través del programa *Atlas.ti* (versión 23.0.0).

Tabla 1.1. Categorías de análisis de los datos cualitativos.

Valoración del proyecto	Valoración del concurso de cuentacuentos
Cambio de percepción del hecho literario	Coordinación entre docentes
Creatividad	Gamificación
Crecimiento personal	Interés del concurso
Aprendizajes literarios	Motivación
Motivación	Organización
Oralidad y narración oral	

Fuente: Elaboración propia.

1.5. Resultados

Los resultados del estudio se han construido a partir del vaciado de los datos recogidos a través del cuestionario. De los 360 participantes de la prueba piloto del proyecto, respondieron al cuestionario 131 estudiantes (97 mujeres y 34 hombres), el 83 % de los cuales tenían entre 18 y 23 años. Los datos cuantitativos se analizaron a través de la interfaz de *Forms* de Microsoft Office y los datos cualitativos se categorizaron y analizaron a través del programa *Atlas.ti* en su versión 23.0.0.

1.1.1. Aprendizajes relativos a la competencia comunicativa y literaria

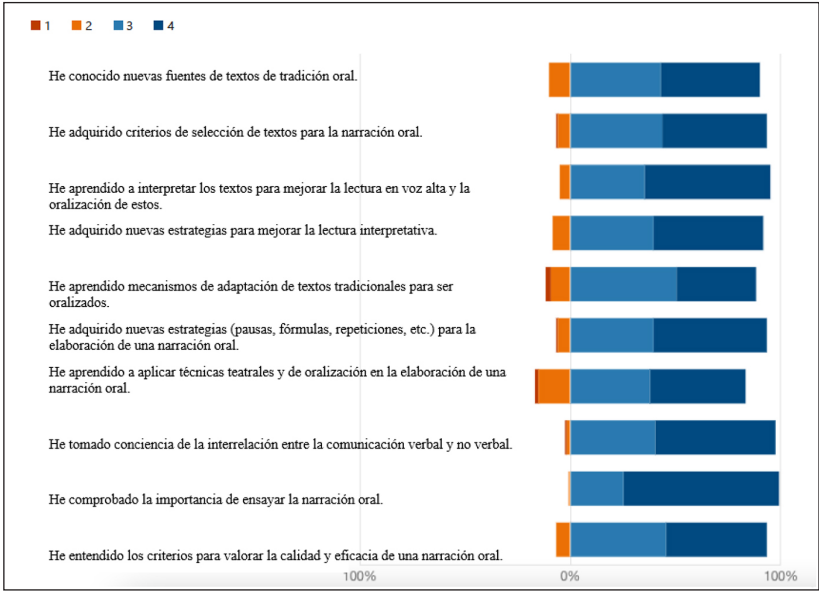
Al analizar los datos cuantitativos recogidos del cuestionario y relativos a los aprendizajes que los participantes han desarrollado a lo largo del proyecto, se puede observar que el 83 % considera que ha adquirido de manera satisfactoria o muy satisfactoria las habilidades, competencias y conocimientos previstos en el proyecto.

En cuanto a las destrezas relacionadas estrictamente relacionadas con la competencia literaria de los futuros docentes, se puede observar que más del 90 % siente que ha adquirido de manera satisfactoria o muy satisfactoria aspectos como conocer distintas fuentes de textos de tradición oral, adquirir criterios con el fin de seleccionar relatos para un cuentacuentos y para valorar la calidad de un cuentacuentos.

En cuanto a las habilidades y destrezas comunicativas desarrolladas durante el proyecto, como la aplicación de estrategias para mejorar la lectura interpretativa, la escritura de adaptaciones de relatos, el desarrollo de técnicas de oralización y la toma de conciencia de la importancia entre el lenguaje verbal y el no verbal, más del 83 % considera que las ha adquirido de manera satisfactoria o muy satisfactoria.

El siguiente gráfico (figura 1.1) resume la adquisición de habilidades, competencias y conocimientos desde la perspectiva de los participantes.

Figura 1.1. Valoración del grado de adquisición de habilidades, competencias y conocimientos.



Fuente: Elaboración propia.

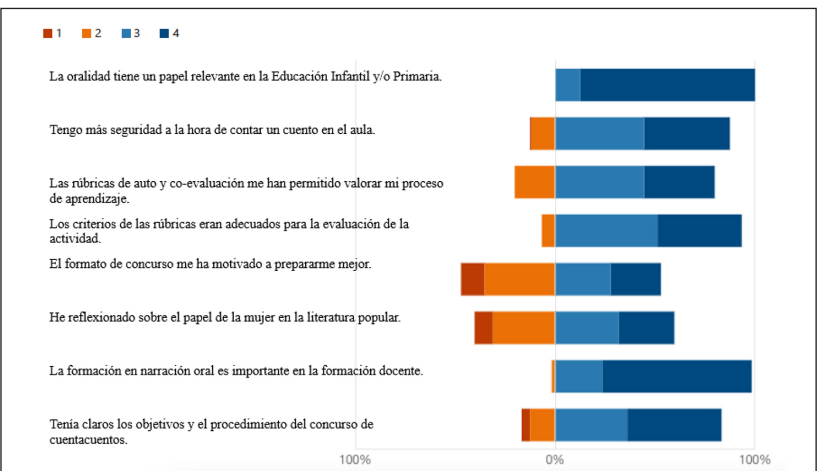
1.5.2. Valoración de distintos aspectos del proyecto de cuentacuentos

En cuanto a la valoración que hacen los participantes del proyecto, los datos se recogieron a través del cuestionario con preguntas cerradas (escala de Likert 1-4) y 2 preguntas abiertas.

A partir de los datos cuantitativos recogidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario, se observan distintos aspectos relativos a la valoración del proyecto relacionados con la formación docente en habilidades comunicativas orales (narración oral, lectura en voz alta, lectura dramatizada...) y en educación literaria (selección de textos, literatura popular, personajes y temas, y mediación literaria) y con instrumentos de autoevaluación y coevaluación. Por ejemplo, un 88 % está muy de acuerdo en que la oralidad es muy importante en la educación infantil y primaria, y el 75 % está muy de acuerdo en que debe abordarse en profundidad durante los estudios de grado. El 59,6 % afirma que a través del proyecto ha podido reflexionar sobre el papel de la mujer en la literatura popular. Más del 80 % está de acuerdo o muy de acuerdo en que las rúbricas de evaluación han sido un instrumento útil para el proceso de aprendizaje. El 54,2 % está de acuerdo o muy de acuerdo en que el formato de concurso ha contribuido en su motivación.

El siguiente gráfico (figura 1.2) recoge estos datos.

Figura 1.2. Valoración de distintos aspectos del proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los datos cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas, se han tratado y analizado con el programa *Atlas.ti*. De las 131 respuestas, se han extraído 74 citas relacionadas con la valoración del proyecto y 115 con el concurso de cuentacuentos. A partir de dichas citas, se construyeron las categorías de análisis de manera inductiva.

Por lo que se refiere a los aspectos que pusieron en valor el proyecto, los estudiantes hicieron hincapié en la importancia de la oralidad, puesto que un 48,65 % lo destacó en sus comentarios. Asimismo, el 32,44 % de los comentarios hacen hincapié en los aprendizajes literarios y el cambio de percepción que les ha supuesto la realización del proyecto. Véanse un par de ejemplos de comentarios sobre estos aspectos:

Creo que he pasado de no saber contar cuentos a saber hacerlo jugando con la voz y la expresión corporal (ID. 33).

He podido aprender diferentes estrategias y recursos para enseñar a través de la literatura (ID. 39).

En cuanto a la valoración del concurso de cuentacuentos en sí mismo, el 59,13 % hace referencia a la organización del concurso y a la coordinación entre profesores. Por su parte, el 17,39 % menciona aspectos vinculados a la gamificación de la propuesta o la motivación del concurso como formato. De estos, el 60 % es positivo y el 40 % negativo. A continuación, se transcriben algunos comentarios sobre estos aspectos:

Ha sido una buena organización (ID. 155).

Quizás ha faltado un poco de organización del tiempo.

El concurso ha sido algo que a mí me ha motivado para mejorar mi forma de contar cuentos (ID. 186).

El formato de competición tampoco me ha dado una motivación excesiva (ID. 213).

1.6. Discusión y conclusiones

A pesar de que los resultados obtenidos no sean estadísticamente significativos porque solo respondieron al cuestionario el 36,38 % de los participantes del proyecto, sí pueden considerarse exploratorios y contribuir a la reflexión sobre la práctica docente.

Después del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través del cuestionario, podemos responder a los objetivos planteados en este estudio:

- 1) Aproximarse a los aprendizajes relativos a la competencia comunicativa como los relativos a la literaria.
- 2) Recoger la valoración de los participantes sobre el proyecto.

En relación con el primer objetivo (1), gracias al proyecto los estudiantes han vivido una experiencia de educación literaria significativa (Colomer y Munita, 2013) que les ha permitido conocer nuevos textos literarios, adquirir criterios para seleccionar textos de la literatura popular y para juzgar las virtudes de una buena narración oral, así como conocer el papel de la mujer en la literatura popular, aunque en menor medida. Estas habilidades y destrezas forman parte del quehacer del mediador de lectura literaria (Munita y Manresa, 2012; Munita, 2014), según planteó Mendoza (2004) en el nuevo paradigma de la educación literaria.

A través del proyecto, los estudiantes tuvieron que aplicar habilidades, competencias y conocimientos propios de la competencia comunicativa a un contexto literario. La competencia literaria se halla dentro de la competencia comunicativa y se interrelaciona con esta a través de sus dimensiones (Cantero, 2008), con lo cual la mejora de una incide en la mejora de la otra (Naji, Subramaniam y White, 2019; Almeida, Bavendiek y Biasini, 2020).

A lo largo del proyecto de cuentacuentos, los participantes han desarrollado estrategias para mejorar la lectura y comprensión interpretativa de un texto literario, los mecanismos para hacer una buena adaptación escrita de un relato de la literatura popular, las técnicas y estrategias para llevar a cabo una buena oralización y narración oral, así como tomar consciencia de la importancia de la comunicación verbal y no verbal en un cuentacuentos. Todos estos aspectos refuerzan la educación literaria, así como el desarrollo de la competencia comunicativa, pues la literatura ofrece ejemplos

de buen uso de la lengua, distintos tipos de textos y permite trabajar todas las dimensiones comunicativas (Cantero, 2008; Naji, Subramaniam y White, 2019; Almeida, Bavendiek y Biasini, 2020).

Más allá del análisis de los aprendizajes a los que los propios participantes hacen referencia, el presente estudio tenía también por objetivo hacer una valoración del proyecto en su fase inicial de prueba piloto (2). Se ha podido observar que el 48,65 % coincide en afirmar que la oralidad es muy importante en las etapas de educación infantil y primaria, con lo cual consideran importante trabajarla en los grados de Educación. Asimismo, el uso de rúbricas de evaluación a lo largo del proceso de adquisición de estrategias de oralización y su perfeccionamiento hasta la representación final del cuentacuentos tuvo una muy buena valoración, como también los aprendizajes literarios derivados. Sin embargo, el formato de concurso convenció solo al 54,2 % y en las preguntas abiertas lo mencionó el 17,39 %. En cambio, del concurso de cuentacuentos, los estudiantes valoraron de forma positiva la organización, la coordinación entre docentes y el trabajo en equipo.

En definitiva, se puede valorar de forma positiva el proyecto, no porque así lo consideraron los participantes, tanto por lo que respecta a los aprendizajes de la competencia comunicativa y literaria analizados (1) como a los distintos aspectos y fases del proyecto (2), sino porque ha permitido un trabajo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa, una de las más transversales para los futuros maestros. No obstante, dichos resultados deberán tenerse en cuenta para proponer, diseñar e implementar mejoras en el mismo proyecto para su segunda fase de implantación.

Este tipo de investigación, basado en experiencias de aula, tiene que servir para reflexionar sobre la propia práctica docente, mejorarla y proponer innovaciones, y por supuesto seguir avanzando en el estudio de la competencia comunicativa y de la educación literaria de los futuros docentes.

1.7. Referencias bibliográficas

Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>

- Almeida, A. B.; Bavendiek, U. y Biasini, R. (2020). *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net.
- Bordons, G. y Royo, C. (2018). Proyectos culturales para mejorar la lengua en la universidad. En M. Díaz Ferro, G. Vaamonde, A. Varela Suárez, M. C. Cabeza Pereiro, J. M^a. García-Miguel Gallego, F. Ramallo Fernández (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral (Vigo, 13-15 de xuño de 2018)* (pp. 133-138), Universidade de Vigo.
- Brion, R.; Fullana, N. y Royo, C. (2017). Nivell de llengües dels futurs mestres. *Articles en Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 73, 43-48.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revisita Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: Nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat, 8762, de 29 de setembre de 2022.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Secretaría de Estado de Educación.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y prácticas personales de lectura*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital de la Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451>
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 19-143). Banco del Libro-Gretel.
- Naji, J.; Subramaniam, G. y White, G. (2019). *New approaches to literature for language learning*. Macmillan.

Criterios para la enseñanza y la evaluación de la narración oral. Una perspectiva compleja diseñada desde el análisis empírico

DANIEL CUNÍ DÍEZ
MAGDALENA ROSKOVÁ

Resumen

El objetivo de esta contribución es ofrecer criterios para el diseño y la evaluación de secuencias didácticas orientadas a la adquisición de la competencia comunicativa en la narración oral. Para ello, en este trabajo nos proponemos ofrecer los resultados del análisis de un corpus de narraciones orales para determinar qué estrategias vocales y no vocales utilizan los narradores, ya que solo a través de la observación sistemática de datos empíricos puede estudiarse la comunicación sin violentar la realidad. Partimos de un enfoque teórico que considera que la competencia comunicativa excede la competencia lingüística, ya que abarca una multitud de dimensiones: lingüística, discursiva, pragmática, sociocultural, mediadora y estratégica (Cantero, 2008). Al considerar que la competencia comunicativa es una unidad irreductible, es necesario ofrecer modelos didácticos integradores y realistas, ya que en el ámbito de la didáctica de las lenguas no se pueden trabajar las destrezas de forma discreta.

Palabras clave: Competencia comunicativa; multimodalidad; narración oral; estrategias vocales; estrategias no vocales.

2.1. Introducción y antecedentes

En el ámbito de la educación, uno de los objetivos principales es transmitir conocimiento y competencias de manera que los aprendices sepan emplearlos con éxito en el mundo real. En este

sentido, para enseñar y evaluar la competencia comunicativa, el profesorado de lengua necesita disponer de estudios empíricos que le sirvan de base para el desarrollo de las actividades didácticas, puesto que las lenguas son sistemas complejos en los que intervienen competencias muy diversas, en especial en el terreno de la oralidad.

Gracias a los avances tecnológicos y al surgimiento de los corpus orales y audiovisuales, observamos, en las últimas décadas, un cambio de enfoque de los estudios lingüísticos, desde el lenguaje escrito hacia la lengua oral. El análisis de la oralidad ha puesto en evidencia que la lengua hablada está compuesta por elementos vocales, como las palabras o la entonación, y no vocales, como los gestos, la mirada o la proxémica. Dicho de otra manera, la lengua es un sistema multimodal en el que los hablantes se sirven de diferentes recursos comunicativos para crear significados (Kress, 2019).

En el ámbito educativo, resulta muy habitual el trabajo con la lengua oral, por ejemplo, a la hora de narrar cuentos. En la actualidad, los códigos vocales y no vocales que intervienen en la narración oral no están suficientemente estudiados en la academia hispánica. En el terreno verbal, los estudios más prolijos, tales como Briz (1998), se han enfocado en el análisis de los rasgos fónicos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de la conversación coloquial. Asimismo, en el ámbito no verbal, no abundan los trabajos en los que se estudie la comunicación cara a cara. Entre ellos, destacan el estudio sobre comunicación no verbal de Poyatos (1994), quien considera que las lenguas tienen una estructura triple básica: el lenguaje verbal, el paralenguaje y la kinésica, y la obra de Cestero (2017), orientada hacia la enseñanza de los gestos españoles a estudiantes extranjeros. Por lo tanto, no conocemos los criterios para diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas orientadas a la adquisición de la competencia comunicativa en la narración oral.

Partiendo de estas ideas, el presente artículo tiene como objetivo estudiar los rasgos de la narración oral desde una perspectiva compleja. Para ello, basándonos en un corpus multimodal de grabaciones de narraciones orales de cuentos populares, hemos analizado las diversas estrategias comunicativas, vocales y no vocales, empleadas por los narradores. La finalidad del trabajo es, asimismo, extrapolar este análisis lingüístico a nuestras

aulas y ofrecer criterios y herramientas que permitan el diseño, el desarrollo y la evaluación de secuencias didácticas orientadas a la adquisición de la competencia comunicativa en la narración oral.

2.2. Método

Los datos analizados en esta investigación provienen del corpus oral audiovisual GRADIA del español de Barcelona (GRADESBAR), que se está confeccionando desde el año 2018 en el seno del grupo de investigación GRADIA (Gramática y Diacronía), de la Facultad de Filología y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Dicho corpus contiene vídeos de hablantes nativos del español provenientes de Barcelona y alrededores. En las grabaciones empleadas para esta investigación, los informantes debían narrar un cuento popular como cuentacuentos o en forma de lectura en voz alta. Por un lado, los cuentacuentos iban dirigidos a un oyente *in situ*, y, por el otro, los narradores dirigían las lecturas a un público imaginario. Los narradores son estudiantes de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Los datos se han recogido bajo la dirección de la doctora Mapi Ballesteros Panizo en el marco de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil. En total, se han analizado 16 lecturas y 15 cuentacuentos, que representan un subcorpus de aproximadamente 3 horas de duración. Las narraciones se corresponden con los siguientes cuentos populares: *El gallo de oro*, *El regalo*, *Hansel y Gretel*, *Jack y las judías mágicas*, *La Bella y la Bestia*, *La Bella durmiente*, *La Caperucita roja*, *La Cenicienta*, *La princesa y el guisante*, *Los siete cabritillos*, *Los tres cerditos* y *Rapunzel*.

El análisis ha consistido en la observación sistemática de los datos audiovisuales atendiendo a los rasgos propios del habla oral en distintos planos: vocal verbal (morfosintaxis y léxico), vocal no verbal (fonética suprasegmental) y no vocal (gestos, mirada, proxémica y recreaciones). Se ha llevado a cabo una anotación sistemática de los fenómenos encontrados en cada grabación, lo cual nos ha permitido ver los más recurrentes en las narraciones orales.

2.3. Análisis

En este apartado, se van a desarrollar los rasgos propios de la narración oral que se han documentado en el corpus de estudio. Como señala Cantero (2008), en el lenguaje oral intervienen de manera simultánea diversos códigos verbales y no verbales que van a ser tratados en los siguientes apartados: el código vocal, en el que se sitúan el sistema vocal verbal y el vocal no verbal, y el código no vocal, en el que se encuentran los gestos, la mirada, la proxémica y las recreaciones.

2.3.1. Código vocal verbal

El primer recurso del que disponen los hablantes para construir su discurso oral es la propia palabra. En una narración oral, tanto a la hora de contar cuentos de memoria como de leerlos en voz alta, entran en juego infinidad de estrategias morfosintácticas y léxicas.

En el terreno de la morfosintaxis, en primer lugar, se percibe un uso deliberado de una sintaxis que tiende a la sencillez, en la que se evita encadenar oraciones subordinadas, con el propósito de facilitar la comprensión por parte del auditorio. En segundo lugar, los narradores recurren a los superlativos para intensificar el contenido de su discurso. Por ejemplo, en (1) se emplea *bellísima*, cuando en la fuente escrita aparece el adjetivo *bella* en grado positivo. Por último, es también frecuente el uso de los diminutivos, que encajan bien con las narraciones para niños (2).

(1) La reina dio a luz a una niña *bellísima* (*La Bella durmiente*).

(2) Es una *verdurita* así de *pequeñita* (*La princesa y el guisante*).

En el ámbito léxico, las estrategias más habituales son dos. La primera de ellas es la repetición de una determinada palabra. Según Briz (1998), la redundancia léxica es un recurso propio de la oralidad que se emplea para dar cohesión al relato y lograr determinados finales pragmáticos (1998, p. 71). Por ejemplo, en el corpus de estudio, se emplea con frecuencia para intensificar el discurso. Así, en (3), la repetición del verbo *subir* indica que el árbol de las judías creció de manera muy destacada y que

el protagonista tuvo que trepar durante un largo periodo de tiempo.

(3) Entonces subió, y *subió*, *subió*, *subió*, *subió*, y *subió*, hasta que finalmente llegó al cielo (*Jack y las judías mágicas*).

Por otro lado, algunos narradores toman la decisión de cambiar el léxico del cuento para adaptarlo al contexto comunicativo con el objetivo de facilitar el procesamiento de la información del contenido narrativo que se comparte. Por ejemplo, en el cuento de *Rapunzel*, se emplea el adjetivo *embarazada* en la narración oral cuando en el texto escrito se emplea *encinta*, vocablo que puede resultar desconocido para el público al que va dirigida la narración.

Por último, en el caso de los cuentacuentos, los narradores buscan la interacción con el oyente mediante preguntas con las que o aclaran conceptos empleados en la historia (¿Sabes qué es un guisante?) o invitan al interlocutor a participar en la narración (¿Y qué crees que pasó después?).

2.3.2. Código vocal no verbal

En el corpus de estudio, se ha observado una mayor cantidad de estrategias vocales no verbales de narración. Entre ellas, destaca el dominio de la entonación, que se percibe, por ejemplo, en las oscilaciones ascendentes y descendentes de la curva melódica del discurso. Así, por ejemplo, en (4), se puede advertir que, en un solo enunciado, se producen cinco inflexiones en la curva melódica, tres de ellas en ascenso ([↑]) y dos de ellas en descenso ([↓]). El primer ascenso es el más pronunciado, porque, probablemente, se quiere llamar la atención de los oyentes desde el principio del relato. Los otros dos puntos de ascenso son moderados, en especial el que se documenta en sentada. El primer descenso es más leve que el último, que es más marcado porque cierra la oración. En definitiva, estos cambios melódicos son recurrentes y, por lo tanto, pueden considerarse rasgos idiosincráticos de las narraciones orales, en concreto, de los cuentos.

(4) Érase una vez[↑] en pleno invierno[↑] una reina[↓] que estaba sentada[↑] en una ventana[↓] (*Blancanieves*).

Otra estrategia recurrente en el corpus de estudio es el juego con el volumen o intensidad y con el registro¹ de la voz, dependiendo del contenido verbal del enunciado o de la intención comunicativa del hablante. En efecto, el contenido verbal del discurso puede ir acompañado de una colocación vocal concreta. Por ejemplo, en (5), dado que se hace referencia a una entidad de tamaño reducido, se disminuye el volumen vocal y se emite una voz más aguda respecto de la neutra, configurando una tesitura específica y una diferenciación del registro vocal. Por el contrario, en (6), puesto que se alude a una entidad de gran tamaño, la voz suena más grave y con más volumen de lo habitual.

(5) Subió las [voz aguda, volumen bajo] *estrechas* escaleras y llegó a una [voz aguda, volumen bajo] *pequeña* puerta (*La Bella durmiente*).

(6) Y cuando llegó allí encontró un camino [voz grave, volumen alto] *ancho y recto*. (*Jack y las judías mágicas*).

En relación con el volumen de la voz, se ha observado que los narradores lo modulan para conseguir distintos propósitos comunicativos modificando las cualidades acústicas de estos elementos. Así, una práctica habitual es pronunciar ciertos pasajes susurrados para buscar la complicidad con el público, al que se le presenta dicho pasaje como una información que solo se comparte con ellos. De esta manera, en (7), el narrador ofrece, en primicia, una información a sus interlocutores: el razonamiento del cazador que lo lleva a no matar a Blancanieves.

(7) [Voz hablada] El cazador obedeció y llevó a Blancanieves al bosque [voz susurrada]. *Pero como era tan hermosa, la dejó huir* [voz hablada]. Luego sacó los pulmones y el hígado... (*Blancanieves*).

Otra práctica habitual de los narradores de cuentos consiste en cambiar el tono y el tipo de voz según el personaje que habla. En general, la voz del narrador es neutra, es decir, cada uno de los hablantes emplea su tono vocal habitual para narrar la histo-

1. El registro de la voz hace referencia a la tesitura vocal de una persona, que comprende desde los tonos graves hasta los agudos.

ria. En cambio, cuando, en pasajes de estilo directo, intervienen otros personajes, los narradores tienden a cambiar la voz. Por ejemplo, en el cuento de *Los siete cabritillos*, los narradores acostumbran a emitir una voz dulce y clara cuando habla la madre cabra, y una áspera y grave cuando interviene el lobo.

Por otra parte, otro fenómeno destacado en el corpus de estudio son los alargamientos fónicos. Según Briz (1998, p. 94), los alargamientos son un recurso que utilizan los hablantes en las conversaciones coloquiales con fines pragmáticos. En el terreno que nos ocupa, se ha percibido que los narradores de cuentos emplean también esta estrategia con una finalidad pragmática: intensificar los enunciados. En (8), se alarga el fonema /u/ para enfatizar que el tiempo de espera de los padres ha sido muy largo.

(8) Érase una vez un hombre y una mujer que durante *muuuuuucho* tiempo habían deseado un hijo, pero que nunca lo habían tenido (*Rapunzel*).

Por último, en el ámbito fonético-fonológico, cabe señalar el papel que desempeñan las pausas en el desarrollo de una narración oral. Como sostiene Del Amo (2004), las pausas en la narración de cuentos «ofrecen al niño la oportunidad y el tiempo necesarios para asimilar lo ya escuchado, e incluso para hacerle desear lo venidero» (p. 45). Para ello, los narradores suelen hacer pausas de más o menos cinco segundos en los momentos en los que se produce un salto temporal en la narración, lo cual permite que el público asimile lo que ha pasado hasta el momento y que se generen expectativas sobre lo que ocurrirá en el futuro (9).

(9) [Pausa] Pasó así un año de paz. [Pausa] Pasaron dos. [Pausa]. El gallito permanecía quieto. [Pausa] Pero he aquí que un día el rey Dadón se despierta a causa de un gran ruido... (*El gallo de oro*).

2.3.3. Código no vocal: gestualidad

En este apartado, exponemos los gestos más recurrentes en nuestro corpus. Ejemplificamos cada fenómeno aportando una transcripción literal y una gestual. En cursiva se indica el fragmento

que coincide de forma temporal con la estrategia no vocal correspondiente.

En el ámbito de la gestualidad, destacan los gestos icónicos (McNeill, 1992), que son representaciones realizadas con las extremidades superiores. El movimiento y la forma que constituyen los gestos icónicos son similares a la acción o al objeto a los que representan. Por lo general, ocurren de forma simultánea a las palabras con las que comparten el significado. En nuestro corpus, estos gestos, a menudo, acompañan al contenido verbal que designa actividades (10).

(10) La madre con las tijeras *empezó a cortar*le la barriga al lobo (*La Caperucita roja*).

- Gestualidad: la mano con los dedos índice y medio como unas tijeras que están cortando recorre una línea imaginaria que representa la dirección del corte.

Otro grupo de gestos que encontramos en nuestros datos son los emblemáticos (McNeill, 1992). Los emblemas son gestos convencionalizados, en los que la forma y el movimiento, en la mayoría de los casos, no se asemejan a lo que expresan, sino que su uso se ha rutinizado dentro de una comunidad, por ejemplo, el pulgar para arriba para valorar algo de forma positiva. En nuestro corpus encontramos, por ejemplo, el gesto emblemático que significa ‘deshacerse de algo o de alguien’ (11).

(11) No encontrarán el camino a casa [gesto] y nos libraremos de ellos. (*Hansel y Gretel*).

- Gestualidad: las palmas de las manos en posición vertical se rozan desde arriba hacia abajo y viceversa, como cuando uno se quita el polvo de las manos.

Asimismo, aparecen en las grabaciones gestos deícticos, que son señalamientos con diferentes partes del cuerpo (Kendon, 2004). Nuestros datos han revelado que los narradores emplean, con mayor frecuencia, los gestos deícticos para indicar las partes del cuerpo mencionadas en la narración o las actividades que se realizan con estas (12).

(12) Tenía algo en la espalda que no me dejaba dormir (*La princesa y el guisante*).

- Gestualidad: se señala la espalda con la mano.

Kendon (2004) menciona la relevancia de los gestos que tienen la capacidad de extender el significado de las palabras. En estos casos, el gesto no equivale a lo dicho de forma simultánea, sino que posee un significado diferente, fácilmente entendible por el oyente y que aporta información adicional al conjunto del enunciado. Por ejemplo, en (13), la narradora describe a Hansel y Gretel de retorno a su casa siguiendo los guijarros blancos que brillan con la luz de la luna. Al pronunciar el verbo *brillar*, la narradora realiza un gesto deíctico hacia su ojo, con que expresa que el brillo de las piedras es lo que posibilita que los niños puedan *ver* el camino a casa. En este sentido, el gesto aporta un significado relevante no expresado en el plano verbal.

(13) Y con la luz de la luna los guijarros que Hansel había ido tirando *brillaban* como monedas de plata (*Hansel y Gretel*).

- Gestualidad: se señala el ojo.

También encontramos los gestos discursivos, que sirven al narrador para organizar el discurso. Un fenómeno muy recurrente de este tipo de gesto es la enumeración de varios ítems con los dedos (Dankel y Satti, 2019). Así, en (14), el narrador hace una lista de todo lo que les dio de comer la anciana a Hansel y Gretel.

(14) *Les dio leche, les dio tartitas de chocolate, les dio pastel* (*Hansel y Gretel*).

- Gestualidad: en cada oración, el narrador extiende un dedo (índice, corazón y anular, de forma sucesiva), que toca con la otra mano.

Por último, hallamos en los datos los gestos pragmáticos (Kendon, 2004), que parecen tener la función de atraer la atención del oyente sobre la importancia del contenido verbal. Por

ejemplo, levantar el dedo índice de forma vertical para marcar los pasajes interesantes (15).

(15) ¿Y sabes qué? *La anciana solo fingía ser amable* (Hansel y Gretel).

- Gestualidad: levanta el índice extendido y lo direcciona hacia el oyente.

2.3.4. Código no vocal: mirada

En cuanto al contacto visual, se observan diferencias entre los cuentacuentos y las lecturas. En los cuentacuentos, el contacto visual es fijo y con pocas desviaciones de la mirada, es decir, el narrador suele mirar directamente a la cara del oyente durante la mayor parte del tiempo que dura la narración. Aunque mirar a los ojos en la conversación cara a cara es una práctica natural, al menos en las culturas occidentales, consideramos que el contacto visual fijo sirve, asimismo, como una estrategia para mantener la atención del oyente, ya que es difícil romper el contacto visual con quien nos mira al hablar, y tener que mirarle obliga a mantener cierta concentración frente a lo que se nos comunica.

Por el contrario, en las lecturas, los narradores apenas mantienen el contacto visual, ya que su mirada se focaliza, en la mayor parte del tiempo, en el texto que están leyendo. De forma habitual, los narradores levantan la mirada del papel cuando acompañan su discurso de gestos, como cuando realizan el gesto de trepar la planta de las judías en el cuento *Jack y las judías mágicas*, o en los clímax de los cuentos, como cuando la Bella durmiente se pincha el dedo y cae dormida.

Código no vocal: proxémica

Por otro lado, en el campo de la proxémica (Hall, 1966) –la gestión que realizamos del espacio–, pero aún relacionado con la mirada, el fenómeno más frecuente que hemos detectado es el acercamiento físico del narrador hacia el oyente: el narrador acerca su cabeza y su torso hacia delante, y mira fijamente a la cara del interlocutor (16). Aunque para determinar los contextos exactos en los que tiene lugar este fenómeno se tendría que hacer un análisis más pormenorizado, en este estudio inicial he-

mos podido notar que, con cierta frecuencia, este fenómeno ocurre cuando el narrador revela una información relacionada con lo mágico o lo no esperado.

(16) *Y la gallina puso un huevo de oro (Jack y las judías mágicas).*

- Proxémica y contacto visual: acerca el torso y la cabeza hacia la oyente y mira con atención su cara con los ojos muy abiertos.

Otro fenómeno interesante propiamente proxémico es el uso del tacto por parte del narrador durante la emisión de su discurso: el narrador extiende el brazo y toca con la mano, por lo general, el brazo o la pierna del oyente. Esto suele ocurrir cuando se quiere llamar la atención del oyente sobre la llegada del clímax del pasaje narrado (17).

(17) *Y Gretel la empujó dentro del horno (Hansel y Gretel).*

- Proxémica: toca el brazo del oyente.

Código no vocal: recreaciones

Por último, destacan las recreaciones (Sindell, 2006), en las que el narrador combina el estilo directo con una serie de recursos no vocales (los gestos icónicos, la mirada, la proxémica o las expresiones faciales) y vocales (el cambio de voz según el personaje que hable). Dicho de otra manera, los narradores se convierten en actores e interpretan con su cuerpo a los personajes (18).

(18) *Anciana, ¿qué estás haciendo?*

- Recreación: se inclina hacia el oyente y le golpea con la mano varias veces en el brazo. Mira su cara de cerca cuando dice: «Anciana». Después, abre los brazos en lateral con las palmas de las manos hacia arriba (gesto prototípico de las preguntas) y pone cara de incertidumbre cuando dice: «¿qué estás haciendo?». Es decir, actúa como una niña curiosa.

Estoy hilando.

- **Recreación:** se respalda en la silla y realiza con las manos el movimiento de hilar. Se mira las manos y su expresión facial muestra indiferencia. Es decir, actúa como una anciana desinteresada hilando.

Este recurso tiene una función discursiva clara: indicar a quién pertenecen las palabras. En vez de apostillar: «la princesa dijo», el narrador actúa como si fuera ella. De hecho, la narradora de (18) sigue empleando las recreaciones durante todo el pasaje en estilo directo con posición activa inclinada hacia el oyente para la princesa, y posición pasiva respaldada en la silla para la anciana. En consecuencia, las recreaciones aportan vivacidad y dinamismo a la narración, y hacen que se mantenga la atención del oyente y que se fomente su imaginación.

2.4. Conclusiones

Tras el análisis realizado en esta investigación, se han podido determinar cuáles son las estrategias vocales y no vocales que emplean con mayor frecuencia los hablantes en las narraciones orales. Con la finalidad de sintetizarlas, se ha creado la tabla 2.1, que puede servir como referencia a los docentes de Didáctica de la Lengua tanto para diseñar unidades didácticas, basándose en los distintos tipos de recurso como eje vertebrador, como para evaluar las narraciones de los estudiantes, ya que permite contar con las estrategias que caracterizan la narración oral, obtenidas de datos reales.

Tabla 2.1. Listado de estrategias vocales y no vocales.

Estrategias vocales	Estrategias no vocales
<ul style="list-style-type: none"> • Diminutivos y superlativos • Repeticiones léxicas • Adaptación del léxico al contexto comunicativo • Preguntas interactivas con el público • Alargamientos fónicos • Volumen y registro vocal adaptados a la intención comunicativa y al personaje • El susurro para buscar la complicidad del interlocutor • Manejo de las pausas 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de gestos icónicos y emblemáticos • Uso de gestos deícticos con partes del cuerpo • Uso de gestos que extienden el significado • Uso de gestos discursivos y pragmáticos • Acercamiento físico al oyente para mantener su atención • Mantenimiento del contacto visual • Tacto para llamar la atención del oyente • Recreaciones con estilo directo

Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación abre diversas líneas de trabajo futuras. En primer lugar, en el ámbito de la didáctica de las lenguas, este trabajo facilita la presentación de propuestas prácticas de unidades didácticas o de rúbricas evaluativas a partir de los resultados de la presente investigación. En segundo lugar, contribuye a la producción de estudios de corte lingüístico en los que se analizan los rasgos de distintos tipos de discurso oral, ya que, como se ha comentado en la introducción, estos no son muy abundantes. Por último, sienta un precedente a la hora de elaborar un estudio más pormenorizado en la línea del presente: incluir una parte estadística mediante la cuantificación de los fenómenos, analizar los rasgos fonéticos con espectrogramas y oscilogramas para interpretar los resultados con mayor precisión, y estudiar los contextos exactos en los que ocurren los fenómenos, entre otros.

2.5. Referencias bibliográficas

- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación coloquial: Esbozo de pragmagrámatica*. Ariel.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>
- Cestero, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero y I. Penedés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Universidad de Alcalá.
- Dankel, P. y Satti, I. (2019). Multimodale Listen. *Funktion körperlicher Ressourcen in Aufzählungen in französischen, spanischen und italienischen Interaktionen. Romanistisches Jahrbuch*, 70, 58-104. <https://doi.org/10.1515/roja-2019-0003>
- Del Amo, M. (2004). *La hora del cuento*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (2019). Multimodal discourse analysis. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-50). Routledge.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.

- Poyatos, F. (1994). *Comunicación no verbal (I): Cultura lenguaje y conversación*. Istmo.
- Sidnell, J. (2006). Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Language & Social Interaction*, 39(4), 377-409. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3904_2

Crear con textos auténticos: una propuesta para trabajar la didáctica de la escritura para estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria

CARLOS GÁMEZ-PÉREZ

Resumen

En el artículo «Usar la lengua en la escuela», Liliana Tolchinsky (2008) recomienda trabajar con materiales auténticos. En este capítulo se presenta una actividad realizada en el grado de maestro de Educación Primaria en la Universidad de Barcelona que pretende poner en práctica esta orientación didáctica a partir del artículo periodístico «Monegros: mujeres en primera línea de campo» (Debat y Armingol, 2021), publicado en *Jot Down Magazine*. Las propuestas se enfocan, de manera prioritaria, en destacar la perspectiva de género o el tratamiento del mundo rural desde la redacción periodística. El artículo sirve de base para la práctica. Los futuros docentes elaboran propuestas para trabajar la escritura de un artículo periodístico en la clase de primaria. A partir de estas propuestas, se analizan las estrategias y las mecánicas que deben tenerse en cuenta en los procesos de aprendizaje de la escritura. El análisis de estas propuestas puede ser un elemento clave para valorar la enseñanza de la escritura en el aula de primaria.

Palabras clave: Producción de textos; prácticas escritas; materiales reales; interacción.

3.1. Introducción

Pese al desarrollo social y tecnológico que impera en varias zonas del planeta, cabe tener en cuenta las dificultades que un sector importante de la población mundial experimenta para incorporarse a la cultura letrada. Esa desigualdad se ha intensificado en las sociedades más avanzadas con la llegada de flujos migratorios,

donde pocas de las personas que migran pueden desarrollar sus capacidades en la lengua que las acoge, aunque se hayan incorporado a su sistema escolar (Huguet-Canalís, 2009). Teniendo en cuenta esto, en la actividad que aquí se presenta se utiliza el método que describe Liliana Tolchinsky en *Usar la lengua en la escuela* (2008), que propone trabajar con materiales auténticos y no con textos adaptados para practicar la escritura en el aula de primaria.

Tolchinsky (2008) indica que la producción de textos entrelaza los conocimientos orales y escritos, por cuanto las prácticas deben interrelacionar lengua oral, lectura y escritura. Existen notables evidencias empíricas de que el trabajo en el aula con materiales auténticos favorece el aprendizaje de la lectoescritura si se cumplen una serie de características. En el caso documentado por Michael Pressley (2006), estas son:¹

1. El equilibrio entre habilidades básicas y lectura con sentido.
2. La redacción mediante un proceso de tres fases: planificación-borrador-revisión, y poca dedicación a resolver ejercicios.
3. La aplicación y enseñanza de estrategias de comprensión lectora desde el principio.
4. El trabajo de lectoescritura en pequeños grupos.

Existen otras evidencias que demuestran que los resultados de la inmersión en actividades de lectoescritura con materiales auténticos no dependen ni de la educación explícita (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007) ni del contexto familiar del alumnado (Tolchinsky, 2008), por lo que la práctica con materiales auténticos deviene en un potente igualador de las oportunidades de aprendizaje. Por esta razón se ha considerado importante proponer el diseño de una situación de aprendizaje basada en una actividad de escritura con materiales auténticos. Dicha propuesta se ha realizado con un grupo de 80 estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria.

Se ha seleccionado un artículo publicado en *Jot Down Magazine* como ejemplo de material auténtico. La lectura da pie a desarrollar propuestas de escritura de interés para el alumnado del

1. La última de estas características, relacionada con la implicación del profesorado especialista (música, visual y plástica), se antoja muy específica como para dotar de la suficiente libertad al alumnado del grado de maestro de Educación Primaria que debe desarrollar sus propuestas y se ha eliminado.

grado de maestro de Educación Primaria en dos ámbitos: la perspectiva de género y el mundo rural.

En el proceso de confección que se detalla en este artículo, la persona encargada se decantó por evaluar propuestas que incluyeran un tema de interés elegido por el alumnado. Se especificaba el marco teórico en el que debía desarrollarse la propuesta, que, además de tener en cuenta el artículo de Tolchinsky (2008), citaba *Hacia un modelo de la composición escrita en la escuela*, de Anna Camps (1995), del que se extraía un guion para planificar las propuestas que se especificará en la sección siguiente. Además del guion, que podía modificarse a voluntad, se indicaban las siguientes directrices básicas:

1. En el diseño de la actividad se debe indicar en qué consiste, especificando el motivo.
2. La actividad debe abarcar un mínimo de tres sesiones de clase.
3. En el documento que indica la propuesta deben quedar claros el proyecto que se presenta, la tarea que comporta, los objetivos y la situación de aprendizaje que se genera.

En los siguientes apartados se desarrollarán los requisitos de la tarea, los problemas a los que dieron lugar, así como las adaptaciones que se requirieron para lograr una mayor comprensión y unos mejores resultados. Se realizará un análisis cualitativo reflexivo de estos procesos para su posterior tratamiento cuantitativo.

3.2. Descripción de la tarea y objetivos

La tarea se planteó en el semestre de primavera del curso 2022-2023 a estudiantes de dos grupos de la asignatura Didáctica de las Habilidades Comunicativas del grado de maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. El alumnado del curso debía diseñar una actividad de escritura en clase para estudiantes de primaria. La edad del alumnado y la tarea eran a elección. Pero tenía que quedar explícito que los resultados potenciales de dichas tareas de escritura también deberían dar lugar a textos auténticos. A modo de soporte se utilizó el artículo «Monnegros: mujeres en primera línea de campo» (Debat y Armingol, 2021). Al tratarse de un reportaje periodístico, se estaba poten-

ciendo la promoción de actividades de escritura de reportajes periodísticos, con diversas entrevistas a testimonios y una narración que pone el foco en el punto de vista de quien lo escribe. Por otra parte, la tarea daba lugar a trabajar la perspectiva de género y el mundo rural en el aula de primaria.

Se dotaba de bibliografía al grupo de estudiantes (Camps, 1995; Tolchinsky, 2008) para que realizaran la tarea a partir de un guion de tres fases interrelacionadas por las que se podía avanzar y retroceder en función de lo que se decidiera.

1. Una primera fase de **preparación**, donde se debía formular el proyecto, tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado de primaria que debería desarrollar la tarea, así como identificar los elementos fundamentales de la actividad. Era también el momento de indicar los objetivos que se esperaban de una manera clara y explícita. En esta fase de preparación se recomendó realizar actividades de tipo dialógico para que entrara en juego la componente oral de la formación educativa (Swain, 2006).
2. Una segunda fase de **producción** donde el propio alumnado escribiría el texto. No era necesario que fuera una actividad individual, sino que se podía organizar de forma colectiva. Tanto la interacción oral como la lectura son fundamentales para esta fase.
3. Una tercera fase de **revisión**, que coincide con la evaluación, ya fuese esta una autoevaluación realizada por los participantes o una evaluación docente en función de los objetivos planteados en el diseño de la actividad.

Además de estas tres fases, la actividad debía cumplir unos objetivos específicos que la hicieran útil para el alumnado del grado de maestro de Educación Primaria que debían figurar en el diseño. Estos objetivos eran:

- Utilizar materiales auténticos para el desarrollo y hacer que el propósito de la tarea del alumnado de primaria también se convierta en un material auténtico.
- Desarrollar la propuesta para un área no lingüística.
- Trabajar de manera transversal la lectura, la escritura y la oralidad con una perspectiva metalingüística.

- Dividir al alumnado en agrupaciones dinámicas en función de la tarea.

Para cumplir el primero de estos objetivos, el alumnado del grado de maestro de Educación Primaria debía imaginar y prever las situaciones en que los textos producidos por sus estudiantes se convertirían en materiales auténticos. Por esta razón se tenían que especificar en la propuesta las características y la organización del centro en el que pensaban poner en práctica su actividad. Por lo que se refiere al segundo objetivo, Tolchinsky (2008) afirma que es en las áreas no lingüísticas donde tiene más sentido trabajar con materiales auténticos, porque de esta forma tanto el aprendizaje de la escritura como la comprensión lectora están motivados por las necesidades lingüísticas que surgen dentro de las áreas no lingüísticas y para las que se requiere una intervención didáctica y una respuesta explícita y significativa con la finalidad de favorecer el desarrollo y la asimilación de los conceptos impartidos. Es ese el mejor entorno para entender la utilidad de la gramática que se menciona en el tercer objetivo. No será necesario imaginar contextos en los que los contenidos gramaticales impartidos en el área de lengua puedan manifestarse o realizarse, sino que es el propio contexto proporcionado por el área no lingüística el que sugiere qué contenidos gramaticales sería más conveniente desarrollar para cubrir las necesidades lingüísticas que surjan. Por último, el cuarto pretendía poner de relieve la importancia de las agrupaciones para un correcto uso de la educación dialógica (Palou y Bosch, 2005).

En el diseño debían quedar muy claras las actividades y su justificación. Para evitar propuestas muy exhaustivas, se exigió un diseño mínimo de tres sesiones de clase dentro de un global más amplio, pero se podían presentar propuestas más extensas si se deseaba. En la propuesta debía quedar clara la tarea, los objetivos y la situación de aprendizaje.

3.3. Método

Para analizar los resultados, se realizó un vaciado de datos de las propuestas presentadas a partir de una serie de ítems. Si se habían ceñido a la tarea o habían optado por desarrollar un tema libre, el

género discursivo que se pretendía trabajar, el ciclo de primaria en el que pensaban aplicar sus propuestas, su aplicación a áreas no lingüísticas, el buen o mal uso de materiales auténticos, los agrupamientos, la concienciación social desarrollada en las propuestas y la transversalidad entre oralidad, lectura y escritura. Teniendo en cuenta estos datos, se desarrolló un análisis cualitativo.

3.4. Resultados

El trabajo desarrollado por el alumnado de grado de maestro de Educación Primaria demuestra que este tipo de tareas deben dotarse de flexibilidad. La recepción inicial del alumnado fue fría. Algunos tenían claro los temas sobre los que querían desarrollar sus propuestas. Pero se les antojaba que el material proporcionado los encorsetaba. Una parte del alumnado no hallaba interés en proponer la escritura de un reportaje periodístico en el aula de primaria. Quienes lo hacían preferían disponer de mayor libertad para elegir los artículos, los géneros periodísticos, los temas, o incluso hacer propuestas más transversales. Por esta razón, se modificó la propuesta inicial.

Tabla 3.1. Total de trabajos presentados.

	Trabajos que no utilizaron el artículo de <i>Jot Down</i> en sus propuestas	Trabajos que utilizaron el artículo de <i>Jot Down</i> como fuente, pero pedían otro tipo de producción	Trabajos que se ciñeron a la propuesta inicial	No presentados
Total	53	21	4	2
%	66,3 %	26,3 %	5,0 %	2,5 %

Fuente: Elaboración propia.

Se estipuló como recurso optativo el artículo de *Jot Down Magazine*, que era de obligada lectura para el alumnado del grado, pero no de obligada inclusión en la propuesta. Y el tema pasó a ser libre y centrado en exclusiva en el interés del estudiantado que participó en la actividad.

Según se observa en la tabla 3.1, los resultados dieron la razón a esta decisión. Del total de los 78 trabajos presentados, más

allá de la muestra que aquí se analiza, solo 4 (5 %) se ciñeron a la tarea inicial; 53 (66,25 %) decidieron optar por una actividad que no tuviera nada que ver con el artículo propuesto, y 21 (26,25 %) utilizaron el artículo, pero combinado con otras fuentes y proponiendo una tarea distinta. Son resultados muy similares a los que se obtienen si tomamos solo las propuestas de la muestra, que dieron el visto bueno a su inclusión en este estudio.

Tabla 3.2. Distribución de las propuestas por el tipo de producción final.

	Trabajos que no utilizaron el artículo de <i>Jot Down</i> en sus propuestas	Trabajos que utilizaron el artículo de <i>Jot Down</i> como fuente, pero pedían otro tipo de producción	Trabajos que se ciñeron a la propuesta inicial
Total	39	14	4
%	68,4 %	24,6 %	7,0 %

Fuente: Elaboración propia.

Según se observa en la tabla 3.2, de los 57 trabajos cuyos autores dieron su consentimiento informado para formar parte de la muestra que aquí se analiza, 39 de ellos (más de un 68 %) no utilizaron el artículo. No obstante, 1 de las propuestas era sobre textos periodísticos, otra diseñaba una situación de aprendizaje con artículos de opinión, una tercera pedía escribir una noticia, 2 se articulaban en torno al periódico del centro, aunque desde una perspectiva general, tocando todos los géneros que aparecen en un diario y no solo el reportaje, y otras 2 más proponían la composición de la revista del centro. El género periodístico, en sus distintas variantes, quedaba representado con un total de 7 propuestas. Los otros géneros que más se frecuentaron fueron el cuento, con 8 proyectos, y las cartas personales, con 7. Además de las propuestas de escritura de cuentos, se presentó un proyecto dedicado a los microrrelatos y otro a las fábulas. También había proyectos híbridos que pedían más de una producción escrita donde tanto la carta como el cuento eran importantes. Una de ellas combinaba la entrevista con la carta personal. Otra hacía lo mismo con el cuento y la carta. Este grupo de propuestas se completaba con 4 dedicadas a descripciones, sobre todo en el ciclo intermedio de primaria, 2 organizadas en torno a la escritura de una reseña, otras 2 sobre cómics, 1 sobre biografías, 1 donde se

elaboraba una narración breve, 1 sobre obras de teatro, 1 proponía escribir un guion cinematográfico y, por último, otra pedía escribir un diálogo.

A este grupo principal cabe añadir otros que, pese a utilizar el reportaje de *Jot Down Magazine* para la preparación de la situación de aprendizaje, que se trabajaba en clase, pedían otro tipo de producción escrita. Fueron un total de 14. En este grupo de nuevo destacó el cuento, con un total de 3 propuestas (contando las contribuciones de los dos primeros grupos, hubo un total de 14 propuestas relacionadas de una forma u otra con el cuento, lo que supone un total del 24,56 %). Le seguían 2 propuestas de texto argumentativo, y después una serie de proyectos individuales: carta formal, carta personal, guion, biografía, narración, obra de teatro, relato imaginario, cómic, entrevista y una propuesta híbrida de diario y carta.

Solo 4 trabajos se ciñeron a la propuesta inicial con el artículo de *Jot Down Magazine* y el reportaje periodístico, lo que supone un 7 % del total. Ese dato muestra que dar más libertad a la tarea supuso un incremento en la creatividad del alumnado, sin desechar del aula el género periodístico. Esa libertad supone una gran oportunidad para entender en qué consiste trabajar con materiales reales, hecho que se correlacionaría con la orientación propuesta por Tolchinsky (2008), pues, en caso de elegir un proyecto ajeno al artículo, el alumnado debía buscar por su cuenta materiales auténticos que sirvieran tanto para reflexionar sobre el tema elegido como para modelizar la escritura. Sin embargo, esto conllevó un problema.

Tabla 3.3. Asimilación de materiales auténticos en las propuestas.

	Propuestas que necesitaron un refuerzo en materiales auténticos	Propuestas donde no quedaba claro el uso de los materiales auténticos	Propuestas que no tuvieron problemas con los materiales auténticos
Total	25	3	29
%	43,9 %	5,3 %	50,9 %

Fuente: Elaboración propia

Aunque hubo un total de 17 propuestas de las 78 presentadas que alcanzaron la calificación de excelente, en el 49,12 % de las 57 propuestas que aquí se analizan no se entendió la verdadera

razón del uso de materiales auténticos (tabla 3.3), como la modelización. Si se pide al alumnado de primaria que escriba un cuento o una biografía, sería necesario que dicho alumnado estuviera habituado a reconocer esas formas discursivas y a identificar su estructura y sus características principales a partir de la lectura, el análisis y el estudio de diversos materiales auténticos con esas formas (Tolchinsky, 2008). Varias propuestas se basaban en un único texto como modelo. O no se había realizado una labor suficientemente profunda de búsqueda de materiales auténticos que se adaptaran bien a la propuesta que se presentaba. O se recurría a materiales adaptados no siempre de una manera adecuada. O se utilizaba como modelo el artículo de *Jot Down* aunque después se pidiera escribir un texto que nada tenía que ver con un reportaje periodístico. En total, según se muestra en la tabla 3.3, 25 trabajos necesitaron un refuerzo en materiales auténticos después de la revisión inicial del docente (casi un 44 % del total). Y en otros 3 no quedaba clara cuál era la función de esos materiales auténticos, y se pidió que se explicitara. En conjunto, más o menos la mitad del alumnado que desarrolló esta situación de aprendizaje y de la que se tiene constancia no entendió o no acabó de aplicar de forma correcta el uso de materiales auténticos en su propuesta inicial. Por esta razón, hubo que reforzar este punto, de manera que se comprendiera que sirve como modelo para el aprendizaje. En cambio, por lo que se refiere al propósito, con la excepción de dos propuestas, el resto tuvieron en cuenta que las producciones finales debían servir como materiales auténticos (un 96,49 %).

Tabla 3.4. Producciones por áreas.

	Propuestas realizadas para áreas no lingüísticas	Propuestas realizadas para áreas lingüísticas	Propuestas en las que no se especificaba el área
Total	12	17	28
%	21,1 %	29,8 %	49,1 %

Fuente: Elaboración propia.

Tolchinsky (2008) también recomienda que las propuestas de escritura con materiales auténticos se desarrollen en especial en las áreas no lingüísticas. De esta forma, se consigue el éxito académico del alumnado en todas las áreas gracias al correcto

desarrollo de las competencias en lectoescritura. Sin embargo, tal como muestra la tabla 3.4, del total de propuestas presentadas, solo 12 explicitaban que se aplicaba a áreas no lingüísticas (un 21 % del total). En su mayoría (un total de 28, el 49,1 %), las situaciones de aprendizaje no mencionaban el área en la que se desarrollaban, o esta no quedaba clara. Por último, 17 propuestas indicaban que se habían diseñado para áreas lingüísticas (un 29,8 %).

Tabla 3.5. Grado de compromiso en las producciones.

	Perspectiva de género	Perspectiva medioambiental	Tercera edad	Derechos de los niños	Diversidad cultural
Total	26	17	3	1	4
%	45,61 %	29,82 %	5,26 %	1,75 %	7,02 %

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta al compromiso y la conciencia social del alumnado sobre el que se hizo la muestra, existe una notoria conciencia del tratamiento de la perspectiva de género en el aula (tabla 3.5), pues 26 propuestas de escritura contenían esta dimensión (un 45,6 % del total). No tan elevada pero destacable fue la perspectiva medioambiental, con un total de 17 propuestas (aproximadamente un 30 %). En otros ámbitos, cabe destacar que 4 (7,02 %) situaciones de aprendizaje tuvieron en cuenta la diversidad cultural, 3 (5,26 %) hicieron lo mismo con la tercera edad, a partir de entrevistas a personas mayores, y solo 1 (1,75 %) trabajaba los derechos de los niños. Hay que tener en consideración que las perspectivas podían ser coincidentes, y que sumadas todas no alcanza las 57 propuestas totales, por cuanto unas cuantas propuestas (6 como mínimo) lo obviaron.

En cuanto a la alternancia entre oralidad, lectura y escritura, estuvo presente en casi todas las propuestas. Tan solo 7 situaciones de aprendizaje no indicaron o explicitaron actividades de tipo oral en sus proyectos, lo que supone un 12,3 % del total. Y solo 1 propuesta no tenía actividades de lectura, aunque sí de educación dialógica. En el ámbito organizativo, la gestión de agrupamientos flexibles para la realización de actividades que apoyaran la propuesta de escritura estuvo presente en la mayoría de las propuestas. Un total de 43 contenían al menos una activi-

dad que desarrollar en grupos flexibles, lo que supone más de un 75 % del total. En cambio, solo 9 situaciones de aprendizaje de las 57 utilizadas en este estudio tuvieron en cuenta las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que supone más o menos un 15,8 % sobre el total.

Tabla 3.6. Propuestas por ciclos de primaria a los que se dirigen.

	Ciclo inicial	Ciclo intermedio	Ciclo superior	Todos los ciclos	No se especifica
Total	1	19	30	3	5
%	1,75 %	33,33 %	52,63 %	5,26 %	8,77 %

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a los cursos de primaria para los que se diseñaron las situaciones de aprendizaje, el ciclo en el que se presentaron más fue el superior (tabla 3.6), con 16 propuestas para quinto, 7 para sexto y 7 que no especificaban el curso, pero sí que se trataba del ciclo superior, para obtener un total de 30 (un 52,6 % del total). El ciclo intermedio estuvo representado con 12 situaciones de aprendizaje diseñadas para cuarto, 5 para tercero y 2 que solo especificaban este ciclo, sumando un total de 19 (una tercera parte de las analizadas). Para ciclo inicial solo se presentó una propuesta, en concreto, para segundo curso de primaria, pero fue una de las que mejor alcanzó los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que 3 situaciones de aprendizaje estaban pensadas para todos los ciclos, y en muchas de las propuestas para quinto de primaria los participantes debían realizar actividades de padrinazgo lector en las clases de ciclo inicial. Por último, 5 estudiantes no especificaron el curso al que se adscribía su propuesta.

3.5. Conclusiones

A partir de los resultados de la tabla 3.1, se observa la predilección del alumnado del grado de maestro de Educación Primaria del que se extrajo la muestra por desarrollar propuestas relacionadas con sus temas de interés, que fueron mayoritarias, más

que por tareas diseñadas de forma dirigida. Esa flexibilidad debe tenerse en cuenta a la hora de preparar actividades para estudiantes del grado.

Por otra parte, si nos atenemos a los objetivos iniciales, explicitados en el apartado donde se expone la descripción de la tarea y los objetivos, y a los resultados obtenidos, cabría valorar la de Tolchinsky (2008) como una propuesta innovadora sobre la que no se tienen suficientes referentes de aplicación práctica en el aula. Por este motivo, convendría complementar la lectura del artículo de Tolchinsky (2008) con otras focalizadas en la didáctica de la lectoescritura y con ejemplos de aplicación práctica real con materiales auténticos. De esta forma, podría favorecer que los docentes en formación se familiaricen con esta perspectiva y con los materiales auténticos y dimensionar su utilidad práctica en el aula de primaria. En cambio, en relación con el propósito de que las producciones del alumnado de primaria se conviertan en materiales auténticos, se cumple de forma satisfactoria en todas las propuestas, resueltas en este punto de una forma imaginativa y práctica, lo que muestra que este tipo de prácticas permiten desarrollar la potencialidad de las futuras generaciones docentes. Por su parte, los resultados respecto al segundo objetivo son deficientes. El alumnado del grado de maestro de Educación Primaria sobre el que se ha realizado la muestra no ha aplicado en muchos casos sus situaciones de aprendizaje a ámbitos distintos del temario de áreas no lingüísticas. Ese punto se debe reforzar por el bien de la transversalidad en el aprendizaje. En contrapartida, al evaluar el tercero de los objetivos, se observa el buen equilibrio entre actividades orales, de lectura y escritas, que es la producción final. Solo un grupo de 7 propuestas (un 12,3 %) no tuvo en cuenta la educación dialógica en sus propuestas, y 1 única propuesta no incluyó la lectura. Ese resultado se debe en buena medida a la implementación de tareas en grupo en las situaciones de aprendizaje. Se destaca en este sentido la gran cantidad de propuestas (un 75 %) que tienen en cuenta actividades en grupos flexibles, aspecto que se contempla en el cuarto de los objetivos formulados, para potenciar la oralidad. Resulta significativo observar que en la lectura de Tolchinsky (2008) lo que no ha quedado claro entre un sector del alumnado del grado de maestro de Educación Primaria sobre el que se realizó la muestra sea la aplicación de materiales auténticos a si-

tuaciones de aprendizaje de lectoescritura (en concreto, un total de 28 propuestas, que suponen más de un 49% del total, como se indica en la tabla 3.2) y la necesidad de desarrollar las propuestas en áreas no lingüísticas (como solo hicieron 12 en este caso, un 21,05 % del total).

Por otra parte, cabe destacar la buena integración del cuento entre las actividades didácticas que desarrolla el alumnado de la muestra. Se trata de una asimilación transversal en algunos casos, dado el uso de padrinos lectores en varias propuestas, que hace del cuento una herramienta de comunicación entre estudiantes del ciclo superior y el ciclo inicial de primaria. De la misma forma, aunque buena parte del alumnado participante rechazó trabajar con el reportaje inicial de muestra, el género periodístico quedó bien representado, con diversos trabajos dedicados a distintos géneros periodísticos, y hasta propuestas más ambiciosas, como la elaboración de diarios o revistas completos. En cambio, resulta sorprendente que la escritura teatral tuviera una representación tan ínfima, con apenas dos propuestas en exclusiva sobre teatro y otra enfocada a la escritura de diálogos, muy por debajo incluso del cómic. Cabría reforzar el teatro como vehículo de aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva dialógica (Palou y Bosch, 2005; Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017) en las aulas del grado de maestro de Educación Primaria por las estrategias y recursos didácticos con que puede dotar a las futuras generaciones de docentes.

Por último, se debe enfatizar la satisfacción por lo que respecta a la concienciación del alumnado del grado de maestro de Educación Primaria. Una parte importante de las propuestas presentadas trabaja de manera adecuada la perspectiva de género (un total de 26, lo que supone un 45,61 %). Y un 30% de las situaciones de aprendizaje tuvieron en cuenta una perspectiva de concienciación medioambiental. Además, se presentaron de forma espontánea situaciones que valoraron otros problemas sociales como la tercera edad, la diversidad cultural y los derechos de los niños. Sin embargo, dado que esta experiencia se enmarca en un proyecto de didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva ecopedagógica, cabría desarrollar la concienciación medioambiental y la perspectiva rural en el aula para que esta fuera más visible en las producciones del alumnado del grado de maestro de Educación Primaria. Por otra parte, aunque las cifras

de situaciones de aprendizaje con perspectiva de género son buenas, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes del grado suelen ser mujeres, lo que en parte explica las cifras, este aspecto se debería seguir trabajando en el aula universitaria.

3.6. Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 21-28.
- Debat, L. y Armingol, M. (2021). Monegros: mujeres en primera línea de campo. *Jot Down Magazine*, 73. <https://www.jotdown.es/2021/05/monegros-mujeres-en-primera-linea-de-campo/>
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J. y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- Huguet-Canalís, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista española de pedagogía*, 244, 495-510.
- Palou, J. y Bosch, C. (coord.) (2005). *La llengua oral a l'escola: 10 experiències didàctiques*. Graó.
- Pressley, M. (2006). What the Future of Reading Research Could Be. *Foro International Reading Association Research (IRA)*, abril, Chicago, IL. <http://www.reading.org/publications/bbv/videos/voRRC06/abstracts/RRC-06-Pressley.html>
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. y Martineau, J. A. (2007). Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-45. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.1.1>
- Swain, M. (2006). Verbal protocols. What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? En M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle y P. A. Duff., *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple perspectives*. (pp. 97-113). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.12.07swa>
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>

El cambio en las creencias de los maestros en formación inicial sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

MIREIA PÉREZ-PEITX
ALESSIA CORSI

Resumen

En este estudio se examina cómo se modifican las creencias de los maestros en formación inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, se utilizan dispositivos de reflexión en el marco de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la Universidad de Barcelona con el objetivo de facilitar la transformación de los sistemas de creencias de 47 estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil. El propósito es obtener una mejor comprensión de la formación inicial de los docentes. El diseño de la investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos, lo que permite obtener una visión general de los resultados al analizar la recurrencia de las categorías más relevantes y también proporciona una descripción detallada de los sistemas de creencias de los alumnos y las posibilidades de cambio.

Palabras clave: Creencias; formación inicial; aprendizaje de la lectura y la escritura; transformación.

4.1. Introducción

A lo largo del tiempo, el marco legal que regula el sistema educativo ha ido cambiando. Sin embargo, el enfoque constructivista de la enseñanza ya quedaba establecido desde la reforma de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) en octubre de 1990. Para un enfoque socio-constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la

escritura, es fundamental la contribución de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes describen las etapas por las que pasan los niños al aprender a escribir. Sin embargo, este conocimiento científico no siempre se ha trasladado a las prácticas docentes debido a la existencia de un sistema de creencias que filtra la formación recibida. Por este motivo, el marco teórico de este capítulo se estructura en tres ejes: los sistemas de creencias, los sistemas de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y, por último, cómo se movilizan estos sistemas para el cambio.

4.2. Los sistemas de creencias

Los sistemas de creencias tienen un impacto significativo tanto en la formación de los maestros como en su desempeño práctico. Según Lortie (1975), hay tres escenarios principales que influyen en las creencias de los maestros. El primero es la propia experiencia de escolarización, que establece las bases para la relación entre enseñanza y aprendizaje de manera indirecta. En segundo lugar, Lortie destaca las prácticas profesionales; y, por último, el aprendizaje profesional adquirido a través de la experiencia en el campo docente. Además, Cambra y Palou (2007) han identificado otros factores que influyen en los sistemas de creencias, como la personalidad individual, el entorno escolar en el que se ejerce la profesión, las influencias del sistema educativo y la sociedad en general, entre otros.

En cuanto a las características de estos sistemas de creencias, Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2019) señalan que, aunque cada sistema de creencias es individual, existen similitudes con los sistemas de otras personas debido a que se construyen de forma social. Por lo tanto, es de esperar que haya elementos comunes con respecto a grupos de personas que comparten la misma cultura de crecimiento o formación recibida, entre otros aspectos. Los sistemas de creencias son complejos porque orientan la acción práctica, pero no siempre lo que se piensa se refleja de manera perfecta en las acciones. Por esta razón, no hay una única forma rápida y fácil de hacer emerger las creencias, sino que se requiere un proceso de exploración personal, reflexión y ejercicios que fomenten la aparición de pensamientos y creencias. Por

último, es importante destacar que las creencias están estrechamente vinculadas con la dimensión emocional y son resistentes a cambios profundos.

4.3. Los sistemas de creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Varios autores han investigado los sistemas de creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según Birello y Gil (2014), en un estudio con maestros en formación, la mayoría de los alumnos tienen una visión parcial y superficial del aprendizaje de la escritura, basada en aspectos normativos. También destacan la aparente postura crítica de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje en la escuela, aunque lo justifican porque les ha permitido aprender. Las autoras sugieren aprovechar esta contradicción para plantear interrogantes y generar reflexión.

Por otro lado, Fons y Correig (2011) señalan las tres creencias más arraigadas en el ámbito social, que a menudo también son compartidas por muchos maestros, tanto en formación como en ejercicio. La primera creencia es la necesidad de saber leer y escribir cuando los alumnos llegan al primer curso de Educación Primaria, aunque esto no esté estipulado en el currículo. Esta creencia ejerce presión en el sistema educativo, en especial en el último curso de educación infantil, aunque no esté respaldada por el marco legal que regula la enseñanza infantil y primaria. La segunda creencia se refiere al método de aprendizaje. Existe una idea compartida de que primero se debe enfocar en la decodificación para luego comprender. Sin embargo, leer implica de forma necesaria la comprensión, ya que de lo contrario no se estaría realizando una actividad compleja como la lectura. La tercera y última creencia se relaciona con la copia como la única práctica para aprender a leer y escribir. Sin embargo, esta práctica tiene limitaciones, en especial cuando se compara con las etapas de aprendizaje, ya que no tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los niños al enfrentarse a la tarea compleja de escribir o leer. Además, es importante que los alumnos no asocien la escritura con la mera reproducción sin sentido de letras o la copia sistemática.

4.4. El cambio de los sistemas de creencias en los procesos de formación

Varios autores han argumentado la importancia de explorar y examinar los sistemas de creencias de los maestros en formación inicial (Cambra, 2000; Pérez-Peitx y Fons, 2014) y las resistencias que pueden surgir durante este proceso (Korthagen, 2010; Pérez-Peitx, 2016). El desafío radica en hacer que los maestros sean conscientes de sus sistemas de creencias, los cuales influyen en su visión personal sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Griffiths y Tann, 1992; Bullough y Kauchak, 1997), con el objetivo de que estas creencias puedan ser examinadas, contrastadas y, con posterioridad, moldeadas o reconstruidas. En este sentido, se destaca la práctica reflexiva como un elemento clave, sobre todo en la formación inicial, ya que permite sacar a la luz los conocimientos previos de los estudiantes basados en sus experiencias en la escuela, tal como mencionó Lortie (1975).

Las prácticas reflexivas tienen el poder de impactar de verdad en las creencias de los futuros maestros y provocar cambios en su sistema de creencias. Esteve (2004) define este proceso como un aprendizaje reflexivo y afirma que, para lograr un cambio real en la formación, es necesario partir de la experiencia vivida del individuo en formación (acción, atención, conciencia). Del mismo modo, Anijovich y Cappelletti (2017) hablan de la práctica reflexiva y recuperan la idea de una mirada multidimensional sobre el proceso de enseñanza de Larrivee (2008). Destacan la importancia de generar espacios para compartir e intercambiar ideas, cuestionar creencias comunes, considerar diferentes opciones y analizar las dificultades que cada individuo identifica, todo ello desde diversas perspectivas teóricas y prácticas. La práctica reflexiva compartida y los diálogos sistemáticos que exploran escenarios diversos y posibilidades de resolución alternativas abren un universo de oportunidades para la formación (Anijovich y Cappelletti, 2017). Por lo tanto, se trata de un proceso de aprendizaje sostenido por la reflexión y construido por el propio individuo de manera cíclica, compartida y acompañada.

Los objetivos de este capítulo son dos. En primer lugar, mostrar los espacios de reflexión que se pueden generar en el marco de la formación docente inicial para conectar la experiencia per-

sonal como aprendiz con la formación recibida. En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, profundizar en un proceso de formación que acompaña la transformación de los sistemas de creencias, con el fin de comprender mejor la configuración del yo docente.

4.5. Método

Los participantes en este estudio fueron 47 alumnos¹ del grado de maestro de Educación Infantil que cursaron la asignatura de Didáctica de la Lengua II en la Universidad de Barcelona desde febrero de 2019 hasta junio de 2019. Esta asignatura forma parte del cuarto curso de la carrera y se imparte después de la asignatura Didáctica de la Lengua I (tercer curso) y del Prácticum II (primer semestre del cuarto curso).

En el diseño de la investigación, se optó por obtener datos de manera progresiva a lo largo de la asignatura (tabla 4.1) con el objetivo de centrarse en los posibles cambios en las creencias de los maestros en formación inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tabla 4.1. Herramientas de recogida de los datos y temporización en el curso.

Herramientas	Momento del curso (febrero – junio 2019)
Caso práctico	Inicio de la asignatura
Relato de vida	Durante la asignatura
Reflexiones acompañadas a partir del acceso al conocimiento académico	Durante la asignatura
Reflexión final	Final de la asignatura

Fuente: Elaboración propia.

La primera herramienta utilizada en este estudio es el caso práctico, que plantea a los alumnos la necesidad de concretar tres actividades para llevar a cabo en el último curso de Educación Infantil con el objetivo de aprender a leer o escribir. Esta

1. De los 47 participantes, solo 3 se identificaban con el género masculino.

actividad permite que emerjan los sistemas de creencias de los alumnos y se lleva a cabo en el primer día de la asignatura.

La segunda herramienta es el relato de vida, donde se les pide a los alumnos que rememoren su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y lo plasmen en forma de relato. Para ello, pueden recopilar evidencias como fotografías, materiales didácticos e información familiar.

La tercera herramienta consiste en reflexiones acompañadas que se generan a partir del acceso al conocimiento. Este acceso implica exponer el estado de la cuestión sobre los conocimientos relacionados con el proceso de aprender a leer y escribir. Se incluyen lecturas teóricas, análisis de casos prácticos, análisis del marco normativo vigente, entre otros aspectos. El énfasis no solo se centra en el material utilizado, sino también en la reflexión acompañada que se genera, permitiendo integrar la teoría y la práctica, así como contrastar las creencias y los conocimientos.

La cuarta y última herramienta es la redacción de una reflexión final donde se retoma la actividad realizada en el primer día. Durante esta reflexión, los alumnos deben justificar, utilizando el conocimiento académico trabajado durante el curso, si mantendrían o no las actividades propuestas en un inicio.

4.6. Resultados

Los resultados se han agrupado en tres bloques y la información se presenta de la misma manera; se resumen porcentualmente los datos más destacables a nivel de grupo y se ejemplifica, con la voz original del alumnado, los matices que ayudan a una mejor comprensión del fenómeno.

4.6.1. ¿Qué sistemas de creencias manifiesta el alumnado cuando comienza la asignatura?

A partir del análisis de los casos prácticos elaborados por los alumnos, se han recopilado las creencias que reflejan el pensamiento inicial del alumnado al comenzar la asignatura. La mayoría de estas creencias se centran en la necesidad de enseñar las letras de manera aislada, sin tener en cuenta la función comuni-

cativa de la escritura ni respetar las diferentes etapas del proceso de aprendizaje de la escritura.

La creencia que emerge con mayor fuerza es la necesidad de comenzar *por el principio*,² lo que se traduce en la importancia de enseñar a partir de la copia de letras y realizar una enseñanza explícita de las mismas para que los alumnos puedan comenzar a escribir. Esta creencia es compartida por el 96 % de los alumnos (un total de 45). Otras creencias que subyacen a este núcleo de pensamiento son que, si los alumnos de educación infantil no reciben una instrucción explícita de cada letra, no las conocen, y que es mejor comenzar esta instrucción por las vocales, ya que son más fáciles que las consonantes. Es el caso de Sara:³

La primera activitat seria fer un treball d'aprenentatge de les vocals [...]Es farien cinc propostes, una per cada vocal.⁴

El 47 % (22) hace propuestas en apariencia innovadoras, pero que no se corresponden con los principios socioconstructivistas. En la mayoría de los casos, incluyen alguna innovación, como por ejemplo hacer letras en diferentes superficies (bandejas con sal, azúcar, pan rallado, entre otros), pero suelen ser superficiales. Es decir, los cambios afectan a la forma de las actividades, pero no al enfoque, es decir, la base teórica sobre la cual se sustentan.

Los datos ponen de manifiesto que existe un enfoque poco constructivista cuando se recurre al nombre del alumno como una propuesta descontextualizada para el aprendizaje de las letras y los sonidos. Se observó que un total del 64 % de las propuestas se basaban en utilizar el nombre del alumno para iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura, lo cual involucró a 32 alumnos. Sin embargo, al analizar en detalle estas propuestas, se encontró que en su mayoría reflejaban un enfoque más transmissivo del aprendizaje de la escritura.

En solo 4 casos, el uso del nombre respondía a la función comunicativa, mientras que en los otros 28 casos se utilizaba el nombre como una excusa para realizar actividades como reseguir las letras, copiar el nombre, identificar las vocales o separar

2. La cursiva indica que las palabras o expresiones son prestadas de las alumnas.

3. Los nombres usados son ficticios. Sólo se ha mantenido la inicial.

4. Traducción: «La primera actividad sería hacer un trabajo de aprendizaje de las vocales [...]Se llevarían a cabo cinco propuestas, una para cada vocal».

el nombre en fonemas, entre otras. Un ejemplo de esto es el caso de Joana:

Començaria pel nom. Aprenentatge i domini dels sons del seu nom i com s'escriu aquest [...] capsa amb les lletres del seu nom perquè les ordeni i les copiï.⁵

4.6.2. ¿Qué elementos destacan en la toma de conciencia del sistema de creencias?

A través del análisis de los relatos de vida, se descubrió que la mayoría de los alumnos, un 90% (43 de los alumnos), aprendieron a leer y escribir mediante un método sintético. Esto significa que comenzaron con las unidades más pequeñas, las letras, y progresaron hacia unidades más grandes, como sílabas y palabras. Esto se refleja en los relatos de algunos alumnos, como en el caso de Kyrá:

La meva lògica es basava en l'aprenentatge a partir de la unitat més petita, que són les lletres [...] Amb això considero que de forma inconscient vaig reproduir el mateix sistema que em van impartir quan jo era petita.⁶

O Jana:

He après que estic molt arrelada als mètodes d'aprenentatge de la lectura i escriptura que vaig tenir, i la dificultat de desfer-me'n d'aquests.⁷

El resto de los alumnos (4 en total) no concretan el método porque aseguran no acordarse ni haber podido recabar información que les permita saber.

5. Traducción: «Empezaría por el nombre. Aprendizaje y dominio de los sonidos de su nombre y cómo se escribe este [...] caja con las letras de su nombre para que las ordene y copie».

6. Traducción: «Mi lógica se basaba en el aprendizaje a partir de la unidad más pequeña, que son las letras [...]. Con esto considero que, de forma inconsciente, reproduje el mismo sistema que se me impartió cuando yo era pequeña».

7. Traducción: «He descubierto que estoy muy arraigada a los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura que tuve, y la dificultad de desprenderme de ellos».

Es interesante destacar que, al reconocer los elementos previos que han influido en la percepción del aprendizaje de la lectura y escritura, el 75 % de los casos admiten sobre todo dos escenarios: su experiencia personal como alumnas y las prácticas de la formación inicial. Esto indica que estos factores han tenido un impacto significativo en la forma en que perciben y abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Un ejemplo de esto es el testimonio de Sonia, quien valora el impacto de estos orígenes y afirma:

He pogut comprovar veritablement la influència d'aquesta motxilla de la qual jo no era conscient.⁸

Teniendo en cuenta que están en el último semestre de formación, resulta sorprendente el descubrimiento que supone para algunos de los alumnos conocer el marco normativo que se aplica en la etapa educativa en la que ejercerán de maestros. De hecho, casi la mitad de los alumnos (23 en total) descubren el enfoque comunicativo del currículum para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la no obligatoriedad de saber leer y escribir en su totalidad antes de comenzar la Educación Primaria. Este hallazgo se convierte en un argumento para no ceder ante la presión social recurrente. Joana se sorprende:

Enlloc diu que els nens hagin de saber llegir i escriure abans d'arribar a primer de primària, cosa que es contradiu amb el que he pogut viure i veure.⁹

4.6.3. ¿Qué nos dicen las reflexiones finales del alumnado sobre su proceso de cambio?

Cambiar el sistema de creencias es un proceso complejo, pero el primer paso es conocer qué sistema de creencias configuran la práctica docente de cada uno. En este sentido, es un logro destacable que todos los participantes muestran un mayor grado de conocimiento sobre su sistema de creencias y que algunos, inclu-

8. Traducción: «He podido comprobar de verdad la influencia de esta mochila, de la que no era consciente».

9. Traducción: «En ningún sitio dice que los niños tengan que saber leer y escribir antes de llegar a primero de primaria, cosa que se contradice con lo que he podido vivir y ver».

so, comienzan a hablar de cambios. Para describir esta transformación, utilizan diferentes expresiones, metáforas y combinaciones, como por ejemplo:

Ha canviat la meva mirada; capbussar-me en una perspectiva diferent; canvi de mentalitat; aquesta assignatura m'ha fet obrir els ulls; quedar-se desconcertat en veure la mentalitat que teníem mesos enrere.¹⁰

Es interesante explorar las pistas que emergen para evaluar hasta qué punto es cierta la afirmación de que el cambio en profundidad es complicado. Para ello, es necesario profundizar en el grado de cambio. Según los datos recopilados, el 30 % de las alumnas (14 en total) reconocen que la realización de las tareas les ha generado inquietud interna, ya que implica cuestionar y replantear las creencias arraigadas. Algunas lo experimentan como una tensión, mientras que otras lo ven como retos a los que temporalmente no saben cómo enfrentarse. Incluso algunas lo perciben como una contradicción interna que les genera angustia, como en el caso de Sonia.

Cal dir, també, que he tingut els meus moments d'angoixa i incertesa.¹¹

El resto de las alumnas (70 %) no deja constancia escrita de ningún desgaste personal en el proceso de cambio, aunque admiten haberlo experimentado. Es el caso de Mónica:

Les idees amb les quals vaig arribar han anat canviant al llarg del curs, tot i que he de dir que aquestes estaven tan arrelades que no ha sigut un procés fàcil, i que d'aquí en endavant l'esforç perquè aquests pensaments no tornin als seus inicis haurà de continuar, ja que crec que la manera de veure una cosa durant tant de temps no és tan fàcil de capgirar.¹²

10. Traducción: «Ha cambiado mi mirada; zambullirme en una perspectiva diferente; cambio de mentalidad; esta asignatura me ha hecho abrir los ojos, quedarse desconcertado al ver la mentalidad que teníamos meses atrás».

11. Traducción: «Es necesario decir, también, que he tenido mis momentos de angustia e incertidumbre».

12. Traducción: «Las ideas con las que llegué han ido cambiando a lo largo del curso, aunque debo decir que estaban tan arraigadas que no ha sido un proceso fácil, y de aquí

Es interesante destacar que el proceso de cambio en las creencias es un proceso continuo y no terminado. Esta idea de que se trata de un proceso abierto y en constante evolución ha sido expresada por un 43 % de las alumnas (20 en total). Sonia también menciona esta perspectiva:

Tot i que he passat moments difícils, he pogut continuar endavant i anar canviant la meva mentalitat i ara més que mai tinc clar com vull que sigui el meu paper com a futura mestra.¹³

Es interesante observar cómo el cambio de enfoque, desde un enfoque más transmisivo hacia uno más socioconstructivista en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se refleja en la capacidad de justificar y elaborar un discurso coherente en el ejercicio final de reflexión, siguiendo las prácticas socioconstructivistas para la alfabetización inicial. En este sentido, la tarea final adopta diversas formas, pero se destacan ciertas características comunes en algunos ejercicios. Sobre todo, se evidencia la capacidad de fundamentar las prácticas ilustradas con el conocimiento adquirido a lo largo del curso. Anna expresa su replanteamiento:

Pensava que realment havia plantejat bones activitats [...] em semblava molt greu que els infants comencessin primer sense saber escriure i llegir... em semblava una situació d'emergència i molt alarmant.¹⁴

Además, un número significativo de alumnas, el 72 %, optan por realizar una reflexión fundamentada, analítica y que aporta información y conocimiento concreto en el ejercicio final. Esto indica un compromiso por parte de estas alumnas en profundizar en el proceso de cambio y en aplicar de manera significativa los conceptos aprendidos.

en adelante el esfuerzo para que estos pensamientos no vuelvan a sus inicios tendrá que continuar, ya que creo que la manera de ver algo durante tanto tiempo no es tan fácil de cambiar».

13. Traducción: «Aunque he atravesado momentos difíciles, he podido seguir adelante y cambiar de mentalidad, y ahora más que nunca tengo claro cómo quiero que sea mi papel como futura maestra».

14. Traducción: «Pensaba que realmente había planteado buenas actividades [...] me parecía muy grave que los niños comenzarán primero sin saber escribir y leer... me parecía una situación de emergencia y muy alarmante».

Por último, cabe destacar que el diseño de las tareas es percibido como un elemento que ha facilitado este proceso de transformación, ya que hasta un 45 % señala la utilidad del proceso para generar movimiento en cuanto a su pensamiento. En este sentido, destacan en especial el hecho de retomar la práctica de aula del primer día para revisar las creencias manifestadas. Mariona lo cuenta así:

Tres mesos més tard, em torno a llegir les meves respostes i m'envaïx un cúmul de sensacions molt diferents. Per una banda, em costa reconèixer-me i, per altra banda, em sento satisfeta de poder veure tan clarament els meus progressos en l'assignatura. En aquest sentit, entenc que és normal i que forma part de la finalitat d'aquesta activitat, quedar-se desconcertat en veure la mentalitat que teníem mesos enrere.¹⁵

Lucía apunta a la reflexión permanente como un elemento crucial para el inicio de cambio en su sistema de creencias:

Al llarg de l'assignatura he experimentat una reflexió constant sobre les meves creences [...] aquest procés d'introspecció dels pensaments que he anat formant i que creia validar amb les experiències en les pràctiques, els he modificat i ampliat notablement. A més, he fet ús dels records que vaig fer de la meva estada en l'escola de pràctiques per apreciar-ho des d'un altre punt de vista i també, replantejant-me tant la manera que vaig aprendre a llegir i escriure de petita com la pràctica docent que desenvoluparé com a futura mestra.¹⁶

15. Traducción: «Tres meses después, leo de nuevo mis respuestas y me invade una mezcla de sensaciones muy diferentes. Por un lado, me cuesta reconocerme y, por otro, me siento satisfecha de ver tan claros mis avances en la asignatura. En este sentido, entiendo que es normal y forma parte del propósito de esta actividad, sentirse desconcertado al ver la mentalidad que teníamos meses atrás».

16. Traducción: «Durante la asignatura he reflexionado sin descanso sobre mis creencias [...] este proceso de introspección de los pensamientos que llevé a cabo y que creía validar con las experiencias en las prácticas lo he modificado y ampliado de forma notable. Además, he utilizado los recuerdos de mi estancia en la escuela de prácticas para apreciarlos desde otro punto de vista y me he replanteado tanto la forma en que aprendí a leer y escribir de pequeña como la práctica docente que desarrollaré como futura maestra».

4.7. Discusión y conclusiones

En conjunto el estudio muestra cuatro puntos importantes: (1) la importancia de explorar los sistemas de creencias de los alumnos; (2) la necesidad de explorar la trayectoria de aprendizaje personal para identificar los orígenes de estos sistemas de creencias; (3) que el cambio en estos sistemas de creencias es posible y que en este proceso de transformación profesional suelen aparecer tensiones internas; (4) que un facilitador del cambio es la reflexión. A continuación, se desglosan estas cuatro implicaciones.

1. Los sistemas de creencias analizados son coherentes con los descritos en estudios previos. Tanto en el ámbito universitario (Birello y Gil, 2014) como en el social (Fons y Correig, 2011). Se observa que persiste la dualidad entre los agentes de alfabetización, como la escuela y la familia (Birello y Gil, 2014), aunque no con la misma intensidad señalada en estudios previos. Además, las tareas escolares se perciben como repetitivas y poco estimulantes.
2. Se confirma que las creencias manifestadas por las alumnas tienen múltiples orígenes. Al final del proceso de reflexión, las alumnas son capaces de identificar diferentes escenarios que han influido en la formación de su imaginario sobre cómo se aprende a leer y escribir. Se observa que la experiencia vivida como alumnas se refleja de forma directa en su práctica como maestras, ya que la mayoría (96 %) propone enseñar las letras de manera explícita para iniciar la lectura y escritura, basándose en la experiencia como alumnas (90 %) de acuerdo con el método que parte de las letras como las unidades más pequeñas para afrontar la alfabetización.
3. Los resultados demuestran que es posible experimentar un cambio en los sistemas de creencias, ya que un alto porcentaje de las alumnas (84 %) admite haber experimentado algún tipo de transformación en su pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Además, se confirma que durante este proceso de transformación profesional suelen surgir tensiones internas (Korthagen, 2010; Pérez-Peitz, 2016), como ha sido el caso del 30 % de las alumnas que lo han manifestado de manera explícita en el ejercicio final.

4. Se evidencia la necesidad de un proceso de formación pensado de forma específica para mediar y acompañar el proceso de transformación de los sistemas de creencias. En particular se confirma que la reflexión acompañada es un facilitador del cambio, puesto que permite integrar teoría y práctica, creencias y conocimientos, esfera individual y colectiva (Esteve, 2004; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Este capítulo ha mostrado que es posible cambiar los sistemas de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Para lograrlo, es fundamental llevar a cabo procesos de reflexión que permitan a los futuros maestros conocer sus propios sistemas de creencias desarrollados a lo largo de su vida. Solo al hacerlos emerger se pueden tomar como punto de partida para que la formación tenga un impacto profundo en el futuro desarrollo profesional de los maestros en formación.

4.8. Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). Práctica reflexiva... Hilos que conforman una trama. En À. Domingo y R. Anijovich (Coord.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes: avances en el contexto internacional* (pp. 15-27). Aique Grupo Editor. https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/practica_reflexiva_escenarios_y_horizontes.pdf
- Birello, M. y Gil, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. *Tejuelo, monográfico 10*, 11-26. <http://hdl.handle.net/10662/8764>
- Bullough, R. V. y Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary school: some problems. *Journal of education for teaching*, 23 (3), 215-233. <https://doi.org/10.1080/02607479719972>
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>

- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En O. Estevan (Ed.), *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 8-21). Instituto Cervantes y Edelsa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Fons, M. y Correig, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 55, 16-24.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for teaching*, 18(1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/0260747920180107>
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International encyclopedia of education*, 7, 669-675. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00638-2>
- Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 9, 341-360. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Pérez-Peïtx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona] Depósito Digital de la Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/10803/586075>
- Pérez-Peïtx, M. y Fons-Esteve, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs about initial literacy. *Konińskie Studia Językowe*, 3 (2), 315-321. <http://ksj.pwsh.konin.edu.pl>
- Pérez-Peïtx, M. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y textos*, 49, 7-18. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>

Las historias de vida literarias como herramienta de estudio de las literacidades de los futuros docentes

EVA TRESSERRAS
MÍRIAM TURRÓ

Resumen

La propuesta que presentamos tiene como objetivo analizar historias de vida literarias del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria con el fin de investigar cuáles son sus literacidades familiares y escolares, y así poder incidir y mejorar su tarea como mediadores.

En primer lugar, queremos ver qué relaciones existen entre estas y su entorno personal y social. En segundo lugar, buscamos descubrir qué momentos y qué puntos de inflexión aparecen en relación con la lectura y con la función del docente como mediador o mediadora. Y, por último, qué experiencias personales predominan.

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo y etnográfico, y se utilizan herramientas del análisis del discurso. Por un lado, los resultados nos indican que hay etapas educativas (Educación Secundaria Obligatoria y posobligatoria) especialmente críticas y que marcan puntos de inflexión en lo que se refiere al placer por la lectura. Por ello, el alumnado continúa necesitando un acompañamiento docente. Por otro lado, los participantes manifiestan cuáles han sido los mediadores literarios y las experiencias lectoras que han influido en su *yo lector*, y cómo esto impacta de forma directa en su futura tarea docente como mediadores literarios de las futuras generaciones.

Como conclusión, este estudio pone de manifiesto la necesidad de que las facultades de educación sean, para los maestros en formación, centros de formación de mediadores literarios porque el desarrollo de esta actividad incide en la experiencia y en la acción de los futuros docentes.

Palabras clave: Literacidades; formación lectora; mediación; formación inicial.

5.1. Introducción

Muchas han sido las voces que han hablado sobre el acto lector. Algunas parten de una vertiente íntima e individual; como un placer solitario e interior. Otras, como las de Steiner (1994) o Nussbaum (1997), también comparten esta idea de acción individual e íntima de la lectura, aunque vinculan esta experiencia a la dimensión ética. Para Steiner, la lectura no nos puede dejar indiferentes, sino que nos debe sacudir, mientras que para Nussbaum la lectura desempeña un papel fundamental en la formación y práctica de la justicia social; forma parte de la preparación necesaria para vivir en democracia.

Otras voces como Gadamer (1993) definen el acto lector desde una perspectiva más centrada en la concepción de *diálogo*; un diálogo del lector con la obra, pero también entre lectores para que alguna cosa cambie en los propios participantes. Esta concepción de la lectura como diálogo también está presente en Freire (1984), en este caso entre educador y educando con el objetivo de construir un mundo mejor.

Munita (2021) sintetiza de forma clara el valor de la lectura a partir de tres grandes espacios que integran las voces comentadas con anterioridad. Considera que la lectura tiene incidencia:

1. En la formación ética y moral del sujeto.
2. En el valor instrumental que supone el acceso a la información y la inmersión en el mundo de lo escrito.
3. En la contribución de la práctica de la lectura en la construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social del sujeto.

Distintos autores (Freire, 1984; Munita, 2021; Esteve, 2023; Corro y Portell, 2023) ponen especial énfasis en la necesidad de que la construcción de las dimensiones tanto individuales como sociales que implica el acto lector necesitan estar acompañadas y mediadas por el docente.

5.2. El proceso de mediación literaria

En el ámbito de la didáctica de la lectura y la literatura, el concepto de mediador tiene un significado próximo al de aquel

agente que facilita la participación, el encuentro, el vínculo y la búsqueda de sentido. El mediador literario debe tener una formación en saberes y habilidades de diferente tipo; pero también una formación didáctica de la materia relacionada con las cuestiones culturales que rodea la mediación.

Esta figura también precisa habilidades empáticas para construir espacios que favorezcan los encuentros con el alumnado y que a la vez promuevan procesos de lectura crítica y de construcción compartida de sentido (Munita, 2014).

A lo largo del siglo xx y xxi el término *mediador literario* ha ido evolucionando. Munita (2021) afirma que nos hemos alejado del concepto de animación a la lectura que hizo mella en los últimos lustros del siglo xx, porque se ha visto el carácter efímero y homogéneo de estas prácticas de animación que han tendido a poner en juego formas de espectacularización de la lectura que no de forma necesaria han llevado o llevan a establecer relaciones duraderas y profundas con los textos. Así, Munita, pero también Martín-Barbero y Lluch (2011) abogan por transformar las actividades lectoras que suponen prácticas aisladas sin una continuidad temporal en verdaderas experiencias de vida, experiencias que nos acontecen a partir del encuentro con el texto que son transformadoras.

A partir de la segunda mitad del siglo xx, tal y como señala Colomer (2004), comenzaron a convivir en tensión dos discursos sobre la formación lectora del alumnado: uno ligado a la *lectura intensiva*, prescrita y guiada dentro de un contexto escolar, y otro asociado a la *lectura extensiva*, por placer, libre, que reclamaban los bibliotecarios. La yuxtaposición de estos dos discursos llevó a pensar que el nuevo objetivo social para contribuir a construir hábitos lectores sólidos pasaba por seguir dentro del aula la tendencia de la lectura placentera y no obligatoria a la descentralización de la lectura en las aulas. Muy pronto quedaron en evidencia sus limitaciones relativas al fomento lector. Por una parte, se constató que esta focalización de la lectura como extensiva no conducía a la lectura de obras y, por lo tanto, no favorecía los objetivos de formación del alumnado. Por otra parte, se comprobó que la lectura escolar muy a menudo se circunscribía a una lectura superficial y sin modelaje por parte del docente, que no contribuía a la adquisición de esquemas de interpretación ni al desarrollo de habilidades, competencias y actitudes

propias de la competencia lectoliteraria que son esenciales en los procesos de apropiación cultural, interpretación y disfrute como lectores literarios.

Se puede afirmar que, si bien los objetivos del desarrollo de la competencia interpretativa y los de construcción del hábito lector son complementarios, implican formas de lectura y aproximaciones metodológicas distintas. La competencia interpretativa comporta una lectura analítica y mediada, mientras que la construcción del hábito lector precisa de una lectura más autónoma. Quizás, uno de los objetivos de la nueva didáctica literaria deba fundamentarse en la dialéctica entre aspectos pasionales (de placer por la lectura) y racionales (más interpretativos) del juego literario; formar lectores literarios que se sientan implicados en la lectura y que puedan poner en juego formas variadas de comprensión y disfrute de los textos.

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta son los materiales con los cuales se lleva a cabo la mediación; este acto empieza con la selección del canon por parte del docente, porque no hacerla ya es una forma de hacerla.

Cuando las lecturas conectan con la persona, y sobre todo con los jóvenes, estos hombres y mujeres estarán equipados para el resto de su vida privada de una salvaguarda contra el vacío. (Steiner [citado en Esteve, 2023, p. 59])

5.3. Literacidades familiares en el proceso lector

Cassany y Castellà (2010), dos de los autores que más han investigado sobre el concepto de literacidad en nuestro país, señalan que se refiere a un amplio marco de conocimientos, prácticas sociales, actitudes y valores que tienen su origen en el uso social de los textos escritos en cada comunidad.

Corsi y Fons (2023) consideran que en el ámbito más íntimo y familiar de las comunidades cada familia se configura con sus propios discursos y prácticas letradas que cada niño experimenta en su hogar como parte de su historia familiar. El conjunto de estas prácticas en torno a la lengua (oral y escrita) conforma una cultura familiar propia con relación al habla, la lectura y la escritura que llamamos literacidad familiar. Del mismo modo que no hay dos familias iguales, no hay dos literacidades iguales. De ahí

que Corsi y Fons consideren que es necesario formular este concepto en plural y hablar en términos de *literacidades familiares*. En la investigación que aquí se presenta, se ha tomado en cuenta el término *literacidades familiares* que propone la autora para contrastarlas con las que se producen en el entorno educativo.

5.4. Objetivos

- Investigar qué tipo de literacidades familiares y escolares aparecen en las historias de vida literarias de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria para mejorar su relación con la lectura.
- Analizar tensiones y puntos de inflexión con el *yo lector*.
- Descubrir qué reflexiones e inquietudes emergen en los futuros docentes como mediadores literarios.

5.5. Método

La investigación que presentamos parte de los datos obtenidos de 177 estudiantes de la Facultad de Educación entre los cursos 2020-2023 de una universidad de titularidad pública de Barcelona.

Los datos de esta investigación se recogieron a partir de la producción individual de la historia de vida literaria que se llevaba a cabo desde la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura. Le pedimos al alumnado que escribieran su relato de vida literaria para activar los recuerdos y construir y tomar conciencia de la biografía propia de su proceso de aprendizaje literario. El formato del relato lo podían escoger entre diferentes posibilidades multimodales. Se les ofrecía una guía orientativa en la que aparecían los siguientes aspectos:

- Primeras relaciones con la lengua oral y la literatura.
- Ambiente lector.
- Aspectos relacionados con la lectura intensiva y extensiva.
- Personas que hubieran participado en su proceso literario.
- Puntos de inflexión en su vida literaria.
- Anécdotas y experiencias concretas.
- Reflexiones, tensiones e inquietudes como futuros docentes.

El análisis de las historias de vida literarias se adentra en el paradigma de investigación etnográfico y del análisis del discurso (Bruner, 1990). Las analizamos teniendo en cuenta las creencias y experiencias del alumnado en relación con la literatura.

Para analizar las 177 historias de vida, hemos establecido 3 categorías: las etapas lectoras y sus literacidades, los puntos de inflexión en su vida literaria y su reflexión como futuros mediadores.

5.6. Resultados

5.6.1. Etapas lectoras y sus literacidades

El análisis de las historias de vida literarias nos permite hablar de cuatro momentos importantes en la formación del yo mediador: el nido, aprendiendo a leer, alzando el vuelo y ayudando a volar. Los tres primeros son acuñados por Ros (2023) y el cuarto por las autoras de este artículo.

1. El nido. Es el primer contacto de los niños con la literatura, las primeras prácticas letradas que se experimentan en el contexto más íntimo, personal y familiar, pero también los primeros momentos de alfabetización en la escuela.
2. Aprendiendo a leer. Tiene lugar cuando se produce el aprendizaje explícito de la lectura en Educación Primaria.
3. Alzando el vuelo. Define una etapa de lectura más autónoma y coincide con la época de la adolescencia.
4. Ayudando a volar. Aparece en relación con la formación inicial del profesorado y ayudará a los docentes a ejercer la función de mediadores literarios en los centros educativos.

En la primera etapa aparece un espacio clave, el hogar, y unos actores de referencia, la familia. El alumnado que tiene esta primera experiencia literaria la vive de forma muy positiva. Uno de ellos comentó:

Recuerdo aquellos momentos de la lectura antes de irme a la cama con mucha ternura, no tanto porque me leyeran, sino porque era una actividad que hacíamos todos juntos.

Más allá del hogar como espacio de referencia, también aparecen otros espacios y figuras que se repiten de manera recurrente: la librería, la biblioteca y la bibliotecaria.

Me encantaba el momento en que la bibliotecaria estampaba la fecha en el punto de libro con un rodete con tinta.

También se constata que, en Educación Primaria, momento en que el alumnado aprende a leer y lee para aprender, existe un vacío en relación con la voz de los estudiantes en el ámbito escolar, a pesar de ser una etapa clave en la adquisición de la lectura y la escritura. Observamos que una mala experiencia lectora, a menudo una frustración, aleja a los estudiantes de la lectura:

En primaria no gocé de la lectura y lo pasaba muy mal cuando hacíamos lectura en voz alta.

Dejé de leer porque me dijeron que tenía falta de comprensión y problemas de escritura.

En cambio, cuando las experiencias escolares son positivas, muy a menudo aparecen en relación con el docente y suelen referirse a una persona concreta.

Marta siempre iba con un libro bajo el brazo y nos leía en voz alta. Pienso que esto influyó muchísimo en que llegara a casa con más ganas de leer.

Si no me hubieran forzado a leer, no hubiera descubierto los libros que me gustan y los que no, y mi pasión actual por la lectura.

También hemos podido comprobar que muchos participantes tienen buenas experiencias cuando comparten recomendaciones lectoras entre iguales; experiencias externas al ámbito escolar.

Los libros de Gerónimo Stilton nos los pasábamos entre nosotros. Me gustaban porque eran de aventuras y porque podías olerlos y me despertaban mucha curiosidad; por eso creo que guardo tan buenos recuerdos.

En Educación Secundaria aparece una dicotomía entre los libros de lectura obligatoria, a menudo vistos de manera negativa, y la toma de conciencia de la importancia de la función del docente en el intento de acercar la literatura a los estudiantes.

Leer libros obligatorios y hacer un examen nos generaba estrés.

Creo que si no me hubieran obligado a leer libros que no me gustaban y me hubieran dado la opción de escoger entre algunos propuestos no hubiera tenido la sensación de haber vivido una mala experiencia con la lectura.

Tuve una profesora que nos invitaba a leer libros libremente y exponerlos a los demás.

Tenía manía a los libros hasta que una profesora me hizo leer *El príncipe de la niebla*.

Esta dicotomía se hace más evidente en el bachillerato y la universidad, dado que las lecturas obligatorias se perciben como un punto de inflexión en el conocimiento de autores y obras de referencia, siempre conectadas con el docente como mediador.

La etapa donde he leído más es el bachillerato. A pesar de que las lecturas eran de clásicos, y no escogidos por mí, me gustaban mucho.

Recuerdo que una profesora de filosofía se convirtió en un referente: una mujer culta, que leía mucho y que me recomendó muchas lecturas.

Adentrados en la universidad, y con cierta distancia temporal, hay un cambio de perspectiva importante que aparece con respecto al interés y el conocimiento, las amistades y las habilidades del profesorado.

Gracias al impulso de la universidad y a la influencia de mis amigas lectoras, he vuelto a leer.

Ahora los temas propuestos me interesan.

Recuerdo el cambio de mirada hacia la lectura cuando entré a la universidad.

Gracias a una profesora de la universidad, me he enamorado de los álbumes ilustrados.

En esta etapa vemos cómo la lectura aparece en relación con el placer intelectual y con la apropiación cultural, y se convierte en experiencia de vida.

Me encanta cuando aquello que leo afirma mis ideas, pero todavía más cuando las complementa.

La figura del mediador adquiere especial relevancia, dado que aparece en relación con la formación del alumnado.

En la universidad me he reencontrado con los libros desde otra perspectiva, desde el punto de vista del maestro que hace una buena selección.

Cuando se les pregunta por las opciones y experiencias didácticas, recuerdan con especial interés cuando les leían en voz alta y sobre todo cuando el docente contextualizaba, analizaba y enatabla conversaciones en relación con la obra literaria.

Esto aumentaba el interés por la lectura y por la asignatura.

Lo comentábamos todo de manera muy dinámica.

Un aspecto que también aparece es la irrupción de la literatura digital y sus diferentes manifestaciones. Mientras algunos viven la situación como un problema, otros lo viven como una oportunidad.

Pienso que el *boom* de las nuevas tecnologías ha perjudicado mucho a mi generación. Es una manera fácil de entretenimiento y de encontrar soluciones rápidas y la lectura de libros queda en un segundo plano.

Gracias a la *youtuber* Mixa, que recomienda libros, en ESO empecé a leer y a devorar libros que luego vi que también los recomendaban otros prescriptores de referencia.

5.6.2. Puntos de inflexión en la vida literaria del alumnado

Aparecen diferentes puntos de inflexión en la vida literaria del alumnado. A continuación, subrayamos los que aparecen de manera más frecuente.

- a) Aparece el impacto que ejerce la mediación de un docente con nombre y apellidos.

Nunca había encontrado, hasta aquel momento, un maestro que tuviera pasión por la lectura. Su pasión me atrapó.

- b) Se valora en positivo la selección de un canon de obras por parte del profesorado:

En el instituto he podido conocer libros muy buenos que, de no ser lecturas obligatorias, nunca hubiera descubierto.

- c) Se considera que las lecturas que se proponen en las asignaturas de grado (literarias, pero también académicas) han significado en muchos casos un punto de inflexión.

Ahora me doy cuenta de que he vuelto a acercarme a la lectura por placer, porque me interesa lo que estoy leyendo, porque las temáticas son las que buscaba.

- d) Toman conciencia de su papel como futuros docentes.

Desde la distancia, y ahora que estoy en la universidad, tomas conciencia de la necesidad del hábito y del gusto por la lectura y de cómo transmitir este placer a tus futuros alumnos.

- e) Se considera el tiempo de pandemia como punto de inflexión en sus hábitos lectores:

A mí, la pandemia me reconcilió con la lectura. Nos volvimos a encontrar. En la lectura es muy valioso poder estar un rato de calma y silencio.

A pesar de los puntos de inflexión que comenta el alumnado en su vida literaria, algunos de ellos se muestran muy críticos

con su capacidad de concentración y de voluntad por buscar obras y momentos lectores.

Me excuso de que no tengo tiempo para leer, pero en cambio sí que lo encuentro para hacer otras cosas como ver series. Me falta también paciencia, constancia y análisis.

Con las aplicaciones y las redes sociales, creo que mi capacidad de atención y concentración se han reducido con el paso del tiempo.

5.6.3. Reflexión como futuros docentes mediadores de la literatura

Si bien hemos incidido en la identidad profesional docente en el ámbito literario, como afirma Sánchez Enciso, «antes que profesores, somos lectores» [citado en Margallo y Munita, 2022]. Muchos participantes manifiestan una clara voluntad de ser, como acuñan Margallo y Munita (2022), *lectores didácticos*, noción que se refiere a una doble dimensión: el docente como individuo que lee por sí mismo y el mediador encargado de promover esa experiencia de lectura en otros:

Quisiera transmitir la pasión por la lectura a mis alumnos, pero también sentirme satisfecha como lectora.

A menudo, el alumnado que no manifiesta un apego por la lectura toma su futuro trabajo de mediador como un deber.

Me entristece no haber adquirido un hábito lector y por ello me comprometo a comprar libros que me interesen e intentar leer por placer y así contagiarlo a los alumnos.

Otro motivo de reflexión ha sido el tipo de actividades de mediación que podrían llevar a cabo como futuros docentes. Destacan los beneficios de la lectura compartida pero también individual, así como el apadrinamiento lector.

En la escuela apadrinamos a un compañero, y allí fue cuando me di cuenta de que quería ser maestra.

En cuanto al canon literario, valoran la posibilidad de escoger entre varias lecturas recomendadas por el profesorado, ya que son conscientes de la importancia del modelaje del experto y de su aplicación didáctica. En este sentido, abogan por la realización de tertulias, charlas, debates y experiencias que estimulen la lectura y favorezcan el pensamiento.

Leíamos y nos leían, debatíamos, nos escuchábamos y pensábamos conjuntamente.

Las lecturas me ayudaban a entender y poner nombre a aquello que me interesaba y también a ser una persona más crítica.

5.7. Discusión y conclusiones

Al inicio de esta investigación nos planteábamos descubrir qué tipo de literacidades familiares y escolares aparecen en las historias de vida literarias de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, así como descubrir tensiones, reflexiones, inquietudes y puntos de inflexión relacionados con la figura del docente como mediador.

El análisis de los datos confirma que en edades primerizas las literacidades familiares de los participantes son, en general, muy satisfactorias; a pesar de ello, y tal y como comenta Esteve (2023), si bien muchos las tienen, no las tienen todos. Y por este motivo la escuela debe actuar como un compensador de desigualdades.

Queda demostrada la importancia que ejerce la figura de la persona mediadora en el contexto escolar. Los datos demuestran que las principales frustraciones del alumnado aparecen en relación con malas experiencias con la lectura y con la evaluación de las obras de lectura obligatoria, en especial en la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de ello, el punto de vista del alumnado se reconsidera por el impacto que ejerce el docente mediador. Así pues, siguiendo a Munita (2021), aparece la necesidad de una construcción compartida y crítica de sentido. Se aprecia, por lo tanto, la importancia de la acción literaria de acompañamiento y de la experiencia de vida como punto central del proceso lector.

Así, este tipo de lectura más intensiva, más prescrita y guiada adquiere otra visión. En este proceso de mediación, el alumnado manifiesta su gratitud hacia el docente que le ayuda a sentirse interpelado por las obras que se comparten en el aula, a la vez que, como afirman Margallo y Munita (2022), la figura del docente ayuda en la progresiva construcción de una competencia interpretativa que les permita avanzar hacia obras más profundas y de mayor complejidad.

Considerando la voz de los participantes de este estudio, así como la de los distintos autores, el reto actual de las facultades de educación en la formación de mediadores literarios es mayúscula. Sabemos, y el alumnado lo corrobora, que es mucho más fácil destruir lectores que construirlos, sobre todo teniendo en cuenta que los fracasos en las primeras experiencias lectoras acostumbran a ser un obstáculo entre los libros y los jóvenes lectores. Y, aquí, el papel de la formación de los futuros mediadores es crucial porque, como señala Vallejo (2020):

Hoy, entre nosotros, existe el peligro (casi imperceptible) de la desidia, el olvido, la omisión, el descuido, la indiferencia de una sociedad que no sepa amparar los libros y los eslabones de esa cadena invisible que los salva (p. 47).

Así pues, en este artículo se corrobora la necesidad de trabajar con las historias de vida literarias como herramienta de estudio de las literacidades porque reflejan el proceso lector que los futuros docentes han experimentado desde sus inicios hasta la universidad y se convierten en datos relevantes en la investigación sobre la didáctica de la lengua y la literatura.

5.8. Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Colomer (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y vida*, 25(1), 6-15.
- Correro, C. y Portell, J. (2023). *Lectures que fan lectors. L'educació literària d'infants i joves*. Eumo Editorial.

- Corsi, A. y Fons, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>
- Esteve, M. (2023). *L'escola, casa de lectura*. Eumo Editorial
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Cerlacl-Unesco.
- Margallo, A. M. y Munita, F. (coord.) (2022). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Graó.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital de la Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451>
- Munita, F. (2021). *Yo. mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro Editorial.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Andrés Bello.
- Ros, R. (2023). *Tantàgora*. <https://tantagora.net/>
- Steiner, G. (1994). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo humano*. Gedisa.
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.

Defendiendo la paz a través de los versos. Una propuesta didáctica para la Educación Primaria

JULIETA TORRENTS SUNYOL
JOAN CALSINA FORRELLAD

La investigación se enmarca en los proyectos *Les trobades de no-violència a Castellterçol i el moviment pacifista a Catalunya: Acció-Reflexió entre l'art i la "public history* (ICI019/22/000009) y *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social* (PID2019-104628RB-I00).

Resumen

Presentamos una intervención poética sobre la cultura de la paz, aplicada en el ciclo medio, en una escuela de Castellterçol (Barcelona). La aplicación se estructura en forma de taller, con dos bloques diferenciados. La primera parte está enfocada en la recepción; los y las niñas leen varios tipos de poesía y álbumes ilustrados que promueven la reflexión sobre algunos conceptos vinculados a la paz. En una segunda fase, se promueve un espacio para la creación literaria, enmarcada dentro de la poesía textual y experimental. La investigación parte de las bases generales de la educación literaria y hace hincapié en las posibilidades educativas y creativas de la poesía, también la poesía experimental.

Palabras clave: Poesía; educación primaria; paz; sensibilización social.

6.1. Introducción

6.1.1. Educación literaria y canon

La educación literaria es una corriente de enseñanza que, a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, se fue forjando por contraposición a las prácticas educativas tradicionales. Pero sobre todo a partir de los años ochenta, con la consolidación de la didáctica de la literatura como disciplina cada vez más asentada, esta corriente adquirió cada vez más importancia. En nuestro entorno inmediato, varios académicos siguieron esta línea educativa y quisieron reivindicar la superación de un modelo anterior considerado anacrónico, sobre todo a partir de la década de los noventa (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 2004).

Se podría decir, en pocas palabras, que el objetivo de la educación literaria era acometer un cambio de paradigma. Es decir, se pretendía la substitución de una enseñanza tradicional, fundamentada en una visión historicista de unas obras y unos autores concretos, por una educación literaria que apostara por el proceso de recepción de los textos. Esta nueva educación literaria debía desarrollar la competencia de lectura e interpretación de las obras y fomentar la creación de un vínculo real entre las obras y sus lectores (Colomer, 1991). No se pretendía obviar la cuestión contextual e histórica, pero esta tampoco podía seguir siendo la principal consideración (Bordons, 1994). En palabras de Mendoza (2004):

[...] nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque y que de verdad apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector. (p. 3)

Ligado a lo anterior, resulta obvio que la conformación de una nueva educación literaria comportaba, también, el hecho de replantear la nómina de autores estudiados. En otras palabras, era preciso replantear el canon imperante. En palabras de Cabré (2013), el canon es

[...] el resultado de la necesidad de legitimar el poder y de justificar con ello la sumisión. Quienes hacen el canon son los guardianes de la cultura oficial y tienen mucho interés en que este perviva dentro de unas fronteras bien delimitadas [...] Y si la subordinación de las mujeres ha sido un hecho cultural y no biológico, en justa correspondencia tendrá que ser cultural la reparación de esa subordinación. (pp. 297-313)

Sin duda, esta última cuestión planteada por Cabré, la subordinación de las mujeres ha sido en los últimos tiempos (y continúa siendo) una cuestión fundamental. El canon debe replantearse a partir de múltiples aspectos.

Estos aspectos pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc. (Núñez, 2012, p. 45)

Asimismo, debe atender a las necesidades de los alumnos y no necesariamente a la inercia de la tradición (Bordons, 1994). Sin embargo, es evidente que uno de los aspectos que hay que considerar con más atención es la revisión del canon por lo que respecta al género. Como apunta Sullà,

[...] debemos recuperar la literatura escrita por mujeres, y leerla y valorarla de manera adecuada. (Sullà, 2023, 7m7s)

La escasa presencia de escritoras en los libros de texto (Amat y Lluch, 2018; Hernández, 2020; Martínez, 2022) es un síntoma evidente del largo recorrido que queda por hacer.

6.2. Poesía y creatividad

La poesía es una vertiente de la literatura que, ya desde la antigüedad, se ha considerado especialmente apta para la educación de las personas y que, también hoy, sigue ofreciendo unas posibilidades didácticas inestimables. No en vano, se trata de un género que se amolda muy bien al modelo competencial que impera en nuestras aulas, y que puede llegar a ser

[...] un instrument de primer ordre per desenvolupar la creativitat, per ajudar a pensar críticament, per sensibilitzar estèticament, per solidaritzar-se amb els altres i per descobrir les pròpies emocions.¹ (Bordons, 2016, p. 53)

El primer concepto mencionado por Bordons, la creatividad, resulta de especial interés. Sin duda, la poesía es un género de gran valor para desarrollar esta facultad, no solo por el hecho compositivo implícito en su práctica, sino también por su carácter elíptico y metafórico, que permite el desarrollo de la imaginación y la diversidad interpretativa. Por otro lado, como señalan varios especialistas, la creación es una herramienta con un enorme potencial didáctico (Cropley 2011; Padget 2013). Se trata de un tipo de práctica que fomenta el desarrollo de capacidades de orden superior como la originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la imaginación, el pensamiento asociativo, metafórico o la jerarquización atributiva (Cropley, 2011).

Sin embargo, a pesar de estas potencialidades, lo cierto es que la poesía tiene una presencia más bien escasa en las escuelas e institutos. Como señalan Capdevila y Rodríguez-Valls (2020), se trata de un género que solo tiene una relativa importancia en los primeros años de vida, pero que a medida que van pasando los cursos se arrincona de forma paulatina hasta casi desaparecer. Tanto es así que, al llegar a la secundaria, muchos alumnos confiesan

[...] un alto grado de desmotivación hacia el género lírico y muchas veces las experiencias, no siempre positivas, van dejando una huella en su aprendizaje literario. (Dans Álvarez de Sotomayor, 2019, p. 101)

Los motivos de esta marginación son complejos y, en último término, se debe a una multiplicidad de causas (Calsina, 2024). Sin embargo, resulta evidente que esta marginación resulta contradictoria con su adaptabilidad y sus potencialidades didácticas, muy en especial por lo que respecta a la cuestión creativa. Des-

1. Traducción: «Puede llegar a ser un instrumento de primer orden para desarrollar la creatividad, ayudar a pensar de forma crítica, sensibilizar en el plano estético, solidarizarse con los demás y descubrir las propias emociones».

pués de todo, es importante señalar que la creatividad es un aspecto didáctico que parece tenerse cada vez más en cuenta en los currículums educativos. Buena muestra de ello son los propósitos que aparecen descritos en la primera página del decreto de primaria (Decret 119/2015, p. 1). Por su parte, el nuevo currículum de secundaria también reconoce, en algunos puntos, la cuestión creativa en la práctica literaria; por ejemplo, en el desarrollo de la competencia lingüística número 8 (Decret 175/2022, p. 204), en los matices introducidos en las materias de modalidad de bachillerato (Literatura Catalana, Literatura Castellana y Literatura Universal), y, muy en especial, en la inclusión de una nueva materia optativa que, no en vano, lleva un título bien elocuente: Creación Literaria (Decret 171/2022).

Ahora bien, esta presencia de la creatividad en el currículum contrasta de una manera sorprendente con la realidad que se desarrolla en las clases de lengua y literatura. Por un lado, el papel de la literatura se ha ido reduciendo con los años por la creencia que los alumnos necesitan abordar saberes más prácticos y funcionales (Bordons, 2003; Codina, 2009). Y, cuando se trabaja la literatura, los procesos creativos son muy poco habituales, más bien excepcionales. Patrícia Martínez, en su estudio sobre la presencia de la creación literaria en los libros de texto de las principales editoriales, presenta unos datos que no pueden ser más concluyentes. El porcentaje de actividades de escritura creativa, en los nueve manuales que analiza, oscila entre el 1,5 % y el 4,8 %. Además, advierte que

[...] no siempre se aportan pautas o ejemplos suficientemente ilustrativos para llevarlas a cabo. (Martínez, 2022, p. 30)

Por todo lo expuesto, en el contexto actual, es más importante que nunca reivindicar el género poético y su potencial creativo. Vivimos en una época marcada por la influencia de la digitalización y las nuevas tecnologías, en que parece que

[...] la educación no puede tomar distancia de ellas. (Bernate y Fonseca, 2023, p. 237)

Pero al mismo tiempo, nos topamos con retos educativos extraordinarios. Las dificultades de los jóvenes para desarrollar su

hábito lector son considerables, y los últimos informes PIRLS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) evidencian una caída en picado del nivel de comprensión lectora. Por lo tanto, el hecho de fomentar la lectura y la creación y, más aún, el vínculo personal con la obra literaria resulta más importante que nunca. En el ámbito lírico, hace ya un tiempo que se vienen impulsando prácticas didácticas que siguen esta línea fundamentada en la recepción de los alumnos y el desarrollo de la creatividad, y que han demostrado su efectividad sensibilizadora y educativa (Bordons y Cavalli, 2012; Contreras y Torrents, 2020; Contreras y Bordons, 2022; Contreras, 2023; Calsina, 2023; Calsina y Bordons, 2024).

6.3. Método

La propuesta didáctica que presentamos se desarrolló en forma de dos talleres literarios en un centro escolar de la población de Castellterçol (Barcelona). En total, participaron en la actividad 45 niños y niñas, 19 de un grupo de tercero de primaria y 26 de un grupo de cuarto. Para su diseño, partimos de los principios de la educación y las prácticas literarias apuntados en el apartado anterior. Los objetivos de la propuesta combinaban, por un lado, la voluntad de desarrollar la creatividad poética desde las primeras etapas escolares, mostrar a los niños y niñas la variedad de representaciones que puede tener el género poético y, no menos importante, sensibilizar al alumnado con respecto al eje temático central de la propuesta.

Para obtener resultados, en esta investigación se han utilizado diversos instrumentos de recogida de datos. En una primera parte cuantitativa, se analiza un breve formulario con preguntas abiertas y cerradas que contestaron los alumnos una vez finalizado el taller. Por otra parte, hay un análisis cualitativo de las producciones finales de los estudiantes, siguiendo un modelo de análisis literario a partir de categorías inductivas, con el soporte de las notas de observación participante del equipo docente e investigador.

El desarrollo de la propuesta tuvo diversas fases. En primer lugar, se llevó a cabo una selección de obras literarias según diversas premisas: variedad formal, temática de la paz y capacidad

de fomentar la reflexión y el espíritu crítico. La lista de poemas fue la siguiente:

- Libertad
Jaula - Nube, de Chema Madoz.
El pájaro enjaulado, de Gloria Fuertes.
Interior a l'interior, de Joan Brossa.
Aquí no passa ningú, de Isabel Minhós Martins.
- Derecho a una infancia feliz
Cançó de bressol per a despertar consciències, de Marc Granell.
L'Elionor, de Miquel Martí i Pol.
Nena amb globus, de Banksy.
Podries, de Joana Raspall.
Tinc un tanc de joguina, de Pere Martí i Bertran.
- Esperanza
Pan y paz, de Clemente Padín.
Bandera blanca, de Chema Madoz.
Amistat, de Joana Raspall.
La humanitat, de Joan Brossa.
La unió fa la força, de Laurent Cardon.
Off, de Xavier Salomó.

Establecidos los textos y diseñada la propuesta, se llevó a cabo la aplicación. Para facilitar el trabajo, los 45 niños y niñas de las dos clases se dividieron en varios equipos de trabajo. La primera parte de la aplicación se desarrolló al aire libre, en una zona arbolada situada justo al lado del patio de la escuela, y tuvo una duración de 45 minutos por clase. Se organizaron tres *estaciones* por las cuales debían pasar todos los grupos. Cada una estaba dedicada a un tema relacionado con la cultura de la paz: la libertad, la infancia feliz y la esperanza. Cuando los equipos llegaban, se les explicaba la idea, después se les formulaban algunas preguntas para fomentar la reflexión y se les presentaban los poemas seleccionados. Al final, tenían que llevar a cabo alguna tarea relacionada con el concepto que habían trabajado.

La segunda parte de la intervención se realizó en el aula. Se trataba de la parte más creativa de la propuesta, la elaboración del producto. Para ello, se mantuvieron los equipos de trabajo. Como elementos básicos, el alumnado disponía de los diversos

trabajos elaborados durante el primer bloque. Por otra parte, se les ofrecieron materiales diversos: hojas en blanco, cartulinas de colores, periódicos y revistas para recortar, materiales de escritura y dibujo, etc. El objetivo era que pudieran configurar su poema en la forma que consideraran más pertinente, ya fuera como poema textual, poema visual, híbrido, poema-objeto, etc. Había tres pasos: en primer lugar, conversar entre sí y ponerse de acuerdo acerca de su propuesta; en segundo lugar, escoger los materiales que necesitarían; por último, elaborar el producto, en colaboración con los otros miembros de su grupo.

6.4. Resultados

6.4.1. Formulario en línea

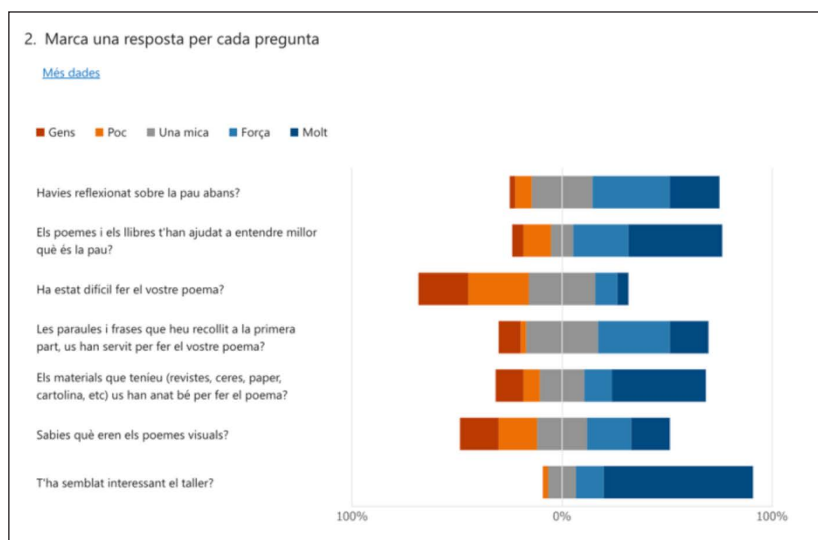
De los 45 participantes en la propuesta, 38 respondieron también el cuestionario (84,4 %): 14 alumnos de tercero de primaria y 24 de cuarto. Se trata, por lo tanto, de una muestra claramente representativa.

De entrada, los alumnos mostraban una buena actitud en relación con el taller (el 71,1 % lo considera muy interesante y un 13,2 %, bastante interesante). Tampoco les pareció una actividad muy complicada (el 52,6 % la considera poco o nada difícil). La mitad de los encuestados remarcan el hecho de haber descubierto la poesía visual, un tipo de creación que no conocían antes. De hecho, la percepción del alumnado por lo que respecta a los textos seleccionados es positiva: 32 afirman que las propuestas literarias les han gustado (84,2 %); en algunos casos también afirman que les han ayudado a desarrollar la creación y la reflexión, y que las explicaciones recibidas les han facilitado poder comprenderlos:

He entès els poemes gràcies a les explicacions que ens han fet i m'han ajudat a entendre-ho millor² (ID9-4°).

2. Traducción: «He entendido los poemas gracias a las explicaciones que nos han dado y me han ayudado a comprenderlo mejor».

Figura 6.1. Resultados del formulario en línea



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la cultura de la paz, consideran que el taller les ha ayudado a entender mejor el concepto (44,7 %, mucho; 26,3 %, bastante). La mayoría coincide en la importancia de este principio humano básico. No obstante, lo cierto es que no profundizan ni matizan demasiado sus respuestas. Un ejemplo paradigmático de estos planteamientos es el participante ID5-4º:

He après que la pau és molt important.³

Por otra parte, las ideas de libertad e infancia se mencionan poco, aparecen de manera puntual y casi anecdótica.

A la hora de valorar los aspectos positivos y negativos, el alumnado tiene en cuenta varios factores, aunque buena parte destacan el trabajo en grupo. Curiosamente, mientras algunos lo ven como un punto interesante, otros, en cambio, lo interpretan como una dificultad. Por otra parte, hay alumnos que se quejan de la dificultad inherente en el trabajo cognitivo:

3. Traducción: «He aprendido que la paz es muy importante».

Em fet servir paraules molt boniques i el que menys es que ens ha costat molt trobar-les⁴ (ID31-3°).

M'ha agradat molt fer el poema visual, però no m'ha agradat gaire pensar la idea⁵ (ID9-3°).

La gestión del tiempo es otro de los aspectos que consideran que se debería mejorar. Para ciertos alumnos la práctica se hizo larga, pero en la mayoría de los casos es más bien lo contrario, les faltó tiempo para completar las tareas.

El que més, les idees del principi, que eren molt divertides; el que menys, quan teniem presa per acabar⁶ (ID36-4°).

Por último, en referencia a la valoración general de la actividad, las opiniones son sin duda muy favorables. De los 38 comentarios, 35 se han de considerar muy positivos (92,1 %). Solo tres encuestados puntúan la actividad con un 4 sobre 10. El resto de valoraciones son positivas: 6 destacan la diversión; 4 el interés de la propuesta; 4 dicen que ha estado bien y 7 muy bien, sin ningún argumento; 5 puntúan la actividad con 9 y 10 sobre 10; otros lo valoran muy bien y destacan las explicaciones proporcionadas y los poemas presentados en la primera parte y el enriquecimiento y el proceso de reflexión:

Va ser molt interessant i m'agradaria repetir-ho⁷ (ID31-3°).

Ha sigut interessant i força divertit⁸ (ID10-4°).

Un 10 de 10, m'ha encantat!⁹ (ID38-4°).

4. Traducción: «Hemos utilizado palabras muy bonitas, y lo que menos es que nos ha costado mucho encontrarlas».

5. Traducción: «Me ha gustado mucho hacer el poema visual, pero no me gustado mucho pensar la idea».

6. Traducción: «Lo que más, las ideas del principio, que eran muy divertidas; lo que menos, cuando teníamos prisa por acabar».

7. Traducción: «Fue muy interesante y me gustaría repetirlo».

8. Traducción: «Ha sido interesante y bastante divertido».

9. Traducción: «Un 10 de 10, ¡me ha encantado!».

Es importante destacar las diversas referencias a la creatividad como algo muy positivo y que se debe tener en cuenta de la propuesta.

6.4.2. Producciones de los alumnos

Los niños y niñas elaboraron un total de 14 obras (8 en el grupo de tercero y 6 en el de cuarto). Dichas composiciones incluían tanto poemas textuales como visuales. Por lo que respecta a los visuales, desarrollaron técnicas mixtas, que combinaban texto e imagen. En algunos casos, los alumnos consiguieron elaborar composiciones con una carga simbólica considerable que incluían una síntesis de los conceptos trabajados. También en algunas ocasiones utilizaron ideas de tipo metafórico; ello supuso un acercamiento al carácter propio del género poético. Sin embargo, en algunos casos esta carga simbólica no era tan identificable, por lo que el resultado debe considerarse más próximo al dibujo. En cuarto hay más variación en las técnicas y los formatos, ya que en tercero la mayoría son *collages* o poemas textuales.

En relación con el contenido de las creaciones, es significativo que todas las obras compuestas han incluido los conceptos trabajados: la infancia, la libertad o la esperanza. Cabe decir que a menudo apareció otro concepto que, aunque no se trabajó directamente, se vincula con los anteriores: el amor. Al aparecer de manera natural y espontánea, se consideró una posibilidad válida y positiva y se acabó incorporando en muchos poemas. En algunos casos, el título de la composición amplifica el mensaje que se quiere transmitir (por ejemplo, “L’hora de la pau”,¹⁰ un poema donde las agujas del reloj marcan las letras de la palabra *paz*). En los poemas visuales se utiliza el recurso de la metáfora visual y de forma más recurrente el uso de símbolos (símbolo de la paz y corazones). Por lo que respecta a los poemas textuales, suele aparecer una rima consonante poco elaborada.

10. Traducción: «La hora de la paz».

6.5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten observar la recepción de la propuesta por parte de los alumnos y valorar el cumplimiento de los objetivos. Antes que nada, resulta notorio que hayamos podido cumplir una de nuestras metas principales: establecer un vínculo real entre los alumnos y los textos trabajados (Colomer, 1991). Los niños y niñas han creado una relación emocional con los poemas, han mantenido una relación positiva con el conjunto de la actividad y los textos literarios, y han visto que los podían interpretar y sentirse interpelados por ellos. Esta era, sin duda, una cuestión primordial. En segundo lugar, y atendiendo a las reacciones y respuestas del formulario, hemos conseguido que el alumnado descubriera otros formatos líricos, otros textos poéticos, otras maneras de expresarse de forma artística. Y, además, la creatividad se ha mostrado un elemento clave para interiorizarlas, puesto que, dentro de sus posibilidades y capacidades, han sentido la necesidad de reproducir los recursos observados. Hemos constatado, por lo tanto, la efectividad de la creación como herramienta de aprendizaje (Cropley, 2011; Padgett 2013). Los alumnos han integrado algunas características de la poesía de una manera práctica y, en parte, inconsciente: los textos propuestos han influido en sus creaciones, a pesar de que los alumnos no siempre se hayan dado cuenta de ello.

Por último, se ha producido también una sensibilización con la cultura de la paz. En este sentido, es cierto que su grado de elaboración de los conceptos (paz, infancia feliz, libertad) no fue excelente. En general, se limitaban a expresar la importancia del concepto, sin llegar a profundizar en él ni a ofrecer matices suficientes. Sin embargo, es importante matizar (valga la redundancia) esta cuestión. No en vano, tenemos que considerar la edad de los participantes, su madurez, experiencias y nivel formativo. No se debe considerar una limitación excesiva la relativa elaboración de las ideas, por lo menos en esta primera etapa de trabajo. Lo importante, en este momento, era sobre todo establecer ese vínculo, ese primer contacto: la sensibilización con la paz, con la literatura, con la poesía y sus posibilidades expresivas. Se trata de que los alumnos interioricen este lenguaje, que les sea propio y les permita expresarse de manera creativa y emocional, individual y colectiva.

6.6. Referencias bibliogràfiques

- Amat, M. y Lluch, G. (2018). L'educació literària en els llibres de text de secundària. Anàlisi crítica i comparativa. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 77, 60-66.
- Bernate, J. A. y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, (vol. XXIX), 227-242.
- Bordons, G. (1994). Visió sincrònica sobre didàctica de la Literatura. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, 27-36.
- Bordons, G. (2003). Relacions entre llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 7-15.
- Bordons, G. (2016). La poesia, fanal de l'educació. *Temps d'educació*, 50, 51-61.
- Bordons, G. y Cavalli, D. (2012). Mecanismes de Percepció de la Poesia Visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review*, 26, 85-106. <https://doi.org/10.3828/CATR.26.1.85>
- Cabré, M. A. (2013). *Leer y escribir en femenino*. Aresta.
- Calsina, J. (2023). Poesía y perspectiva de género. Una propuesta didáctica a partir del uso de las TIC. En T. Aránguez y O. Olariu (coord.), *Ensayos ciberfeministas* (pp. 954-975). Dykinson.
- Calsina, J. (2024). La poesia a les aules: possibilitats didàctiques i problemes d'aplicació. *Temps d'educació*, 67, 293-308. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.67.18>
- Calsina, J. y Bordons, G. (2023). De Flors i viatges a Viatges i flors: Creació a partir de Mercè Rodoreda. En J. Torrents, E. Contreras y G. Bordons (Coords.), *Creació i compromís social a l'educació literària i artística* (pp. 127-140). Octaedro.
- Capdevila Gutiérrez, M. y Rodríguez-Valls, F. (2020). La poesía en el aula de doble inmersión: Claves didácticas y de concienciación para el desarrollo de literacidad crítica e identidad. *Journal of Latinos and Education*, 19(3), 219-231. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1499513>
- Codina, F. (2009). La poesia, art educadora. En G. Bordons (Ed.), *Poesia contemporània, tecnologies i educació* (pp. 25-33). Universitat de Barcelona.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova.

- Contreras, E. (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383
- Contreras, E. y Torrents, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.802>
- Contreras, E. y Bordons, G. (2022). Aproximación al proceso creativo de futuros docentes en proyectos interdisciplinarios de educación literaria. En M. J. Maldonado y M. Gutiérrez (Coords.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 75-85). Dykinson.
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of creativity. En M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 511-524). Academic Press.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. (2019). Poesía en el espacio: una experiencia didáctica en ESO. *Campo Abierto*, 38(1), 101-106. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3155>
- Decret 119/2015, de 23 de juny de 2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC del 26 de juny de 2015.
- Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. DOGC del 22 de setembre de 2022.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. DOGC del 29 de setembre de 2022.
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. En B. Muñoz (Ed.), *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura* (pp. 171-197). ICE Universidad de Zaragoza.
- García Ribera, G. (1996). *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- González-Nieto, L. (1992). La literatura en la Educación Secundaria. *Signos*, 7, 54-61.
- Hernández, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. *Propuestas didácticas. Lengua y textos*, 51, 95-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>
- Martínez, P. (2022). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 107-118. <https://doi.org/10.5209/rced.73814>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe espa-*

- ñol. Secretaría de Estado de Educación Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Núñez Delgado, P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Octaedro.
- Padget, S. (2013). *Creativity and critical thinking*. Routledge.
- Sullà, E. (2023). Panel 8. Historia, crítica y cánones literarios [Vídeo]. Youtube. [Instituto de Filología «Dr. Amado Alonso» | UBA] (30 de junio de 2023). <https://www.youtube.com/watch?v=8Rb4RwIxB4> [acceso: 21.09.2023].

El trabalenguas: creatividad literaria oral en el aula de Educación Primaria

JOSÉ ANTONIO MORENO SILES

Resumen

Los juegos con la forma fónica de las palabras se emplean en el aula de Educación Primaria para desarrollar la conciencia fonológica del alumnado, pero suelen presentarse como integrantes de un corpus limitado por la tradición. En este artículo se defiende que el docente debe promover experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, al mismo tiempo que el alumnado toma conciencia estética y artística. En desarrollo de estas ideas, se propone que los trabalenguas se integren en situaciones de aprendizaje donde se plantee un reto creativo (tanto lingüístico como literario), según los intereses o necesidades del alumnado, al servicio de la creatividad literaria y de la producción oral.

Palabras clave: Trabalenguas; juego de palabras; literatura infantil; producción oral.

7.1. Introducción

Los trabalenguas constituyen un juego con la forma fónica de las palabras que se ha transmitido de forma oral. Están dotados de ritmo y, en ocasiones, de rima, y se integran dentro del conjunto de la lírica popular tradicional.

Desde antiguo se ha considerado el planteamiento de trabalenguas a los niños como una actividad de corrección fonética y articulatoria, pues ya Antonio de Nebrija (1492/2019, p. 104), en su *Gramática*, se remontaba a Quintiliano para ejemplificar

esta práctica. El uso terapéutico del trabalenguas sigue vigente en las aulas de Educación Primaria.

Sin embargo, el trabalenguas atesora cualidades literarias que lo hacen apto para aplicaciones didácticas significativas que han sido poco exploradas hasta la fecha. En concreto, en este artículo se defiende que, del mismo modo que otros tipos de textos tradicionales como los refranes y las adivinanzas, el trabalenguas está disponible para servir de estímulo a la producción literaria oral del alumnado.

Para demostrar la idoneidad del trabalenguas en la creación literaria, en este artículo, en primer lugar, se define la situación comunicativa en que se emplea el trabalenguas y se analizan dos aspectos relevantes: la pronunciación y el significado. En segundo lugar, se presenta de forma crítica el panorama actual del uso didáctico del trabalenguas en las aulas de Educación Primaria. En tercer lugar, se esbozan algunas técnicas de explotación didáctica del trabalenguas orientadas a la creación y a la producción literaria oral. Y, por último, se ofrece una conclusión que recoge las ideas más destacadas.

7.2. ¿Qué es un trabalenguas?

7.2.1. La situación comunicativa del trabalenguas

Una persona propone a otra(s) la pronunciación de un texto, el trabalenguas, cada vez más rápido para que se equivoquen y provocar la risa de los participantes.¹ El trabalenguas es un juego lingüístico que no se plantea aislado, sino dentro de un ambiente lúdico en que se entremezclan otros trabalenguas, así como adivinanzas, chistes y canciones, entre otros pasatiempos verbales. El trabalenguas supone un desafío a la destreza verbal de cualquier hablante y, en especial, de los que están en proceso de adquisición de la lengua.

Aunque, como se ha dicho, el objetivo del promotor del trabalenguas es reírse de la poca destreza verbal de quienes aceptan el reto, es posible que alguno de estos salga airoso del aprieto. Esta

1. La lectura individual de un trabalenguas, pese a su indudable carácter lúdico, es una situación que aquí no interesa presentar por la falta de interacción con otros hablantes.

solución es, obviamente, menos risible, pero reporta al desafiado el placer de exhibir en público sus habilidades lingüísticas.

7.2.2. La pronunciación del trabalenguas

La complejidad del trabalenguas estriba en que se construye sobre una serie de repeticiones fonológicas, morfológicas y discursivas diseñadas para *trabar* la lengua. Las repeticiones fonológicas se fundamentan en el empleo de palabras que contienen un fonema o un grupo de fonemas de probada dificultad articulatoria. En el trabalenguas «El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Rodríguez se lo ha cortado», por ejemplo, se acumulan las palabras que contienen el fonema vibrante alveolar múltiple.² Eguren (1987) apunta que esta repetición de un fonema es un empleo de la figura retórica de la aliteración. Sin embargo, si en la aliteración el poeta explora las vinculaciones emotivas entre un sonido y un concepto extralingüístico, la repetición sonora del trabalenguas persigue, ante todo, entorpecer la pronunciación.

Por su parte, las repeticiones morfológicas se organizan de dos maneras, a menudo entreveradas: mediante la combinación de palabras homónimas³ y parónimas,⁴ y la combinación de palabras de la misma familia léxica. La combinación sistemática de homónimos y parónimos confunde al hablante en el plano del contenido, v.g. «Como como poco coco, poco coco compro». El primer *como* es una conjunción, mientras que el segundo, que es su homónimo, es la primera persona del singular del presente de indicativo del verbo *comer*. A su vez, *como*, *poco*, *coco* y *compro* son palabras parónimas.

Un ejemplo de repetición de palabras del mismo campo léxico lo encontramos en «Cuando cuentas cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas, porque cuando cuentas cuentos nunca cuentas

2. Ortográficamente, la vibrante múltiple se puede representar como erre simple (r) o erre compuesta (rr).

3. Un homónimo es una «palabra cuya forma es igual o semejante a la de una o más palabras, pero con significado distinto» (Luna Traill *et al.*, 2005, s.v. homónimo). Son homónimas *vaca* (hembra del toro) y *baca* (soporte que se coloca en el techo de un vehículo para llevar maletas y otros bultos).

4. Dos palabras son parónimas si son «semejantes en su forma, pero con significados distintos» (Luna Traill *et al.*, 2005, s.v. paronimia). Son parónimas *actitud* ('disposición de ánimo') y *aptitud* ('capacidad para operar competentemente en una actividad').

cuántos cuentos cuentas». El sustantivo *cuentos* está relacionado en el plano léxico con las tres formas verbales del verbo *contar* (*cuentes, cuenta, cuentas*) cuando significan ‘referir oralmente algo’, aunque en este trabalenguas el verbo *contar* también se emplea con el significado de ‘determinar el número de algo’.⁵

Por último, las repeticiones discursivas se basan en la reiteración superflua de una misma palabra o de segmentos enteros del discurso, lo que provoca un avance fatigoso de la información. Se trata de un efecto deseado, pues refuerza el sinsentido del trabalenguas, como en el siguiente ejemplo:

Me han dicho que has dicho un dicho,
un dicho que he dicho yo;
ese dicho que te han dicho
que yo he dicho, no lo he dicho;
y si yo lo hubiera dicho,
estaría muy bien dicho
por haberlo dicho yo.⁶

Por todo ello, la complejidad de la pronunciación del trabalenguas no se circunscribe, como se señala de forma habitual, a la reiteración de un sonido determinado, sino a la concurrencia de diversos tipos de repeticiones que plantean un reto, no solo articulatorio, sino también de procesamiento y de memorización.

7.2.3. El significado del trabalenguas

Con frecuencia, se considera que el significado del trabalenguas es irrelevante (Silveyra, 2001; Morote Magán, 2005). Sin embargo, se observa que el trabalenguas, en general, presenta una coherencia narrativa, como en el siguiente ejemplo:

Pedro Perfecto Pedrotti,
pobre pintor portugués,
pinta puertas, portones,
portadas, portillos,

5. A pesar de no formar parte del mismo campo léxico que *cuentos* y *contar*, *cuento* y *cuántos* establecen con aquellas una relación de paronimia.

6. Cit. en Gil (1974, p. 145).

por pocos pesos,
para pasear por Porto.⁷

La presencia de significado permite identificar un tema dominante en cada trabalenguas, como pueden ser las personas, los alimentos, la ropa y la salud, entre otros (Bassa *et al.*, 1991). No obstante, el trabalenguas puede incluir palabras inventadas que se han formado mediante los procedimientos internos de la lengua:

Doña cuchíbrica
se cortó el débrico
con la tijérica
del zapatébrico.
El zapatébrico
se la curó
con mantequíbrica
de la mejor.
¿A qué saltas tú?⁸

Este tipo de creaciones son afines a la *jintanjáfora*, entendida esta como un juego fónico donde predomina un significado contextual, emocional y rítmico por encima de un significado lógico o conceptual (Eguren, 1987). He aquí un ejemplo de *jintanjáfora*:

Tengo una gallina
pitranca, pitranca,
piti, bili, blanca.
Si la gallina,
pitranca, pitranca,
piti, bili, blanca,
se muriera,
¿qué harían los pollitos
pitrancos, pitrancos,
piti, bili, blancos?⁹

7. Cit. en Silveyra (2001, p. 68).

8. Cit. en Pelegrín (1996, p. 306).

9. Cit. en Eguren (1987, p. 51).

Desde un punto de vista comunicativo, mientras que el trabalenguas se plantea como un desafío donde los participantes pugnan por pronunciarlo cada vez más rápido y sin fallos, la jitanjáfora es un artefacto poético que no está condicionado por una competición lingüística.

Por tanto, la presencia de significado, sobre todo vinculado a la narración de unos acontecimientos, por disparatados que sean, es una característica de los trabalenguas que, además, facilita su memorización. En el caso de que el texto contenga palabras que oscurezcan su significado de manera que pierda por completo su carácter narrativo, entonces ya no podríamos hablar de trabalenguas.¹⁰

7.2.4. La didáctica del trabalenguas en la Educación Primaria

Los estudios actuales de didáctica defienden la utilidad del trabalenguas para mejorar la pronunciación y la fluidez verbal de quienes están en proceso de adquisición de la lengua (Recasens, 1987; Bassa *et al.*, 1991; Holguín y Zambrano, 2021). Otro beneficio secundario que se ha destacado es la introducción de los procedimientos de formación de palabras (Cerrillo, 2007). La didáctica del trabalenguas está vinculada a la escuela tradicional, donde la vía de transmisión de conocimientos se efectúa mediante la escritura.

En una propuesta para alumnos de primaria, Ruano (2014) indica que

[...] primero leeremos [el trabalenguas] y practicaremos vocalizando cada sílaba por separado y poco a poco aumentaremos la velocidad expresiva. (p. 23)

La pronunciación del trabalenguas debe ser a través de la lectura. (Holguín y Zambrano, 2021, p. 71).

La actividad tradicional con el trabalenguas consiste en que, una vez presentado por el docente, los alumnos lo leen en voz alta

10. Por eso, no compartimos con Oriol (2002) su definición de trabalenguas como género etnopoético no narrativo, pues consideramos que el trabalenguas, de manera habitual, sí narra unos acontecimientos, aunque sean contrarios a la razón.

de manera cada vez más rápida. En el mejor de los casos, el docente recita un trabalenguas y los alumnos lo repiten. Después de este primer trabajo de pronunciación, el docente les invita a comentar qué han entendido y a analizar el significado de algunas palabras.

Esta didáctica del trabalenguas presenta dos limitaciones. En primer lugar, obvia su carácter en origen oral y se apoya casi en exclusiva en materiales escritos, por lo que posterga la introducción del trabalenguas a cierto desarrollo de las competencias lectoescritoras. Contra este tipo de situaciones, Pelegrín (1986) y Cerrillo (2007) invocan la importancia de la palabra oída por su capacidad de despertar sensaciones, sobre todo en la primera infancia.

Y, en segundo lugar, la mejora de la pronunciación oculta un objetivo todavía más importante: la contribución del juego del trabalenguas a una mayor conciencia lingüística gracias a su aspecto lúdico y creativo. Esta conciencia no se obtiene con la repetición de un trabalenguas o una actividad que tenga como principio y final el propio trabalenguas, sino con su concepción como herramienta orientada a la creación literaria y a la producción oral. De acuerdo con Cantero (2019), para un desarrollo significativo de las competencias comunicativas en el aula el docente debe promover actividades emocionalmente positivas, esto es, que sean reales y que el alumno tenga ganas de comunicarse porque la propuesta le interesa. Este mismo espíritu es el que promueven Domínguez Pérez y Cuadrado Muñoz (2021):

El adulto debe posibilitar oportunidades significativas, ricas, motivadoras en el día a día, ya que el lenguaje está a nuestro alrededor y la funcionalidad del lenguaje escrito y oral debe ser descubierto a través de un uso social para acercarse a la cultura propia y ajena. (p. 90)

7.2.5. Actividades con trabalenguas

A continuación, se esbozan una serie de técnicas que se pueden tener en cuenta a la hora de trabajar con trabalenguas en el aula de Educación Primaria.¹¹ Esta propuesta está sustentada en tres

11. Se recomienda consultar los repertorios de trabalenguas de Escribano *et al.* (1992) y Ruano (2014). Al final de las referencias bibliográficas de este capítulo se relacionan tres páginas web donde los docentes podrán encontrar más ejemplos.

ideas importantes. En primer lugar, se propone que el trabalenguas deje de ser un producto literario acabado que los alumnos reciben de forma pasiva y que, en cambio, sirva de pretexto para la producción oral y el desarrollo de la creatividad literaria, en la línea de las propuestas de Rodari (2015) para las adivinanzas o incluso en el empleo de refranes como recurso para la creación dramática en el Siglo de Oro español (Florit Durán, 1984).

En segundo lugar, cualquier situación de aprendizaje debe desarrollarse en un ambiente de concordia que aporte seguridad y autoestima a los alumnos y, aunque el trabalenguas plantea un reto que debe superarse, se propone abandonar el marco de contienda en que, de forma habitual, se plantea, ya que ello puede ir en contra del respeto a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

Y, en tercer lugar, la explotación de la producción oral del trabalenguas puede combinarse con otras actividades de expresión lingüística, así como de expresión corporal, plástica y rítmico-musical. Por razones de espacio, aquí solo se plantean algunas actividades de expresión lingüística que tienen el trabalenguas como protagonista y se considera que es el docente quien debe conjuntarlas con las actividades que considere oportunas.

7.2.6. El taller de trabalenguas

La creación de trabalenguas puede ser un ejercicio sin planificar propiciado por un error involuntario en el habla cometido por el docente o por alguno de los alumnos. La condición para que esto suceda es que el error se considere gracioso.

Un ejercicio previo a la creación de trabalenguas consiste en operar transformaciones en un trabalenguas ya conocido por el alumnado. En realidad, esta actividad es tan antigua como los mismos trabalenguas, pues la transmisión oral ha generado varias versiones de cada uno de ellos. La transformación más sencilla puede consistir en cambiar alguna de las palabras sin menoscabar las características del trabalenguas.

El método más sencillo de creación de nuevos trabalenguas dispone la construcción a partir de un sonido determinado, puesto que solo se centra en uno de los tipos de repetición que caracterizan el trabalenguas, esto es, la repetición fonológica. En Silveyra (2001) el docente escoge un fonema o un grupo de fo-

nemas y el alumnado propone palabras que lo contienen. Después, mediante el uso de conectores, se hilvanan pequeñas frases donde el significado es algo secundario. En nuestra opinión, esta actividad adquiere nuevos matices si, en vez de un fonema determinado, el trabalenguas se construye a partir de una onomatopeya, como podría ser *cua*, el parpeo del pato. El nuevo trabalenguas podría contar la historia de un pato incluyendo palabras que contengan el segmento *cua-* o incluso segmentos parónimos como *gua-*. En un nivel más avanzado, el docente puede pedir al alumnado la confección de una lista de palabras homónimas y parónimas. Por ejemplo, a partir de *loro*, los alumnos sugieren palabras bisílabas con las mismas vocales y alguna de las consonantes: *oro*, *toro*, *coro*, *doro*, etc. El trabalenguas se construye armando una pequeña narración con estas palabras.

A menudo, el trabalenguas se ha concebido a partir de un esquema sancionado por la tradición, de manera muy parecida al *Limerick*.¹² Recasens (1987) y Bassa et al. (1991) proponen la reutilización de un esquema para que los alumnos generen sus propias versiones. El siguiente ejemplo propuesto por Recasens (1987, p. 35) sirve de molde:

El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
El desenladrillador
que lo desenladrille
buen desenladrillador será.

El primer verso está dedicado a presentar una situación adversa. La pregunta retórica del segundo verso nos avanza la necesidad de una resolución, para la cual se requieren unas cualidades que se desarrollan en los tres últimos versos. Esta técnica plantea un reto mayor al alumnado porque explota la recursividad de los procedimientos de formación de palabras, de manera que se generen creaciones casi impronunciables.

Consideramos que se puede exigir al alumnado que el nuevo trabalenguas tenga un carácter narrativo, es decir, que cuente una historia, por ridícula o descabellada que sea. Esto, lejos de suponer un obstáculo para la creatividad, puede conducir a ha-

12. Véase Rodari (2015, p. 63).

llazgos de mayor enjundia poética. Además, esta exigencia es compatible con la creación de trabalenguas que contengan algunas palabras que no formen parte de la lengua, esto es, que el trabalenguas se deslice hacia la jitanjáfora. La deformación o incluso la invención de palabras tiene un objetivo práctico, como es el de facilitar la concepción del trabalenguas, pero también un objetivo lúdico, como es el de transgredir los límites del lenguaje.¹³

7.2.7. Taller de narraciones

Cuando en el uso tradicional del trabalenguas el docente pregunta a los alumnos qué historia se está contando, ya se pone en marcha la creatividad literaria de estos, pues en su respuesta los niños tienen la oportunidad de caracterizar, con inventiva desbordante, a *Ramón Rodríguez* o a *María Chucena*,¹⁴ por invocar a dos protagonistas de trabalenguas conocidos.

En este apartado se sugiere utilizar el trabalenguas como pretexto para la creación de nuevas narraciones.¹⁵ Morote Magán (2005) propone la escritura de relatos a partir del trabalenguas «Si Pancha plancha con cuatro planchas, ¿con cuántas planchas plancha Pancho?» para la clase de Español como Lengua Extranjera. He aquí el relato de uno de sus alumnos:

Papá Poncho quiere que Pancho ayude a Pancha con la plancha. Si *Pancha plancha con cuatro planchas, ¿con cuántas planchas plancha Pancho?* Pancho pasa de la plancha.

Papá Poncho le dice a Pancho:

–Apechuga con la plancha.

Pancho le responde a papá Poncho:

–¿Con qué plancha plancho, si Pancha plancha con las cuatro planchas?

13. En cuanto a que el trabalenguas contenga rima o incluso ritmo, esta exigencia debería tener en cuenta numerosos aspectos de la creación poética que aquí no corresponde considerar.

14. María Chucena / su choza techaba / y un techador / que por allí pasaba / le dijo: / –Chucena, ¿tú techas tu choza / o techas la ajena? / –Ni techo mi choza / ni techo la ajena, / que techo la choza / de María Chucena. Cit. en Bravo-Villasante (1963, vol. II, p. 83).

15. En Rodari (2015) se recogen muchas técnicas de creación narrativa a las que se podría adaptar el trabalenguas, como la técnica de *qué ocurre después*.

Papá Poncho planchado le dice a Pancha:
–Pancha, deja dos planchas para que planche Pancho.
A lo que Pancho y Pancha preguntan a papá Poncho:
–Si los Panchitos planchamos con cuatro planchas, ¿con cuántas planchas papá Poncho plancha?¹⁶

Este ejercicio es fácilmente trasladable al aula de Educación Primaria y a una actividad con predominio de lo oral. Entre otras posibilidades, la narración podría estar condicionada a la participación de personajes literarios o reales conocidos por el alumnado. Dependiendo del grado de madurez del grupo, se podría exigir una menor o mayor inclusión de palabras con el fonema repetido en el trabalenguas o incluso deformar palabras con el objetivo de que lo contengan.

También se puede aprovechar la fórmula de algunos trabalenguas o jitanjáforas que incluyen una pregunta final para que los alumnos elaboren una respuesta. A este esquema responden «Si Pancha plancha con cuatro planchas» y «Tengo una gallina, pitranca, pitranca». No está de más recordar que el producto de estas creaciones no es tan importante como el proceso por el que los alumnos se ejercitan en la inventiva literaria (Vygotsky, 1982).

7.2.8. El trabalenguas en el juego dramático

Una actividad complementaria a la tradicional memorización y lectura apresurada de trabalenguas es la declamación con diferentes entonaciones, según si el propietario de la voz está feliz, enojado y medio dormido, entre otros estados (Silveyra, 2001). Esta actividad se puede encuadrar en una situación de aprendizaje que gire en torno a los mecanismos fundamentales del teatro, que son el tiempo, el espacio, el personaje y la recepción. El trabalenguas puede propiciar el tema del juego, servir de contraseña para traspasar el umbral de una puerta o formar parte del idiolecto¹⁷ de un personaje determinado, entre múltiples posibilidades de explotación dramática.¹⁸

16. Cit. en Morote Magán (2005, p. 197).

17. «Variedad lingüística que caracteriza el habla de un individuo» (Luna Traill *et al.*, 2005, s.v. idiolecto).

18. Para la relación entre la creación literaria y el juego dramático, véanse Vygotsky (1982) y Tejerina (1994).

7.2.9. El fomento de la interculturalidad y el trabalenguas

El trabalenguas, por último, favorece el trabajo en la interculturalidad y el plurilingüismo (Morote Magán, 2005), puesto que es un hecho literario universal. La actividad con lenguas que los alumnos desconocen convierte el trabalenguas en jitanjáfora pura, pues está desprovisto de significado conceptual. Dentro de una situación de aprendizaje donde se explote esta interculturalidad se invita a los padres de diversos orígenes geográficos a compartir con los alumnos un trabalenguas en su idioma. Entre otras actividades relacionadas, los alumnos pueden tratar de repetir el trabalenguas y jugar a adivinar qué historia se esconde detrás.

7.3. Conclusión

El trabalenguas es un artefacto lúdico y literario que presenta amplias posibilidades de explotación didáctica en el aula de Educación Primaria, más allá de su aprovechamiento al servicio del perfeccionamiento de la pronunciación. En este capítulo se ha definido el trabalenguas en sus aspectos comunicativo, fonológico y semántico, y, a partir de un conocimiento detallado de sus características, se han apuntado una serie de técnicas que promueven el trabalenguas como herramienta de producción oral y de creatividad literaria.

7.4. Referencias bibliográficas

- Bassa i Martín, R., Cabot i Sastre, M., Díaz i Villalonga, R., Lladonet i Escalas, J. y Pastor i Homs, I. (1991). *Llengua de pedaç: Onomatopeies i embarbussaments: Classificació i ús didàctic*. Moll.
- Bravo-Villasante, C. (1963). *Antología de la literatura infantil española*. (Vol. 1-2). Doncel.
- Cantero Serena, F. J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-el-aprovechamiento-didctico-del-cancionero-infantil-0/html/>

- Domínguez Pérez, T. y Cuadrado Muñoz, F. (2021). El currículo de la etapa de Educación Infantil. En J. Moya Otero y F. Luengo Horcajo (Eds.), *Educación para el siglo XXI: reformas y mejoras* (pp. 83-95). Anaya.
- Eguren, L. J. (1987). *Aspectos lúdicos del lenguaje: La jitanjáfora, problema lingüístico*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Escribano Pueo, M. L., Fuentes Vázquez, T., Gómez-Villalba Ballesteros, E. y Romero López, A. (1992). *Folklore infantil granadino de tradición oral: Retahílas y trabalenguas*. Universidad de Granada.
- Florit Durán, F. (1984). Tirso de Molina y el uso teatral del refranero. *Monteagudo: revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 84, 21-27. <http://hdl.handle.net/10201/15313>
- Gil, B. (1974). *Cancionero infantil: Antología*. Taurus.
- Holguín González, M. y Zambrano Cedeño, E. (2021). El trabalenguas como estrategia para desarrollar la fluidez verbal en Educación Básica Elemental. *CoGnosis: Revista de Ciencias de la Educación*, 6(1), 69-80. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3344>
- Luna Traill, E., Viguera Ávila, A. y Baez Pinal, G. E. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. Universidad Autónoma de México.
- Morote Magán, P. (2005). *Juegos de lengua y literatura: Adivinanzas y trabalenguas*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_18.pdf
- Nebrija, A. de (1492/2019). *Gramática de la lengua castellana*. Red Ediciones.
- Oriol i Carazo, C. (2002). *Introducció a l'etnopoètica: Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Cossetània.
- Pelegri, A. (1986). *Poesía española para niños*. Taurus.
- Pelegri, A. (1996). *La flor de la maravilla: Juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Recasens, M. (1987). *Cómo estimular la expresión oral en clase*. CEAC.
- Rodari, G. (2015). *Gramática de la fantasía*. Planeta.
- Ruano Martín, S. (2014). *Desarrollo de la expresión oral a través de la dramatización en Educación Primaria*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6988/TFGL788.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Silveyra, C. (2001). *Canto rodado: La literatura oral de los chicos*. Santillana.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Akal.

Recursos web

<https://www.elhuevodechocolate.com/index.html>

<https://www.frases1.es/>

<https://www.tongue-twister.net/#ca>

Las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de las áreas lingüísticas: un procedimiento para su esbozo

SARA RECIO-PINEDA

Resumen

El nuevo currículum de educación básica ha introducido cambios significativos que requieren una revisión en la forma en que se conciben y desarrollan las programaciones educativas. Con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), el diseño de situaciones de aprendizaje (SA) se ha convertido en una estrategia fundamental para aplicar un enfoque competencial a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela. Seis vectores ayudan a poner el foco en los aspectos que la sociedad actual considera claves para el aprendizaje y la equidad, y uno de ellos hace referencia al reto de proporcionar una educación lingüística de calidad. Este capítulo analiza qué supone este reto, cuáles son las competencias específicas asociadas a las áreas lingüísticas, y que metodologías y estructuras pedagógicas permiten trabajar estas competencias. El objetivo de este capítulo es proporcionar pautas procedimentales para la programación de situaciones de aprendizaje que fortalezcan las competencias en las áreas lingüísticas a través de una redefinición de las secuencias por tareas.

Palabras clave: Situaciones de aprendizaje; áreas lingüísticas; diseño; procedimiento; educación primaria.

8.1. Introducción

8.1.1. La calidad de la educación lingüística

El Decreto 175/2022, del 27 de septiembre, establece seis vectores que guían las actuaciones pedagógicas en la educación pri-

maria. Uno de los vectores más relevantes para el enfoque de este trabajo es la calidad de la educación lingüística. Este vector implica proporcionar herramientas y espacios para expresar y razonar pensamientos y emociones, compartir conocimientos, relacionarse, gestionar conflictos y promover una conciencia positiva de la riqueza lingüística y cultural, con el objetivo de prevenir actitudes de rechazo, discriminación o violencia entre el alumnado.

Lo anterior resalta la dimensión social del pensamiento verbal (Vygotsky, 1983) y de la educación lingüística. Por un lado, enfatiza la importancia de la oralidad en la escuela. Por el otro lado, desafía a concebir una didáctica de la lengua donde la práctica de la comunicación no se oriente solo a la transmisión de información, sino que, sobre todo, se centre en el establecimiento de relaciones, en su regulación a través de fórmulas de cortesía y afectividad, y en su mantenimiento para asegurar la identidad y pertenencia del alumnado dentro de un grupo (Cantero, 2019).

Con esta interpretación, la didáctica de la comunicación se fundamenta en el intercambio de afectos en la lengua de aprendizaje, lo que brinda valiosas oportunidades para fortalecer la conexión con el idioma y promover actitudes positivas hacia él. La interacción, que involucra la negociación continua y el contagio de los diversos códigos del habla de los interlocutores (como el acento, el ritmo, la entonación, el léxico o los gestos [Cantero, 2008]), se convierte, junto a la mediación, en una actividad comunicativa clave para el desarrollo de las competencias asociadas a las áreas lingüísticas. La singularidad de la competencia comunicativa de cada hablante (que se ha formado en función de sus usos de la lengua) puede compartirse en el intercambio afectivo, lo que promueve el desarrollo de competencias interculturales y plurilingües.

En las áreas lingüísticas, se trabajan un total de 10 competencias específicas. A continuación, se analiza su relación con las actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2002) y su coherencia con la educación lingüística de calidad.

Figura 8.1. Competencias asociadas a las áreas lingüísticas en el currículo de Primaria



Fuente: Adaptado de Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 48-101.

La primera competencia (1) insta al alumnado a emplear sus recursos plurilingües en diversas actividades comunicativas. Para ello, Moore y Llompart (2019) sugieren proporcionar información en distintos géneros e introducir materiales en diversas lenguas para abordar una misma tarea unilingüe.¹ Esta práctica favorece la transferencia lingüística de forma significativa (mediación), activa conocimientos sobre lenguas cercanas (véase competencia 9) y promueve actitudes abiertas para promover la conciencia positiva de riqueza que requiere la educación lingüística de calidad.

1. Las SA motivadas por la celebración del Día Mundial/ Día Europeo de... permitirán trabajar con materiales auténticos en distintas lenguas. Conviene también aprovechar el material que pueda llegar de casa (Coma, Piñol y Moya, 2020).

La competencia (2) se centra en la *comprensión*, que es una actividad que aparece también en las competencias (4), (6), (7) y (8). El nuevo currículum destaca el desarrollo de criterio para buscar información, a veces desde una discusión sobre las palabras clave que puede activar la competencia (9), seleccionar fuentes fiables,² e identificar ideas clave. Además, otorga importancia a habilidades como identificar ideas relevantes, contrastar información, relacionar conceptos y formarse opiniones. También dedica atención al desarrollo de criterio para seleccionar, apreciar y disfrutar de artefactos literarios desde actividades vinculantes y relacionales.

Las competencias (3) y (5) destacan la necesidad de que, en las actividades de producción, el alumnado deba ajustarse a un destinatario y propósito reales, de modo que se trabaje con un uso situado de la lengua (Bastian, 2010). La producción debe trabajarse con enfoques didácticos centrados en el proceso, que incluyan estrategias de composición y de autorregulación (Salazar, 2022), y que permitan activar el debate sobre qué uso lingüístico es más adecuado en cada caso (Camps y Zayas, 2006; Santolària, 2022), para favorecer la activación de la competencia (9).

En la competencia (3) se alude a la actividad de interacción, que aparece en los momentos en los que el alumnado construye conocimiento de forma dialógica y establece vínculos. El reto consiste en diseñar instrumentos para evaluar su desarrollo y tener en cuenta que esta competencia tiene un papel central en la educación lingüística de calidad. La competencia (10) insta a identificar y rechazar abusos de poder verbales, regular la participación en dinámicas grupales y reconocer manipulaciones.

Por último, la mediación lingüística es una actividad que recibe alusiones indirectas en todas las competencias. Traducir, resumir el contenido principal de un texto, planificar, revisar, corregir, editar, adecuar o mejorar algunos de los escritos, así como transformar la información en conocimiento comunicable, son actividades de mediación, muy ligadas al papel de agente social que se requiere del aprendiente en la educación lingüística de calidad (Cantero y Recio-Pineda, 2023).

2. Véase el trabajo de Härmäläinen *et al.* (2020).

8.2. El enfoque competencial en las secuencias por tareas

El enfoque competencial supone partir de una situación cercana, analizar qué desafíos presenta e investigar, aportar soluciones, o actuar para resolverlos (Grau, 2022). Renovar el enfoque por tareas³ en el contexto de la educación lingüística actual pasa por convertir la tarea final en la solución a los desafíos que presenta una situación.

Las etapas necesarias para que los estudiantes realicen la tarea final se conocen como *tareas posibilitadoras*. Estas abarcan las *tareas iniciales*, como las de motivación, contextualización, análisis de conocimientos previos o introducción al tema (Ellis *et al.*, 2019), las *tareas capacitadoras*, que se centran en trabajar los saberes lingüísticos en contexto (Bartolí, 2012), y las *tareas derivadas*, que surgen como consecuencia de la evaluación final o que son propuestas por los propios estudiantes como actividades complementarias para continuar aprendiendo (Martín Peris, 1999).

Integrar estas tareas en una estructura pedagógica como las secuencias, permitiendo que la tarea final pueda ir más allá de la composición escrita de un género discursivo, como ocurría en sus orígenes (Camps, 1995; España y Soler, 2014; Rosat, Dolz y Schnewly, 1991; Pasquier y Dolz, 1996), permitiría interconectar las diversas áreas curriculares y estimular un *aprendizaje expansivo* (Engeström y Sannino, 2010) en el que los estudiantes pudieran construir conceptos inéditos.

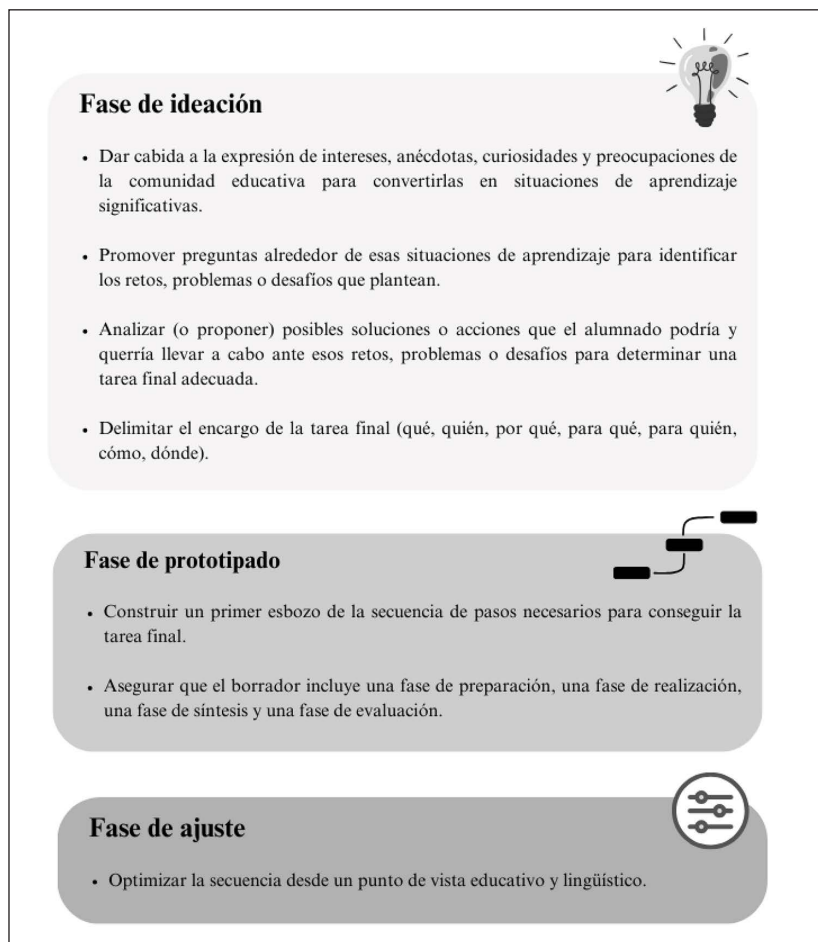
8.3. Procedimiento para aprender a diseñar secuencias por tareas

A continuación, se propone una guía de pasos para esbozar secuencias por tareas acordes a los retos de la educación lingüística actual. Tal y como muestra la figura 8.2, los pasos del esbozo se

3. A pesar de que este enfoque se relaciona con la enseñanza de segundas lenguas a adultos, ha sido usado con éxito en la didáctica de primeras lenguas (Sepúlveda y Hernández, 2001; Fernández Martín, 2008; Calcines, 2015), y también en el contexto de primaria (Estaire, 2001; Clarens, 2020). El reto de esta adaptación se encuentra en incluir los procesos de alfabetización en las tareas.

pueden agrupar en tres fases diferenciadas: la fase de ideación, en la que se selecciona una tarea final acorde para el grupo de aula; la fase de prototipado, en la que se esboza la secuencia de tareas que posibilitarán la consecución de la tarea final, y la fase de ajuste, en la que se ajusta el esbozo de acuerdo con los intereses pedagógicos.⁴

Figura 8.2. Procedimiento para esbozar secuencias por tareas.



Fuente: Elaboración propia.

4. El proceso de diseño seguiría con una cuarta fase de concreción, en la que se prepararían los materiales y los instrumentos de evaluación; y una quinta fase, de testeo y valoración, que se activaría al poner en práctica la programación y evaluar sus resultados.

8.3.1. Fase de ideación

Para desarrollar programaciones competenciales, se debe partir de situaciones que hagan emerger problemas o desafíos complejos que inviten al alumnado a actuar con la realización de una tarea final. Esta tarea final debe despertar el interés de los alumnos, ya que a menudo se requieren varias sesiones para su ejecución. Las asambleas brindan valiosas oportunidades para identificar situaciones de aprendizaje y posibles tareas con las que actuar. En ellas, se puede dirigir la atención del alumnado hacia esas situaciones, activar sus habilidades de razonamiento (analizando qué desafíos plantean) y acabar con una pregunta similar a «qué/ cómo podemos hacer para...» o a una propuesta similar a «¿nos gustaría hacer X para...?».

Como estrategia para delimitar la tarea final, es útil pensar que esta corresponde a la organización de un evento (fiesta, espectáculo, colonias, jornadas, mercadillo, maratón, *scape room*, campaña...), o a la creación de un producto (álbum de cromos, maqueta, herramienta de evaluación de fuentes fiables, juego de mesa, videoclip, exposición oral, jardín-biblioteca...).⁵ En ambos casos, el alumnado debe hacer, crear, construir o diseñar de forma conjunta.

Un ejemplo que recibió el reconocimiento del *Global Teacher Prize* es la creación de una protectora de animales virtual (Bona, 2015). Esta iniciativa surgió a raíz de una conversación sobre un circo que se había instalado en el pueblo (situación de aprendizaje), la cual llevó a discutir la situación de los animales en el circo y a abordar la problemática de los animales abandonados (análisis de desafíos y problemáticas). A partir de esta última reflexión, se definió la tarea final (solución o actuación ante el problema).

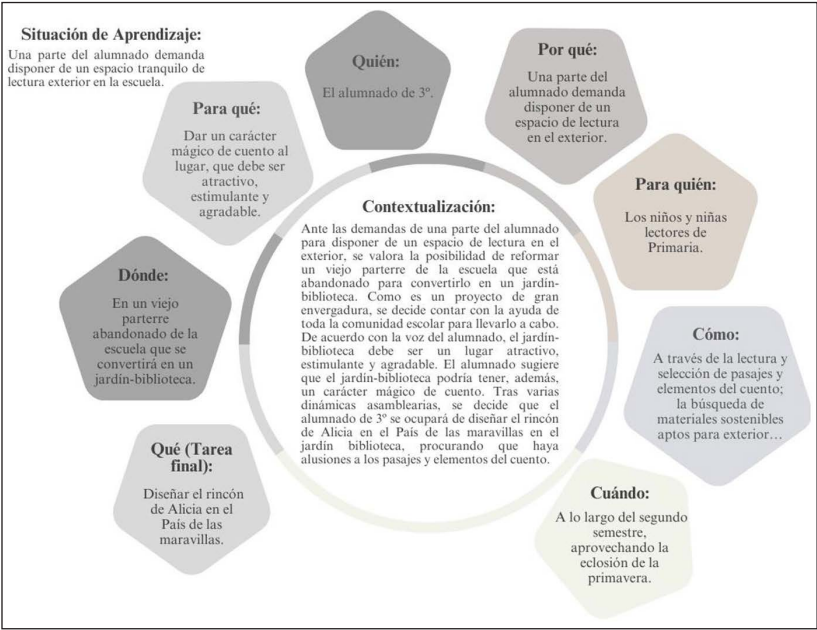
Para vincular las situaciones de aprendizaje con las competencias específicas de las áreas lingüísticas, se pueden plantear desafíos como la investigación del funcionamiento de una lengua del entorno (Camps y Zayas, 2006), la necesidad de actuar para que cierta información pueda ser accesible, la promoción de expresiones artísticas que se sirvan del lenguaje, o la partici-

5. En escuelas que trabajan por proyectos, puede ser interesante pensar en tareas finales consistentes en participar en géneros discursivos del ámbito científico.

pación en iniciativas para impactar en el bienestar de las personas del entorno. También deben valorarse las propuestas que requieran una competencia informacional y del uso crítico de fuentes para informar, concienciar o recuperar la memoria.⁶

En cualquiera de los casos, la tarea final debe estar muy contextualizada y responder a un encargo muy definido (uso situado de la lengua). Es normal y deseable, por lo tanto, que las primeras sesiones de una secuencia por tareas se dediquen a definir (y negociar) estos aspectos. A continuación, en la figura 8.3, se muestra un ejemplo de delimitación de una tarea final:

Figura 8.3. Fase de ideación: Delimitar el encargo de la tarea final.



Fuente: Elaboración propia.

8.3.2. Fase de prototipado

Una vez que se ha decidido la tarea final, se piensa en la secuencia de pasos necesarios para llegar a realizarla, como si de una

6. La conexión entre comprensión, gestión de la información (muy relacionada con la mediación) y escritura colaborativa se evidencia en investigaciones como Marttunen & Kiili (2022) y Reig (2019).

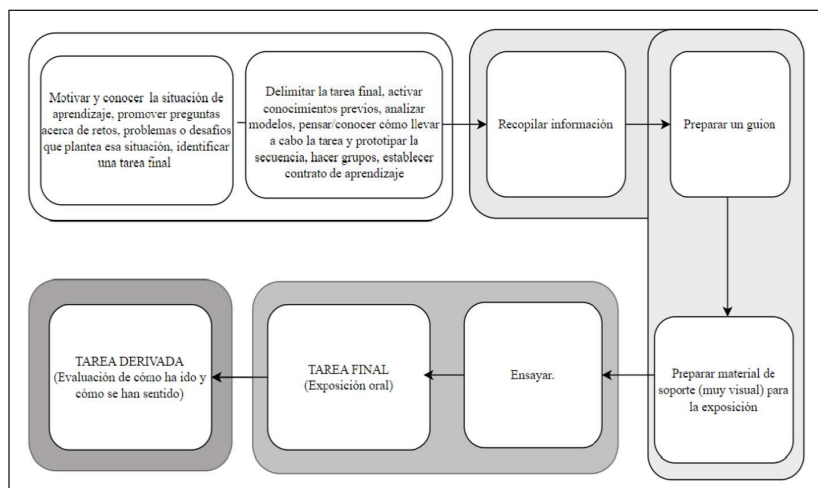
receta o manual de instrucciones se tratara (centrándose en las acciones). Al principio, esto se hace de manera intuitiva. Después, puede ser útil consultar qué pasos lleva a cabo un profesional ante una tarea similar para matizar el primer borrador de secuencia.

Por ejemplo, si la tarea final es crear de forma artesanal un disfraz con tintura natural para reivindicar una moda más sostenible en una campaña viral, la secuencia pasará por decidir de qué nos disfrazaremos (por ejemplo, de paleta de colores en la que cada alumno será una tonalidad), buscar información sobre el teñido natural, recolectar materiales naturales que tinen y que tengamos en casa, preparar los tintes, teñir un tejido de prueba, evaluar resultados para ajustar la fórmula, teñir la ropa del disfraz, pensar acabados del disfraz, y crear la estrategia de la campaña viral.

Si la tarea final es grabar un reportaje con entrevistas a diferentes miembros de la comunidad escolar para que muestren lo que más les gusta de la escuela a las familias que asistirán a la jornada de puertas abiertas, seguramente la secuencia incluirá los siguientes pasos: listar distintos estratos de población de la comunidad escolar que deben aparecer representados el reportaje, establecer criterios para asegurar diversidad de miradas y de representación, conseguir a participantes voluntarios en cada estrato, preparar material y espacios necesarios para el rodaje, ensayar, citar a los participantes, grabar (entrevistas e imágenes de recurso), editar, y evaluar el resultado.

Conviene tener en cuenta que este primer borrador debe contemplar al menos una fase de preparación, una fase de realización, y una fase de síntesis (tareas derivadas). A continuación, la figura 8.4 muestra un primer esbozo de la secuencia necesaria para preparar una exposición oral que dé respuesta a preguntas curiosas sobre elementos y tradiciones de la castañada y que se presente en una *PowerPoint Party*.

Figura 8.4. Fase de prototipado: Construir un primer esbozo de la secuencia de pasos.



Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar, en la fase de preparación, es esencial que el alumnado esté motivado y comprenda el desafío que va a abordar. Para lograrlo, se pueden plantear tareas de ideación y análisis del encargo, activación de conocimientos previos, análisis de ejemplos relacionados con la tarea y tareas de prototipado de secuencia o de toma de decisiones conjuntas sobre cómo abordarla.⁷ Esto permitirá que los estudiantes se involucren plenamente en el proceso de aprendizaje. Es crucial que los estudiantes tengan claro a dónde van desde el principio, y que se planifiquen momentos de evaluación para reflexionar sobre el proceso (cómo van) para favorecer su capacidad de autorregulación.

8.3.3. Fase de ajuste

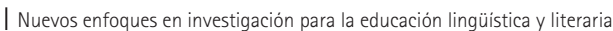
Durante el proceso de ajuste, se sugiere considerar los siguientes aspectos con el fin de incorporar en el esbozo otros elementos cruciales para una educación lingüística de calidad y asegurar una coherencia de la propuesta con los retos actuales de la educación:

7. También se pueden presentar los criterios de evaluación.

- Identificar el producto final de cada sesión y procurar que este producto se recupere y transforme en la siguiente sesión. De este modo se consigue interdependencia entre las tareas y se aumentan las oportunidades de mediación a lo largo de la secuencia. Para ello, es útil preguntarse qué estrategia o material puede hacer de puente o de relevo directo entre tareas.
- Identificar los momentos en los que se debe comprender textos y evaluar de forma crítica la información encontrada o la fiabilidad de sus fuentes. Debe procurarse un acompañamiento de las estrategias de decodificación, de comprensión, de interpretación y de supervisión y control.
- Identificar qué pasos pueden realizarse con facilidad desde dinámicas dialógicas, actividades de reflexión entre pares, técnicas de trabajo cooperativo y estructuras de participación democrática (para favorecer un alineamiento de la secuencia con el segundo y sexto vector del currículo: la calidad de la educación lingüística y la promoción de una ciudadanía democrática).
- Identificar oportunidades fluidas de trabajar con géneros escolares diversos, así como para aprovechar y dar reconocimiento al capital lingüístico y a la cultura familiar del alumnado (de este modo se favorece un enfoque plurilingüe y pluricultural de la didáctica de la lengua).
- Identificar los momentos en los que se reflexiona sobre la adecuación del lenguaje, o se categorizan palabras (para favorecer el trabajo de la reflexión metalingüística).
- Identificar qué pasos precisan una mayor atención individualizada y valorar distintas estrategias de apoyo, andamiaje o adaptación (de este modo se actúa de acuerdo con el tercer y quinto vector del currículum: la universalidad de los aprendizajes y el bienestar emocional del alumnado). En este sentido, conviene valorar la posibilidad de desdoblamientos o grupos interactivos.

Conforme a las prioridades de cada maestro o situación, el esbozo podría ir matizándose hasta tener una apariencia parecida a la de la figura 8.5:

Fuente: Elaboración propia.



Antes de pasar a la fase de concreción, convendrá identificar los indicadores de evaluación que pueden aplicarse en diversas sesiones y el modo en el que se recogerá la información, así como materiales y estrategias que permitan al alumnado monitorear y evaluar sus acciones de acuerdo con criterios y procesos negociados (bases de orientación o listas de cotejo). Asimismo, convendrá identificar qué tareas requieren materiales, para asegurar que su selección o creación se lleve a cabo de acuerdo con el DUA.

8.4. Conclusión

En esta reinterpretación, las secuencias se asemejan a un itinerario ordenado de pasos estratégicos que permiten diseñar un producto o evento que da solución a una situación. Se trata, de hecho, de una estructura que se presta al uso de bases de orientación.

Su foco en el proceso facilita que se aplique una evaluación formativa (heteroevaluación) y formadora (autoevaluación, coevaluación). Esto permite que el alumnado adquiera de forma progresiva autonomía.

La propuesta de evolucionar de secuencias centradas en la producción de textos escritos a secuencias orientadas a la creación y diseño de artefactos, eventos o soluciones amplía de forma significativa su alcance, trascendiendo el mero desarrollo lingüístico.

Entre tarea y tarea, se realiza un acto de manipulación, transformación o análisis del borrador anterior, lo que supone que se favorezca la práctica constante de la actividad de mediación. Por ejemplo: las ideas previas de la asamblea se anotan en forma de lista en el pizarrón. Al día siguiente se proporciona a los alumnos diferentes fichas con las ideas del pizarrón recortadas para que las ordenen en un esquema...

Además, el hecho de que lo que se diseña de forma conjunta ofrezca solución a una situación significativa hace que surjan constantes oportunidades para la práctica de la interacción y el intercambio afectivo. Las habilidades de colaboración, entendimiento, escucha activa y empatía son esenciales para la participación activa del alumnado en una sociedad global. El desafío

reside en desarrollar instrumentos de evaluación con descriptores que hagan referencia a las estrategias de interacción.

Para que las secuencias fomenten la lectura pueden hibridarse con proyectos de investigación o estar ligadas a productos con una dimensión literaria (por ejemplo, diseñar un parterre inspirado en *El principito*).

8.5. Referencias bibliográficas

- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito digital de la Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/134881>
- Bastian, H. (2010). The genre effect: exploring the unfamiliar. *Composition Studies*, 38(1), 29-51. <https://compositionstudiesjournal.files.wordpress.com/2019/02/38n1.pdf>
- Bona, C. (2015). *El cuarto hocico: de cómo doce niños y un maestro buscaron cambiar el mundo*. Ediciones Hades.
- Calcines, M. A. (2015). *El enfoque por tareas en la materia de lengua castellana y literatura en educación secundaria: diseño, implementación y evaluación*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.]. Depósito digital de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/18867>
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 21-28.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>
- Cantero, F. J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.
- Cantero, F. J. y Recio-Pineda, S. (2023) *Para una didáctica de la mediación lingüística*. Octaedro.
- Clarens, I. (2020) Enfoque oral en Educación Primaria. En F. J. Cantero y M. Giralt (Coords.), *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras* (pp. 67-94). Octaedro.
- Coma, M., Piñol, M. y Moya, M. (2020). Las lenguas de las familias entran en la escuela. En: J. Palou y M. Fons (Coords.), *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones* (pp. 63-74). Octaedro.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre, 48-101. <https://cido.diba.cat/legislacio/14012225/decret-1752022-de-27-de-setembre-dordenacio-dels-ensenyaments-de-leducacio-basica-departament-deducacio>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. y Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- España, E. y Soler, B. (2014). Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglès de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques. *Temps d'Educació*, 46, 179-196. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio46/default.asp?articulo=974&modo=resumen>
- Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en la escuela primaria: principios y planificación de unidades didácticas. En J. Arnau (Coord.), *Metodología en la enseñanza del inglés* (pp. 141-166). Ministerio de Educación.
- Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>
- Grau, R. (23 de septiembre de 2022). *Aprenentatges competencials*. XTEC Catalunya [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=N_rVmonppe4
- Hämäläinen, E. K., Kiili, C., Marttunen, M., Räikkönen, E., González-Ibáñez, R. y Leppänen, P. H. T. (2020). Promoting sixth graders' credibility evaluation of Web pages: An intervention study. *Computers in Human Behavior*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106372>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 25-52). Edinumen.

- Marttunen, M. y Kiili, C. (2022). Supporting university students' argumentative source-based writing. *Written Language & Literacy*, 25(2), 228-252. <https://doi.org/10.1075/wll.00068.mar>
- Moore, E. y Llompart, J. (2019). De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Decalogue for teaching how to write, *Culture and Education*, 8(2), 31-41. <https://doi.org/10.1174/113564096763277706>
- Reig, A. (2019). *La gestió informativa en el procés de composició escrita en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses. Un estudi de cas en el marc d'una seqüència didàctica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio de la Universidad de Valencia. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09d182999527641124eeb>
- Rosat, M. C., Dolz, J. y Schneuwly, B. (1991). Et pourtant... ils révisent. Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture des textes. En J. P. Jaffré y H. Romian (Eds.), *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n. °4, 1991. *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (pp. 153-170). Département «didactiques des disciplines». <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2041>
- Salazar, V. (2022). *Estrategias metacognitivas de autorregulación para el mejoramiento del proceso de composición textual en estudiantes de noveno año*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio SIBDI de la Universidad de Costa Rica. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/19788>
- Santolària, A. (2022). Els adjectius en les descripcions dels personatges literaris. Seqüències didàctiques i ensenyament reflexiu en l'alfabetització inicial. *Lenguaje y Textos*, 56, 71-86. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.18010>
- Sepúlveda, F. y Hernández, J. M. (2001). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la secundaria obligatoria (un enfoque comunicativo basado en tareas)*. UNED.
- Vygotsky, L. S. (1960/1983). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras escogidas* (vol. 3). Pedagógica.

Índice

Introducción	9
1. Mejora de la competencia comunicativa de futuros docentes a partir de un proyecto de cuentacuentos	13
1.1. Introducción	14
1.2. De la competencia comunicativa y la competencia literaria	15
1.3. Concurso de cuentacuentos: un proyecto de innovación docente en formación inicial de maestros.	16
1.4. Método	17
1.5. Resultados	18
1.1.1. Aprendizajes relativos a la competencia comunicativa y literaria.	18
1.5.2. Valoración de distintos aspectos del proyecto de cuentacuentos	20
1.6. Discusión y conclusiones	22
1.7. Referencias bibliográficas	23
2. Criterios para la enseñanza y la evaluación de la narración oral. Una perspectiva compleja diseñada desde el análisis empírico	25
2.1. Introducción y antecedentes	25
2.2. Método	27
2.3. Análisis	28
2.3.1. Código vocal verbal.	28
2.3.2. Código vocal no verbal	29

2.3.3. Código no vocal: gestualidad	31
2.3.4. Código no vocal: mirada.	34
Código no vocal: proxémica	34
Código no vocal: recreaciones.	35
2.4. Conclusiones	36
2.5. Referencias bibliográficas	37
3. Crear con textos auténticos: una propuesta para trabajar la didáctica de la escritura para estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria	39
3.1. Introducción	39
3.2. Descripción de la tarea y objetivos	41
3.3. Método	43
3.4. Resultados	44
3.5. Conclusiones.	49
3.6. Referencias bibliográficas	52
4. El cambio en las creencias de los maestros en formación inicial sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	53
4.1. Introducción	53
4.2. Los sistemas de creencias.	54
4.3. Los sistemas de creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.	55
4.4. El cambio de los sistemas de creencias en los procesos de formación.	56
4.5. Método	57
4.6. Resultados	58
4.6.1. ¿Qué sistemas de creencias manifiesta el alumnado cuando comienza la asignatura?	58
4.6.2. ¿Qué elementos destacan en la toma de conciencia del sistema de creencias?	60
4.6.3. ¿Qué nos dicen las reflexiones finales del alumnado sobre su proceso de cambio?	61
4.7. Discusión y conclusiones	65
4.8. Referencias bibliográficas	66
5. Las historias de vida literarias como herramienta de estudio de las literacidades de los futuros docentes.	69
5.1. Introducción	70
5.2. El proceso de mediación literaria	70

5.3. Literacidades familiares en el proceso lector	72
5.4. Objetivos	73
5.5. Método	73
5.6. Resultados	74
5.6.1. Etapas lectoras y sus literacidades	74
5.6.2. Puntos de inflexión en la vida literaria del alumnado	78
5.6.3. Reflexión como futuros docentes mediadores de la literatura	79
5.7. Discusión y conclusiones	80
5.8. Referencias bibliográficas	81
6. Defendiendo la paz a través de los versos. Una propuesta didáctica para la Educación Primaria	83
6.1. Introducción	84
6.1.1. Educación literaria y canon	84
6.2. Poesía y creatividad	85
6.3. Método	88
6.4. Resultados	90
6.4.1. Formulario en línea	90
6.4.2. Producciones de los alumnos	93
6.5. Discusión y conclusiones	94
6.6. Referencias bibliográficas	95
7. El trabalenguas: creatividad literaria oral en el aula de Educación Primaria	99
7.1. Introducción	99
7.2. ¿Qué es un trabalenguas?	100
7.2.1. La situación comunicativa del trabalenguas	100
7.2.2. La pronunciación del trabalenguas	101
7.2.3. El significado del trabalenguas	102
7.2.4. La didáctica del trabalenguas en la Educación Primaria	104
7.2.5. Actividades con trabalenguas	105
7.2.6. El taller de trabalenguas	106
7.2.7. Taller de narraciones	108
7.2.8. El trabalenguas en el juego dramático	109
7.2.9. El fomento de la interculturalidad y el trabalenguas	110
7.3. Conclusión	110
7.4. Referencias bibliográficas	110

8. Las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de las áreas lingüísticas: un procedimiento para su esbozo	113
8.1. Introducción	113
8.1.1. La calidad de la educación lingüística	113
8.2. El enfoque competencial en las secuencias por tareas.	117
8.3. Procedimiento para aprender a diseñar secuencias por tareas	117
8.3.1. Fase de ideación	119
8.3.2. Fase de prototipado.	120
8.3.3. Fase de ajuste.	122
8.4. Conclusión	125
8.5. Referencias bibliográficas	126

Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria

Durante los últimos años, los resultados de las pruebas estandarizadas han evidenciado los grandes retos que tienen por delante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, así como la necesidad de repensar estos procesos a través de nuevos planteamientos en su investigación.

Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria recoge distintas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades que conforman la competencia comunicativa y lingüística, que van desde la lengua oral hasta la lengua escrita, pasando también por la educación literaria, las literaridades y la realidad plurilingüe de las aulas.

Los capítulos que se presentan parten del conocimiento sustantivo del lenguaje, la literatura y su didáctica. Se trata de propuestas diseñadas para mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes en toda su complejidad. En algunas ocasiones, a partir de las experiencias, se recogen datos, se analizan y se proponen nuevas estrategias didácticas para mejorar la educación lingüística y literaria de las futuras generaciones de docentes. En otras ocasiones, las experiencias recogidas sirven para hacer un estado de la cuestión y reflexionar sobre las preocupaciones y creencias de los docentes en formación inicial.

Elisabet Contreras Barceló. Profesora lectora en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Filología Hispánica por la misma universidad (2013). Su ámbito de investigación y de docencia son la educación literaria y la didáctica de la literatura, la literatura popular y la mediación literaria.

José Torregrosa Azor. Profesor lector en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias de la Educación por la misma universidad (2010). Su línea de investigación se centra en el análisis sistémico entre lenguaje, prosodia y gestualidad coexpresiva. Desarrolla su actividad docente en los grados de Educación Infantil y Primaria.

Mapi Ballesteros Panizo. Profesora agregada en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Filología Hispánica por la misma universidad (2011). Su trabajo se estructura en tres líneas interrelacionadas: el estudio de la gramática histórica, el análisis de la entonación y la prosodia y la integración de estos en la educación literaria.

