



Begoña Cambor Pandiella
Aída Bárbara Parrales Rodríguez
Roberto Avello Rodríguez (coords.)

Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Nuevas tendencias en investigación
e innovación en Didáctica de la
Lengua y la Literatura

Begoña Camblor Pandiella,
Aída Bárbara Parrales Rodríguez
y Roberto Avello Rodríguez (coords.)

Nuevas tendencias en
investigación e innovación
en Didáctica de la Lengua
y la Literatura

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la lengua y la Literatura*

Primera edición: diciembre de 2023

© Begoña Camblor Pandiella, Aída Bárbara Parrales Rodríguez
y Roberto Avello Rodríguez (coords.)

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

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

ISBN (papel): 978-84-19900-52-4

ISBN (PDF): 978-84-19900-53-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Presentación	9
BEGOÑA CAMBLOR, ROBERTO AVELLO Y AÍDA PARRALES	
1. Implementación del <i>Sistema de Inteligencia Ortográfica</i> (SIO) en el aula de Primaria	13
ALBA CELIA FERNÁNDEZ MOYA, ANDREA FELIPE MORALES	
2. Análisis de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora según editoriales.	27
GLORIA MUNUERA MARTÍNEZ, CELIA PEÑALVER MARTÍNEZ, MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA	
3. Tendencias en la formación inicial del especialista en lenguas extranjeras en Educación Primaria: un análisis crítico	49
MARÍA BOBADILLA-PÉREZ, TANIA F. GÓMEZ-SÁNCHEZ	
4. Cómo integrar la investigación en adquisición de vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera	69
FERRAN GESA, MARIA-DEL-MAR SUÁREZ	
5. Aprendiendo de los errores: tipología lingüística y enseñanza de ELE	87
RAMSÉS FERNÁNDEZ GARCÍA	

6. Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental.	105
AINA REIG, JOAN V. SEMPERE, GLORIA TORRALBA	
7. La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil	123
ZEUS PLASENCIA CARBALLO, CARMEN DE LOS ÁNGELES PERDOMO LÓPEZ, JUANA HERRERA CUBAS	
8. Interdisciplinariedad entre el derecho y la literatura: concienciación crítica de los derechos laborales en Educación Infantil a través del álbum ilustrado en lengua inglesa	139
ROCÍO DOMENE-BENITO	
9. Experiencia didáctica intercentros: romances noticiosos en las aulas del siglo XXI	155
JESICA FORTES REGALADO, JOSÉ JOAQUÍN AYALA CHINEA, ANA MUÑOZ PÉREZ, JULIO SANTAMARÍA ALONSO	
10. Los tópicos en la literatura popular caribeña: propuesta de análisis desde los objetivos de desarrollo sostenible.	171
ANNA DEVÍS ARBONA, JOSEP V. GARCÍA-RAFFI	
11. Los libros de no ficción y el género en la formación inicial de maestras y de maestros	187
CONSOL AGUILAR	
12. (Re)imaginando la lectura dentro de un espacio multimodal como el <i>booktrailer</i>	205
GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ	
13. Espacios interdisciplinares y artísticos para el desarrollo de la competencia multimodal.	223
FRANCISCO ANTONIO MARTÍNEZ-CARRATALÁ, JOSÉ ROVIRA-COLLADO, SEBASTIÁN MIRAS	

Presentación

BEGOÑA CAMBLOR, ROBERTO AVELLO Y AÍDA PARRALES

Este volumen invita a un acercamiento a las principales líneas de investigación que transitan la Didáctica de la Lengua y la Literatura, sin olvidar las propuestas de innovación pedagógica, fuente de la vitalidad de esta área en las diferentes etapas de nuestro sistema educativo. En este sentido, la obra recoge trece capítulos cuyo contenido se engloba en cuatro ejes temáticos.

En primer lugar, dentro de las investigaciones sobre Didáctica de la Lengua, cobran especial relevancia dos indicadores de dificultades observadas: los problemas de comprensión lectora y el reto de adquisición de las normas ortográficas de la lengua materna. En este sentido, Alba Celia Fernández y Andrea Felipe Morales muestran una intervención que logra una mejora significativa en la ortografía de los estudiantes de Educación Primaria a través del *Sistema de Inteligencia Ortográfica* (SIO). Por su parte, Gloria Munuera, Celia Peñalver y María Isabel de Vicente analizan las aportaciones a la comprensión lectora de varias editoriales especializadas en libros de texto, verificando la tipología de actividades que proponen en 1.º de Educación Primaria, para tomar partido y señalar algunas necesidades que aún siguen vivas en el complicado desafío de trabajar la competencia lectora del alumnado.

En segundo lugar, tenemos como reto la especial atención que la Didáctica de la Lengua Extranjera y los contextos multilingües exigen en la actualidad. El marco legislativo de la LOMLOE y la incorporación de la nueva Competencia Plurilingüe instan a

trabajar la enseñanza lingüística desde esta perspectiva. María Bobadilla-Pérez y Tania F. Gómez-Sánchez analizan en su propuesta las necesidades formativas de los docentes de Educación Primaria especialistas en lenguas extranjeras, así como su inserción en el marco curricular, a partir del análisis de los planes de estudio dirigidos a futuros maestros. De manera más concreta, y dando el salto hacia la formación universitaria, Ferran Gesa y Maria-del-Mar Suárez implementan una intervención de aula en la que se investiga la adquisición de vocabulario, en lengua inglesa, a partir del visionado de una serie de televisión. Por su parte, Ramsés Fernández insiste en el plurilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas con un estudio sobre la aplicación de la *teoría de la adquisición gradual* (TAG) en un grupo de estudiantes de ELE, con idiomas maternos diversos. Por último, Aina Reig, Joan Vicent Sempere y Gloria Torralba muestran los resultados de la implementación de una secuencia didáctica de gramática en Ciencias Naturales de 4.º de Educación Primaria, desde un enfoque basado en el tratamiento integrado de las lenguas y la interdisciplinariedad.

Como tercera vertiente de esta obra, se incorpora la educación literaria, con cinco propuestas centradas en las necesidades actuales en este ámbito. El primer apartado de este eje es la biblioteca escolar, como espacio de dinamización de la lectura en la escuela; para ello, Zeus Plasencia, Carmen Perdomo y Juana Herrera analizan la función que cumplen las bibliotecas escolares en la etapa de Educación Infantil a partir de las opiniones de profesorado en formación y en activo. También se circunscribe a la etapa de Educación Infantil el trabajo de Rocío Domene, que presenta una propuesta sustentada en un álbum ilustrado, en lengua inglesa, con conexiones interdisciplinarias con el mundo del derecho. La tradición popular en el marco de la educación literaria se enfoca en dos trabajos. Por un lado, Jesica Fortes, José Joaquín Ayala, Ana Muñoz y Julio Santamaría se fijan en el subgénero del romance noticioso dentro de una propuesta para Educación Secundaria, en la que se combina la investigación del alumnado con la elaboración y difusión de composiciones propias actualizadas. Por otro lado, Anna Devís y Josep-Vicent García, a partir de una muestra de cuentos populares caribeños, estudian las posibilidades que esta literatura ofrece para trabajar la Competencia Intercultural y los Objetivos de Desarrollo Sosteni-

ble (ODS). Consol Aguilar ofrece un análisis de libros de no ficción para implementar una visión de género, en el marco de la formación de maestros.

Por último, el cuarto eje pone el foco en el estudio de la multimodalidad aplicada a la lectura. Guillermina Jiménez López propone la aplicación del *booktrailer* como espacio multimodal en la formación del profesorado, con el objetivo de sustentar una mejora de las competencias lectoras. Este volumen concluye con la propuesta de Francisco Antonio Martínez-Carratalá, José Rovira-Collado y Sebastián Miras, donde la citada multimodalidad se pone al servicio de un estudio de caso, que combina la música con el álbum ilustrado, para subrayar las posibilidades formativas respecto a la alfabetización visual y las competencias lectoras y críticas.

Los trece capítulos revisan las particularidades de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y subrayan y manifiestan los retos de esta disciplina en el marco curricular y legislativo actual: la lectura comprensiva y crítica, la alfabetización visual, el plurilingüismo, la perspectiva de género, los ODS, la implementación y protección de las bibliotecas escolares, las metodologías interdisciplinarias y, sobre todo, la atención prioritaria a las necesidades de formación de los docentes de todas las etapas educativas.

Oviedo, julio de 2023

Implementación del *Sistema de Inteligencia Ortográfica (SIO)* en el aula de Primaria

ALBA CELIA FERNÁNDEZ MOYA
ANDREA FELIPE MORALES
Universidad de Málaga

1. Bases teóricas y estado de la cuestión

La ortografía puede definirse como el conjunto de normas que regulan el uso de la escritura y sus símbolos. Para comunicarnos eficazmente de forma escrita, es esencial conocer y aplicar las normas ortográficas, puesto que un error puede dar lugar a una interpretación muy diferente de lo que en realidad queremos decir (Ríos González, 2012; Zayas, 1995). Sin embargo, a pesar de que haya dificultades con esta, no debe suponer una barrera para el desarrollo lingüístico general del individuo (Cassany *et al.*, 2000), ya que la expresión escrita no depende únicamente del uso apropiado de la ortografía, sino que requiere de la combinación de los componentes gráfico, gramatical y discursivo (Camps, 1994).

A diferencia del lenguaje oral, no se puede aprender el lenguaje escrito a través de estrategias como la imitación, lo que supone una dificultad añadida para los estudiantes. A ello se le suma que nuestro idioma presenta algunas ambigüedades: distintos grafemas que representan un mismo fonema, como es el caso de la [b] y la [v]; un mismo grafema que representa varios fonemas, por ejemplo [c] puede referirse al sonido /k/ o //θ/; grafías que no representan ningún sonido como [h] o [u], cuando aparece en el dígrafo [qu]; grafías que componen grupos consonánticos

de forma escrita, pero que oralmente puede pasar desapercibidas como [gnomo], etc. (Martínez Carro *et al.*, 2015; Zayas, 1995). En referencia a los signos ortográficos, en la práctica docente no se les otorga la misma importancia desde el principio de la adquisición de la lectoescritura en comparación con el uso adecuado de las grafías. Como es el caso de la tilde, a la que (a pesar de ser determinante a la hora de localizar la sílaba tónica de las palabras, influye en su significado y es un rasgo distintivo para palabras que se escriben de la misma forma) no se le da la importancia suficiente (Martínez Carro *et al.*, 2015; Ríos González, 2012; Zayas, 1995).

Carratalá Teruel (1993) expone otras posibles causas de los errores ortográficos: la actitud de rechazo hacia la lectura, cuya introducción favorece a la exposición del alumnado ante un léxico con el que se familiariza y se potencia su introducción en la memoria visual de este; la desvalorización de la ortografía por parte de la sociedad, ya que esta ha ido disminuyendo su prestigio conforme se han generalizado los errores ortográficos en todos los grupos socioculturales; y la utilización de métodos de enseñanza tradicionales que no se ajustan a la realidad del alumnado.

Por ello, el alumnado, de forma individual, debe realizar un análisis sobre sus dificultades y sus errores más frecuentes, con la finalidad de que, a través de la intervención docente adecuada, se potencie su conciencia ortográfica. Esto es así porque, cuanto más frecuente para los discentes sea la utilización de un término, con más facilidad pasará a formar parte de su repertorio de léxico habitual, desapareciendo de esta forma las dudas asociadas a su escritura y viceversa (Ríos González, 2012; Zayas, 1995).

La didáctica de la ortografía no es algo invariable, sino que va cambiando y evolucionando conforme lo hace la sociedad (Martínez Carro *et al.*, 2015; Paredes García, 1997; Prado Aragonés, 2004). A pesar de que hoy en día la mayoría de la población está escolarizada, continúan siendo frecuentes los errores ortográficos. Esto puede verse acrecentado por el uso cada vez más frecuente de las tecnologías (sobre todo, de las redes sociales), que están potenciando un uso inadecuado de este conjunto de reglas. Cada vez es más común encontrarse con un alumnado que, debido a la gran exposición tecnológica que sufre, comete errores ortográficos con más frecuencia (Eixea Gil, 2017; Martínez Carro *et al.*, 2015; Ríos González, 2012).

La obligatoriedad de la educación en España desde hace ya muchos años (con el objetivo de dar acceso a una vida laboral digna y una adecuada relación o incorporación a la sociedad) parece no dar solución a esta cuestión; pues comprobamos que, a pesar de la escolarización, las faltas de ortografía siguen estando muy presentes en el alumnado (Eixea Gil, 2017). Ha de ser una cuestión que se estudie en profundidad, ya que no es algo tan evidente, puesto que parecen interferir otras muchas variables. Lo que está claro es que el sistema educativo está fallando en algo, y nos encontramos ante la necesidad de indagar en ello para paliar este problema. Quizás no se esté abordando de la forma más adecuada, ya que conocer cuáles son las reglas que rigen la ortografía no implica que se apliquen correctamente (Carratalá Teruel, 1993; Martínez Carro *et al.*, 2015; Prado Aragón, 2004; Ríos González, 2012).

Cabría esperar que, al finalizar el último curso de la Educación Primaria, los estudiantes dominasen la mayor parte de la ortografía de nuestra lengua, pero la realidad es otra muy distinta. Los errores ortográficos no solo están presentes en la etapa de Educación Primaria, sino que afectan también a estudiantes de etapas superiores, como es el caso de Secundaria o, incluso, Universitaria. Este hecho debería hacernos reflexionar sobre la necesidad de revisar nuestro sistema educativo en referencia al tratamiento de la ortografía, ya que en la actualidad no se ofrecen estrategias didácticas suficientes para paliar estas carencias (Ríos González, 2012).

Comes Nolla (2005) propone un enfoque constructivista frente al tradicional, en el cual el docente realiza una intervención basada en la problemática concreta de cada alumno y asume una postura colaborativa, en lugar de controladora. Ya que, a diferencia de lo que se creía, la práctica docente no se reduce a formar a estudiantes que sean buenos lectores, puesto que se ha demostrado que existen muchos discentes que están en contacto directo con la lectura de forma habitual y, aun así, siguen cometiendo faltas ortográficas. Por tanto, este hecho muestra que la lectura (altamente aconsejable por sus múltiples y conocidos beneficios) no es suficiente para acabar con los errores que aparecen a la hora de escribir (Paredes García, 1997).

Asimismo, la responsabilidad de que el alumnado desarrolle una buena ortografía no debe recaer únicamente en el docente que imparte dicha área, sino que ha de concebirse como una

función transversal de todo el profesorado que está implicado en su educación (Paredes García, 1997; Ríos González, 2012). Ante esta situación, cada docente debería tener el compromiso de hacer un examen de conciencia sobre su intervención con respecto a la ortografía en el aula y acerca de las herramientas y estrategias con las que cuenta a la hora de transmitirlo a sus estudiantes (Prado Aragonés, 2004; Ríos González, 2012).

A lo largo de los años, la ortografía se ha enseñado mediante métodos tradicionales, como es el caso de la memorización de las reglas que la rigen o a través de dictados. No obstante, en la actualidad, gracias a los avances producidos en este campo, la metodología está cambiando y se apuesta por la aplicación de actividades que requieran por parte del alumnado realizar un análisis para deducir y razonar las reglas que deben aplicar; de forma que el aprendizaje de la ortografía se convierte en un proceso mucho más significativo para ellos. Algunos autores coinciden en la necesidad de un nuevo enfoque en el que se considere los errores que cometen los discentes como oportunidades que evidencian sus puntos débiles a partir de los cuales realizar la intervención, con la aplicación de las herramientas, recursos y estrategias que más se adapten a cada caso particular (Martínez Carro *et al.*, 2015). Sin embargo, queda un largo camino por recorrer.

2. Investigación empírica

2.1. Objetivo y preguntas de la investigación

Partiendo de la necesidad expresada en la sección anterior, el objetivo de la presente propuesta de intervención es abordar la ortografía a través del *Sistema de Inteligencia Ortográfica* (SIO), recientemente publicado por el neurolingüista García Guinarte (2021). Este método propone dar vida a las grafías, observando y describiendo láminas en las que estas aparecen en forma de personajes.

A continuación, se plantean una serie de preguntas a las que se espera dar respuesta tras el desarrollo de esta investigación.

1. ¿Se ve reducido el número total de faltas ortográficas del alumnado tras la aplicación del método de manera estadísticamente significativa?

2. ¿Hay diferencias significativas en cuanto a la mejoría de algunas de las grafías y/o signos ortográficos que se incluyen en el método?
3. ¿Cuál es el rendimiento de niños y niñas en el pretest y en el postest?
4. De forma general, ¿se puede concluir que es eficaz la aplicación del método estudiado en la muestra?

2.2. Diseño y método de la investigación

2.2.1. Descripción de la muestra: características generales

La presente investigación se ha llevado a cabo en un centro perteneciente a la comarca malagueña de la Axarquía. Se trata de un colegio público que en la actualidad cuenta con alrededor de 80 alumnos de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria. Existiendo para cada curso una única línea, debido al número tan reducido de alumnado, siendo incluso necesario unificar dos cursos en algunos ciclos de Educación Primaria.

La muestra de este estudio está formada por un total de 9 alumnos, matriculados en segundo de Educación Primaria en el curso académico 2021-2022, de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años (media = 7; DE = 0,47). Las alumnas representan el 55,55 % de la muestra ($n = 5$) y los alumnos, el 44,44 % ($n = 4$). El número total de la muestra equivale a al 100 % del alumnado del aula en la que se llevó a cabo el estudio y al 11 % del total del alumnado del centro. Todos ellos eran de nacionalidad española, nacidos en dicho municipio en el año 2014, excepto uno de ellos que es un año mayor a los demás, ya que repite curso. Los participantes se seleccionaron a través de una técnica no probabilística de muestro de conveniencia por proximidad a los examinadores.

Dada la naturaleza de este estudio, cabe mencionar que, debido a la localización geográfica del municipio, se trata de una zona con variedad dialectal en la que predomina el ceceo.

2.2.2. Descripción del método SIO

El método de ortografía objeto de la presente investigación (*Sistema de Inteligencia Ortográfica* de García Guinarte –2021–) está dividido en un total de 52 viñetas, repartidas en nueve grafías

con posibles dificultades ortográficas, debido a que representan sonidos similares, por ejemplo, la [b] y la [v], la [g] y la [j]... Todas las palabras del método están escritas en mayúsculas para evitar confusiones en la caligrafía, aunque, posteriormente, los discentes realizarán cada uno de los apartados del método utilizando la letra minúscula.

Además de estas nueve grafías, existen tres casos especiales: el dígrafo [cc], la diéresis [¨] y la tilde [´], necesarios para la correcta ortografía de las palabras. En el método se trabajan de la misma forma que las demás grafías, exceptuando el caso de la tilde, para la que no se incluyen viñetas nuevas, sino personajes secundarios aislados de las anteriores viñetas. Cada grafía tiene un personaje protagonista (por ejemplo, Bruno es un burro que representa la grafía [b]) que aparece en diversas situaciones acompañado de una serie de palabras escritas con la grafía en cuestión, tal y como se especifica en la tabla 1:

Tabla 1. Grafías del método SIO, por personajes, viñetas y palabras

Personaje	Grafía que representa	N.º total viñetas	N.º palabras/viñeta	Total palabras
Bruno (burro)	[B]	10	5	50
Viki (vaca)	[V]	9	5	45
Guille (gato)	[G]	4	5	20
Juli (jabalí)	[J]	4	5	20
Siri (serpiente)	[S]	4	5	20
Señor x (señor x)	[X]	4	5	20
Coco (cocodrilo)	[CC]	5	5	25
Zeta (zorro)	[Z]	4	5	20
Hora (hormiga)	[H]	4	5	20
Yak (yak)	[Y]	3	5	15
Pingüi (pingüino)	[¨]	1	5	5
Tildín (mosquito)	[´]	2	5	10

A cada grafía se le asocia un personaje principal diferente, que puede aparecer solo o acompañado de otros personajes principales o secundarios. Por ejemplo, Búho aparece en la viñeta nú-

mero 1 de Bruno, acompañado de la hormiga Hora y del mosquito Tildín, porque Búho se escribe con [b] como Bruno, con [h] como Hora y, además, lleva tilde como Tildín.

La aplicación consiste en presentar al alumnado de forma individual cada una de las láminas durante unos 20 o 30 segundos. De forma que, por sinapsis, el cerebro vuelva a recordar la grafía de estas palabras, relacionándola, así, con el personaje en concreto.

2.2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Los datos se recabaron mediante dictados de las palabras incluidas en las láminas de SIO previos (pretest) y posteriores (postest) a la aplicación del método, entre los cuales transcurren alrededor de tres o cuatro días. Los resultados de estos dictados se trasladan posteriormente a una plantilla de recogida de aciertos y errores de cada alumno.

La realización de los dictados se llevó a cabo en un folio pautado que facilitaba una buena caligrafía, dentro de la clase ordinaria, asegurando una distancia suficiente entre los estudiantes para evitar que se produjera copia entre ellos.

2.2.4. Procedimiento de análisis de los datos

Para la realización del análisis estadístico de los datos, se han utilizado los procedimientos que se describen a continuación. Inicialmente, con el objetivo de establecer relaciones entre una variable cuantitativa y otra cualitativa, como es la media de aciertos antes y después del método y el género de los participantes, se ha hecho uso del test *t-Student* para muestras independientes. Posteriormente, para comprobar la efectividad del método se ha procedido a contrastar la media de aciertos obtenidos antes y después de llevarlo a cabo. Para ello, se ha utilizado el test *t-Student* para muestras relacionadas, comparando los resultados de los mismos estudiantes en dos momentos diferentes. Los cálculos estadísticos se han realizado haciendo uso del *software* estadístico SPSS v.25 y se ha considerado que existen diferencias significativas cuando la significación obtenida ha sido inferior al 5% ($p < 0,05$).

3. Resultados y discusión

Con el propósito de comprobar si existe una diferencia significativa entre las medias de aciertos en referencia a cada una de las grafías y los signos ortográficos analizados entre los dos grupos establecidos (niños y niñas), tanto para la prueba 1 (pretest) como para la prueba 2 (postest), se ha llevado a cabo la prueba *t-Student* para muestras independientes. Habiendo realizado junto a esta todas las pruebas correspondientes previas, necesarias para la obtención de los resultados, se ha llegado a los siguientes hallazgos.

En la gran mayoría de las variables analizadas (en todas, a excepción de dos), se ha aceptado la hipótesis nula, según la cual no existe una diferenciación significativa entre las medias. En cambio, los dos casos donde sí se ha detectado una diferenciación significativa de las medias, aceptando, por tanto, la hipótesis alterna, son las variables *total de aciertos del signo ortográfico tilde en el Test 1* ($t(7) = 5,702$; $p = 0,001$) y *total de aciertos en el Test 1* ($t(7) = 2,420$; $p = 0,046$). En cuanto a la primera de estas variables, se detectó que en la prueba 1, las niñas obtuvieron resultados significativamente mejores que los niños en lo referente al uso de las tildes en la escritura, circunstancia que en la segunda prueba realizada no se produjo, habiendo mejorado entonces los resultados de los niños, disminuyendo, así, la significación de la diferencia entre las medias. Por otro lado, el hecho de aceptar la hipótesis alterna para la variable *total de aciertos en el Test 1* se debe a un razonamiento similar. En la prueba 1, los niños habían obtenido una puntuación general significativamente inferior a la de las niñas (media de aciertos en el pretest: niños = 171,5 / niñas = 215,2), mejorando en mayor medida sus resultados en la segunda prueba realizada (media de aciertos en el postest: niños = 241,5 / niñas = 263,6).

Por otro lado, para conocer la efectividad del método de enseñanza aplicado, también es necesario analizar si existe una diferenciación significativa entre las medias de aciertos de los dos grupos obtenidos en la primera prueba realizada, anterior a su aplicación, en relación con las medias de aciertos obtenidos en la segunda prueba, posterior a su aplicación. Para ello, se ha implementado la prueba *t-Student* para muestras relacionadas (tabla 2), por ser este un estudio longitudinal en el cual las varia-

bles analizadas son los resultados obtenidos por los mismos individuos en dos momentos temporales diferentes. A partir de esta prueba, se han obtenido varios resultados, que serán desarrollados a continuación.

Se acepta la hipótesis alterna, según la cual sí existe una diferencia significativa entre las medias de los aciertos obtenidos en las dos pruebas en los pares 2 (grafía V), 3 (grafía G), 7 (dígrafo CC), 12 (signo tilde) y 13 (total de aciertos). Por tanto, se

Tabla 2. Prueba *t-Student* para muestras relacionadas

Letra/signo	Media pretest (DE)	Media posttest (DE)	t	gl	Sig. (bilateral)
B	49,11 (1,965)	50,00 (0,000)	-1,357	8	,212
V	10,22 (12,153)	39,89 (7,114)	-6,971	8	,000
G	10,44 (6,710)	19,22 (1,394)	-4,332	8	,003
J	17,89 (2,315)	19,56 (1,014)	-1,826	8	,105
S	19,78 (0,667)	20,00 (0,000)	-1,000	8	,347
X	16,78 (5,890)	18,44 (2,404)	-1,213	8	,260
CC	13,22 (10,402)	20,78 (8,182)	-2,465	8	,039
Z	19,33 (1,118)	19,89 (0,333)	-1,474	8	,179
H	16,56 (4,362)	18,33 (2,000)	-2,024	8	,078
Y	13,11 (3,822)	14,22 (1,394)	-1,205	8	,247
Diéresis	3,33 (2,121)	4,56 (1,333)	-2,137	8	,065
Tilde	6,00 (4,183)	8,89 (1,764)	-2,726	8	,026
Total aciertos	195,78 (34,128)	253,78 (21,925)	-6,781	8	,000

puede comprobar que la prueba *t* para muestras relacionadas, en comparación con la referente a las muestras independientes anteriormente realizada, es más homogénea en cuanto a sus resultados. Se ha obtenido que las variables para las cuales sí ha habido diferenciación significativa han sido 5 del total de 13.

En cambio, en los pares 1 (grafía B), 4 (grafía J), 5 (grafía S), 6 (grafía X), 8 (grafía Z), 9 (grafía H), 10 (grafía Y) y 11 (signo diéresis), al ser el nivel de significancia superior al valor del error 0,05, concluimos que no ha habido una diferencia significativa en los resultados anteriores y posteriores a la aplicación del método de estudio.

No obstante, cabe señalar que, a pesar de no ser significativa la diferencia en los pares anteriormente señalados, la media de la puntuación obtenida se ha visto incrementada en todas las variables. Por consiguiente, a partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede concluir que el método de enseñanza implementado sí ha resulta efectivo en la muestra de la presente investigación.

4. Conclusiones

Tras el análisis de los datos se puede concluir que el número total de faltas del alumnado se ve reducido tras la implementación del método, no existiendo diferencias significativas entre los niños y las niñas con las que se realizó el estudio. No obstante, cabe mencionar que en el caso de los niños se observó una considerable mejoría en el uso de las tildes y en el número total de aciertos.

Asimismo, se puede decir que existe una mejoría significativa en el uso de la grafía [v], la grafía [g], el dígrafo [cc], la tilde y el número total de aciertos. En el caso de las demás grafías objeto de estudio no existe una mejoría significativa, pero sí existe un incremento de la media de puntuación obtenido. Algunos de estos casos pueden explicarse por el hecho de que el alumnado, en caso de presentar dudas ortográficas entre grafemas que representan el mismo sonido, opta por el uso de uno en concreto. Por ejemplo, cuando no sabe si debe utilizar el grafema [b] o [v], generalmente se decanta por escribir la palabra con el primero de ellos.

Por ello, en cualquier caso, se puede determinar que el *Sistema de Inteligencia Ortográfica (SIO)* ha demostrado ser eficaz para su aplicación en el primer ciclo de Educación Primaria en la muestra participante.

5. Limitaciones y prospectiva investigadora

A lo largo de la investigación surgieron algunas dificultades que complicaron el proceso de recogida de datos. La primera hace referencia al número tan reducido que componía la muestra del estudio, puesto que en total se trataba de 9 alumnos de 2.º de Educación Primaria. La siguiente hace alusión al material necesario, ya que cada participante necesitaba poseer de forma individual un ejemplar del método de inteligencia ortográfica. Debido a que esto suponía una inversión elevada para el centro, se decidió optar por la proyección de las láminas en la pizarra digital. Sin embargo, esto provocaba una mayor interacción entre el alumnado y dificultades para percibir con claridad el contenido de estas en el caso de algunos alumnos, por lo que, finalmente, se decidió realizar copias para que cada uno de ellos pudiera tener acceso a cada lámina de forma individual. Otra de las limitaciones fue la falta de asistencia del alumnado en reiteradas ocasiones. Debido al número tan reducido de participantes que conformaban la muestra de la investigación, se requería realizar repeticiones de la misma tarea que ya se había realizado en clase a los alumnos que no asistían. Por último, la disposición del aula dificultaba que se llevara a cabo la toma de datos sin que estos se vieran contaminados, por lo que, diariamente había que redistribuir la disposición de los alumnos durante la realización de las diversas pruebas que se realizaron dentro de la clase ordinaria.

Tras el análisis de los datos obtenidos y a modo de reflexión acerca de la investigación realizada, a continuación, se proponen una serie de conclusiones para la prospectiva investigadora:

- Sería conveniente ampliar la muestra de estudio con el objetivo de poder generalizar de forma más fiable las conclusiones sobre la eficacia del método. Para ello, se podría incluir alumnos de los diferentes cursos de la Educación Primaria y que

pertenezcan a colegios diferentes de la localidad de Málaga, de la comunidad autónoma de Andalucía y de toda España. Del mismo modo, se podría definir una muestra que presente unas características más específicas, como podría ser el caso de alumnos con diversidad funcional para comprobar si los resultados obtenidos confirmarían la hipótesis inicial, donde se plantea la efectividad del método.

- Teniendo en cuenta que se trata de un método aplicable a todas las edades, tanto niños como adultos, y con el objetivo de comparar los resultados entre estos grupos, se podría hacer un estudio tomando como muestra la población adulta para, posteriormente, poder establecer conclusiones.
- Para conocer mejor la eficacia del método a largo plazo, sería conveniente realizar una evaluación global a los participantes que conformaban la muestra del estudio tras un período prolongado en el tiempo.
- Finalmente, para reforzar la efectividad del método, deberían llevarse a cabo una serie de actividades complementarias que desarrollen los tipos de memoria auditiva, visual y kinestésica.

No obstante, a pesar de las limitaciones descritas (sobre todo, la escasa representatividad de la muestra que hace que sus resultados, aunque válidos, deban ser tomados con cautela), este estudio ofrece los primeros datos sobre el método SIO, esperando aportar un peldaño a futuras investigaciones acerca de este nuevo método de enseñanza de la ortografía y su puesta en práctica.

6. Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Carratalá Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 93-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Comes Nolla, G. (2005). *Atención al alumnado con dificultades ortográficas*. Aljibe.
- Eixea Gil, A. (2017). La ortografía en el aula de educación primaria [trabajo final de grado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/170616>

- García Guinarte, J. R. (2021). *Sistema de Inteligencia Ortográfica*. Instituto de Neurociencia y Alto Rendimiento.
- Martínez Carro, E., Simón Parra, M., García Sánchez, M., Fernández Merino, M. y Ortiz Canseco, M. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. UNIR.
- Paredes García, F. (septiembre, 1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar [comunicación]*. VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893746>
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Ríos González, G. (2012). La ortografía en el aula. *Kañina*, 36 (2), 181-190.
- Zayas, F. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. *Aula de innovación educativa*, 56, 9-15.

Análisis de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora según editoriales

GLORIA MUNUERA MARTÍNEZ
CELIA PEÑALVER MARTÍNEZ
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA
Universidad de Murcia

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i *Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos* (PID2020-113731GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033, modalidades Retos Investigación y Generación de Conocimiento, sin financiación FEDER).

El desarrollo de la competencia lectora en contextos significativos y motivadores para el alumnado es actualmente una preocupación en los planes lectores de centro. Se persigue la maduración en la actividad de lectura, dirigida a la comprensión e interpretación como instrumento básico que permita el acceso al conocimiento. En este sentido, es indispensable estudiar cómo se ejercita dicha competencia lectora en contexto escolar.

La comprensión lectora se puede definir en los marcos de evaluación de la lectura PIRLS 2021 de la siguiente manera:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunida-

des de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal. (Mullis y Martin, 2019, p. 6)

En cuanto a la importancia de la comprensión lectora, se halla relacionada con la lectura por placer y por interés personal, la lectura por aprendizaje y con la participación en la sociedad (Mullis y Martin, 2019). En relación con este último aspecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018) también señala que la competencia en lectura es un requisito previo para una participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta y subraya la necesidad de esta competencia en la sociedad del conocimiento.

Con respecto a las fases de lectura, Mullis y Martin (2019) exponen que los lectores usan destrezas y conocimientos previos para construir significado antes, durante y después de la lectura. Esta estructura en tres fases de lectura es relevante, puesto que hace hincapié en que las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad (Solé, 2000). En este sentido, entre las estrategias utilizadas en la fase previa a la lectura, realizadas con la finalidad de suscitar la necesidad de leer y convertir al estudiante en un lector activo, se pueden mencionar las siguientes: el establecimiento de ideas generales, la motivación para la lectura, los objetivos de la lectura, la revisión y actualización del conocimiento previo, el establecimiento de predicciones y la producción de preguntas sobre él. Por otro lado, durante la lectura se busca una construcción de una interpretación plausible del texto y la resolución de problemas que aparecen en el curso de la actividad. En último lugar, la fase de después de la lectura, con estrategias como responder algunas preguntas, extraer ideas generales y realizar resúmenes, no debería considerarse aisladamente del proceso de lectura en sí, pues este debe entenderse de forma global (Solé, 2000).

Por otra parte, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) diferencia cuatro procesos de comprensión. El primero de ellos se centra en la localización y obtención de información explícita, que exige al lector analizar el texto a nivel de palabras, frases y oraciones. El segundo proceso se dirige a la extracción de conclusiones directas, es decir, la realización de inferencias sobre información no explícita para rellenar lagunas y profundizar en el texto. El tercer proceso supone la

interpretación e integración de ideas e informaciones, en el que el lector deberá hacer uso de su conocimiento y experiencia personal. El último proceso de comprensión lectora persigue el análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales, y el lector debe emitir un juicio sobre el propio texto, analizarlo de manera crítica (Mullis y Martin, 2019).

Según Gutiérrez (2016a), la lectura dialógica produce mejoras significativas relativas a cada uno de los procesos de comprensión de PIRLS comentados anteriormente. Se desarrolla la realización de inferencias, la síntesis comprensiva del texto, la capacidad para integrar la lectura en las experiencias propias y la capacidad para valorar el contenido de los textos. Por tanto, es un medio eficaz para la mejora de la comprensión lectora (Gutiérrez, 2016b). Asimismo, otra estrategia que evidencia un claro progreso en la comprensión lectora es el desarrollo de habilidades para la formulación de preguntas de cualquier tipología (Gutiérrez y del Olmo, 2019).

Por otra parte, es necesario seleccionar textos que posibiliten el fomento y gusto hacia la práctica de la lectura por parte del alumnado: historias fantásticas, relatos cercanos a su realidad cotidiana, personajes únicos, textos libres de un criterio estético establecido, adaptados al nivel cognitivo de aquellos que las leen... Por ello, con el fin de que la lectura de estas historias sea significativa y enriquecedora (y permita el desarrollo de la comprensión lectora), han de tenerse en cuenta los rasgos que caracterizan la personalidad y el gusto de los jóvenes lectores (Jiménez *et al.*, 2019). En este sentido, Loáiciga (2005) señala que resulta imprescindible conducir al alumnado hacia una lectura que lo implique tanto a él como a sus gustos, atendiendo a la realidad más cercana que le rodea. Dicha acción tendrá una función preventiva ante la pérdida del interés por la lectura desde las edades más tempranas y facilitará que sean los propios estudiantes quienes, por iniciativa propia, busquen lecturas que les motiven y gusten, asegurando de este modo la tendencia a entender la lectura como una actividad de ocio y no como una obligación.

También debe destacarse cómo el currículo propuesto por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) ratifica la necesidad de conectar, en cada uno de los nive-

les, la lengua y la literatura con todas las artes que pueden trabajarse en los centros educativos. En este sentido, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, justifica la importancia de la transversalidad entre los saberes básicos de las diferentes materias cursadas en la Educación Primaria a través de la competencia específica n.º 8 del área de Lengua Castellana y Literatura, la cual establece que el alumnado debe ser capaz de:

Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria. (Real Decreto 157/2022, p. 24462)

Lo verbal, lo visual y lo sonoro son las unidades básicas a partir de las cuales es posible diferenciar espacios puros e intersecciones de dos o tres artes. Estas correspondencias semióticas o confluencia de lenguajes en las obras ubicadas en las intersecciones son las que realmente interesan en las disposiciones normativas, preocupadas por trabajar lecturas plurales y establecer mecanismos de recepción interconectados (Vicente-Yagüe, 2014, 2016; Vicente-Yagüe y Marco, 2016). Tomando en consideración el requisito explícito de la normativa educativa vigente, se encuentra en el desarrollo de la competencia literaria una oportunidad para implementar estrategias y dotar al alumnado de herramientas que, combinando las manifestaciones artísticas con la lengua y la literatura, permitan al estudiante expresarse de manera creativa y atrevida, sin miedo a imaginar y comprender más allá de lo puramente manifiesto.

Por su parte, Pérez y Roa (2014) indican que la elección de cada una de las partes de la prueba PISA es adecuada a la perspectiva textual-funcional y cognitiva de la misma. En concreto, resaltan la correcta clasificación del formato de los textos (continuos y discontinuos) en relación con la organización semántica de estos. Así, Sanz (2005) aconseja que dos de cada tres tareas estén relacionadas con los textos continuos y una de cada tres con los discontinuos. Esta distribución indica la presencia y el

peso que cada tipo de texto tiene en los distintos contextos y situaciones de la vida personal, social, laboral y académica.

Finalmente, cabe destacar que progresar en la adquisición y dominio de estrategias de comprensión es un objetivo de lectura para toda la escolaridad y, sin embargo, un porcentaje excesivamente elevado de alumnos finalizan las etapas obligatorias sin haber logrado la competencia lectora deseable (Solé, 2012).

Por ello, el objetivo general de esta investigación se dirige a analizar las actividades de los libros de texto de diferentes editoriales que trabajan de manera específica la comprensión lectora en 1.º de Educación Primaria. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la estructura de cada uno de los libros según la editorial.
2. Analizar los libros de texto de las diferentes editoriales en función de las siguientes variables: tipo de texto, formato, fase de lectura, tipo de actividad, proceso PIRLS, actividad artística.
3. Comparar el tipo de actividades diseñadas para cada uno de los procesos de PIRLS.

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

El diseño del estudio es cuantitativo descriptivo y se centra en la técnica del análisis de contenido, ya que pretende conocer las características de las actividades de los libros de textos de comprensión lectora.

2.2. Muestra

La muestra ha estado compuesta por 837 actividades de siete libros de texto de comprensión lectora de 1.º de Educación Primaria, de diferentes editoriales: Anaya, Edelvives, Santillana, SM, Cuadernos Rubio, GEU y VOCA (tabla 1).

Tabla 1. Muestra de estudio: número de actividades según editorial

EDITORIAL	N.º ACTIVIDADES
Anaya	45
Edelvives	34
Santillana	165
SM	131
Cuadernos Rubio	50
GEU	232
VOCA	180
TOTAL	837

2.3. Instrumento

Se ha diseñado un protocolo de observación *ad hoc*, que permite recoger la información que interesaba, según se formula en los objetivos. Este protocolo de observación sistemática de las actividades de comprensión presenta los siguientes apartados o variables:

- a) Datos de identificación de cada volumen editorial
 - Título
 - Autoría
 - Año de publicación
 - Editorial
 - Lugar de edición
 - ISBN
 - Número de páginas
 - Número de secciones/unidades
- b) Cuerpo de reactivos: incluye diferentes ítems, organizados en dimensiones, que permiten recoger los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos del estudio
 - Tipo de texto: texto literario, texto no literario.
 - Formato: texto continuo, texto discontinuo.
 - Fase de lectura: antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura.
 - Tipo de actividad: pregunta abierta corta (no creativa), expresión escrita creativa, de tipo test, verdadero o falso, unir

con flechas o relacionar, rodear o tachar, rellenar huecos, completar esquema, lectura en voz alta o en silencio, colorear, ordenar, subrayar, buscar y copiar, sustituir, dibujar, encontrar las diferencias, repasar, laberinto, sopa de letras, debatir.

- Proceso PIRLS
 - P1. Localización y obtención de información explícita.
 - P2. Extracción de conclusiones directas.
 - P3. Interpretación e integración de ideas e informaciones.
 - P4. Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales.
 - Actividad artística
- c) Observaciones: permiten recoger, clarificar o destacar aspectos relevantes sobre las evidencias recogidas

Este instrumento se sometió a un análisis de su validez de contenido mediante el procedimiento del juicio de expertos. El proceso de validación conllevó tener en cuenta las mejoras sugeridas por los jueces, lo que dio lugar a la versión definitiva del protocolo de observación.

2.4. Análisis de datos

Una vez recogida la información, se elaboraron las matrices de datos correspondientes mediante el paquete estadístico IBM SPSS para Windows v.24. Se ha realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en cada ítem.

3. Resultados

Se exponen los resultados según los objetivos específicos formulados. En primer lugar, con respecto a la estructura de cada uno de los volúmenes según editorial, en la tabla 2 se puede comprobar que Edelvives es una editorial en la que se trabaja la comprensión lectora a través de textos divididos en secciones con títulos concretos, que engloban los tipos de actividades que se encuentran dentro de una misma sección. Otras divisiones destacables se observan en Santillana, que se fragmenta en «fichas de trabajo» y en Cuadernos Rubio, que posee sus lecturas

distribuidas en secciones denominadas «Otoño», «Invierno», «Primavera» y «Verano» y cuyos textos se ven relacionados con la temática de cada estación correspondiente.

Tabla 2. Estructura de las editoriales

EDITORIAL	Título	Autoría	Año de publicación	Lugar de edición	ISBN	Número de secciones/ unidades
Anaya	<i>Comprensión lectora. Proyecto Visualmente</i>	Fernández Montijano (coord.)	2020	Madrid	978-84-698-3163-2	10 textos
Edelvives	<i>Comprensión lectora</i>	García Oliva	2017	Zaragoza	978-84-140-0702-0	12 secciones
Santillana	<i>Comprensión lectora. Fichas de trabajo</i>	Díaz Villa (ed.)	2015	Madrid	978-84-680-2324-3	27 fichas
SM	<i>MEJORA TU... comprensión lectora</i>	Marchetti y Montero	2017	España	978-84-675-9244-3	10 lecturas
Cuadernos Rubio	<i>Lecturas comprensivas 6 años</i>	-	2018	España	9788494727566	4 estaciones
GEU	<i>Lecturas comprensivas 6. Atención a la diversidad. Párrafos</i>	Martínez Romero	2019	Granada	978-84-17748-39-5	37 lecturas
VOCA	<i>Comprensión lectora. Estrategias y producción escrita</i>	Corcuera, Pérez, Lacosta y Zapata	2020	España	978-84-121695-3-9	16 unidades

Con respecto al segundo objetivo específico, las actividades de los libros de texto de las siete editoriales han sido clasificadas en función de si trabajan textos literarios o no literarios. La tabla 3 muestra dicha clasificación, donde es destacable el hecho de que el total de las editoriales analizadas posee una mayoría de actividades relacionadas con textos literarios, frente a las que trabajan los no literarios. Con todo, sí hay diferencias significativas entre las diferentes editoriales. En tres de ellas (Edelvives, Cuadernos Rubio y GEU), la cantidad total de actividades dirigidas a los textos no literarios es inexistente. Por otro lado, la editorial

VOCA posee un número equilibrado de actividades dirigidas a ambas tipologías.

Tabla 3. Actividades según tipo de texto y editorial

TIPO DE TEXTO	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
Texto literario	40	34	150	77	50	232	91	674
Texto no literario	5	0	15	54	0	0	89	163

Siguiendo con el segundo objetivo específico, se han analizado las actividades de los libros de texto en función de si incluyen textos continuos, con una exposición de la información de manera lineal e ininterrumpida, o discontinuos. Como se observa en la tabla 4, seis de las siete editoriales (Anaya, Edelvives, Santillana, SM, GEU y VOCA) poseen un mayor número de actividades dirigidas a textos continuos frente a los discontinuos. Además, conviene subrayar que, de estas seis editoriales, la mitad de ellas (Anaya, Edelvives y GEU) no trabaja en absoluto los textos en formato discontinuo.

Por su parte, la editorial Cuadernos Rubio no incluye los textos continuos y el total de sus actividades están dirigidas a ser realizadas en torno a lecturas en formato discontinuo. Con el fin de ejemplificar dicho formato, en la figura 1 se muestra el primer texto de dicha editorial.

Tabla 4. Actividades según formato y editorial

FORMATO	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
Texto continuo	45	34	160	77	0	232	104	652
Texto discontinuo	0	0	5	54	50	0	76	185

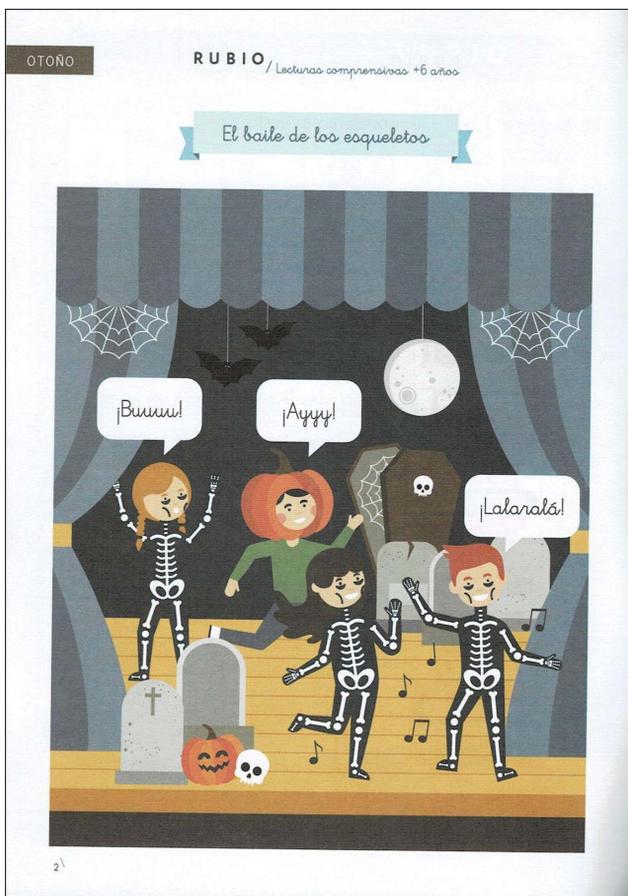


Figura 1. Lectura de la editorial Cuadernos Rubio. Fuente: *Lecturas comprensivas*, 6 años (2018, p. 2)

En relación con el segundo objetivo específico, también se han analizado y clasificado las actividades de cada uno de los libros de texto, en función de la fase de la lectura trabajada: antes, durante y después de la lectura. Según se comprueba en la tabla 5, seis de las siete editoriales (Anaya, Edelvives, Santillana, SM, Cuadernos Rubio y GEU) únicamente desarrollan sus actividades en la fase de después de la lectura, no se contempla el trabajo del texto previamente. Sin embargo, la editorial VOCA es la única que estructura las lecturas en cada una de las fases: 32 actividades antes de la lectura (figura 2), 16 actividades durante la lectura (figura 3) y 132 actividades después de la lectura (figura 4).

Aun así, incluso en la editorial VOCA, el número de actividades dirigidas a ser trabajadas en la fase de después de la lectura sigue siendo mayor.

Tabla 5. Actividades según fase de lectura y editorial

FASE DE LECTURA	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
Antes de la lectura	0	0	0	0	0	0	32	32
Durante la lectura	0	0	0	0	0	0	16	16
Después de la lectura	45	34	165	131	50	232	132	789

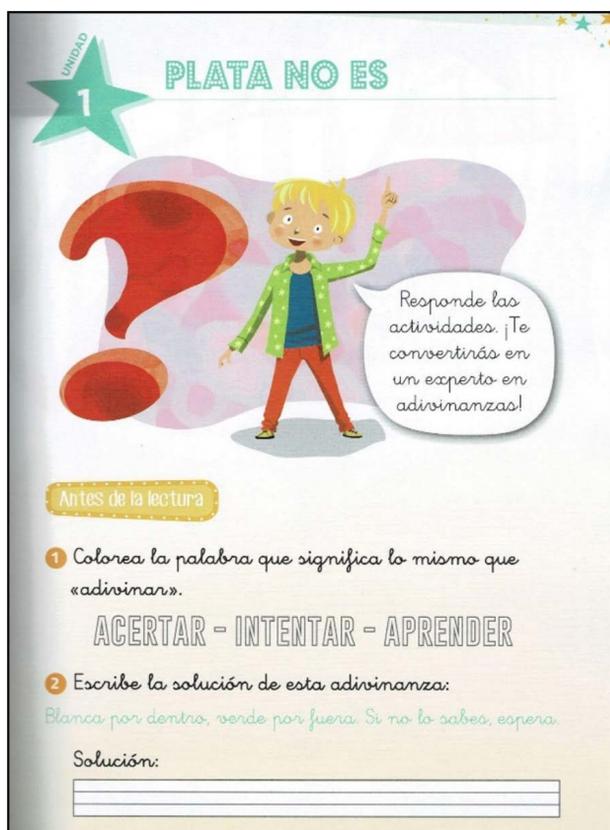


Figura 2. Actividades antes de la lectura de la editorial VOCA. Fuente: Corcuera et al. (2020, p. 9)

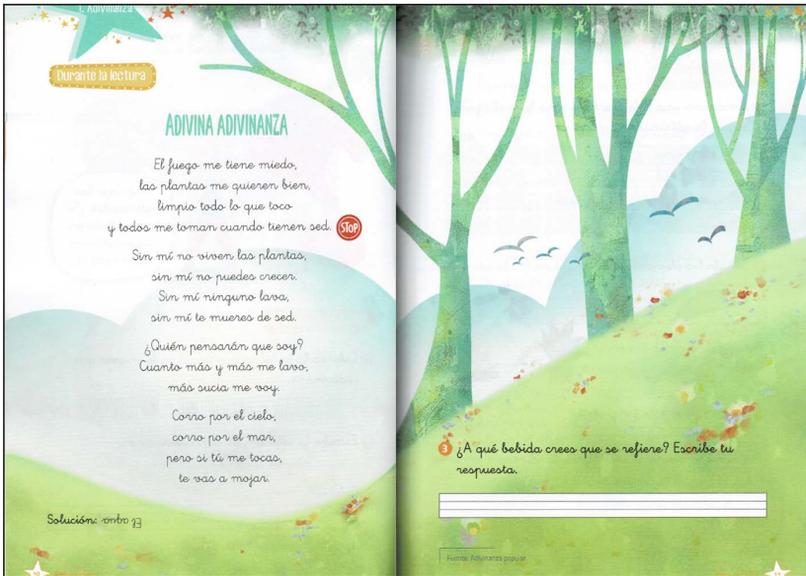


Figura 3. Actividad durante la lectura de la editorial VOCA. Fuente: Corcuera et al. (2020, pp. 10-11)



Figura 4. Actividades después de la lectura de VOCA. Fuente: Corcuera et al. (2020, p. 12)

A continuación, se ha llevado a cabo el análisis de los distintos tipos de actividades presentes en cada una de las editoriales, que ha mostrado un rico abanico de recursos y propuestas didácticas: pregunta abierta corta (no creativa), expresión escrita creativa, de tipo test, verdadero/falso, unir con flechas o relacionar, rodear o tachar, rellenar huecos, completar esquema, lectura en voz alta/en silencio, colorear, ordenar, subrayar, buscar y copiar, sustituir, dibujar, encontrar las diferencias, repasar, laberinto, sopa de letras, debatir.

Concretamente, según se observa en la tabla 6, la pregunta abierta corta (no creativa) es, en términos generales, el tipo de actividad más utilizado en los libros de texto, seguida de las actividades de tipo test. Excepto en las editoriales SM, Cuadernos Rubio y VOCA, la pregunta abierta corta (no creativa) lidera en cantidad frente al resto de actividades. En las tres editoriales restantes, la actividad más frecuente es la pregunta de tipo test. Otras actividades como completar un esquema o marco conceptual, resolver un laberinto o discutir/debatir con los compañeros, únicamente aparecen reflejadas una vez (tabla 6).

Además, mientras que Edelvives, SM y Cuadernos Rubio no contemplan entre sus actividades el uso de la creatividad en la redacción, GEU es la editorial con más número de actividades de expresión escrita creativa (56). Se evidencia, además, que ninguna de las editoriales analizadas posee todos los tipos de actividades reflejadas en la tabla 6.

Por otra parte, se analizan las actividades según el proceso de PIRLS desarrollado. En primer lugar, cabe destacar que, del total de las 837 actividades que componen la muestra, 13 de ellas no han podido catalogarse según el proceso PIRLS, puesto que su enunciado solo contemplaba la lectura de un texto y no perseguía realizar una tarea concreta en relación con el texto. A continuación, la tabla 7 muestra la distribución de las actividades de las diferentes editoriales en este aspecto. Así, mientras que las editoriales Anaya, Edelvives y Santillana se centran en la localización y obtención de información explícita (P1), los libros de las editoriales de SM, Cuadernos Rubio, GEU y VOCA contienen más actividades dirigidas a la interpretación e integración de ideas e informaciones (P3).

Por otro lado, la distribución de actividades para cada proceso PIRLS demuestra unas editoriales con un reparto más equili-

Tabla 6. Tipo de actividad según editorial

Actividad	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
Pregunta abierta corta (no creativa)	10	18	51	23	4	67	35	208
Expresión escrita creativa	1	0	7	0	0	56	8	72
Tipo test	6	3	39	34	13	21	37	153
Verdadero/falso	1	0	1	4	1	1	4	12
Unir con flechas o relacionar	0	3	5	6	5	17	7	43
Rodear o tachar	6	0	25	13	6	16	26	92
Rellenar huecos	5	2	19	3	5	12	19	65
Completar esquema	1	0	0	0	0	0	0	1
Lectura en voz alta/en silencio	0	0	0	7	4	0	1	12
Colorear	4	3	5	13	3	13	13	54
Ordenar	2	1	5	9	1	13	0	31
Subrayar	2	0	1	1	0	2	17	23
Buscar y copiar	0	0	2	6	0	3	0	11
Sustituir	0	0	3	2	0	9	0	14
Dibujar	6	4	2	4	5	1	12	34
Encontrar las diferencias	0	0	0	3	1	1	0	5
Repasar	0	0	0	2	1	0	0	3
Laberinto	0	0	0	0	1	0	0	1
Sopa de letras	1	0	0	1	0	0	0	2
Debatir	0	0	0	0	0	0	1	1

brado que otras. Atendiendo a los tres primeros procesos (sin tener en cuenta el cuarto proceso, que será analizará posteriormente), sobresalen las editoriales Cuadernos Rubio, GEU y VOCA por la variación mínima en la cantidad de actividades que desarrolla cada proceso. En el extremo opuesta a esta observación, Anaya, Edelvives, Santillana y SM potencian significativa-

mente unos procesos sobre otros. Un ejemplo de esto se observa en las 20 actividades dedicadas en el libro de texto de Edelvives al primer proceso PIRLS, frente a las 8 y 5 referidas, respectivamente, al segundo y tercer proceso.

Con respecto al cuarto proceso PIRLS, análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales (P4), se pone de manifiesto un escaso o nulo desarrollo en las siete editoriales. Se trata del proceso menos reforzado, con una considerable menor cantidad de actividades que lo desarrollen.

Tabla 7. Actividades según el proceso de PIRLS y editorial

PROCESO PIRLS	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
P1	29	20	84	26	13	68	54	294
P2	14	8	57	37	14	73	52	255
P3	2	5	24	54	18	76	63	242
P4	0	1	0	5	1	15	11	33

P1. Localización y obtención de información explícita

P2. Extracción de conclusiones directas

P3. Interpretación e integración de ideas e informaciones

P4. Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

Se ha procedido a analizar y recoger el número de actividades totales no artísticas y artísticas según editorial. Además, las actividades artísticas han sido clasificadas en función de su relación con la pintura, la música o el cine. En la tabla 8, la mayoría de las editoriales (Anaya, Edelvives, Santillana, SM, GEU y VOCA) tiene una mayor frecuencia de actividades no artísticas frente a otras posibles artísticas. Cuadernos Rubio es la única excepción, la cual posee un elevado número de actividades artísticas (dirigidas a la pintura), como la que se puede observar en la figura 5. Por otra parte, las actividades artísticas más frecuentes son las relacionadas con la pintura, frente a las vinculadas con la música y el cine, que únicamente son trabajadas en VOCA.

Tabla 8. Actividades según modalidad artística y editorial

MODALIDAD ARTÍSTICA	EDITORIAL							TOTAL
	Anaya	Edelvives	Santillana	SM	Cuadernos Rubio	GEU	VOCA	
Pintura	12	11	41	34	26	12	35	171
Música	0	0	0	0	0	0	1	1
Cine	0	0	0	0	0	0	3	3
No artística	33	23	124	97	24	220	141	662

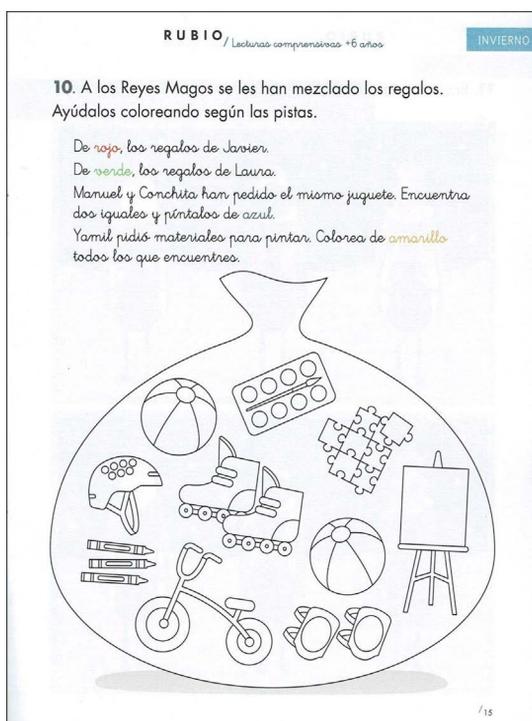


Figura 5. Actividad artística de la editorial Cuadernos Rubio. Fuente: *Lecturas comprensivas*, 6 años (2018, p. 15)

Por último, en relación con el tercer objetivo específico, se presenta la tabla 9 con el fin de comparar el tipo de actividades diseñadas para cada uno de los procesos de PIRLS. Como ya se ha comentado, el cuarto proceso PIRLS (análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales) es el menos trabajado, pues

este ni siquiera se contempla en algunos de los tipos de actividad como encontrar las diferencias, debatir, subrayar o dibujar. Por otra parte, en el primer proceso destacan las actividades de pregunta abierta corta (no creativa), de tipo test, rodear o tachar, rellenar huecos y colorear. En el segundo proceso, predominan las actividades de pregunta abierta corta (no creativa), expresión escrita creativa, de tipo test, rodear o tachar, rellenar huecos y colorear. En el tercer proceso, hay un mayor número de activida-

Tabla 9. Tipos de actividades según proceso PIRLS

Actividad	PROCESO PIRLS			
	P1	P2	P3	P4
Pregunta abierta corta (no creativa)	118	39	43	7
Expresión escrita creativa	5	30	34	3
Tipo test	44	77	25	7
Verdadero/falso	9	2	1	0
Unir con flechas o relacionar	11	11	16	5
Rodear o tachar	33	24	30	5
Rellenar huecos	20	24	20	1
Completar esquema	0	1	0	0
Lectura en voz alta/en silencio	1	0	0	0
Colorear	17	17	19	1
Ordenar	9	10	11	1
Subrayar	4	8	10	0
Buscar y copiar	7	0	4	0
Sustituir	0	6	5	3
Dibujar	13	4	17	0
Encontrar las diferencias	1	0	4	0
Repasar	1	1	1	0
Laberinto	0	0	1	0
Sopa de letras	1	1	0	0
Debatir	0	0	1	0

des de pregunta abierta corta (no creativa), expresión escrita creativa, de tipo test, rodear o tachar, rellenar huecos, colorear, y dibujar. El cuarto proceso se desarrolla a través de actividades de pregunta abierta corta (no creativa), de tipo test, unir con flechas o relacionar, rodear o tachar.

4. Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados, esta investigación concluye subrayando la necesidad de trabajar los textos con actividades que profundicen en mayor medida en los aspectos que, hasta ahora, se han tenido menos en cuenta y que pueden resultar fundamentales en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado de Educación Primaria.

En primer lugar, se deberá combinar la lectura de textos literarios y en formato continuo, con lecturas no literarias y en formato discontinuo. La realidad de lectura del alumnado en su día a día se acerca cada vez más a un formato discontinuo que exige formación específica en este tipo de disposición de la información.

De igual modo, los resultados ponen de manifiesto un interés predominante de los cuadernos de comprensión lectora por el trabajo de los textos en la fase posterior a la lectura. Sin embargo, según aconsejan ciertos estudiosos (Mendoza, 1998; Solé, 2000), han de contemplarse las diferentes fases de recepción de un texto en el trabajo de este, con el fin de fomentar los procesos de interiorización y aprendizaje previos y simultáneos a la lectura, y no únicamente los posteriores a esta.

Con respecto al tipo de actividades, se subraya la conveniencia de optar por una variedad mayor que persiga el desarrollo de las diversas microhabilidades de comprensión (Cassany *et al.*, 1994), en lugar de poner el acento en las preguntas abiertas cortas y de tipo test.

Por otro lado, se destaca en las editoriales analizadas el trabajo de comprensión lectora a través de actividades artísticas, ya sean dirigidas a la pintura, a la música, al cine u a otra disciplina, en línea con las directrices y recomendaciones de estudios en el área (Vicente-Yagüe, 2016).

Finalmente, las actividades de los libros de textos analizados se centran en los tres primeros procesos de PIRLS, descuidando

el trabajo del último. Así pues, se ha de comentar la necesidad de profundizar en el cuarto proceso de PIRLS para fomentar una mejor competencia en la evaluación y el análisis crítico del contenido y de los elementos textuales; proceso cuya evaluación en el marco de las pruebas internacionales de PIRLS y PISA muestra un descenso en puntuación notable.

Por todo lo dicho, urge la investigación en comprensión lectora y el desarrollo de recursos didácticos que favorezca el trabajo competencial de la lectura y, en definitiva, el logro de la competencia lectora por el alumnado.

5. Referencias bibliográficas

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Corcuera, J. A., Pérez, J., Lacosta, L. y Zapata, A. (2020). *Comprensión lectora. Estrategias y producción escrita. 1 Primaria*. VOCA.
- Díaz Villa, A. M. (2015). *Comprensión lectora. Fichas de trabajo. 1.º Primaria*. Santillana.
- Fernández Montijano, M. (coord.) (2020). *1 Comprensión lectora. Proyecto Visualmente*. Anaya.
- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30 (1), 157-172. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1801>
- García Oliva, J. (2017). *Comprensión lectora 1*. Edelvives.
- Gutiérrez, R. (2016a). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (12), 303-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Gutiérrez, R. (2016b). Lectura dialógica como medio para mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 5, 52-58. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11092>
- Gutiérrez Fresneda, R. y del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura (ISL)*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>
- Jiménez, E., Alarcón, R. y Vicente-Yagüe, M. I. de (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>

- Lecturas comprensivas 6 años* (2018). Cuadernos Rubio.
- 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*, 30/12/2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Loáiciga, J. (2005). *La motivación hacia los textos poéticos de Béquier* [trabajo de investigación, Seminario de la Enseñanza del Castellano y la Literatura, Universidad de Costa Rica].
- Martínez Romero, J. (2019). *Lecturas comprensivas 6. Atención a la diversidad. Párrafos*. GEU.
- Marchetti, P. y Montero, A. (2017). *MEJORA TU... comprensión lectora. 1 Primaria*. SM.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2014). Aproximación a los fundamentos de la prueba pisa. Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 41, 23-35. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys23.35>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 2/3/2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 95-120. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005.html>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2014). Estudio y valoración de un modelo didáctico intertextual literario-musical. Una investigación en la Re-

- gión de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 513-530.
<https://doi.org/10.6018/rie.32.2.165821>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2016). Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 59-69. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11093>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I. y Marco Martínez, M. (2016). La dramatización musical del romancero en Educación Primaria para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 34, 11-30.
<https://doi.org/10.6018/j/252511>

Tendencias en la formación inicial del especialista en lenguas extranjeras en Educación Primaria: un análisis crítico

MARÍA BOBADILLA-PÉREZ
TANIA F. GÓMEZ-SÁNCHEZ
Universidade da Coruña

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas, la Comisión Europea ha otorgado una gran importancia a la potenciación de las lenguas extranjeras (LE) en la Comunidad. En consecuencia, las políticas europeas encaminadas al desarrollo del plurilingüismo, establecidas en los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001) y en su versión actualizada, el *Companion Volume* (2018), han tenido un significativo impacto en los planes de estudios de LE aprobados en las tres últimas leyes educativas en España, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo (LOE), Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). La modificación legislativa más reciente, incorpora por primera vez el plurilingüismo como una de las competencias clave.

Por lo tanto, se observa una tendencia creciente en las últimas normativas educativas a fortalecer la inclusión de las LE en los planes de estudio escolares, y particularmente en las etapas de educación inicial tan relevantes para la adquisición de estas, como veremos más adelante. No obstante, para lograr tal fin, es preciso que el profesorado actual y futuro reciba la formación necesaria.

En este sentido, el primer paso consiste en revisar la formación inicial del docente de LE en Educación Infantil y Primaria.

En la coyuntura actual, se está llevando a cabo una revisión de los planes de estudio de los Grados y Másteres que permiten acceder a la profesión docente, los cuales no han sido actualizados desde que se implementó el sistema universitario español en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, resulta imperativo realizar una evaluación rigurosa de los grados de Educación Infantil y Primaria, así como del Máster en Educación Secundaria, con el objetivo de determinar en qué medida se ajustan a los modelos curriculares de dichas etapas educativas.

La Educación Primaria (EP) es una etapa inicial y obligatoria en España, que sienta las bases para el acceso al conocimiento. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo se debe plantear la formación inicial del profesorado, para garantizar una adecuada adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Como decíamos anteriormente, la adquisición temprana de LE es fundamental para el desarrollo óptimo de una competencia comunicativa bilingüe/plurilingüe (Hartshorne *et al.*, 2018; Bialystok, 2017), la cual está estrechamente vinculada con la competencia comunicativa intercultural (CCI) (Byram, 2021). La conceptualización de Michael Byram sobre la CCI se ha convertido en la más influyente en la confluencia entre lengua y cultura, en especial en contextos europeos, ya que el autor contribuyó a la elaboración del MECRL y del *Marco Común Europeo para la Cultura Democrática* (2018) (RFCDC, por sus siglas en inglés) y, por tanto, en los actuales currículos educativos de LE en nuestro país.

En el contexto de la EP, debemos identificar qué y cómo se está formando al profesorado especialista en LE en los actuales planes de estudio, con el fin de explorar posibles necesidades formativas de los futuros docentes. Por consiguiente, el objetivo de este estudio se centra en abordar la capacitación inicial del profesorado especializado en enseñanza de LE, debido a la falta de investigación sobre esta cuestión. Concretamente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido fundamentado en el marco conceptual de la pedagogía del contenido (PCK, por sus siglas en inglés) para didácticas específicas propuesto por Shulman (1986), con el fin de investigar la formación inicial del especialista en enseñanza de segundas lenguas en la EP en España, a

través del análisis de las guías docentes de las materias optativas de mención en LE. Este objetivo ha llevado al planteamiento de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la conceptualización de la pedagogía del contenido en la mención de Lengua Extranjera?
2. ¿Cuáles son las dimensiones del Conocimiento Pedagógico del Contenido que se abordan con mayor frecuencia en las guías docentes?

2. La lengua extranjera en el currículo

En concordancia con lo mencionado previamente, la Unión Europea considera la promoción del plurilingüismo como un objetivo fundamental en la construcción de un proyecto comunitario. Con esta finalidad, las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito educativo nacional, que abarcan desde la enseñanza infantil, primaria y secundaria hasta la educación universitaria, buscan estimular el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural. Dichas políticas se ajustan a las directrices establecidas en el *MCERL*, que en su sección 1.3 establece la concepción de plurilingüismo en contraposición a la de multilingüismo:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (*MCERL*, p. 4)

El enfoque plurilingüe tiene implicaciones metodológicas en la enseñanza de LE en las escuelas. Según Couto-Cantero y

Bobadilla-Pérez (2018), en el último tercio del siglo xx, la enseñanza de LE se basaba en un enfoque multilingüe. Aunque se enseñaba la materia de LE, se fomentaba la *compartimentación* mencionada en el *MCERL*, ya que estas lenguas solo se usaban durante la clase de LE y se seguía una metodología tradicional centrada en el aprendizaje lingüístico y no tanto en el aprendizaje comunicativo e intercultural.

En concordancia con lo dicho anteriormente, la LOE y sus posteriores modificaciones legislativas han promovido el desarrollo del plurilingüismo, lo que representa un cambio de perspectiva en la incorporación de LE en los centros educativos. Así, los nuevos currículos han introducido importantes modificaciones basadas en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural definidas en el *MECRL* en 2001 y 2018. Como resultado, los centros educativos han abandonado el modelo de enseñanza multilingüe, en el que las lenguas se aprenden solo en las clases de lengua, en favor de un modelo plurilingüe. La LOMLOE incorpora por primera vez la Competencia Plurilingüe independientemente de la Competencia en Comunicación Lingüística. Así mismo, referencia a la interrelación entre la lengua y la cultura. En este sentido, en el Real Decreto 157/2022 por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la EP, el área de LE se estructura sobre la base de tres saberes básicos: Comunicación, Plurilingüismo e Interculturalidad. Además, la oferta de LE contempladas en el currículo es diversa: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. No obstante, Sanz-Trigueros *et al.* (2022) reconocen que la inmensa mayoría de centros educativos ofertan como LE el inglés y el francés como segunda, a excepción de algunos centros en zonas fronterizas. Los mismos autores concluyen que la LOMLOE supone una modernización del sistema educativo, debido a varios factores: la persistencia del modelo competencial, la incorporación de la competencia plurilingüe o la consideración explícita de la mediación lingüística. Por lo tanto, reconocen la necesidad de prestar atención a los agentes que se ocupan de la formación docente inicial y continua con el objetivo de «proveer a este colectivo de las competencias necesarias para promover una educación en clave plurilingüe e intercultural» (Sanz-Trigueros *et al.*, 2022, p. 31).

3. La formación inicial del profesorado del profesorado en LE

En España, los grados de EP están diseñados para formar tanto a profesores generalistas como a especialistas. Este proceso de adaptación de los títulos de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue descrito por Naya-Riveiro *et al.* (2021). En 2003, se creó la llamada Red de Magisterio como resultado de una convocatoria de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esta red publicó el *Libro Blanco de la Titulación de Magisterio* (ANECA, 2005), donde se propusieron dos titulaciones: Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria (con carácter generalista y especializado a la vez), cada una con una duración de 240 ECTS distribuidos en cuatro años. Se estableció un bloque de materias troncales, formación práctica y cuatro itinerarios formativos o menciones (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial) especializados en el caso de EP.

En el contexto de la educación en España, es importante destacar que la mención en LE no existe en la etapa de Educación Infantil (EI), sino que son los especialistas en LE de EP imparten también en dicha etapa. Si bien es cierto que en los últimos 15 años las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas, con el fin establecer programas de educación bilingüe/plurilingüe en EI, han posibilitado que el profesorado de EI acreditado con un B2 (p. ej.: Galicia) o C1 (p. ej.: Madrid) según los niveles establecidos por el MECRL impartan LE en esta etapa.

En este capítulo se ha decidido analizar los planes de estudio de formación inicial del futuro profesorado especialista en LE en EP, ya que son escasos los estudios que han explorado esta dimensión. En este sentido, cabe destacar que existen numerosos estudios que han explorado la formación inicial del profesorado generalista en relación con la formación bilingüe/plurilingüe y la metodología para el aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE) y la gran mayoría concluye en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en estas metodologías tanto en la formación inicial como en la continua (Cortina-Pérez y Pino-Rodríguez, 2022; Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez, 2018; Jover *et al.*, 2016; Pérez Cañado, 2016).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, hay una falta de estudios que exploren la formación inicial del profesorado especialista en LE, la cual ha de ir más allá de la formación en AICLE. Garcés Manzanera (2021) sugiere un estudio similar al aquí planteado y analiza 26 asignaturas de LE de 15 universidades públicas españolas de manera transversal, identificando si están dirigidas a aspectos instrumentales o de contenido. No obstante, excluye las asignaturas de la mención en LE. Los resultados indican que, si bien en estas asignaturas hay un intento de combinar lengua y contenido, la presencia de las materias de lengua es mayor (59,2 %) y la gramática es de gran importancia (61,6 %), lo que coincide con el carácter instrumental de estas asignaturas. Jover *et al.* (2016) también analizaron la formación inicial del profesorado en los programas bilingües de EP en el contexto de la educación bilingüe y concluyen que hay una carencia de formación en metodologías AICLE para el profesorado generalista, una formación que no debería ser exclusiva del profesorado especialista. Además, proponen una reflexión necesaria sobre el perfil del profesorado:

[...] argumentando que las universidades han organizado los grados bilingües español-inglés para formación de maestros a partir de los recursos docentes disponibles, sin prestar siempre la atención necesaria al perfil del profesor adecuado para encargarse de la docencia en lengua extranjera. (p. 128)

4. Conocimiento pedagógico del contenido en Didáctica de la Lengua Extranjera y competencia comunicativa intercultural

Para este estudio, se ha tenido en cuenta el marco conceptual de Shulman (1986) para una clasificación de conocimientos pedagógicos del contenido (PCK) del tratamiento de la didáctica específica en los programas de formación de docentes. En la elección de este modelo analítico en el contexto de la Didáctica de la LE (DLE) se tuvo en cuenta la revisión sistemática de Evens *et al.* (2016), que llegaron a la conclusión de que no hay suficientes estudios sobre el PCK y la DLE, frente a otras didácticas específi-

cas como pueden ser las Matemáticas o las Ciencias Naturales. Quizá por este motivo, determinan que no hay un consenso específico en la conceptualización de las dimensiones del mismo en este contexto y demandan «a common conceptual framework is needed to describe PCK in the context of FL/L2» (Evens *et al.*, 2016, p. 197). Además, concluyeron que uno de los factores determinantes en el PCK es el perfil del docente, tanto su experiencia como su formación.

Por lo anteriormente dicho, en la conceptualización de nuestro estudio se partió de la CCI de Byram (2009, 2021) (figura 1) para definir la dimensión del contenido, y en la dimensión pedagógica se incluyeron todos los aspectos relacionados con la didáctica que no estaban asociados al conocimiento del contenido. La interrelación de ambas dimensiones se ha establecido como el conocimiento pedagógico del contenido.

El modelo de CCI de Bryam se basa en teorías de la lingüística aplicada y sociolingüística, y desarrolla el modelo de Competencia Comunicativa (CC) de Hymes (1972) incorporando teorías de identidad social y comunicación intercultural. Así, la CCI se convierte en una combinación de la CC con la Competencia Intercultural (CI). En el modelo de Byram, la CC consta de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas (tabla 1) y se relaciona con la CI tal y como se muestra en la figura 1:

Tabla 1. Componentes de la competencia comunicativa

Competencia lingüística	la habilidad de aplicar el conocimiento de las reglas de una versión estándar del idioma para producir e interpretar el lenguaje hablado y escrito.
Competencia sociolingüística	la habilidad de dar significado al lenguaje producido por un interlocutor, ya sea hablante nativo o no, que se da por sentado por el interlocutor o que se negocia y se hace explícito por el interlocutor.
Competencia discursiva	La habilidad de utilizar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de monólogos o diálogos que sigan las convenciones culturales de un interlocutor o que se negocien como textos interculturales para propósitos particulares.

Fuente: Byram (1997, p. 48)

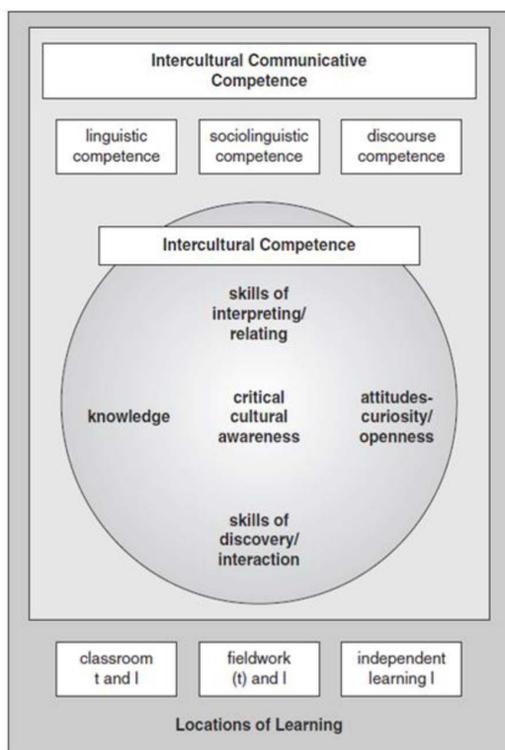


Figura 1. Competencia Comunicativa Intercultural

5. Método

5.1. Muestra

Debido a la naturaleza documental y analítica de la presente investigación, se empleó un análisis de contenido con el objetivo de explorar la formación inicial del especialista en LE en EP en España. Se recopilaron los datos de programas de formación inicial para la enseñanza de LE correspondientes a CINE 1 (Unesco, 2013). El enfoque metodológico fue diseñado fundamentalmente utilizando fuentes primarias obtenidas de las treinta y nueve universidades públicas españolas. Se seleccionaron todas las asignaturas optativas de mención en LE en los planes de estudio de EP y se analizaron las guías docentes del período académico 2021-2022.

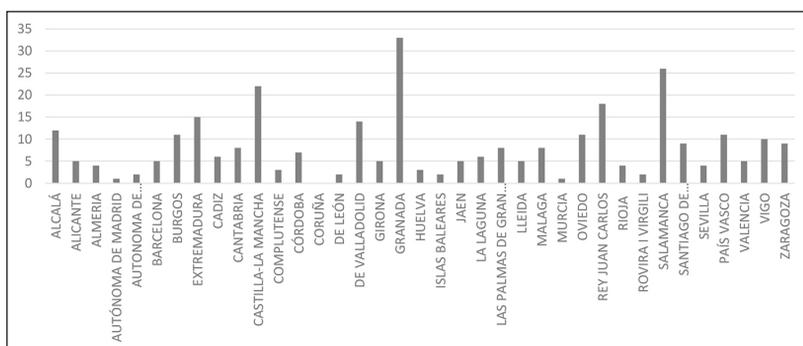


Figura 2. Universidades y materias analizadas

A tal efecto, se analizaron los principales elementos curriculares (competencias y contenidos) de 322 guías de enseñanza pre-seleccionadas por ser optativas y pertenecer a la formación especializada en LE del maestro/a de EP. Las materias analizadas constituyen el 64% de las asignaturas de la formación en LE en los grados de EP en España, siendo el resto materias de DLE para el profesorado generalista.

5.2. Instrumento

La recogida de información sobre las materias de LE se realizó a partir de una serie de dimensiones y criterios que se han adaptado desde el trabajo de Garcés-Manzanera (2021).

Tabla 2. Dimensiones y criterios para el análisis de las guías docentes

Dimensiones	Criterios
Universidad	Dónde se imparte la materia
Denominación	Materia
Área de conocimiento de adscripción del profesorado	Ciencias Sociales, Educación, Humanidades u otras
Nivel MECR	A1, A2, B1, B2, C1, C2
Número de créditos ECTS	4,5; 6
Lengua extranjera	Alemán, Francés, Inglés, Portugués, otras.
Curso	Se indican los dos cursos a partir de los cuales se incorpora la formación especializada: 3.º y 4.º

Elementos curriculares analizados	Competencias y resultados de aprendizaje*
	Contenidos
CLIL	Se menciona expresamente en la guía docente

* Los resultados de aprendizaje no estaban presentes en todas las guías analizadas.

Fuente: adaptación de Garcés-Manzanera (2021)

5.3. Procedimiento

El estudio de los datos obtenidos se realizó mediante el análisis de contenido presente en las guías docentes, siguiendo las dimensiones y criterios recogidos en la tabla 2. Para el procesamiento de los datos, se ha realizado un análisis exploratorio a partir de la codificación y categorizado con el *software* MAXQDA Pro-20. Este análisis se ha orientado a la identificación de las tendencias, con el fin de poder buscar simetrías y diferencias en la formación del maestro especialista en LE (Cáceres, 2003; Flores-Kanter y Medrano, 2019; Martínez, 2006).

6. Resultados

En primer lugar, realizamos una aproximación a las características de las materias que han sido analizadas. La mayor parte de las materias cuentan con un nivel de idioma de los contemplados en el *MCERL*, siendo el nivel más común el B1.

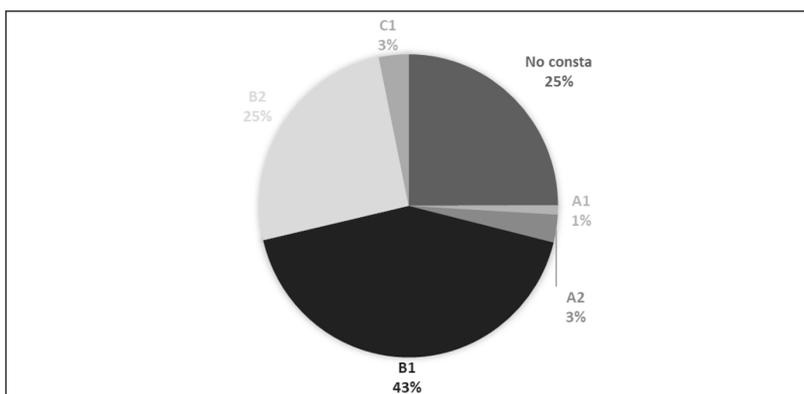


Figura 3. Nivel de idioma contemplado en la materia. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la adscripción del profesorado que imparte la materia, lo más común es que las materias sean impartidas por profesorado de Humanidades (figura 4). La caracterización de la formación inicial de los maestros y maestras de LE está acompañada del inglés como lengua predominante en la formación, siendo la lengua impartida en dos tercios de las materias analizadas, seguida del francés (figura 5).

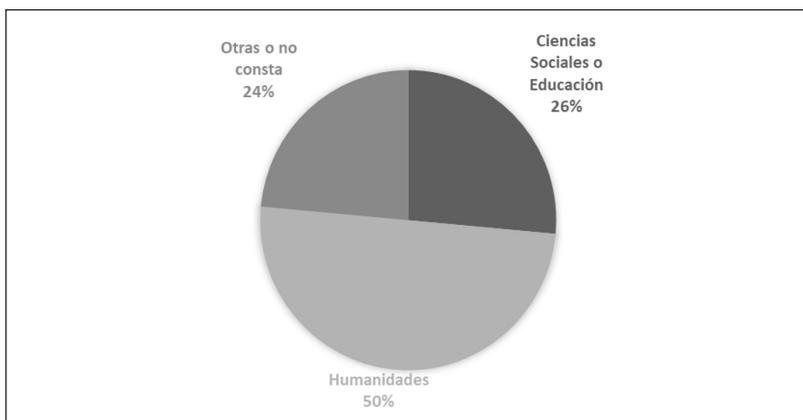


Figura 4. Adscripción del profesorado de la materia.

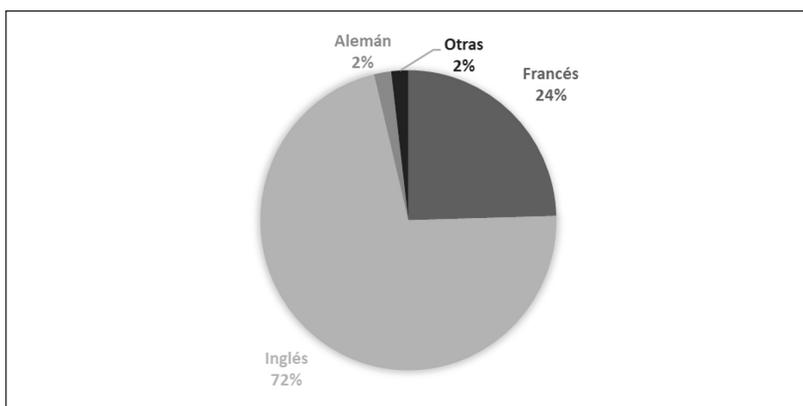


Figura 5. Lengua extranjera de la materia

A continuación, se analizan las tendencias, teniendo en cuenta el modelo de Shulman (1986), donde se diferencia entre el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico o el conocimiento pedagógico del contenido, así como la interrela-

Seguidamente, se explica la presencia cualitativa del análisis de contenido, es decir, los resultados obtenidos sobre qué se trabaja en cada una de las dimensiones. En cuanto al contenido disciplinar, cabe señalar la importancia otorgada a *aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación*, así como a *expresarse, oralmente y por escrito en una Lengua Extranjera*, en definitiva, a *poseer una buena competencia comunicativa*. En algunas guías esta competencia comunicativa se materializa en la obtención de un nivel determinado del *MCERL*, así como en la potenciación de las destrezas básicas recogidas en el mismo.

En este sentido, tienen una gran presencia competencias como Comprender los principios básicos de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación; Que los estudiantes conozcan y valoren la cultura y las formas de vida de los principales países de habla inglesa; Desarrollar la capacidad de lectura comprensiva, de análisis y de síntesis en lengua inglesa; o Ser capaces de identificar los aspectos más relevantes de la pronunciación de la lengua inglesa. Estas competencias son acciones propiamente pedagógicas.

El conocimiento pedagógico que se pretende que alcancen al cursar las materias presenta una mayor heterogeneidad. Como competencias que se presentan de forma reiterada en distintas materias cabe destacar:

Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje (en el diseño, desarrollo y evaluación) entre los 6 y los 12 años, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, motriz, lingüística y de autorregulación; Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, en especial los relativos al período de 6 a 12 años (Etapas de Educación Primaria); Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro; Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral; o Asumir los compromisos y obligaciones éticas propias a la función docente.

Ambas dimensiones se articulan en la didáctica del contenido, donde se puede observar una gran simetría. Se establece como competencia de forma convergente en gran parte del con-

junto de materias estudiado *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües* o *Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües*. Asimismo, las competencias orientadas al componente literario como *Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil*, o al componente curricular tienen una gran presencia, por ejemplo: *Conocer el currículo escolar de lengua extranjera (inglés) en educación primaria*. En este sentido, cabe destacar como parte importante del componente didáctico disciplinar AICLE, presente en 30% de las materias que han sido objeto de análisis.

Por último, en cuanto a los contenidos de las materias se puede observar cómo esta última dimensión, conocimiento del contenido didáctico disciplinar, es la que tiene una mayor presencia. Las dimensiones se presentan de forma más aislada en las competencias. Sin embargo, en los contenidos se puede observar una mayor vertebración del componente didáctico y disciplinar. Como se puede observar en la figura 7, el conocimiento pedagógico disciplinar y el disciplinar están más equilibrados, mientras que en los contenidos el conocimiento pedagógico disciplinar es predominante.

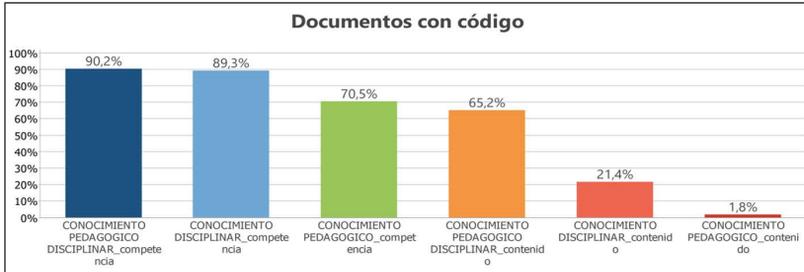


Figura 7. Porcentaje de presencia de los códigos en las guías docentes

7. Discusión y conclusiones

La primera pregunta de investigación planteada en este estudio se centra en la conceptualización de la pedagogía del contenido en las materias de enseñanza de LE en los grados de EP. Como se puede apreciar, la competencia didáctico-disciplinar se aborda de manera coherente con la visión de las LE en el currículo, haciendo referencia a los contextos multilingües en los que se desa-

rolla el aprendizaje de estas lenguas, tal y como se recoge en las guías docentes.

En la actualidad, la presencia de AICLE y su formación correspondiente tienen una presencia del 30% en las materias objeto de estudio. Este conocimiento resulta esencial para el especialista en enseñanza de LE, ya que a menudo esta figura coordina el programa plurilingüe de los centros educativos. Sería coherente que el profesorado de formación generalista recibiera también una formación sistemática en este sentido, puesto que son los responsables primarios de impartir las materias no lingüísticas en LE, tal y como han demostrado estudios previos como los de Cortina-Pérez y Pino-Rodríguez (2022), Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez (2018) o Jover *et al.* (2016).

En la actualidad, se puede observar una presencia importante del conocimiento del contenido vinculado al MECRL, siendo la competencia comunicativa un elemento fundamental. Sin embargo, se aprecia un predominio significativo del componente lingüístico de los tres componentes de la competencia comunicativa aludidos por Byram (1997). Esta conclusión va en línea del trabajo de Garcés-Manzanera (2021) en relación con la instrucción instrumental de la LE, ya que se puede observar que también está presente en la mención. Este hecho puede deberse a que el 50% del profesorado de estas materias pertenece al área de humanidades especializado en lengua, mientras que solo el 25% pertenece al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), cuyas materias desarrollan más ampliamente los tres componentes de la competencia comunicativa y su didáctica.

El perfil del profesorado en estos grados depende de las políticas de contratación universitaria (Jover *et al.*, 2016), lo que tiene un impacto directo en el tratamiento del contenido específico de las materias de didácticas específicas (Evens *et al.*, 2016). Además, esta visión instrumental de la lengua puede influir en que la LE mayoritaria que se imparta en los grados sea el inglés, como sucede en los centros de EP (Sanz-Trigueros *et al.*, 2022). En los planes de estudio de las titulaciones analizadas, la LE parece introducirse como un fenómeno acultural y desde una perspectiva utilitarista. Esto podría deberse a una interpretación neoliberal de la enseñanza de idiomas que concibe el aprendizaje de lenguas como medio de crecimiento profesional y económico. En este sentido, conviene replantear si la enseñanza de lenguas

debe tener esta orientación o si debemos diversificar las lenguas y potenciarlas como herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural y de una ciudadanía democrática (MCERL 2001 y 2018; RFCDC, 2018).

En cuanto al conocimiento pedagógico del contenido, al analizar la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2021), la interculturalidad se asocia en mayor medida a los contextos, pero no al dominio de la competencia comunicativa. Sería conveniente, en esta línea de investigación, profundizar sobre la importancia de las implicaciones que el profesorado de las materias atribuye a los contextos multiculturales y plurilingües en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural y su aprendizaje. Por ejemplo, en ver cómo desarrollan en el aula la mediación lingüística, componente esencial de la CCI.

La segunda pregunta de investigación tiene como objetivo explorar qué dimensiones del PCK se abordan con mayor frecuencia en las guías docentes. En este sentido, se ha llegado a la conclusión de que hay una presencia equilibrada tanto en la didáctica del contenido como en el contenido disciplinar, sin que una predomine sobre la otra. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, cuando se trabaja en el conocimiento disciplinar, se observa un predominio del componente lingüístico de la competencia comunicativa, quizá debido al uso frecuente de materiales editoriales para la enseñanza de LE, como manuales de gramática.

Para concluir, retomamos el objetivo general de este estudio, que es analizar la formación inicial del especialista en Enseñanza de LE en EP con el propósito de comprender el proceso formativo y su finalidad, así como de determinar si dicha formación se ajusta a los modelos curriculares en LE vigentes definidos por las directrices de la Unión Europea. En este sentido, apreciamos positivamente la formación en AICLE que recibe el profesorado especialista, ya que es útil en la coordinación de programas lingüísticos de centro que contribuyan al desarrollo de la competencia plurilingüe propuesta en la LOMLOE. Sin embargo, se debe enfatizar la formación integral de la Competencia Comunicativa Intercultural y su didáctica, tal como recomiendan las directrices europeas. Pero, para ello, es precisa una formación específica del propio docente de los grados de EP. Este estudio se ha centrado en analizar las guías docentes de las menciones en

LE, pero, como futuras líneas de investigación que contribuyan a dar una visión más holística del tema objeto de estudio, sería interesante analizar las identidades del profesorado encargado a través de sus narrativas y sus prácticas docentes.

8. Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143 (3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). SAGE.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Multilingual Matters.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-82.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2018a). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Volumen complementario con nuevos descriptores*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2018b). *Marco Común Europeo para la Cultura Democrática*. Consejo de Europa.
- Cortina-Pérez, B. y Pino Rodríguez, A. M. (2022). Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. A case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 45 (5), 670-688.
- Couto-Cantero, P. y Bobadilla-Pérez, M. (2018). Estudio sobre las necesidades formativas del futuro maestro en torno a la potenciación de lenguas extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. En: *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 199-206). Octaedro.

- De la Maya, G. y Luengo, R. (2015). Teacher Training Programs and Development of Plurilingual Competence. En: D. Marsh, M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.). *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 114-129). Cambridge Scholars Publishing.
- Evens, M., Elen, J. y Depaepe, F. (2016). Pedagogical content knowledge in the context of foreign and second language teaching: A review of the research literature. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 26, 187-200.
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36 (2), 203-215.
- Hartshorne, J. K. Tenenbaum, J. B. y Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J. B. Pride y A. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jover, G., Fleta, T. y Gonzalez, R. (2016). Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Garcés-Manzanera, A. (2021). El contexto educativo en las materias de lengua extranjera (inglés) en los Grados de Educación Primaria de las universidades españolas. En: S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (eds.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- 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.
- López-Hernández, A. (2021). Initial teacher education of primary English and CLIL teachers: An analysis of the training curricula in the universities of the Madrid Autonomous Community (Spain). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (3), 132-150. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.8>

- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. MAD.
- Naya-Riveiro, M. C., Gómez-Sánchez, T. F., Rumbo-Arcas, M. B. y Segade-Pampín, M. E. (2021). Estudio interregional comparado de la Educación Matemática en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24 (2), 207-233. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2424>
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.991996>
- Real Decreto 157/2022, de 8 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 34, de 9 de febrero de 2022.
- Sanz-Trigueros-Trigueros, F., Izquierdo, N. B., Primo, R. Y. y González, S. D. V. (2022). Actualización curricular del área de lengua extranjera en la educación primaria española: Implicaciones docentes. *Revista Geadel*, 3 (5), 27-43.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Unesco (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación. CINE 2011*.

Cómo integrar la investigación en adquisición de vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera

FERRAN GESA
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ
Universitat de Barcelona

1. Marco teórico

El conocimiento léxico es esencial en cualquier acto comunicativo y, sin él, alcanzar un nivel avanzado en una lengua extranjera (en adelante LE) se convierte en una ardua tarea (Nation, 2013). Sin embargo, la enseñanza de vocabulario en el aula de LE ha seguido un enfoque eminentemente tradicional, usando principalmente listas de vocabulario enlazando una palabra en la LE con su traducción en la lengua materna (en adelante L1) (Mediha y Enisa, 2014; Webb y Nation, 2017). Ante el auge de las nuevas tecnologías, deberían implementarse en un contexto de aula enfoques menos tradicionalistas, contextualizados y holísticos (Newton, 2020). Uno de estos nuevos enfoques que han venido desarrollándose los últimos años es el visionado de vídeos subtítulos, tarea muy semejante a las actividades de la vida cotidiana que el alumnado realiza fuera del aula.

El visionado extensivo de vídeos (o *extensive viewing* en inglés), basado en la idea de que el estudiantado visiona vídeos en la LE de forma regular para aprender dicha lengua (Webb, 2015), ha resultado ser beneficioso para distintas áreas de una LE: comprensión audiovisual (Pujadas y Muñoz, 2020), gramática (Pattemore y Muñoz, 2022), pronunciación (Wisniewska y Mora, 2020) y vocabulario (Gesa y Miralpeix, 2023). Este mejor

aprovechamiento del *input* se puede explicar por el hecho de que el estudiantado está expuesto a *input* multimodal, el cual puede ser procesado simultáneamente por el sistema cognitivo y, en consecuencia, dar lugar a un mejor y más duradero proceso de aprendizaje (Mayer, 2009; Paivio, 1986). Puesto que dichos vídeos se pueden visionar con la ayuda extra que prestan los subtítulos en la L1 o en la LE, esto puede facilitar la asociación de formas léxicas con sus correspondientes significados (Chen *et al.*, 2018) y mejorar la comprensión de materiales auténticos (Kang, 2019).

En cuanto al aprendizaje de vocabulario se refiere, la investigación hasta la fecha ha usado tradicionalmente clips de vídeo de corta duración, en lugar de programas de televisión íntegros, y las intervenciones han sido relativamente breves (p. ej.: Teng, 2019), probablemente debido a la naturaleza invasiva de la investigación en el aula. Por otra parte, los escasos estudios llevados a cabo en un contexto de aula universitaria han obtenido resultados dispares. En primer lugar, Rodgers y Webb (2020) demostraron que el visionado de diez capítulos de una serie de televisión era beneficioso para el aprendizaje de vocabulario por parte de estudiantes universitarios de origen japonés, siempre comparado con otro grupo de estudiantes que no tuvo exposición multimodal de ningún tipo. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el visionado con o sin subtítulos. Sinyashina (2020), comparando cinco horas de visionado de vídeo en casa con una hora de enseñanza explícita de vocabulario en clase, vio que la exposición a vídeos en la LE no era más beneficiosa que el aprendizaje intencional del vocabulario meta. Es más, en dicho estudio, no se hallaron diferencias significativas entre el grupo expuesto a *input* multimodal y un grupo control (GC), quien no tuvo exposición al vocabulario meta. Con el objetivo de analizar el aprendizaje de vocabulario coloquial por parte del alumnado de inglés como LE, Frumuselu *et al.* (2015) expusieron a estudiantes universitarios a trece episodios de una serie de televisión con subtítulos en la L1 o en la LE. Los resultados mostraron que los subtítulos en la lengua meta eran más beneficiosos para el aprendizaje de vocabulario coloquial a largo plazo. Dichos resultados concuerdan con los que Zarei (2009) obtuvo cuando analizó el reconocimiento del vocabulario meta por parte de estudiantes universitarios iraníes después de haber

visto nueve episodios de una serie de televisión. Si bien es cierto que hay un mayor número de estudios realizados en un contexto de aula que han usado clips de vídeo de corta duración, los resultados derivados de dichos estudios son también dispares: por un lado, el visionado de vídeos cortos favorece el reconocimiento oral de nuevas palabras o la adquisición de su significado (p. ej.: Fievez *et al.*, 2023; Sydorenko, 2010); por el otro, ciertos estudios no han encontrado un efecto positivo del uso de clips de vídeo de corta duración (p. ej.: Etemadi, 2012).

En otra índole, la práctica reflexiva sobre procesos de aprendizaje, es decir, ser conocedor de la habilidad que se tiene para afrontar ciertas tareas basándose en las experiencias previas (DeTure, 2004), ha resultado ser un predictor fidedigno del éxito en el aprendizaje de una LE, más incluso que cualquier otro factor (Bandura, 1997). Una eficiente práctica reflexiva también contribuye a un mayor autoaprendizaje de la LE y una mayor autonomía dentro y fuera del aula. En consecuencia, reflexionar sobre el visionado de vídeos en clase se convierte en lo que Alm (2019, p. 15) nombra aprendizaje *intra-formal*, esto es, una mezcla de actividades formales (el hecho de desarrollarse en el aula) e informales (una actividad que bien se puede realizar fuera del aula y puede ser iniciada por parte del estudiantado). Según el autor, el aprendizaje *intra-formal* se basa en la exposición previa a la LE para, así, poder incrementar la conciencia metacognitiva (a través de la discusión y la autorreflexión) y prepara al alumnado para experiencias informales y más enriquecedoras con la LE. Además, establecer una relación directa entre el consumo de televisión fuera del aula y la práctica en clase es también una buena oportunidad para motivar al alumnado y potenciar el aprendizaje de la LE (Pattemore *et al.*, 2020).

Del mismo modo, los portafolios electrónicos son una buena herramienta a través de la cual poder desarrollar la práctica reflexiva. También pueden contribuir a aumentar la autonomía del estudiantado a la vez que le ayudan a analizar la eficiencia de sus prácticas de aprendizaje, mucho más de lo que una nota en una prueba de evaluación acreditativa puede contribuir a tal objetivo (Mhlauli y Kgosidialwa, 2016). En lo que al aprendizaje de vocabulario se refiere, esta área parece que puede beneficiarse especialmente del uso de portafolios electrónicos, ya que así se promociona el aprendizaje continuo dentro y fuera del aula, un

aspecto que es esencial para el desarrollo de la competencia léxica (Little, 2012).

Basándonos en todo lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente capítulo es mostrar una forma de integrar la investigación longitudinal en adquisición de vocabulario en el aula de LE y analizar las reflexiones del alumnado sobre dicha intervención pedagógica.

2. Metodología

2.1. Participantes

Sesenta estudiantes de dos clases intactas del primer curso del grado de Comunicación Audiovisual, matriculados en la asignatura «Expresión Oral y Escrita en Inglés», participaron en la intervención: 37 (una clase) fueron asignados al grupo experimental (GE) y 23 (la otra clase) al GC. Se trata de una asignatura de inglés para fines específicos en la que el alumnado lleva a cabo un número determinado de tareas relacionadas con los medios de comunicación para posteriormente reflexionar sobre ellas en el portafolio electrónico. Tanto el GE como el GC hicieron todas las actividades de aprendizaje de vocabulario (es decir, pruebas de inicio y final de cuatrimestre y tareas de cada sesión) y solamente el GE visionó ocho episodios de una serie de televisión con subtítulos en inglés donde aparecían las palabras meta, sobre las que se diseñaron las distintas actividades de aprendizaje de vocabulario. Los participantes eran bilingües catalán-castellano y, según las pruebas de nivel, habían masterizado un nivel A2-C1 de inglés según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)*, después de haber recibido aproximadamente 1300 horas de instrucción formal en dicha lengua.

2.2. Instrumentos

En la intervención pedagógica se usaron instrumentos diseñados *ad hoc* (p. ej.: pre- y postest) y pruebas cognitivas y de competencia general para saber el nivel del estudiantado.

2.2.1. Pruebas de nivel y cognitivas

***Oxford Placement Test* y pruebas de vocabulario receptivo**

La competencia en lengua inglesa del estudiantado se midió con dos tipos de pruebas de nivel distintas: el *Oxford Placement Test* (OPT) (Allan, 2004) y dos pruebas de vocabulario receptivo: X_Lex (Meara, 2005b) e Y_Lex (Meara y Miralpeix, 2006).

El OPT se divide en dos partes (gramática y *listening*). La primera consta de cien frases (algunas descontextualizadas y otras que forman parte de un texto) en las que se dan tres posibles opciones de respuesta. El alumnado debe escoger cuál es la mejor opción para cada una de las preguntas, sin que estas penalicen si se responden de forma incorrecta. La parte de *listening* consiste en otras cien frases individuales leídas por hablantes nativos. Se pide a los participantes que escuchen el audio donde se leen estas cien frases y decidan cuál de las dos opciones de respuesta ha sido pronunciada. Ambas opciones son semántica y gramaticalmente posibles, por lo cual el estudiantado solamente se puede valer de su capacidad auditiva en inglés para escoger la opción correcta.

Las dos pruebas de vocabulario receptivo consisten en determinar el significado de la palabra que aparece en pantalla. X_Lex incluye vocabulario perteneciente a las 5000 palabras más frecuentes en lengua inglesa, mientras que Y_Lex incluye palabras que se encuentran entre las 6000 y las 10 000 más frecuentes. Ambos contienen una serie de pseudopalabras para controlar que el alumnado no responde de forma aleatoria.

Prueba de aptitud lingüística

La prueba de aptitud LLAMA (Meara, 2005a) consiste en cuatro subpruebas, ya que cada una de ellas evalúa uno de los componentes de la aptitud para aprender lenguas. En el primer subtest, LLAMA B, que mide la capacidad para aprender vocabulario, el alumnado tiene que aprender el nombre de veinte objetos en una lengua artificial para posteriormente asociarlos con otras tantas imágenes. El subtest LLAMA D, cuyo objetivo es evaluar el reconocimiento auditivo de nuevos sonidos, consta de una serie de combinaciones de sonidos que el estudiantado escucha durante dos minutos. A continuación, en la fase de prueba propiamente dicha, se le presenta una nueva serie de sonidos y ha de determinar cuáles había escuchado con anterioridad. La siguen-

te subprueba (LLAMA E) mide la habilidad para establecer correspondencias sonido-símbolo. En la fase de estudio, se presenta al alumnado una serie de combinaciones de letras que, al clicar encima, se asocian con un sonido. En la fase de prueba, se tienen que relacionar diversos sonidos con una de las combinaciones de grafías que aparecen en pantalla. Finalmente, en la subprueba LLAMA F, el estudiantado aprende a inferir normas gramaticales en una lengua inventada con la ayuda de una serie de imágenes. Después de un tiempo de estudio, ven una imagen en pantalla que tienen que relacionar con dos posibles soluciones escritas.

2.2.2. Materiales de la intervención pedagógica

Serie de televisión y vocabulario meta

El diseño de la intervención giró alrededor de la serie de televisión *I Love Lucy* (Oppenheimer y Arnaz, 1951), una comedia hilarante cuyo personaje principal es una actriz del Hollywood de los años cincuenta que intenta entrar en el mundo del espectáculo, aunque no es muy talentosa. Se escogió esta serie por distintas razones: en primer lugar, permitía al alumnado relacionar la temática de los episodios y los personajes con los contenidos de sus estudios de grado, ya que algunas referencias se habían trabajado en la asignatura «Historia del Cine»; en segundo lugar, dicha serie se había utilizado de forma satisfactoria en un grupo de estudiantes con características parecidas (Cokely y Muñoz, 2019); y, finalmente, no se estaba emitiendo en España en el momento de la recogida de datos, por lo que presumiblemente el alumnado no estaba familiarizado con ella ni influenciado por la publicidad de las plataformas digitales.

Se seleccionaron un total de ocho episodios de la quinta temporada de la serie, basando dicha selección en la cantidad de vocabulario evaluable y su contenido (debían ser episodios apropiados e interesantes para un contexto universitario). Los ocho episodios seleccionados tenían una duración total de tres horas dieciséis minutos (duración media: 24 minutos 30 segundos cada episodio) y fueron visionados con el audio y los subtítulos en inglés. Un posterior análisis de los episodios mostró que su dificultad léxica era la adecuada para el nivel de vocabulario que tenía el alumnado según los resultados de las pruebas de vocabulario receptivo.

De cada uno de estos episodios, se seleccionaron cinco palabras meta, por lo que los participantes tuvieron la oportunidad

de aprender 40 nuevas palabras. Estas palabras se escogieron según su frecuencia de aparición en los episodios (se dio prioridad a las palabras más frecuentes) y en el corpus general de la lengua inglesa (dentro de lo posible, se evitaron las palabras muy frecuentes). Se intentaron evitar también las palabras cognadas y, en general, se intentó seleccionar las palabras que los investigadores consideraron que tenían más posibilidades de ser desconocidas por parte del alumnado.

Pruebas de vocabulario sobre las palabras meta

Las palabras meta se evaluaron tanto al principio como al final del cuatrimestre mediante el pre- y el postest de vocabulario respectivamente. Estas pruebas evaluaron el conocimiento de las palabras de dos formas: de un lado, cuantificando el número de formas en inglés que el alumnado era capaz de escribir; del otro, determinando el número de significados retenidos (y, en consecuencia, evaluando también el vínculo forma-significado). Los participantes escucharon un audio en el que se leían dos veces cada una de las formas de las palabras meta en un orden aleatorio. El estudiantado simplemente tenía que escribir las formas en inglés y traducirlas al castellano o catalán o, en su lugar, definir las.

Actividades de aprendizaje del vocabulario meta

Aparte de encontrar las palabras meta en la serie de televisión (solamente aquellos del GE), el estudiantado también estuvo expuesto a dichas palabras en las actividades de aprendizaje previas y posteriores al visionado de los episodios. Las cinco palabras de cada episodio se enseñaron de manera explícita gracias a la actividad de vocabulario previa (diferente al pretest de principios de cuatrimestre) en la que se tenían que usar las palabras meta (Laufer, 2006). Estos ejercicios fueron incluidos, ya que la enseñanza explícita de vocabulario ha resultado ser muy satisfactoria en contextos de LE (Schmitt, 2008). Se diseñaron diferentes tipos de tareas, todas ellas conocidas por el estudiantado: sopas de letras, crucigramas, relacionar imágenes con su significado, etc.

De forma parecida, el alumnado tuvo más exposición a las palabras meta gracias a una actividad de aprendizaje posterior, que solo incluía las cinco palabras meta del episodio en cuestión (aquellas que también se enseñaron en la actividad de vocabulario previa) y era distinta al postest de vocabulario explicado an-

teriormente. El estudiantado tenía que escuchar un audio en el que se leían las formas de las cinco palabras meta para luego escribir dichas formas en inglés y escoger qué significaban entre seis opciones en español (la respuesta correcta, cuatro distractores y una última opción *No lo sé*), un formato adaptado de Rodgers y Webb (2020).

2.2.3. El portafolio electrónico

Todas las pruebas y actividades descritas anteriormente se integraron al portafolio electrónico de la asignatura para, así, fomentar la práctica reflexiva del alumnado (Ohashi, 2018). La primera actividad del portafolio (fotografía lingüística o *linguistic snapshot*) se estructuró sobre los conceptos de la motivación para aprender LE, los estilos y estrategias de aprendizaje y el historial de aprendizaje de la LE. Asimismo, se pidió a los aprendientes que reflexionaran sobre los resultados de la prueba de aptitud lingüística, de las pruebas de competencia general en lengua inglesa y de vocabulario receptivo, y sobre su exposición informal a la LE con especial hincapié en el visionado de vídeos fuera del aula (véanse las instrucciones en la figura 1).

After completing the **entry tests** (grammar, listening, dictation and 10-min composition) and browsing the **Kaleidoscope** for inspiration, write a 300/350-word essay including the following points. You SHOULD NOT answer each question below separately. Instead, write an **essay** with **PARAGRAPHS** where you include the information below. You can organize your essay however you like.

- Your **relationship** with the English language:
 - in your daily life
 - in the past
 - in the future (do you see yourself using it in your daily life, at work, how?)
 - in formal (class) and informal contexts --> get inspo from 'My daily use of English' survey
 - is this relationship **positive** or **negative**?
- Your relationship with **subtitles** --> use survey done in class and 'My daily use of English and subtitles' survey for inspo:
 - do you think watching series and movies in English can help improve your English level? Why? In what skills (reading, listening comprehension, writing, speaking, grammar, vocabulary, spelling, pronunciation...)?
 - in your opinion, what is more helpful, watching audiovisual materials with or without subtitles?
 - which language do you choose for subtitles, your mother tongue or English?
 - what is your experience with subtitles: When did you start using them? Have you changed your habits throughout the years?
- Your present **strengths and weaknesses** in English, in writing (first day composition), spelling (dictation), speaking, listening (OPT Listening), reading, grammar (OPT Grammar), vocabulary (X-Lex / Y-Lex), aptitude tests for learning languages (LLAMA), pronunciation (yes/no test results and reading list) --> use your scores in the placement tests and corrections in the first-class composition to support your opinion
- **Motivation** (positive, negative, intrinsic, extrinsic, integrative, instrumental...) --> in-class speaking activity
- **What** you need English **for now and in the future** and how to manage with your present strengths and weaknesses
- **Learning style(s)**: what do you do to learn/practise a language, what kind of activities do you prefer (role plays, reading, book exercises, videos...)? --> use the Kaleidoscope + results on the 'learning styles' survey and materials presented in class
- **Turning point** in language learning experience: Is there a moment or an event that marked a significant change in your English abilities (a trip, a teacher, a friend...)?

Figura 1. Instrucciones de la primera actividad del portafolio electrónico

Después de la octava sesión de la intervención pedagógica, se pidió al alumnado que reflexionara sobre la manera de trabajar el vocabulario meta (ya sea visionando los episodios o usando actividades más convencionales). En dicha redacción también se le pidió que reflexionara sobre el género de la comedia y sobre el tipo de humor de las series coetáneas a *I Love Lucy* (figura 2).

Write a 300-word essay, with paragraphs, where you will develop the following points:

- Which kinds of TV series you usually watch (your favorite genre, favorite TV series), how often, why...

Focusing on comedies/humor and, specifically on *I Love Lucy*, a sitcom:

- Are you keen or not on comedy as a genre? What do you prefer: sitcoms, sketch comedy, stand-up comedy, parody, satire, screwball comedy, political comedy, black comedy, scatological humor, comedy of manners, romantic comedy... (**source for sub-genre definitions**)
- Considering that *ILL* ran from 1951 to 1960, what factors make it "different" from current sitcoms?
- How would you qualify the humor used in *I Love Lucy*? Provide examples to justify your answer.
- What was your favorite episode in terms of humor? Any scene in particular that you would like to highlight? Why this one in particular?
- What's your favorite TV comedy and how does it compare to *I Love Lucy*? How are they similar/different?

Figura 2. Instrucciones de la segunda redacción del portafolio electrónico

Naturalmente, hubo preguntas adicionales para aquellos que sí habían visto la serie de televisión. Estas preguntas extra trataban temas como los siguientes:

- Si el hecho de haber visto *I Love Lucy* en inglés les había facilitado o dificultado la comprensión de las bromas de la serie o si hubieran preferido verla en su L1.
- Su experiencia con los subtítulos (historial y frecuencia de uso).
- Si el hecho de haber visto una serie en inglés les había facilitado el aprendizaje de la LE.
- Su reflexión acerca del uso de una serie de televisión como actividad de clase y propuestas de mejora.

Al final del cuatrimestre, hechos públicos los resultados de las pruebas, el estudiantado escribió la última redacción del portafolio

lio electrónico, a modo de conclusión del curso. También se les pidió que reflexionaran sobre si la intervención pedagógica había servido para cambiar sus hábitos en relación con la LE y acerca de las actividades propuestas a lo largo de la asignatura, indicando aquellas que disfrutaran en mayor y menor medida (figura 3).

Write a text with paragraphs or record yourself answering the following questions. Since this assignment will be posted on your portfolio as a text block or as a blog entry, start thinking of it in multimodal terms (hyperlinks, images, different font types, colors, layout, etc.).

- Report on your overall learning process and outcomes during this course.
- Do you think that you have improved in any of the language skills in English in relation to your initial objectives? If so, indicate which ones and how.
- Have any of your reflections (e.g., linguistic snapshot, the metaphorical images, viewing habits and learning through TV series, humor through *I Love Lucy*-, Booktuber video peer-evaluation) helped you to take some action to change your learning experience(s) or habits?
- During the PW, you received several types of feedback (from your teacher, from your classmates, from the other group partners). Did you or your group take some action after receiving the feedback on your PW from your teacher (first presentation – comments on Google Drive), your own classmates (SWOT presentation) and from the other group (sections 3, 4, 5.1-5.2)? How? What's your opinion about this procedure?
- How would you describe your experience with the electronic portfolio and dealing with multimodality?
- How would you describe both your own BookTuber experience and the feedback received from it?
- What is your...:
 - best contribution in this subject?
 - worst contribution in this subject?
 - most personal contribution in this subject?
- Mention the activities that you liked and did not like doing during the course and give reasons. Alternatively, state any course task that you would have liked to do.
- Give yourself a grade. Be objective and critical with yourself and your work.
- In hindsight, give a piece of advice to yourself or the partners that have taken this course.

Figura 3. Instrucciones de la conclusión del portafolio electrónico

2.3. Procedimiento y análisis

La intervención pedagógica se alargó durante todo un cuatrimestre y se dividió en trece sesiones, con dos dedicadas a las pruebas de nivel (prueba de aptitud lingüística, de competencia general y de vocabulario receptivo), otras dos dedicadas al pre- (principio de cuatrimestre) y al postest de vocabulario (final de cuatri-

mestre) y ocho para las sesiones de visionado de la serie de televisión. Finalmente, hubo una sesión donde se dio *feedback* sobre el proyecto y el uso de material audiovisual para aprender LE.

Al principio del cuatrimestre, los participantes completaron el OPT en una sesión y las pruebas de vocabulario receptivo y la de aptitud en otra. Conocieron los resultados del OPT una semana después de haberlo realizado en clase, junto a su correspondencia con los niveles del MCER y un análisis de los errores más frecuentes que habían cometido. Los resultados de las pruebas de vocabulario receptivo se conocieron inmediatamente al finalizar. Tras acabar la prueba de aptitud, el estudiantado fue informado acerca de qué habilidades medían cada una de las partes de la prueba y cómo estas se podían relacionar con su aprendizaje de LE.

Una semana más tarde, los participantes hicieron el pretest de vocabulario y, al cabo de unos días, fueron informados de cuántos aciertos habían obtenido, si bien no se les dijo qué palabras habían contestado bien o mal. A la semana siguiente, se iniciaron las sesiones de aprendizaje de vocabulario y visionado de vídeos. Se siguió el mismo procedimiento en todas ellas: al principio de la sesión, tanto el GE como el GC hicieron la actividad de aprendizaje previa en parejas o grupos pequeños y se corrigió inmediatamente después, para, así, asegurarse de que no había ninguna duda acerca de las palabras meta de la sesión. Seguidamente, el GE hacía una actividad diseñada por la profesora contextualizando el episodio (por ejemplo, introduciendo alguno de los personajes reales que hacían un cameo) y, posteriormente, visionaba el episodio de la serie de televisión con el audio y los subtítulos en inglés. Al finalizar el episodio (GE) o hacia el final de la sesión (GC), actividad posterior de aprendizaje de vocabulario, que no fue corregida en clase, aunque se comprobó que el aprendizaje inmediato de las palabras meta era muy alto en todos los casos. El estudiantado recibía solamente la puntuación (sin su correspondiente corrección) mediante el Campus Virtual.

Al final del cuatrimestre, es decir, una semana después de la octava y última sesión, todo el alumnado hizo el postest de vocabulario. Finalmente, unos días más tarde, se informó al estudiantado acerca de sus resultados en el postest, con *feedback* personalizado sobre qué palabras habían acertado, así como de los

errores más habituales en sus respuestas. También se expusieron los resultados preliminares de la intervención en una sesión dedicada al uso de subtítulos para el aprendizaje de LE.

En cuanto al análisis de los portafolios electrónicos, fueron examinados de manera cualitativa, etiquetando y categorizando los comentarios *ad hoc*, y seleccionando algunas citas para ejemplificar las reflexiones.

3. Resultados

Los resultados del portafolio electrónico revelaron que un 66% del estudiantado del GE consideró que ver *I Love Lucy* en clase fue la mejor actividad del curso. Al preguntarles por qué habían escogido esta actividad, el 86,3% comentó que haber podido aprender vocabulario gracias a la serie de televisión y las actividades que se diseñaron a su alrededor fue de gran ayuda. Además, el 68,2% también afirmó que ver la serie de televisión en el aula fue una actividad divertida y dos estudiantes más mencionaron la oportunidad que la intervención les había brindado para poder aprender acerca de la edad dorada de Hollywood. Asimismo, dos participantes pusieron de manifiesto que sus habilidades de comprensión auditiva habían mejorado gracias a la mayor exposición que habían tenido a estímulos auditivos en la LE. Respecto al aprendizaje de vocabulario, el estudiantado se mostró satisfecho con la experiencia y destacó su valor para mejorar su competencia léxica en inglés.

Algunas de las citas de los estudiantes fueron:¹

Si tuviera que nombrar mi actividad favorita durante la asignatura, diría que ver I Love Lucy ha sido la mejor. Aparte de las razones lúdicas, fue una buena forma de aprender nuevas palabras y saber cuándo se deben usar. También me han gustado los episodios, por lo tanto, es una situación win-win. (Estudiante 1, GE)

La actividad que más me gustó durante el curso fue ver I Love Lucy porque estaba aprendiendo vocabulario al mismo tiempo que estaba disfrutando de la serie. (Estudiante 5, GE)

1. Todas las citas han sido traducidas del inglés por los autores.

¡Sin ninguna duda, la actividad que más me ha gustado ha sido ver I Love Lucy! Ha sido divertida, pero a la vez muy útil: vocabulario nuevo, nuevas frases hechas, exposición al acento americano, y adquisición de conocimiento. Por ejemplo, ¡no sabía quién era John Wayne hasta que vi I Love Lucy! (Estudiante 7, GE)

Referente a la integración del visionado de series de televisión en inglés en su vida diaria, el 36% de los participantes dijo que ver *I Love Lucy* en clase les hizo darse cuenta de que podían ver televisión subtitulada en casa, mientras que el 22,7% afirmó que, gracias a esta experiencia, habían cambiado sus costumbres de visionado de televisión y ahora optaban por subtítulos en la LE, no en la L1. Un estudiante también afirmó que ver una serie de televisión no era una actividad pasiva, sino algo que podía hacer de modo habitual para aprender inglés:

Era muy realista acerca de mis objetivos de aprendizaje, porque me conozco y sé que nunca me involucraría de manera activa en aprender inglés. Mi manera de adquirir mayor conocimiento en esta lengua es a través de la recopilación de información de manera pasiva. La actividad que me involucró de manera más activa fue ver la serie de televisión, recitar poesía y leer los guiones de los episodios. (Estudiante 1, GE)

El GC no reflexionó sobre el visionado de la serie en el aula, pero sí sobre el resto de las actividades. Solamente el 8,6% del alumnado del GC comentó que no veía sentido en hacer las actividades de aprendizaje del vocabulario meta, aunque bien es cierto que ninguno listó dichas actividades como su parte favorita de la asignatura. Un 39% del grupo afirmó que le había gustado trabajar los conceptos relacionados con el cine, a pesar de que un 13% no vio conexión alguna entre las palabras meta y este tema, ya que para ellos fueron palabras escogidas aleatoriamente.

4. Discusión e implicaciones

Según las reflexiones del estudiantado, parece claro que las actividades relacionadas con los ocho episodios de *I Love Lucy* no fueron una pérdida de tiempo para el alumnado, sino una oportunidad para aprender vocabulario y otros aspectos relacionados con

el área de estudio. De esto se desprende que, en un contexto de aula, es recomendable que el visionado de vídeos se acompañe de una serie de tareas activas para maximizar el aprendizaje de la LE. Otra posible implicación de la intervención pedagógica es que la serie de televisión debe tener una relación directa con los intereses del alumnado (Cancino, 2021). Por ejemplo, las actividades que acompañaron la serie tenían relación con los estudios del grado y sirvieron para que el alumnado aprendiera otro contenido relacionado con la historia del cine (p. ej.: el rol de las mujeres durante la época dorada de Hollywood). Además, este hecho seguramente contribuyó a motivar al alumnado y a que mantuviera el compromiso con la asignatura, ya que probablemente vio que sus intereses se tenían en cuenta a la hora de diseñar el curso. Sin embargo, es preciso plantear un objetivo de aprendizaje claro (vocabulario en el presente caso), pues, de lo contrario, visionar ocho episodios en clase podría verse como una actividad puramente lúdica, sin más trascendencia en el proceso de aprendizaje.

El visionado de vídeos en el aula universitaria también tuvo ciertas implicaciones en otros contextos, ya que parte del estudiantado mencionó su predisposición para cambiar sus hábitos de visionado en casa y puede que alguien más también lo considerase, aunque no lo manifestó de manera explícita. Por tanto, esta experiencia en clase podría servir como guía extensible a otros contextos más informales, incrementado los beneficios del visionado de vídeos para la adquisición de una LE (Webb, 2015).

Finalmente, la falta de mención de las actividades de aprendizaje del vocabulario meta como actividad favorita por parte del GC puede deberse a que estas se parecían mucho a otras actividades a las cuales ya estaban acostumbrados y no apreciaron nada nuevo en ellas. Esta idea también pone de manifiesto que otras actividades más innovadoras seguramente serían bienvenidas por parte del GC y le motivarían más a consolidar su aprendizaje de la LE.

5. Conclusiones

En resumen, es evidente que el visionado extensivo de vídeos en el aula es una posible opción para la enseñanza de vocabulario en la LE. Sin embargo, el reto de integrar esta investigación no

fue tanto ver los episodios (duraban poco más de tres horas, comparado con las 48 horas que duraba el curso) como encontrar una forma de integrarlos en el plan docente de una manera que fuera significativa para el alumnado. En definitiva, los profesionales de la educación, ya sea universitaria o no, deben tener en cuenta el plan docente de la asignatura y/o el plan de estudios para maximizar cualquier oportunidad de aprendizaje y que este trascienda el contexto del aula.

6. Referencias bibliográficas

- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 1*. Oxford University Press.
- Alm, A. (2019). Piloting Netflix for intra-formal language learning. En: Meunier, F., Van de Vyver, J., Bradley, L. y Thouësny, S. *CALL and complexity: Short papers from EUROCALL 2019* (pp. 13-18). Research-publishing.net
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Cancino, M. (2021). Incidental vocabulary learning and retention of EFL learners. To what extent is topic interest a factor? *Revista Española de Lingüística Aplicada / Spanish Journal of Applied Linguistics*, 34 (1), 31-52. <https://doi.org/10.1075/resla.19049.can>
- Chen, Y. R., Liu, Y. T. y Todd, A. G. (2018). Transient but effective? Captioning and adolescent EFL learners' spoken vocabulary acquisition. *English Teaching & Learning*, 42 (1), 25-56. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0002-8>
- Cokely, M. y Muñoz, C. (2019). Captioned video, vocabulary and visual prompts: An exploratory study. En: Herrero, C. y Vanderschelden, I. *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching* (pp. 61-75). Multilingual Matters.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance learning. *The American Journal of Distance Education*, 18 (1), 21-38. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1801_3
- Etemadi, A. (2012). Effects of bimodal subtitling of English movies on content comprehension and vocabulary recognition. *International Journal of English Linguistics*, 2 (1), 239-248. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p239>
- Fievez, I., Montero Perez, M., Cornillie, F. y Desmet, P. (2023). Promoting incidental vocabulary learning through watching a French Net-

- flix series with glossed captions. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (1-2), 26-51. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1899244>
- Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V. y Gutiérrez Colon Plana, M. M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32 (B), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>
- Gesa, F. y Miralpeix, I. (2023). Extensive viewing and L2 vocabulary learning: Two studies in EFL classes with children and adolescents. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, Online First. <https://doi.org/10.1075/itl.22013.ges>
- Kang, E. (2019). Enhancing Korean EFL learners' vocabulary learning and listening comprehension through video captions. *STEM Journal*, 20 (2), 91-108. <https://doi.org/10.16875/stem.2019.20.2.91>
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63 (1), 149-166. <https://doi.org/10.1353/cml.2006.0047>
- Little, D. (2012). The European language portfolio: History, concerns, prospects. En: Kühn, B. y Cavana, M. *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment* (pp. 7-21). Routledge.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Meara, P. M. (2005a). *LLAMA language aptitude tests: The manual*. Lognostics.
- Meara, P. M. (2005b). *X_Lex: the Swansea vocabulary levels test* (versión 2.05) [software de computador]. Centre for Applied Language Studies, Universidad de Gales.
- Meara, P. M. y Miralpeix, I. (2006). *Y_Lex: the Swansea advanced vocabulary levels test* (versión 2.05) [software de computador]. Centre for Applied Language Studies, Universidad de Gales.
- Mediha, N. y Enisa, M. (2014). A comparative study on the effectiveness of using traditional and contextualized methods for enhancing learners' vocabulary knowledge in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3443-3448. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.780>
- Mhlauli, M. y Kgosidialwa, K. (2016). The use of a portfolio to enhance authentic assessment among in-service student-teachers in social

- studies education at the University of Botswana. *Journal of Education and Human Development*, 5 (3), 84-96. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n3a10>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Newton, J. (2020). Approaches to learning vocabulary inside the classroom. En: Webb, S. *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 255-270). Routledge.
- Ohashi, L. (2018). Self-directed learning and the teacher's role: Insights from two different teaching contexts. En: Taalas, P., Jalkanen, J., Bradley, L. y Thouëсны, S. *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters: Short papers from EUROCALL 2018* (pp. 236-242). Research-publishing.net.
- Oppenheimer, J. y Arnaz, D. (Productores). (1951). *I Love Lucy* [serie de televisión]. Columbia Broadcasting System.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pattemore, A. y Muñoz, C. (2022). Captions and learnability factors in learning grammar from audio-visual input. *The JALT CALL Journal*, 18 (1), 83-109. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n1.564>
- Pattemore, A., Suárez, M. M. y Muñoz, C. (2020). Exploring L2 TV preferences and perceptions. En: Friedriksen, K. M., Larsen, S., Bradley, L. y Thouëсны, S. *CALL for widening participation: Short papers from EUROCALL 2020* (pp. 272-278). Research-publishing.net
- Pujadas, G. y Muñoz, C. (2020). Examining adolescent EFL learners' TV viewing comprehension through captions and subtitles. *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (3), 551-575. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000042>
- Rodgers, M. P. H. y Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing television. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 171 (2), 191-220. <https://doi.org/10.1075/itl.18034.rod>
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Sinyashina, E. (2020). Watching captioned authentic videos for incidental vocabulary learning: Is it effective? *Nordic Journal of English Studies*, 19 (1), 28-64. <http://doi.org/10.35360/njes.539>
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 50-73. <http://dx.doi.org/10.125/44214>

- Teng, F. (2019). Incidental vocabulary learning for primary school students: The effects of L2 caption type and word exposure frequency. *The Australian Educational Researcher*, 46 (1), 113-136. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0279-6>
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. En: Nunan, D. y Richards, J. C. *Language learning beyond the classroom* (pp. 159-168). Routledge.
- Webb, S. y Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wisniewska, N. y Mora, J. C. (2020). Can captioned video benefit second language pronunciation? *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (3), 599-624. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000029>
- Zarei, A. A. (2009). The effect of bimodal, standard, and reversed subtitling on L2 vocabulary recognition and recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 65-85.

Aprendiendo de los errores: tipología lingüística y enseñanza de ELE

RAMSÉS FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Oviedo

1. Introducción: la teoría de adquisición gradual

La teoría de la adquisición gradual (de ahora en adelante, TAG) es un enfoque de estudio de los procesos de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas surgido ya a finales de la década de los años setenta del pasado siglo y adscrito al enfoque generativista. La TAG surge como reacción al revisionismo al que fueron sometidos los dos enfoques fundamentales de la Lingüística Contrastiva aplicada al estudio de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, el análisis contrastivo y el análisis de errores.

Así pues, la TAG se comienza a aplicar como un enfoque de estudio en el que la idea de transferencia lingüística se analiza desde un punto de vista cognitivo y se divide en dos clases, la positiva y la negativa, las cuales no conforman una dicotomía, sino que son parte del mismo proceso de aprendizaje en tanto que se consideran estrategias que el estudiante usa para resolver problemas y dudas. Así, partiendo de este nuevo enfoque fruto de la mencionada revisión del contraste interlingüístico, ambas transferencias pueden servir para que el proceso de aprendizaje de la L2 avance, aunque una de ellas (la positiva) no genera errores en la interlengua, mientras que la otra (la negativa) sí los genera, si bien estos ya no se consideran algo negativo, sino que, una vez detectados y explicada su corrección, hacen posible que el estudiante cree sus propias reglas de *lo que no hay que decir o escribir* para, así, consolidar cognitivamente la regla morfológica

correcta y poder avanzar en la adquisición-aprendizaje de la segunda lengua.

Según Rutherford (1979, 1989), Söhrmann (2008) y Moreno Cabrera (2010), la TAG se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Tiene una doble base: por un lado, las teorías de adquisición-aprendizaje de lenguas adscritas al enfoque generativista y, por otro, las teorías basadas en la comparación interlingüística y en la tipología de lenguas de corte generativo.¹
2. Por lo tanto, combina las teorías de adquisición-aprendizaje generativistas con los estudios comparativos tipológicos basados en el mismo enfoque (Principios y Parámetros).
3. Parte de la idea de que la comparación entre la L1 y la L2 (y también las otras L2 que el aprendiente conozca) es una estrategia más de aprendizaje, como lo puede ser la memorización, el uso del diccionario o la realización de preguntas para resolver dudas, que aplica el estudiante. Esta comparación generará dos tipos de transferencia, la positiva y la negativa.
4. Implica que la transferencia positiva tiene lugar cuando la distancia tipológica entre la L1 y la L2 es muy pequeña o no existe porque compartan el mismo parámetro morfológico y no genera producciones erróneas en la interlengua, mientras que la negativa (llamada también *interferencia*) se produce cuando dicha distancia tipológica es grande o muy grande y genera errores que, sin embargo, se consideran como algo positivo, porque invalidan la hipótesis que el estudiante ha hecho sobre un aspecto determinado de la gramática de la L2 que está aprendiendo; en otras palabras, el error indica al aprendiente lo que no debe decir o escribir, un hecho que hace que el proceso de aprendizaje de la L2 sea más rápido y que refuerce su autonomía.
5. Aplica la teoría de la distancia tipológica, que se basa en la idea de que a mayor distancia tipológica entre la morfosintaxis de la L1 y la L2, más posibilidades hay de que se produzca una transferencia negativa, mientras que a menor distancia tipológica menos errores por interferencia habrá.

1. La TAG tiene como base en cuanto al contraste tipológico y comparación de lenguas la hipótesis del marcado diferencial de Eckman (1978), la teoría de la distancia tipológica de Newmark (1980) y la teoría del marcado tipológico de Rutherford (1989).

6. Considera que el proceso de adquisición-aprendizaje de una L2 es el resultado de la superposición de lo que Rutherford (1989) llama *grados de interlengua*, es decir, el aprendiente va adquiriendo en sucesivas interlenguas que se superponen la gramática de la L2 hasta alcanzar un nivel de competencia lingüística alto o cercano al nativo. Cuanto más alto es ese grado de interlengua, menor incidencia de errores habrá, o sea, habrá una menor transferencia negativa. Por esta razón, su nombre alude a esa adquisición lingüística gradual.
7. Trabaja con la teoría de principios y parámetros extendida, es decir, la referida en el enfoque generativista a la morfología de las lenguas.²
8. Utiliza dos ejes de análisis comparativo en las lenguas: las semejanzas tipológicas entre la L1 y L2 y las diferencias entre estas. Así, distinguimos dos tipos de diferencias, que son las que pueden generar producciones erróneas (Moreno Cabrera, 2010): *a*) diferencias innovadoras (DI), y *b*) diferencias conservadoras (DC), que a su vez se dividen en sustractivas (DI-, DC-) y aditivas (DI+, DC+):

Tabla 1. Diferencias y coincidencias tipológicas según la TAG

DIFERENCIAS		COINCIDENCIAS
Innovadoras	Conservadoras	
Diferencias tipológicas entre la L1 y L2	Rasgos tipológicos presentes en ambas lenguas, pero con pequeños matices diferenciadores.	Rasgos tipológicos comunes a ambas lenguas, la L1 y la L2.
Aditivas (DI+): la L1 tiene un rasgo tipológico ausente en la L2.	Aditivas (DC+): tanto la L1 como L2 tienen un rasgo tipológico dado, aunque una de ellas lo presenta con una pequeña diferencia de más.	
Sustractivas (DI -): la L2 tiene un rasgo tipológico ausente en la L1.	Sustractivas (DC-): tanto la L1 como L2 tienen un rasgo tipológico dado, aunque una de ellas lo presenta con una pequeña diferencia de menos.	

2. La teoría de principios y parámetros tradicional es la referida a los tipos sintácticos de las lenguas, ya que el enfoque generativista se centraba, al principio, en el plano sintáctico por ser este el principio en el que se basa la estructura de las lenguas naturales. A partir de los estudios de Scalise, el generativismo también estudió de forma sistemática la morfología y se creó la teoría de principios y parámetros extendida, término acuñado por Newmark.

2. Metodología y contexto del estudio

2.1. Metodología aplicada en el estudio

El presente estudio se divide en dos partes, una teórica, que se basa en la TAG y sus principios teóricos, y otra práctica, que consiste en la realización de un trabajo de campo en el aula de español. En cada una de las dos partes se ha aplicado la siguiente metodología:

1. En el ámbito teórico, se aplicaron los preceptos de la TAG con el objetivo de crear un corpus de posibles errores producidos por interferencia lingüística, lo que se va a denominar *gramática formal tipológica*.
2. Dentro de este ámbito, se trabaja con una serie de parámetros tipológicos de la morfología del español:
 - Marcado y uso del género gramatical
 - Marcado y uso de los tiempos de pasado
 - Marcado y uso del modo verbal
 - Determinación mediante el artículo
3. En lo referido al ámbito práctico, para realizar el trabajo de campo, se entregan a los estudiantes de ELE unos materiales para obtener información lingüística que se dividen en:
 - Encuesta lingüística breve.
 - Ejercicios (ejercicios de huecos o *drills* y un ejercicio de expresión escrita, la tradicional *redacción*). Para el tema de la redacción, hay dos opciones: a) *Cuéntanos tu primera impresión sobre Asturias*, y b) *Cuéntanos alguna anécdota graciosa que te haya sucedido hablando en español*. El criterio de elección de los temas no fue otro que la necesidad de aplicación de los parámetros mencionados en el apartado 3 por parte de los estudiantes a la hora de redactar el ejercicio.

2.2. Rasgos del grupo de informantes

Los estudiantes de español con los que se realizó el estudio práctico de campo tienen los siguientes rasgos:

1. Eran estudiantes de español adultos (un total de ochenta estudiantes).

2. Tenían diferentes niveles de competencia lingüística en español (desde un nivel A2 a un nivel C1).
3. Los aprendientes eran hablantes nativos de distintas L1 (inglés, maltés, hebreo moderno, árabe, griego moderno, rumano, japonés y turco) y conocían, en muchos casos, otras L2 (inglés y árabe en el caso de los hablantes nativos de hebreo, inglés en el de los hablantes nativos de maltés).
4. La franja etaria en la que se dividen los estudiantes va desde los 19 a los 24 años.
5. Proceden de los cursos de Lengua y Cultura Españolas (estudiantes de convenio y Erasmus) de la Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo.

3. Los resultados del trabajo de campo

3.1. Primer principio: marcado y uso del género gramatical

Principio: todas las lenguas naturales pueden marcar el género gramatical de sus sustantivos y adjetivos de diversa manera.

Parámetro: distinción y marcado del género o ausencia de marcado.

Distinción del género (tipos lingüísticos)

- *Tipo 1:* lenguas que distinguen tres géneros (masculino, femenino, neutro).
- *Tipo 2:* lenguas que distinguen dos géneros (masculino, femenino).
- *Tipo 3:* lenguas que distinguen animicidad (género animado, género inanimado).
- *Tipo 4:* lenguas que no distinguen género gramatical.

Marcado del género (tipos lingüísticos)

- *Tipo 1:* lenguas que marcan el género con morfemas.
 - *Tipo 1.1:* lenguas que marcan el género en el sustantivo y el adjetivo.
 - *Tipo 1.2:* lenguas que solo marcan el género en el sustantivo.
- *Tipo 2:* lenguas que no marcan el género.

Tabla 2. Contraste sobre el marcado del género

ESPAÑOL	Distinción de género: tipo 2 Marcado del género: tipo 1, tipo secundario 1.1
TURCO	Distinción de género: tipo 4 Marcado del género gramatical: tipo 2 Diferencia innovadora aditiva (ausente en L1 [turco], presente en L2 [español])
JAPONÉS	Distinción de género: tipo 4 Marcado del género gramatical: tipo 2 Diferencia innovadora aditiva (ausente en L1 [japonés], presente en L2 [español])
INGLÉS	Distinción de género: tipo 4 Marcado del género gramatical: tipo 2 Diferencia innovadora aditiva (ausente en L1 [inglés], presente en L2 [español])
HEBREO MODERNO	Distinción de género: tipo 2 Marcado del género gramatical: tipo, subtipo 1.1 Ausencia de diferencias (hebreo moderno y español: dos géneros)
GRIEGO MODERNO	Distinción de género: tipo 1 Marcado del género gramatical: tipo 1, subtipo 1.1 Diferencia conservadora sustractiva (L1 y L2 distinguen género gramatical; L1 [griego] distingue 3 y L2 [español] distingue 2)
MALTÉS	Distinción de género: tipo 2 Marcado del género gramatical: tipo 1, subtipo 1.1 Ausencia de diferencias (maltés y español: dos géneros)
ÁRABE	Distinción de género: tipo 2 Marcado del género gramatical: tipo 1, subtipo 1.1 Ausencia de diferencias (maltés y español: dos géneros)
RUMANO	Marcado de género: tipo 1 Marcado del género gramatical: tipo 1, subtipo 1.1 Diferencia conservadora sustractiva (L1 y L2 distinguen género gramatical; L1 [rumano] distingue 3* y L2 [español] distingue 2)

* El rumano es la única lengua románica que, debido a su aislamiento con respecto a la Rumania, conserva la distinción de tres géneros (masculino, femenino y neutro), heredada del latín

En este principio y su correspondiente parámetro se observa, tras la revisión de las actividades, que los errores debidos a transferencia negativa L1 (árabe, rumano, japonés, turco, inglés, hebreo moderno, griego moderno) > L2 (español) ofrecen un porcentaje mayor en aquellas L1 que tienen, con respecto al español, una diferencia innovadora aditiva, es decir, en turco, inglés y japonés. Estos errores se dan sobre todo en las concordancias (ejemplo 1), ya que este fenómeno morfosintáctico no se da en las lenguas antes mencionadas, y en la asignación de género al

sustantivo (ejemplo 2), por carecer estas lenguas de género gramatical:

(1)

(Español-Turco)

Su *mano pequeño

(Español-Inglés)

*Una problema graciosa

(Español-Japonés)

*Coche japonesa

(2)

(Español-Turco)

Es plato *típica de Turquía

(Español-Inglés)

Le digo, «dame, el periódico, *La Marca»

(Español-Japonés)

*La sofá es muy cómoda

En las lenguas en las que hay una diferencia conservadora sustractiva, en rumano y griego moderno, los errores detectados son simplemente de confusión en la asignación de género, puesto que en estas lenguas se da la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en los mismos términos. Dicha asignación de género se da en un mayor porcentaje a la hora de transferir los equivalentes de género neutro del rumano o del griego a uno de los géneros del español:

(3)

(Español-Griego moderno)

No podía hablar bien de *las fonemas del español en la clase

(Español-Rumano)

*Una sistema que tiene mucho éxito

En las lenguas en las que se da una coincidencia con el español, como en el caso del hebreo moderno, del árabe o del maltés, los poquísimos errores que aparecen se producen en unos casos (ejemplo 4) por causa de una transferencia negativa de la propia L1 (en hebreo moderno, en maltés y en árabe, la palabra para *sol* es femenina) y, en otros, debido a excepciones en la propia L2, en español (ejemplo 5):

(4)

(Español-Maltés)

*la sol es muy fuerte en Malta (*xemx* «sol» es femenino en maltés)

(Español-Hebreo moderno)

El Shabat empieza cuando se pone *la sol el viernes (*shemesh* «sol» es femenino en hebreo)

(Español-Árabe)

A partir de las once hace *mucha sol (*shamsh* «sol» en árabe es femenino)

3.2. Segundo principio: uso y marcado de tiempos de pasado

Principio 1 (uso de tiempos de pasado): todas las lenguas disponen de procedimientos para distinguir y matizar la perspectiva temporal de una acción expresada por el verbo.

Parámetro 1: diferentes formas de expresión de la perspectiva temporal.

Tipos lingüísticos

- *Tipo 1:* lenguas con un sistema bipartito (pasado/no pasado)
- *Tipo 2:* lenguas con un sistema tripartito (presente/pasado/futuro)

Principio 2 (marcado de tiempos de pasado): todas las lenguas disponen de procedimientos para marcar la perspectiva temporal de pasado.

Parámetro 2: diferentes de marcado de la perspectiva temporal de pasado.

Tipos lingüísticos

- *Tipo 1:* lenguas que distinguen dos tiempos de pasado (imperfectivo, perfecto)
- *Tipo 2:* lenguas que distinguen tres tiempos de pasado (imperfecto, perfecto, pasado simple/pasado simple, perfecto, pluscuamperfecto)
- *Tipo 3:* lenguas que distinguen cuatro tiempos de pasado (imperfecto, pasado simple, perfecto, pluscuamperfecto)
- *Tipo 4:* lenguas que solo presentan un único tiempo de pasado

Tabla 3. Contraste interlingüístico del uso y marcado de tiempos de pasado

ESPAÑOL	Distinción de perspectiva temporal: tipo 2 Distinción de tiempos de pasado: tipo 3
TURCO	Distinción de perspectiva temporal: tipo 2 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 2 Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [turco] tiene uno menos)
JAPONÉS	Distinción de perspectiva temporal: tipo 1 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 4 Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [japonés] solo tiene uno)
INGLÉS	Distinción de perspectiva temporal: tipo 2 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 2 Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [inglés] tiene uno menos)
HEBREO MODERNO	Distinción de perspectiva temporal: tipo 1 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 4 Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [hebreo] tiene uno solamente)
GRIEGO MODERNO	Distinción de perspectiva temporal: tipo 2 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 3 Coincidencia entre la L1 (griego moderno) y la L2 (español), ya que ambas pertenecen a los mismos tipos lingüísticos.
MALTÉS	Distinción de perspectiva temporal: tipo 1 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 2 Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [maltés] tres)
ÁRABE	En el caso de los hablantes de árabe tenemos una doble influencia: la del árabe culto moderno (<i>fusha</i>) y la de los respectivos árabes dialectales.* Distinción de perspectiva temporal: tipo 1 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 4 Se da en la influencia del árabe culto moderno Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [árabe] tiene uno solamente) Distinción de perspectiva temporal: tipo 1 (lenguas con un sistema bipartito: pasado/no pasado) Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 2 Se da en la influencia del árabe dialectal. Diferencia innovadora sustractiva (la L2 [español] distingue cuatro tiempos de pasado y la L1 [árabe] tres)
RUMANO	Distinción de perspectiva temporal: tipo 2 Distinción de tiempos verbales de pasado: tipo 3 Coincidencia entre la L1 (rumano) y la L2 (español), ya que ambas pertenecen a los mismos tipos lingüísticos y a la misma familia, la románica.

* El árabe sigue presentando un típico caso de diglosia: en los medios de comunicación, el sistema educativo y desde la Administración gubernamental se usa el árabe culto moderno, una variedad estandarizada basada en la lengua clásica coránica, mientras que en la vida cotidiana se utilizan las diferentes variedades dialectales.

En el rasgo tipológico de la distinción de tiempos de pasado es donde tendremos mayor distancia tipológica entre la L2 (el español) y las diferentes L1 objeto de comparación y, por lo tanto, mayor incidencia de errores producidos por la transferencia negativa.

En el caso del maltés y del árabe los errores se producen cuando es necesario utilizar el pretérito imperfecto, debido a que en estas dos lenguas hay un tiempo de pasado, el llamado *perfectivo* en las gramáticas árabes tradicionales, que equivale en español tanto al imperfecto como al indefinido:

(5)

(Español-Maltés)

*Cuando fui pequeña mi abuelo me llevó a Marsaxlokk

(Español-Árabe)

*Cuando viví en Madrid, fui todas las días a visitar algún museo

En los hablantes nativos de hebreo moderno, se da el mismo tipo de errores que en los estudiantes de español hablantes de maltés o árabe, ya que en esta lengua hay un único tiempo de pasado que equivale en español al pretérito imperfecto y al perfecto simple:

(6)

(Español-Hebreo moderno)

*Cuando fui estudiante en escuela tuve dificultades para leer

El mismo tipo de transferencia negativa nos lo encontramos en los contrastes español-turco, dado que hay una diferencia innovadora sustractiva, puesto que en turco hay un sistema de tres tiempos de pasado, en el que el llamado *pasado simple* equivale al imperfecto y al indefinido en español, mientras que en español hay un tiempo de pasado más:

(7)

(Español-Turco)

*Cuando yo fui pequeño mi abuela me dio para merendar galletas con «lukum»

En el contraste entre el japonés y el español, tenemos el mayor número de errores debidos a interferencia, puesto que existe

una diferencia innovadora sustractiva entre el sistema temporal del japonés y del español.³

Así, hay un alto número de producciones erróneas a la hora de utilizar el pretérito imperfecto para marcar una acción pasada que se repetía, que se da entre los hablantes nativos de japonés:

(8)

(Español-Japonés)

*Mi hermano cuando él fue en universidad, él siempre tomó té caliente en descansos

En el caso del griego moderno no se registró ningún error en el uso del imperfecto/indefinido o de otros tiempos de pasado, puesto que tanto una lengua como la otra tienen el mismo tipo de sistema verbal y pertenecen a los mismos tipos lingüísticos. Entre los hablantes nativos de rumano estudiantes de español, es necesario matizar un aspecto: el rumano, aunque cuenta con un pasado simple, equivalente a nuestro indefinido y reservado para las acciones pasadas y finalizadas, y un perfecto, usado como en español para referirse a acciones pasadas recientes, ha ido desplazándolo en favor del perfecto de forma que este último tiempo verbal se utiliza tanto para un tipo de acción pasado como para el otro. Así pues, no se trata de errores producidos por la transferencia negativa en el marco de una diferencia innovadora sustractiva, sino simplemente por una gramaticalización del uso de tiempos verbales en rumano.

(9)

(Español-Rumano)

*Ayer hemos visto una película muy interesante

3.3. Tercer principio: el modo verbal

Principio 1 (uso del modo verbal): todas las lenguas disponen de distinciones para matizar el grado de realidad de la acción expresada por el verbo (modalidad).

3. En japonés el presente se marca con una única terminación (el morfema *-masu*), igual que el pasado (morfema *-mashita*), mientras que en español el tiempo de pasado se marca mediante distintos morfemas que amalgaman las categorías de persona, número y tiempo (de pasado).

Parámetro 1: diferentes sistemas para distinguir la modalidad verbal.

Tipos lingüísticos

- *Tipo 1:* lenguas que distinguen entre la realidad o la irrealidad de una acción verbal
- *Tipo 2:* lenguas que distinguen entre la evidencialidad y la no evidencialidad de una acción verbal
- *Tipo 3:* lenguas que no presentan distinción de modo

Principio 2 (marcado del modo verbal): en las lenguas que distinguen modos, estos reciben algún tipo de marcado.

Parámetro 2: cada lengua que distingue modos presenta una forma distinta de marcarlo.

Tipos lingüísticos

- *Tipo 1:* lenguas que marcan el modo con procedimientos sintéticos
- *Tipo 2:* lenguas que marcan el modo con procedimientos analíticos
- *Tipo 3:* lenguas que utilizan ambos tipos de marcado

Tabla 4. Contraste lingüístico en el uso y marcado del modo verbal

ESPAÑOL	Distinción de la modalidad verbal: tipo 1 Marcado del modo: tipo 1
JAPONÉS	Distinción de la modalidad verbal: tipo 3 Marcado del modo: no distingue modos verbales Diferencia innovadora sustractiva (el japonés [L1] no tiene el rasgo tipológico de la distinción y marcado de modo, mientras que la L2 [español] sí lo presenta)
INGLÉS	Distinción de la modalidad verbal: tipo 3 Marcado del modo: no distingue modos verbales Diferencia innovadora sustractiva (el inglés [L1] no tiene el rasgo tipológico de la distinción y marcado de modo, mientras que la L2 [español] sí lo presenta)
TURCO	Distinción de la modalidad verbal: tipo 3 Marcado del modo: no distingue modos verbales Diferencia innovadora sustractiva (el turco [L1] no tiene el rasgo tipológico de la distinción y marcado de modo, mientras que la L2 [español] sí lo presenta)

MALTÉS	<p>Distinción de la modalidad verbal: tipo 1</p> <p>Marcado del modo: tipo 3</p> <p>Distinción de la modalidad: el maltés y el español presentan coincidencia (las dos lenguas distinguen entre lo irreal o lo real de la acción expresada por el verbo)</p> <p>Marcado del modo: diferencia conservadora sustractiva (el modo en español se marca con procedimientos sintéticos y en maltés ese marcado se realiza por medio de procedimientos tanto sintéticos como analíticos)</p>
ÁRABE	<p>Distinción de la modalidad verbal: tipo 1</p> <p>Marcado del modo: tipo 3</p> <p>Distinción de la modalidad: el árabe y el español presentan coincidencia (las dos lenguas distinguen entre lo irreal o lo real de la acción expresada por el verbo)</p> <p>Marcado del modo: diferencia conservadora sustractiva (el modo en español se marca con procedimientos sintéticos y en árabe por medio de procedimientos tanto sintéticos como analíticos)</p>
GRIEGO MODERNO	<p>Distinción de la modalidad verbal: tipo 1</p> <p>Marcado del modo: tipo 3</p> <p>Distinción de modalidad: coincidencia en ambas lenguas</p> <p>Marcado del modo: diferencia conservadora sustractiva (el griego moderno marca el modo por medio de procedimientos sintéticos (los morfemas de número y persona) y analíticos (la partícula funtiva <i>na</i>) y el español solo con procedimientos de tipo sintético (las terminaciones verbales)</p>
HEBREO MODERNO	<p>Distinción de la modalidad verbal: tipo 1</p> <p>Marcado del modo: tipo 3</p> <p>Distinción de la modalidad: coincidencia en la distinción de la modalidad</p> <p>Marcado del modo: diferencia conservadora (el hebreo usa procedimientos sintéticos y analíticos y el español solo sintéticos)</p>
RUMANO	<p>Distinción de la modalidad verbal: tipo 1</p> <p>Marcado del modo: tipo 3</p> <p>Distinción de la modalidad: coincidencia</p> <p>Marcado del modo: diferencia conservadora sustractiva (el rumano usa procedimientos sintéticos y analíticos* y el español solo los usa sintéticos)</p>

* A pesar de que el rumano y el español son lenguas emparentadas y tipológicamente bastante parecidas, en uno de ellos (el rumano) el marcado del modo subjuntivo se realiza por procedimientos analíticos, con la partícula funtiva *să*, un rasgo ausente en español y en el resto de las lenguas románicas. Este rasgo del rumano es un balcanismo, puesto que es compartido por otras lenguas balcánicas como el griego moderno, el albanés o el búlgaro.

En español, el modo subjuntivo, dada su adscripción a la irrealidad o hipótesis no materializada, puede expresar acciones verbales que se producirán en el futuro, aunque sin saberse exactamente cuándo. Esto no ocurre en otras lenguas, en las que el subjuntivo carece de dicho matiz. En estas lenguas (griego moderno, rumano, maltés, árabe, griego moderno, hebreo moder-

no) hay un alto porcentaje de producciones erróneas, hasta el nivel B1, en las que los estudiantes utilizan el futuro en lugar del presente de subjuntivo.

(10)

(Español-Japonés)

*No gusta ellos hacen esto

No es necesario que *vienen tan rápido

(Español-Turco)

Ellos siempre quieren que *venimos a cenar en su casa

(11)

(Español-Griego moderno)

*Cuando llegaré, te llamo

(Español-Hebreo moderno)

*En Jerusalén, nada más llegarás, tienes que ir a visitar Mea Sharim porque es pintoresco

(Español-Rumano)

*Cuando vendrás en Rumanía tienes que probar Sarmale

3.4. Cuarto principio: determinación mediante el artículo

Principio (determinación mediante artículo): todas las lenguas pueden acotar un sustantivo por medio del artículo.

Parámetro: las lenguas pueden optar por la presencia o ausencia del artículo para acotar un sustantivo.

Tipos lingüísticos

- *Tipo 1:* lenguas con artículo
 - *Tipo 1.1:* lenguas que tienen artículo con flexión (género, número/género, número, caso)
 - *Tipo 1.2:* lenguas que tienen artículo carente de flexión
 - *Tipo 1.3:* lenguas con un artículo en forma de morfema dependiente (afijo)
 - *Tipo 1.4:* lenguas con un artículo en forma de morfema independiente
- *Tipo 2:* lenguas sin artículo

Tabla 5. Contraste lingüístico en la determinación con artículo

ESPAÑOL	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo secundario 1.1 Marcado: tipo secundario 1.4
JAPONÉS	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 2 Presencia/Ausencia de flexión: ausencia de artículo Marcado: no presenta artículo Diferencia innovadora sustractiva (el español [L2] tiene artículo y el japonés [L1] carece de él)
INGLÉS	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 2 Marcado: tipo 1 Diferencia conservadora sustractiva (el español [L2] tiene flexión en su artículo y el inglés [L1] no)
TURCO	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 2 Presencia/Ausencia de flexión: no presenta artículo Marcado: no presenta artículo Diferencia innovadora sustractiva (el español [L2] tiene artículo y el turco [L1] carece de él)
MALTÉS	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 2 Marcado tipo 2 (prefijo) Diferencia conservadora sustractiva (el español [L2] tiene flexión en su artículo y el maltés [L1] no)
ÁRABE	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 2 Marcado tipo 2 (prefijo) Diferencia conservadora sustractiva (el español [L2] tiene flexión en su artículo y el árabe [L1] no)
GRIEGO MODERNO	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 1 Marcado: tipo 1 Coincidencia con el español
HEBREO MODERNO	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 2 Marcado tipo 2 (prefijo) Diferencia conservadora sustractiva (el español [L2] tiene flexión en su artículo y el hebreo moderno [L1] no)
RUMANO	Presencia/Ausencia de artículo: tipo 1 Presencia/Ausencia de flexión: tipo 1 Marcado: tipo 2 (sufijo) Coincidencia con el español

En las producciones realizadas por estudiantes hablantes nativos de turco (ejemplo 12) o de japonés (ejemplo 13), los errores se producen por esa diferencia innovadora sustractiva que existe entre ambas lenguas; en japonés y turco no existe artículo, por lo que sobre todo en los primeros niveles (A2, B1) se dan ejemplos de omisión del artículo o de uso inadecuado por el contexto pragmático (véase el ejemplo 13 con una producción de un estudiante japonés):

(12)

(Español-Turco)

*Trenes son mejor en Asturias que en Turquía

(13)

(Español-Japonés)

*No suelo comer la carne (contexto: generalización)

*Este es autobús que va otra ciudad

Solamente hay que hacer constar un uso erróneo del artículo en los hablantes nativos de inglés, que es la omisión de este cuando se necesita generalizar. En inglés, cuando se generaliza se omite el artículo determinado, mientras que en español esta omisión no se produce:

(14)

(Español-Inglés)

*Gatos son más independientes que perros, no tienes que sacarlos afuera

4. Conclusiones

Como conclusiones a este breve estudio de campo, podemos establecer los siguientes datos:

- A mayor distancia tipológica, mayor incidencia de errores, como ocurre en lenguas como el japonés o el turco, bastante alejadas tipológicamente del español.
- Mediante la aplicación de la TAG, hemos realizado una gramática tipológica de posibles errores en la interlengua de los

estudiantes de español que han sido informantes en el presente estudio:

Marcado de género

- *Turco-español*: errores en los niveles A1-B1.
- *Japonés-español*: errores en los niveles A1-B2.
- *Inglés-español*: errores en los niveles A1-B1.
- *Hebreo moderno-español, griego-español*: errores muy esporádicos por divergencias de género de las palabras en la L1 y la L2.
- *Maltés-español, árabe-español, rumano-español*: errores muy esporádicos por divergencias de género de las palabras en la L1 y la L2.

Uso y marcado de tiempos de pasado

- *Turco-español*: errores en la distinción entre el indefinido y el perfecto en los niveles A1-B1.
- *Japonés-español*: errores en la distinción entre todos los tiempos de pasado en los niveles A1-B2.
- *Inglés-español, hebreo-español*: errores en la distinción entre el imperfecto y el indefinido en los niveles A1-B1.
- *Griego moderno-español*: no suele haber errores en la interlengua de español.
- *Maltés-español, árabe-español*: errores en la distinción entre el indefinido y el imperfecto.
- *Rumano-español*: prácticamente ausencia de errores, al margen de alguno esporádico en el uso del indefinido y el perfecto.

Uso y marcado del modo verbal

- *Turco-español*: errores en el indicativo y subjuntivo en los niveles A1-B1.
- *Japonés-español*: errores en el indicativo y subjuntivo en los niveles A1-B2.
- *Inglés-español, hebreo-español*: errores en el indicativo y subjuntivo en los niveles A1-B1.
- *Griego moderno-español, rumano-español*: errores en el uso del indicativo/subjuntivo en los niveles A1-B1 y del subjuntivo con valor de futuro incierto en los niveles A1-B2.
- *Maltés-español, árabe-español*: errores en el uso del indicativo/subjuntivo en los niveles A1-B1.

Uso y marcado de la determinación con artículo

- *Turco-español, japonés-español*: errores en la omisión de artículos y en el marcado de género o número.
- *Inglés-español*: normalmente no hay errores por interferencia, aunque en los niveles A1-A2 puede haberlos en la omisión del artículo.
- *Hebreo-español, griego-español, maltés-español, árabe-español*: normalmente no hay errores, salvo algunos esporádicos referidos al género en los niveles A1-A2
- *Rumano-español*: no se producen errores.

5. Referencias bibliográficas

- Amir, E. S. Bolozky (2005). *A Reference Grammar of Modern Hebrew*. Cambridge University Press.
- Borg, A. y Azzopardi-Alexander, M. (1997). *Maltese. A Descriptive Grammar*. Routledge.
- Corriente, F. (1999). *Gramática árabe*. Herder.
- Gönczöl-Davies, R. (2008). *Romanian. An Essential Grammar*. Routledge.
- Moreno Cabrera, J. C (2010). *Spanish is different. Introducción al Español como Lengua Extranjera*. Castalia.
- Newmeyer, F. J. (2005). *Possible and Probable Languages. A Generative Perspective on Linguistic Typology*. Cambridge University Press.
- Rutherford, W. E (1992). *Language Universals and Second Language Acquisition*. John Benjamins.
- Söhrmann, I. (2008). *La Lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Arco Libros.
- Tanimori, M. (1994). *Japanese Grammar*. Tuttle

Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental

AINA REIG
JOAN V. SEMPERE
Universitat de València

GLORIA TORRALBA
Universitat Jaume I

1. Introducción¹

Los nuevos currículos (RD 157/2022 y autonómicos) promulgados como resultado de la implementación de la nueva Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) sitúan la finalidad última del área de lengua en la formación de personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética. Este objetivo requiere que el alumnado aprenda a manejarse en una gran diversidad de situaciones comunicativas en los ámbitos personal, social y educativo. Dicha meta, que se planteaba ya en currículos anteriores, se organiza ahora en el terreno competencial (Coll Salvador *et al.*, 2023) y en torno a las habilidades lingüísticas, y se concreta en la exigencia de utilizar estas mismas habilidades para transformar la información en conocimiento, para aprender, informarse, colaborar y trabajar en equipo entre otros.

Un enfoque competencial del área (Durán, 2010; Milian, 2010) requiere que se establezca una progresión en la compleji-

1. Esta investigación forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) (PID2019-105298RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

dad de los usos objeto de enseñanza y en las habilidades necesarias para la interpretación y la producción, pero también del metalinguaje implicado en la reflexión sobre todo ello (Camps y Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017). De acuerdo con las nuevas disposiciones curriculares, el proceso de aprendizaje debe superar el estricto uso de la lengua en textos orales y escritos pertenecientes a géneros discursivos diversos y basarse en su observación y análisis. Además, se subraya la importancia de la reflexión interlingüística (Guasch, 2021; Ruiz Bikandi, 2008) como instrumento tanto para favorecer el aprendizaje lingüístico como para fomentar el desarrollo de actitudes respetuosas con la diversidad.

La variedad del uso debe aparecer en el aula en situaciones de aprendizaje articuladas de manera contextualizada, significativa y relevante para el alumnado. De este hecho se desprenden diferentes requisitos:

- La necesidad de interrelacionar los saberes básicos de diferentes bloques de contenido del área.
- La necesidad de un tratamiento interdisciplinar que movilice saberes de más de un área en las situaciones de aprendizaje.
- La necesidad de un tratamiento integrado de lenguas como cauce para fomentar la reflexión lingüística.

Iniciado durante el período de vigencia de la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) y con anterioridad a la publicación y aprobación de la LOMLOE (2020), el proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) se avanza a la apuesta del nuevo currículo por la enseñanza de la lengua desde un enfoque competencial en el que la reflexión sobre las diferentes lenguas permita construir un conocimiento sobre el sistema y sus usos que revierta en una mejora de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe (Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

El proyecto Egramint se propone dar respuesta a los retos de la educación plurilingüe que demanda la sociedad mediante la elaboración de una gramática escolar interlingüística (Rodríguez-Gonzalo, 2021). Conviene aclarar que el concepto de *gramática escolar* no se corresponde con el de *gramática de referencia*,

sino que se entiende como un instrumento al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que presenta la selección de saberes disciplinares, su transposición didáctica, así como su progresión de enseñanza en la educación básica (Camps y Milian, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2022a). Además, Egramint incorpora en su gramática escolar el contraste de lenguas e incluye secuencias didácticas de gramática como dispositivos de intervención.

Herederas del modelo del Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües² (GREAL) (Camps, 2006), las Secuencias Didácticas de Gramática de Egramint (SDGE) se organizan de acuerdo con el prototipo de situaciones de aprendizaje de la gramática del proyecto en el que se enmarcan, el cual asume los siguientes planteamientos (Rodríguez-Gonzalo, 2022b):

- Las situaciones de aprendizaje ofrecen un contexto con sentido para desarrollar la reflexión sobre las lenguas a través del sistema y del uso.
- Las situaciones de aprendizaje tienen un hilo conductor que da coherencia e invita a la resolución de un reto o una pregunta inicial.
- La enseñanza se centra en un contenido gramatical específico, presentado en uno o en diversos contextos de uso, y que se enfoca en la realización de una tarea global.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza alrededor de una secuencia de actividades estructuradas en tres fases o momentos: la *observación* sobre los usos en géneros discursivos, lenguas o variedades; la *indagación* sobre las lenguas y sus usos mediante la manipulación, la experimentación y el contraste; y la *sistematización* de lo aprendido.

La competencia en comunicación lingüística requiere usar las lenguas de manera consciente y crítica, y esto no puede darse sin conocimientos gramaticales explícitos (Camps y Milian, 2021; Ellis, 2016; Fontich, 2021). La construcción de los saberes gramaticales se debe basar en la reflexión metalingüística, para la que es necesaria la interacción en el aula, tanto entre iguales como

2. Grupo de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

con el docente (Camps, 2014; Casas Deseures, 2014; Myhill, 2016). Además, en una sociedad multilingüe, esta competencia debe ser plurilingüe (Guasch, 2021; Palou y Fons Esteve, 2019) y ha de incidir en el desarrollo de todas las lenguas del repertorio del alumnado, en lugar de en una suma de competencias monolingües (Guasch, 2010). Para ello, resulta fundamental trabajar en la comparación y el contraste de las lenguas (Cummins, 2007) y así construir nociones gramaticales transversales o específicas de cada una de ellas.

2. Objetivos

Este estudio pretende dar respuesta a unas preguntas que contribuyan a la validación de la SDGE *Aiguamolls en perill (Humedales en peligro)*³ como dispositivo de enseñanza y aprendizaje de la gramática interlingüística para el aula de L1. Esta SDGE integra saberes gramaticales, textuales y discursivos con el objetivo de abordar un reto social y comunicativo. Partiendo de la problemática social de la destrucción de los humedales, se plantea la elaboración de un cartel informativo para dar a conocer el problema. El cartel debe contener la descripción de un animal en peligro, aparte de información sobre su hábitat y costumbres, y, para confeccionarlo, se deben movilizar conocimientos sobre la lengua (el adjetivo y sus usos), el texto (la descripción), el género discursivo (el cartel), la situación sociodiscursiva y el área no lingüística (Conocimiento del Medio).

Las preguntas de investigación son: 1) ¿El alumnado es consciente del tratamiento integrado de lenguas en una propuesta desarrollada en el área de L1?; 2) ¿El enfoque interdisciplinar de la SDGE permite desarrollar la conciencia acerca de las dimensiones comunicativa, social, textual y lingüística del proyecto y los aprendizajes relacionados? ¿Estos aprendizajes se realizan de manera aislada o integrada?; 3) ¿El planteamiento interdisciplinar permite la construcción de un conocimiento declarativo sobre el adjetivo y sus usos? ¿Permite también el desarrollo de conocimientos procedimentales sobre estos saberes?

3. Para más información sobre esta SDGE y el proyecto Egramint: egramint@uv.es.

3. Método

Se presenta una investigación cualitativa desarrollada en un contexto natural de aula. Se trata de un estudio de caso cuyos datos, extraídos de la implementación de una SDGE, reciben un tratamiento cuantitativo e interpretativo. La propuesta (Reig *et al.*, 2023) utiliza un tema de Conocimiento del Medio para plantear un contenido lingüístico mediante prácticas de lectura y escritura. En concreto, se selecciona la noción del adjetivo (forma, significado y función) en relación con el ámbito de las Ciencias Naturales y la descripción del ecosistema. Integrando las perspectivas morfológica, sintáctica y semántica, el trabajo se centra en el valor comunicativo del adjetivo y sus usos en una actividad discursiva concreta (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017), y se propone la enseñanza de tres de sus valores semánticos (caracterizar, valorar y clasificar).

Asimismo, las tareas están encaminadas a la elaboración de un producto final, un texto de un género discursivo determinado (el cartel), para informar a unos destinatarios reales. En concreto, la secuencia se organiza en tres fases repartidas en seis sesiones en las que se presenta la problemática de Conocimiento del Medio, se lleva a cabo un análisis de las formas lingüísticas y discursivas y se escribe para dar respuesta a la problemática. Finalmente se realiza una recapitulación final en forma de reflexión sobre lo aprendido. Para el aprendizaje de los contenidos gramaticales, se efectúan las tres operaciones del prototipo Egramint: observación, indagación y sistematización. La secuencia adopta una perspectiva plurilingüe, lo que implica el tratamiento integrado de las tres lenguas del currículo valenciano (castellano, catalán e inglés).⁴

La investigación se llevó a cabo en clase de Valenciano: Lengua y Literatura⁵ con un grupo formado por 15 niños y niñas en un aula de 4.º de Educación Primaria (9-10 años) de un centro público valenciano. Mediante la observación participante, se realizó una recogida sistemática de datos de naturaleza diversa. Durante la implementación de la SDGE, se recolectaron datos mediante el diario de campo y la grabación de audio del trabajo en

4. El catalán (también llamado valenciano) y el español son las lenguas oficiales del territorio valenciano. Estas dos lenguas, junto con el inglés, son las tres lenguas curriculares de la etapa de Educación Primaria del sistema educativo valenciano.

5. Este es el nombre que recibe la asignatura de Lengua Catalana en el sistema educativo valenciano.

gran grupo y en pequeño grupo. Además, se hizo acopio de los escritos de los alumnos a lo largo del proceso (dado que se trabajó de manera grupal, se obtuvieron siete dosieres de actividades, siete borradores y siete textos finales). Al finalizar la sesión, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los alumnos sobre los contenidos de la SDGE y, veinte días más tarde, la maestra administró a la clase una prueba evaluativa individual diseñada por el equipo investigador sobre los aprendizajes realizados. Esta prueba fue completada por 14 de los 15 alumnos.

En el estudio presentado en este capítulo, se analizan los resultados procedentes del documento evaluativo individual y de los textos finales elaborados por los equipos, y se triangulan con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Cabe añadir que el documento evaluativo contaba con 14 preguntas que podrían agruparse en tres bloques distintos: *a)* desarrollo de las dimensiones social, comunicativa, textual y lingüística; *b)* conocimiento de la noción del adjetivo y sus usos; y *c)* grado de satisfacción del alumnado respecto a la metodología empleada en el desarrollo de la SDGE.⁶

4. Resultados y discusión

En el presente apartado se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, se analizan las respuestas de la evaluación final realizada individualmente por cada alumno al finalizar la secuencia. Después se triangulan estos datos con los del texto final de cada equipo.

4.1. Tratamiento integrado de lenguas

Para empezar, dado que en el proyecto se desarrollaba la enseñanza gramatical desde una perspectiva reflexiva y mediante el contraste entre las tres lenguas curriculares, se consideró relevante saber si los alumnos eran conscientes del uso y del aprendizaje de las tres, o si, por el contrario, percibirían solo alguna o algunas de estas como objeto de estudio. Por una parte, dado que el proyecto se enmarcaba en la asignatura de Valenciano y que el

6. En este estudio se analizan las respuestas de los bloques *a* y *b* del cuestionario.

producto final se elaboraba en esta lengua, podría suceder que el castellano y el inglés se percibieran como accidentales. Por otra, a pesar de que se exploraba la función del adjetivo de una manera integrada, mediante ejemplos y actividades con los que comparar y contrastar estructuras sintácticas en las tres lenguas, dado que eran más numerosas las tareas en las que se comparaban el catalán y el castellano, lenguas con mucha más presencia en el entorno en el que se desarrolló la investigación, existía la posibilidad de que la lengua inglesa quedara diluida y el alumnado no fuera consciente de su papel en la SDGE.

Sin embargo, a la pregunta: «¿Qué lenguas hemos trabajado en este proyecto?» (figura 1), diez alumnos, el 71,5% de la clase, contestaron aludiendo a las tres lenguas. Solo dos nombraron únicamente el catalán (14,3%) y otros dos incluyeron en sus respuestas, respectivamente, catalán y castellano (7,1%), y catalán e inglés (7,1%). Se puede afirmar, por tanto, que la presencia de las diferentes lenguas curriculares fue percibida por una amplia mayoría.

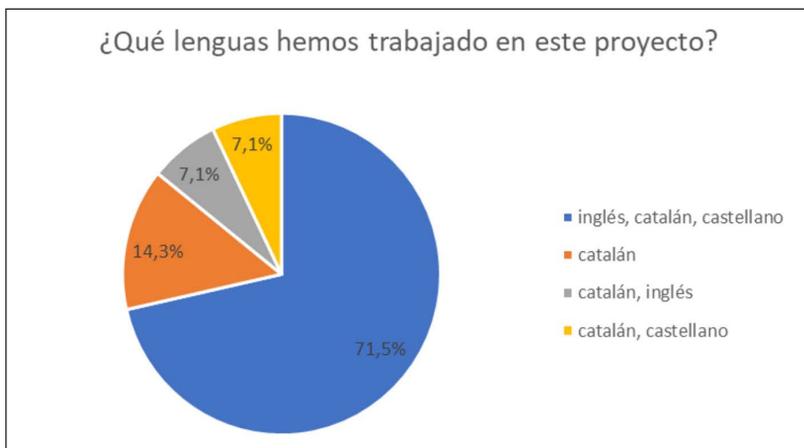


Figura 1. Lenguas trabajadas en el proyecto

4.2. Aprendizaje en las dimensiones social, comunicativa, textual y lingüística

El cuestionario permitió obtener evidencias del desarrollo de la conciencia acerca de las diferentes dimensiones de esta propuesta interdisciplinar y de los aprendizajes derivados. Se observa que los alumnos tuvieron presentes en todo momento el reto

medioambiental y el propósito comunicativo, dado que en las respuestas a preguntas abiertas referidas a los objetivos de la SDGE y al sentido de la escritura del texto siempre se alude a las dimensiones comunicativa y social.

Ante la pregunta de respuesta abierta: «¿Qué piensas que queríamos conseguir llevando a cabo este proyecto? Di dos cosas», la totalidad de la clase nombró, como mínimo, un objetivo relacionado con el área de Conocimiento del Medio. Además, hubo 5 niños que se refirieron al aprendizaje, 4 de ellos concretamente al aprendizaje del adjetivo. Aunque la alusión a la dimensión lingüística no fuera mayoritaria en estas respuestas, hubo alumnos que la tuvieron presente incluso cuando se realizaba una mirada general al proyecto, en la que tanto la temática social como el propósito comunicativo resultaban más evidentes para los aprendices.

Los datos fueron más concretos cuando, también de manera abierta, se les preguntó: «¿Sabes para qué hemos escrito este texto?» (figura 2). Las respuestas se centraron mayoritariamente, una vez más, en el hilo conductor de la SDGE, es decir, en la problemática social del proyecto. Con formulaciones lingüísticas diversas, la clase aludía a los objetivos de evitar la muerte de los animales (35,3%), de conocer animales (23,5%) y de cuidar y proteger la fauna (23,5%). Solo dos alumnos (5,9%) añadieron, además, las dimensiones textual y lingüística, refiriéndose a la escritura de un cartel y a la descripción de animales.

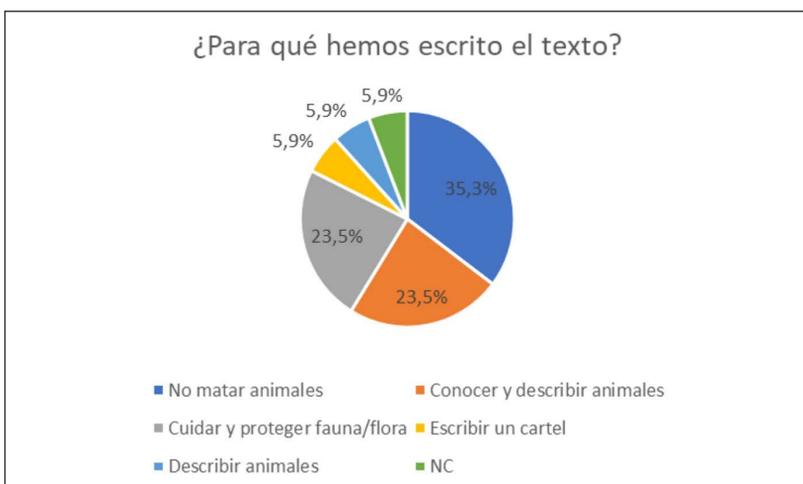


Figura 2. Función del texto

El nexo entre las dimensiones social y comunicativa se pone de manifiesto en las respuestas a la pregunta: «¿Quién querrías que leyera este texto?» (figura 3), las cuales dejan pocas dudas respecto a las posibles sinergias entre el trabajo realizado y sus posibles receptores. El 37,5 % del grupo pensó que los cazadores deberían ser los destinatarios de los carteles, para poder hacerles conscientes de la problemática de los humedales. El resto de las respuestas se dividían principalmente entre *personas* (18,8%) y *familiares* (12,5%), en ambos casos con el objetivo de enseñarles a proteger el entorno.



Figura 3. Destinatarios del texto

Por otra parte, con el propósito de valorar el conocimiento textual desarrollado en relación con la producción del cartel informativo como género discursivo, se planteó la pregunta de opción múltiple: «¿Para qué tipo de texto hemos utilizado los adjetivos?», en la que debían marcar dos de las opciones siguientes: *argumentativo, descriptivo, fantástico, informativo, valorativo o de opinión y largo*. Cinco alumnos identificaron las dos características del texto: descriptivo con función informativa, mientras que más de la mitad de la clase consideró, al menos, uno de los dos aspectos: descriptivo (9) o informativo (10).

4.3. Conocimiento declarativo sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar

Pese a que la consideración de la dimensión lingüística fue minoritaria en las preguntas de respuesta abierta anteriormente mencionadas, en las preguntas cerradas el alumnado demostró haber adquirido las nociones gramaticales planteadas. Los datos evidencian el desarrollo de saberes declarativos sobre los contenidos gramaticales de la SDGE que implican designar formas del lenguaje, identificar formas y usos, y construir definiciones de conceptos (Camps y Milian, 2021).

Se observa que más del 70 % de la clase contestó correctamente a la pregunta acerca del tipo de palabras con las que se había trabajado (figura 4, pregunta 3).

2. Quines llengües hem treballat en aquest projecte?

3. Recordeu que hem après moltes coses sobre els animals, però també hem pensat molt sobre la llengua. Sobre quina classe de paraules hem treballat?

4. Quan hem escrit sobre els animals, hem utilitzat els adjectius per a tres coses. Les recordeu? Marca les 3 respostes correctes:

<input type="checkbox"/> <u>Anomenar</u> els animals.	<input type="checkbox"/> <u>Investigar</u> els animals.
<input type="checkbox"/> <u>Classificar</u> els tipus d'animals.	<input type="checkbox"/> <u>Valorar o opinar</u> .
	<input type="checkbox"/> <u>Caracteritzar</u> els animals.

Logo: Departament d'Educació, Departament de Recerca i Innovació Tecnològica, Egramint - PID2019-105298RB-I00

Figura 4. Fragmento del cuestionario final

Cuando se les preguntó por los tres usos de los adjetivos aprendidos en el proyecto, 12 niños, el 78,6 % del grupo, fueron capaces de enumerar los tres (clasificar, valorar, caracterizar). Los tres alumnos restantes dieron respuestas parcialmente correctas (figura 5).

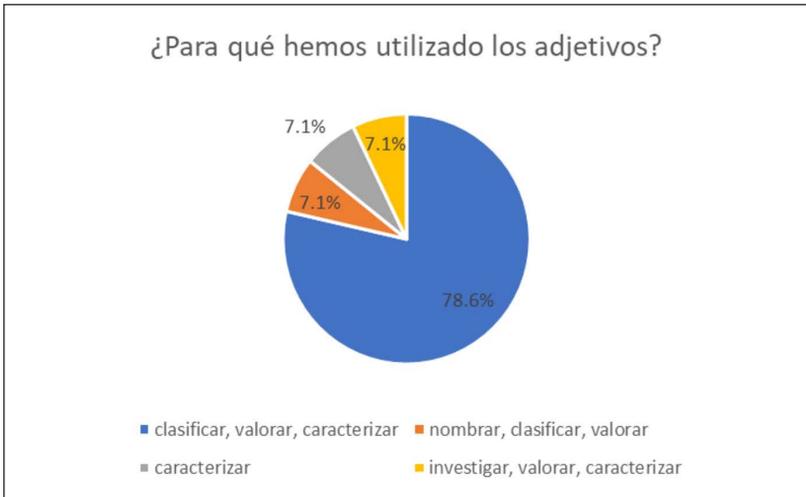


Figura 5. Usos del adjetivo

Por otra parte, el número de aciertos disminuyó al 50% cuando se les preguntó por la clase de palabra a la que complementa un adjetivo: el nombre (figura 6).

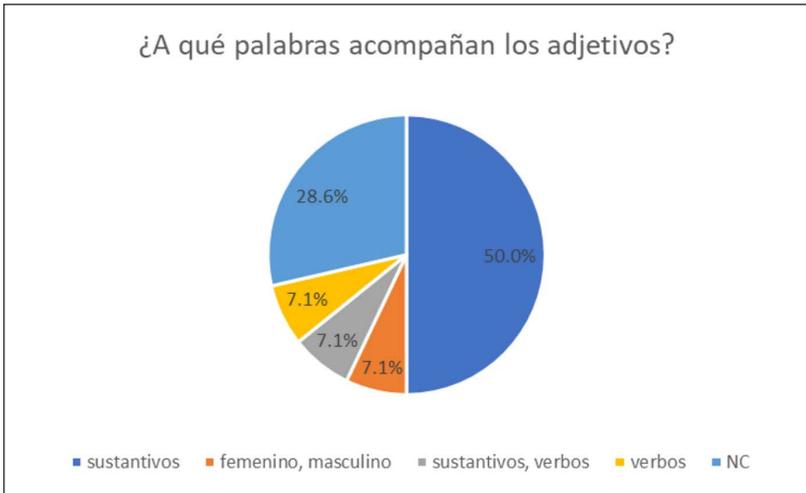


Figura 6. Palabras a las que acompaña el adjetivo

Además, se les pidió que dieran ejemplos de adjetivos con cada una de las funciones mediante la complementación de sustantivos comunes del campo semántico de los humedales. El

mayor número de aciertos se concentró en el uso de un adjetivo que valorara el sustantivo *paisaje* (11 aciertos y 3 errores), seguido del uso de un adjetivo con función caracterizadora para *flamenco* (10 aciertos, 3 errores y una respuesta en blanco). El ejercicio con menos aciertos fue el de aportar un adjetivo que clasificara al sustantivo *ave* (7 aciertos, 6 errores y una respuesta en blanco).

Dos motivos podrían explicar la notable asimilación de los adjetivos calificativos (usos valorativo y caracterizador). Por un lado, los libros de texto priorizan la enseñanza de estos adjetivos (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017), por lo cual no se trataba de un contenido completamente nuevo para el alumnado. Por otro lado, los adjetivos movilizados en las respuestas para estos dos usos habían aparecido anteriormente durante la secuencia, y aludían a cualidades como el color (*rosa, blanco*), las dimensiones (*alto*), y a la valoración (*bonito, agradable, vistoso*, etc.).

En cambio, la noción de clasificación era la más novedosa para el alumnado, lo que explica el aumento de errores en este tipo de ejercicios descontextualizados. Sin embargo, las respuestas registradas evidencian no solo el desarrollo del conocimiento gramatical sobre este nuevo uso, sino también el enriquecimiento del repertorio léxico específico (*atlántica, mediterránea, ovípara, migradora*, etc.). Cabe añadir que la utilización de estos adjetivos no implica su comprensión plena, puesto que la clasificación requiere el establecimiento de categorías a partir de la observación de diferentes características. Así, por ejemplo, el adjetivo *mediterránea* incluye una serie de rasgos que difícilmente pueden contemplar en su conjunto los alumnos de 4.º de Primaria, porque resultan de la interacción de numerosos factores (clima, naturaleza de los suelos, presencia de determinadas especies vegetales y animales, situación geográfica, etc.). Este hecho puede explicar también la dificultad en su uso descontextualizado en los cuestionarios, ya que, además, cognitivamente la percepción de las diferencias (caracterización) precede a la generalización (clasificación) (Sanmartí, 2007). En definitiva, la utilización de adjetivos con uso relacional participa en la formación de los conceptos científicos y, al mismo tiempo, en la construcción del saber sobre los usos del adjetivo.

4.4. Conocimiento procedimental sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar

Para analizar el conocimiento del alumnado en relación con el uso del adjetivo y sus funciones en el contexto de la producción escrita propuesta, se recurre a los datos que emanan de los textos finales. Son siete textos que responden de manera adecuada a la consigna planteada, ya que presentan la estructura acordada y aportan informaciones que permiten describir e informar sobre la especie animal de manera completa (véase el ejemplo de la figura 7).

ÀNEC COLLVERD



Aquest animal te varios noms: anec collverd, anas platyrhynchos (nom científic), ànec collblau o ànec de bosc ; ànade real.



Aquest impressionant animal és el més gran dels ànecs europeus. Mesura de 50 cm 65 cm de llargària. El mascle i la femella són molt diferents, la femella du un plomatge marronós amb misterioses taques igualetes que les dels mascles quan naixen. Aquest color és apagat.

El mascle adult: el plomatge és: coll verd, collar blanc, pit castany i la resta del col es grisenec. El seu plomatge és molt brillant a la llum del sol. Els ànecs joves tenen el bec groc, els adults mascles, el tenen taronja; les femelles tenen el bec més fosc.



Aquest tranquil animal es migrador i sedentari, viu als aiguamolls. No impota la salobror de l'aigua. Viu en climes molt diversos. De climes freds de la tundra a climes tropicals. S'amaga per la vegetació. La seua espècie és molt sorollosa. S'amaga de dia i caça de nit.

S'alimenta tant d'animals (insectes, caragols...) com de plantes (tubercles, arrels, llavors...). Aleshores és omnívor.

Són grans nadadors. Volen grans distàncies segons l'estació de l'any.

Figura 7. Texto final de un equipo formado por dos niñas (9-10 años)

En cuanto al empleo de los adjetivos, se puede observar que estos se utilizan de manera correcta, rica y variada en todos los textos. El uso correcto de los adjetivos implica tanto la adecuación semántica (*vientre blanco muy llamativo, peligrosos acantilados*) como la posición sintáctica (*pico amarillo brillante*), incluso cuando hay más de un adjetivo que complementa a un mismo sustantivo (*nido grande y caliente, animal volador acuático, tiene el cuello verde metálico*). Por otro lado, en lo relativo a la variedad, se hace referencia tanto al número total de adjetivos utilizados como al uso de las tres funciones aprendidas en la SDGE. Se observa que, de 130 adjetivos empleados, 76 se usan para caracterizar al sustantivo al que acompañan, 22 se usan para valorar, y 32, para clasificar. Por último, en lo relativo a la riqueza léxica,

los textos contienen adjetivos que califican (tanto los que valoran como los que aportan información sobre el tamaño, la edad, la forma y el color) y que clasifican (origen, tipología, etc.) a los animales y a sus hábitats.

5. Conclusiones

Del análisis desarrollado se deriva una serie de conclusiones. En primer lugar, los datos evidencian una percepción mayoritaria por parte del alumnado del tratamiento integrado de lenguas de la SDGE *Aiguamolls en perill*. A pesar de que la situación de aprendizaje se enmarca en el aula de L1 y que el producto final se elabora en esta lengua, los alumnos son conscientes de que se trabaja con varias lenguas y, por ende, que el aprendizaje gramatical se lleva a cabo desde una perspectiva contrastiva e interlingüística. Sin embargo, los datos del cuestionario sobre este aspecto plantean limitaciones, dado que aluden a la percepción, pero no al aprendizaje efectivo. Por ello, en futuras investigaciones resultaría de interés analizar los datos de interacción que proporcionaron las grabaciones de aula, para examinar la validez de la SDGE como herramienta para desarrollar y construir conocimientos gramaticales transversales a las diferentes lenguas y específicos de cada una, observando cómo el recurso de la comparación puede ser un instrumento para hacer suposiciones sobre posibles similitudes lingüísticas y metalingüísticas específicas, con el fin de explicar y comprender ciertos fenómenos lingüísticos (Guasch, 2021).

En segundo lugar, los datos reflejan también que la propuesta interdisciplinar de la SDGE fomenta el desarrollo de la conciencia sobre las diferentes dimensiones implicadas. La integración de saberes sobre la gramática, el texto, el discurso y sobre el medio ambiente en un proyecto global organizado alrededor de un reto social, da sentido a las acciones y a los aprendizajes llevados a cabo, lo que permite concebir los diferentes fenómenos desde la complejidad. A pesar de que la SDGE incluye momentos en los que se da un tratamiento específico y diferenciado de cada uno de estos niveles, el marco general y el propósito de la secuencia están siempre presentes, y esto posibilita que los aprendizajes se realicen de manera integrada.

Por último, en el plano de la lengua, el análisis atestigua la adquisición de saberes declarativos y procedimentales sobre gramática. Las respuestas al cuestionario revelan la capacidad del alumnado, al final de la SDGE, para designar, identificar formas y usos y construir definiciones sobre el adjetivo. Los aprendizajes declarativos más sólidos en cuanto a los valores semánticos del adjetivo se relacionan con la calificación, una noción con tradición en la enseñanza. En cuanto al nivel procedimental, se observa que los saberes gramaticales (y también los textuales y discursivos) se ponen al servicio de la finalidad comunicativa y social. El uso de los adjetivos para caracterizar, valorar y clasificar es correcto, variado y rico. Pese a ser un concepto novedoso, la introducción de la clasificación desencadena la construcción de saberes gramaticales y la ampliación del vocabulario en el área de conocimiento específico. Pero la conceptualización gramatical de la clasificación se apoya en las nociones de clasificación de los hábitats y especies de Conocimiento del Medio, también en construcción, por lo que su asimilación requiere de un aprendizaje más dilatado.

6. Referencias bibliográficas

- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En: A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-36). Graó.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. En: T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (eds.). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 25-42). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Camps, A. y Milian, M. (2021). Hacia una gramática para la enseñanza: definición y caracterización. En: A. Camps y X. Fontich (eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 284-298). UNSJ.
- Casas Deseures, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 65-83.
- Coll Salvador, C., Martín Ortega, E. y Solari Maccabelli, M. (2023). La LOMLOE: Un currículo competencial para afrontar los desafíos del siglo XXI. *Dossier Graó*, 8, 12-19.

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 36-50.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37 (2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Guasch, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En: A. Camps y X. Fontich (eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 147-154). UNSJ.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 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. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Milian, M. (2010). Preguntas obertes a la noció de «competencia». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 19-35.
- Myhill, D. (2016). Writing conversations: Metalinguistic talk about writing. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 103, 153-166.
- Palou Sangrà, J. y Fons Esteve, M. (coords.) (2019). *La competència plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions*. Octaedro.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Reig, A., Sempere, J. V. y Torralba, G. (2023). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 98, 62-70.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramàtica escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>

- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar y escribir para aprender ciencia. En: P. Fernández, P. (coord.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. MEC.

La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil

ZEUS PLASENCIA CARBALLO
CARMEN DE LOS ÁNGELES PERDOMO LÓPEZ
JUANA HERRERA CUBAS
Universidad de La Laguna

1. Introducción

La formación de lectores competentes es uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo. Desarrollar una buena competencia lectora se considera esencial para el aprendizaje escolar en todos los niveles de enseñanza (Gómez, 2011). Además, el hábito lector y el acercamiento afectivo hacia los libros tienen una repercusión determinante en la formación integral de los estudiantes, en su rendimiento intelectual, en sus habilidades comunicativas y en su propio beneficio cultural (Molina, 2006).

En este sentido, para desarrollar el hábito de leer entre los escolares se debe procurar que el acto lector sea placentero y atractivo desde etapas tempranas, por lo que se recomienda la utilización creativa de técnicas de motivación lectora. De esta forma, la lectura se convierte en una experiencia gratificante a la cual el alumnado regresará, porque siente la necesidad de volver a experimentarla (Hernández, Rodríguez y Echemendía, 2019).

Llegados a este punto, resulta imprescindible destacar el papel que juega la biblioteca escolar (BE, en adelante) en el proceso de formación de lectores a través del fomento de la lectura y, por tanto, del desarrollo del hábito lector (Viñas, 2015; Selfa, Balça y Costa, 2016; Hernández *et al.*, 2019).

Atendiendo a todos estos aspectos, el presente trabajo tiene como finalidad analizar la función que cumplen las BE en la etapa de Educación Infantil desde el punto de vista de la promoción de la lectura, del desarrollo de la creatividad como elementos indispensables para la adquisición del hábito lector y, por consiguiente, de una adecuada competencia lectora.

2. Hábito lector y fomento de la lectura

La lectura ocupa un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son muchos los autores que han resaltado la importancia del desarrollo del hábito lector en los escolares como un factor determinante para la adquisición de conocimientos, para el desarrollo del espíritu crítico y como piedra angular en el logro del éxito académico (Artola, Sastre y Barraca, 2017; Esteban Peregrina, 2017; Molina, 2006; Martínez y Torres, 2019). Por ello, el desarrollo del hábito lector se ha de favorecer desde todas las áreas del currículum en cada una de las etapas escolares (Pérez Esteve, 2009).

La *competencia lectora*, según PISA (2018):

[...] se define como la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad. (p. 8)

Esta habilidad se construye a lo largo de la vida, por lo que es responsabilidad de la escuela crear buenos lectores desde la infancia (Cobarro, 2018; Chaves Salgado, 2019; Martínez y Torres, 2019; Molina, 2006; Zaragoza, 2015). Sin duda, esta labor implica la colaboración entre distintos agentes educativos y ámbitos: profesorado de todas las áreas, familias, administraciones y, cómo no, bibliotecas (Molina, 2006).

Además, y siguiendo la definición de PISA (2018), el lector competente debe ser capaz de reflexionar e interesarse por los textos y mostrar compromiso hacia ellos. Por consiguiente, para lograr lectores comprometidos, es necesario incrementar la calidad de la enseñanza con propuestas de promoción lectora cuyo objetivo sea la adquisición de hábitos lectores en los estudiantes

(Lluch y Sánchez-García, 2017). A este respecto, el *fomento de la lectura* se define como un conjunto de acciones estructuradas y programadas que responden a unos objetivos básicos de motivación (Viñas, 2015), siempre a través del placer y nunca de la obligación para evitar que relacionen la lectura con el aburrimiento (Cobarro, 2018).

3. Promoción de la lectura y creatividad en la etapa de Infantil

El primer contacto de los niños y las niñas con los libros suele darse en el seno familiar. Es en este ámbito donde han de implementarse estrategias que favorezcan el descubrimiento de la lectura (Cobarro, 2018). El segundo contacto de los escolares con el mundo de los libros ocurre en la escuela, donde se debe prevenir el uso instrumental de los textos para sentar las bases del itinerario lector del alumnado y contribuir a la consolidación de estrategias para desarrollar la educación literaria (Abril, 2006).

En estas primeras aproximaciones literarias, el desarrollo de la creatividad es inherente al fomento de la lectura en los escolares de Infantil, por lo que incrementar esta capacidad es esencial para fomentar la expresión, desarrollar el pensamiento abstracto, favorecer la resolución de problemas y mejorar sus relaciones con los demás (Tello, 2016). Durante esta etapa, además, los escolares aprenden a través del juego, construyen su representación del mundo mediante la interacción con las cosas, con los compañeros y con los adultos (Roque y Álvarez, 2016) y, por medio de la motivación hacia la lectura, desarrollan su imaginación y creatividad. En definitiva, se sienten valorados porque participan en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Cantero, 2011).

Considerando lo anterior, es esencial crear proyectos de estimulación temprana a la lectura en las escuelas para propiciar el desarrollo de la afición por esta, descubrir el placer de los libros y estimular el hábito lector.

4. La biblioteca escolar

4.1. Definición de *biblioteca escolar*

La BE, generalmente, se concibe como un *cajón de sastre*, donde, más allá de almacenar libros, acoge eventos y acciones que no corresponden con la naturaleza del espacio (Centelles-Pastor, 2017).

Las BE son mucho más que el espacio donde se localiza el fondo bibliográfico del centro (Coronas-Cabrero, 2015). Cada BE es diferente, pero existe consenso en cuanto a su objetivo didáctico, a su función promotora del hábito lector, al desarrollo de la competencia informacional y del pensamiento crítico, así como para la consolidación de estrategias de estudio e investigación autónomas (García-Guerrero, 2010; Ribeiro, Mendes y Leal, 2017).

Igualmente, la BE ha de integrarse en los proyectos educativo y curricular del centro con el objeto de estimular un aprendizaje inclusivo y significativo a través de metodologías activas entre las distintas áreas de conocimiento (Aguiló, Florit y Trobat, 2013; Osoro-Iturbe, 2006; Parisi-Moreno, Selfa y Llonch-Molina, 2020). Por tanto, se plantea la BE como un escenario interdisciplinar y adaptable a las necesidades de sus usuarios (Novoa Fernández, 2022).

Dicha adaptabilidad se observa en la integración de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Enríquez, 2012; Marín y Vidal, 2019; Sosa-Alonso y Plasencia-Carballo, 2022) en las BE, y cómo estas actualizan la noción de BE tradicional, aportando un enfoque más social, dinámico, flexible e interconectado.

La BE del siglo XXI, sin embargo, plantea cierta preocupación por la formación específica del docente usuario de este recurso. Parisi-Moreno *et al.* (2020) aluden al modelo estadounidense de bibliotecario escolar, formado para desempeñar las funciones de «pedagogo/docente, bibliotecólogo y gestor intercultural» (p. 36). En España no existe esta titulación académica, y recae sobre el docente la preocupación y responsabilidad por su autoformación en el empleo de recursos de la BE, así como la aplicabilidad y la vinculación de estos al currículo del centro. Todo un reto para el docente que habitualmente ya se encuentra supeditado a las imposiciones y obligaciones curriculares (Sánchez-García y Yubero, 2015).

El marco normativo educativo español reconoce la importancia y el interés de las BE para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas. La ley educativa vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante), es una normativa espejo de su antecesora, LOE, que mantiene intacto el artículo 113 sobre BE, tras casi 20 años desde su redacción. Por ello, es preciso actualizar la normativa e incluir ciertos aspectos como la figura del docente bibliotecario que ha sido obviada tanto en la LOE como en la LOMLOE.

En definitiva, los cambios acontecidos en las esferas pedagógica, didáctica, metodológica, y normativa han suscitado la evolución del propio concepto de BE. Esta involucra a todos los agentes educativos y se convierte en el medio por antonomasia para el inicio a la lectura y el fomento del hábito lector de sus usuarios. Complementa y apoya, además, el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando la función de recurso didáctico al servicio del docente, quien explota su potencial para materializar los requerimientos curriculares de un modo significativo. La BE, en sí, es un agente de cambio.

4.2. La biblioteca escolar en Educación Infantil

El fomento de la lectura requiere la puesta en práctica de acciones programadas, y esto debe hacerse desde el PL del centro que, a su vez, debe estar impulsado por la BE: núcleo generador de la lectura y cultura en la escuela. En relación con esto, deben proporcionarse materiales literarios de calidad y diseñar PL atractivos (Selfa, Balça y Costa, 2016). La BE, en consecuencia, ha de concebirse como una institución generadora de ideas y proyectos dinamizadores (Conforti, Palacios y Varela, 2020; Viñas, 2015).

En la etapa de Educación Infantil, las acciones a llevar a cabo en la BE deben orientarse al desarrollo de habilidades básicas: establecer normas para el uso responsable del material, iniciar al alumnado en la observación y la reflexión de los elementos que configuran un libro, familiarizar a los escolares con el uso de las TAC, realizar actividades de aproximación a la lectura. Asimismo, se recomienda la configuración de la biblioteca de aula (BA, en adelante) como un espacio habitual en la vida del aula. Esta

debe ser atractiva y contener material diverso, adecuado y actualizado: cuentos, poesía, narrativa, álbumes ilustrados, libros-objeto, libros en soporte audiovisual, etc. Su misión, pues, consiste en enriquecer progresivamente las necesidades de los escolares de Educación Infantil en materia de lectura. La BE y la BA son, en definitiva, entornos que seducen a la lectura y, por tanto, propician experiencias socializadoras que desarrollan la imaginación, la creatividad y la sensibilidad (Roque y Álvarez, 2016).

5. Método

La investigación llevada a cabo se contextualiza en la Universidad de La Laguna (Tenerife), institución que oferta el título de grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI en adelante) y cuyo alumnado nutre la muestra que se analizará en apartados subsiguientes. Tanto la titulación como la muestra son de especial interés para este trabajo, pues el GMEI habilita para la función docente en Infantil, etapa sobre la que se centra el foco de interés.

A lo largo del marco teórico, se ha incidido en la importancia de la figura del docente como agente de primer orden en el núcleo de la BE. Por esta razón, este trabajo pretende ahondar, a partir de la experiencia del alumnado participante en la investigación durante su período de prácticas externas, en el papel que desempeña la biblioteca en el centro/aula (cuestionario). El estudio, además, se complementará con la opinión y reflexión de docentes en activo vinculados a la etapa (entrevista).

La investigación que se propone posee un carácter cualitativo definido que atiende a la voluntariedad de respuesta al cuestionario proporcionado a los participantes. La muestra se compone de 29 estudiantes matriculados en la asignatura Animación a la Lectura de 4.º del GMEI. Pese a no ser extensa, la muestra sí es representativa de una circunstancia concreta contextualizada en el espacio y el tiempo: futuro profesorado en formación inicial y sus experiencias sobre las BE.

El cuestionario (12 preguntas de respuesta múltiple, abierta y escala de tipo Likert) ha sido diseñado exprofeso por profesorado universitario, validado por docentes universitarios y de la etapa de Infantil y, por último, reexaminado y adaptado tras un ensayo piloto. Las reflexiones y comentarios aportados por los do-

centes en activo en la etapa de Infantil corresponden a entrevistas estructuradas individualizadas y de carácter voluntario.

6. Análisis y discusión de los resultados

6.1. Cuestionario para el alumnado

Canarias dispone de una red de centros educativos para la innovación y calidad del aprendizaje sostenible (Red Canarias-Innovas), cuya finalidad consiste en promover mejoras en los procesos de aprendizaje a través de propuestas innovadoras y creativas en diversos ámbitos: pedagógico, profesional y de participación. Esta red se organiza en ocho ejes temáticos, de los cuales uno se denomina Comunicación Lingüística, Bibliotecas y Radios Escolares. Por otra parte, y con carácter obligatorio, los centros deben contar con un Plan de Comunicación Lingüística (PCL) y un Plan Lector (PL). A pesar de esta exigencia, la tabla 1 refleja que un 75,9% de los estudiantes durante sus prácticas no observó la existencia de dicho PCL en el centro asignado. Sin embargo, un 55,2% de la muestra comprobó que sus centros sí contaban con un PL (tabla 2). Esto indica que los PL no están vertebrados en el PCL de los centros, sino articulados de forma inconexa y que, generalmente, recogen acciones aisladas.

Tabla 1. ¿Has observado si se lleva a cabo el Plan de Comunicación Lingüística en el centro en el que has cursado las prácticas?

Plan de Comunicación Lingüístico	Porcentaje
Sí	24,1 %
No	75,9 %

Tabla 2. ¿Sabes si hay establecido un Plan lector en el centro en el que has cursado las prácticas?

Plan lector	Porcentaje
Sí	55,2 %
No	13,8 %
No lo sé	31 %

El 72,4 % de los encuestados ha observado que en sus centros de prácticas dedican sesiones a trabajar a partir de los PL (tabla 3). En la tabla 4 se observa que las actividades más comunes en Infantil son las relacionadas con la lectura de cuentos en voz alta (41,4 %) y la asamblea (34,5 %). Las acciones de dinamización lectora ostentan los porcentajes más bajos: dramatizaciones (0 %) y juegos (3,4 %). Incluso un 17 % afirma desconocer o no haber observado dichas acciones durante las prácticas. En algunos casos, esto se debe a la paralización de la actividad lectora en bibliotecas como consecuencia de la pandemia derivada de la covid-19.

Tabla 3. ¿El profesorado dedica sesiones completas o parte de las sesiones al Plan lector del centro?

Plan lector	Porcentaje
Sí	72,4 %
No	13,8 %
Lo desconozco	13,8 %

Tabla 4. ¿Qué tipo de actividades se llevan a cabo durante el plan lector?

Tipo de actividad	Porcentaje
Lectura de cuentos en voz alta	41,4 %
Asambleas	34,5 %
Dramatización de cuentos	0 %
Juegos	3,4 %
Paralizado por la pandemia	3,4 %
Lectura de cuentos en voz alta, dramatización de cuentos, teatro...	3,4 %
No vi que se llevara a cabo ningún plan lector	3,4 %
No lo sé	3,4 %
No se llevaban a cabo actividades relacionadas con el plan lector	3,4 %
Los niños/as del aula están con los libros de manera libre	3,4 %

El 82,8 % de los encuestados afirma que existe un rincón dedicado a la lectura infantil en la BE (tabla 5) y en las aulas, 89,7 % (tabla 6). Este hecho, por una parte, suple parcialmente las caren-

cias derivadas de los PL débilmente definidos en los centros. Además, atendiendo a la edad temprana de estos escolares, es recomendable disponer de un rincón dedicado a la lectura (BA) por la cercanía y a la atmósfera de familiaridad de la propia aula.

Tabla 5. ¿Existe un rincón dedicado a la lectura infantil en la BE?

Rincón para la lectura infantil	Porcentaje
Sí	82,8%
No	17,2%

Tabla 6. ¿Existe un rincón dentro del aula destinado a una biblioteca (biblioteca de aula)?

Rincón para la biblioteca de aula	Porcentaje
Sí	89,7%
No	10,3%

El 69 % de los estudiantes ha observado que el aprovechamiento de los espacios bibliotecarios es insuficiente (tabla 7). Esta visión crítica acerca del tratamiento de la lectura en los centros se debe a la formación recibida en la asignatura de Animación a la Lectura. Esta actitud reflexiva por parte del alumnado del GMEI es positiva: por una parte, entienden la necesidad de establecer un hábito lector a edades tempranas desde la biblioteca (BE o BA) y, por otra parte, podrán tener en cuenta estas deficiencias para no replicarlas en su práctica docente.

Tabla 7. ¿Crees que en el centro se aprovecha lo suficiente la biblioteca (escolar o de aula) para el alumnado de Infantil?

Aprovechamiento de la biblioteca	Porcentaje
Sí	31%
No	69%

Respecto a la frecuencia y el tipo de actividades que se llevan a cabo en la BE o BA (tabla 8), se observó que las asambleas es la actividad más frecuente (58,6%), seguida de la lectura de cuentos (37,9%), juegos (37,9%) y actividades creativas (34,4%). El

ítem «actividades de comprensión sobre las lecturas (fichas)» recibió el mismo porcentaje (20,6 %) en todos los grados de frecuencia.

Tabla 8. Indica la frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades en la biblioteca (escolar o de aula)

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Lectura de cuentos	Muy frecuente	37,9 %
Actividades de comprensión sobre las lecturas (fichas)	Nada frecuente	20,6 %
	Moderadamente frecuente	20,6 %
	Frecuente	20,6 %
	Muy frecuente	20,6 %
Asambleas	Muy frecuente	58,6 %
Juegos	Muy frecuente	37,9 %
Talleres	Moderadamente frecuente	27,5 %
Actividades para el fomento de la creatividad	Moderadamente frecuente	34,4 %

El 82,8 % de los encuestados observó que los escolares disponen de tiempo para estar en contacto con libros de manera autónoma (tabla 9). Esto es indicativo de que la iniciación al hábito lector se está desarrollando en el alumnado, debido, probablemente, a las acciones relacionadas con la biblioteca indicadas en la tabla 8. Este dato complementa los porcentajes que figuran en la tabla 10, donde el 65,5 % considera que los infantes se encuentran motivados hacia la lectura en cualquiera de sus formas (tabla 10).

Tabla 9. ¿El alumnado de Infantil dispone de un espacio y un tiempo para estar en contacto con los libros de manera libre?

Espacio y tiempo para estar en contacto con los libros de manera libre	Porcentaje
Sí	82,8 %
No	17,2 %

Tabla 10. ¿Consideras que el alumnado se encuentra motivado hacia la literatura infantil (en cualquiera de sus formas de presentación: papel, digital o audiovisual)?

Motivación del alumnado	Porcentaje
Sí	65,5%
No	34,5%

Del mismo modo, el cuestionario incluyó una pregunta de respuesta abierta para que el alumnado pudiese expresar libremente sus reflexiones sobre el uso de las BE y BA, así como sobre la iniciación al hábito lector en los centros donde realizaron las prácticas externas.

Los comentarios, generalmente, aluden a la escasa explotación de la BE o BA para el desarrollo de actividades que fomenten el hábito lector. Igualmente, en centros con recursos limitados y donde las bibliotecas son precarias, existen docentes que, con sus propios medios, tratan de acercar la literatura a los escolares a través de acciones habituales como la lectura de poemas, la narración de historias o la creación de un rincón literario dentro del aula. Del mismo modo, los encuestados destacan la involucración de algunas familias con gestos tan sencillos como escribir mensajes positivos para compartirlos en la clase. La otra cara de la moneda es la de docentes en activo con escasa formación y poco interés en explorar maneras de acercar la literatura a su alumnado. Por último, muchos de los estudiantes apuntaron que la actividad habitual en las BE y BA se ha visto perjudicada por la reciente pandemia a causa de la covid-19.

Todas las observaciones son de especial interés, pues describen la relación de los distintos centros con las BE y BA y, por supuesto, con los escolares de Infantil. Esta información es de inestimable valor para poder detectar debilidades e implementar mejoras, así como para localizar prácticas docentes de calidad y replicarlas.

6.2. Entrevista a docentes de Educación Infantil sobre las bibliotecas

Tras el cuestionario, se contactó con profesionales docentes de Infantil para realizar entrevistas de las que obtener información

más detallada sobre el uso de las BE y BA. La muestra en estas entrevistas de carácter voluntario la componen nueve docentes con una experiencia en el ejercicio de su profesión de entre 5 y 15 años de media.

Se tomó como punto de partida para las entrevistas el conocimiento de estos profesionales sobre el PCL, el eje de Comunicación lingüística, bibliotecas y radios escolares de la Red INNOVAS, el PL y las BE, así como su implementación en el centro. Por una parte, la mayoría de los entrevistados (44,4 %) indicó que en su centro no se implementa dicho plan, mientras que, solo el 33,3 % tiene la certeza de que sí se lleva a cabo el PCL en sus centros escolares. Por otra parte, el 22,2 % desconoce la aplicación de este plan en sus centros de trabajo.

Pese a la débil presencia del PCL en los centros, el 66,6 % afirma que existe un PL establecido en los centros donde trabajan, frente al 33,3 % que afirman que no existe dicho plan, siendo de carácter obligatorio atendiendo a la normativa autonómica. En los casos en los que sí se implementa, al PL se le dedica una media de entre 1 y 2 sesiones semanales. Estas sesiones se centran en la lectura de cuentos en voz alta y la realización de juegos relacionados con la literatura, principalmente.

En cuanto a la formación recibida sobre temas relacionados con el fomento de la lectura y el uso de la biblioteca a lo largo de su vida profesional, prevalece la autoformación y la instrucción a través de cursos formativos desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Igualmente, es inusitado el porcentaje que mencionó haber recibido formación al respecto desde la institución universitaria, únicamente el 1,1 %.

Al plantear en la entrevista la importancia que recibe la BE en Infantil, la totalidad de los profesionales (100 %) apoyó la necesidad de esta en la etapa, confirmando, además, la existencia de una BE en sus centros, así como la configuración de un espacio dedicado a la BA en los ciclos de Infantil. Respecto a esto último, la mayoría de los entrevistados (66,6 %) reconoció no explotar lo suficiente este recurso didáctico durante sus sesiones; no obstante, también subrayó su uso con el objetivo de iniciar en la lectura a los escolares (88,8 %), favoreciendo, de este modo, el desarrollo del gusto por la lectura en su alumnado.

La muestra indicó que las actividades que principalmente suelen vincular con la BE o BA son la lectura de cuentos, las acti-

vidades de comprensión, los juegos, las actividades para el fomento de la creatividad y, en menor medida, los talleres.

Igualmente, al preguntar por el tipo de géneros que más emplean durante las actividades en la biblioteca, destacan los álbumes ilustrados, seguido de narraciones infantiles, poesía, cuentos clásicos, cuentos silentes y teatro, siendo el cómic el género menos frecuente. En cuanto a los medios más utilizados para llevar a cabo este acercamiento a la lectura, afirman emplear por igual los libros en formato físico y audiovisual, así como soportes digitales como *tablets* o pizarras digitales.

Todos los entrevistados coincidieron en que su alumnado dispone de un espacio y un tiempo para estar en contacto con la literatura de manera libre, siendo esto indicativo de una motivación generalizada hacia la lectura entre sus discentes.

7. Conclusiones y propuestas de mejora

A tenor de los resultados analizados, se evidencia que los PL en los centros donde el alumnado ha realizado sus prácticas curriculares recogen actividades puntuales que están desvinculadas del PCL que, por normativa, debería poseer cada centro. Por tanto, el rendimiento de las BE y BA dista de ser el deseable.

Asimismo, se comprueba que el profesorado entrevistado, en líneas generales, no se encuentra motivado ni formado para desempeñar acciones continuadas desde la BE o BA para establecer las bases del hábito lector a edades tempranas.

En consecuencia, se concluye que, en algunos centros educativos de Canarias, las BE y BA no cumplen (o no explotan lo suficiente) su función como recurso didáctico para posibilitar el primer acercamiento de los escolares de Infantil a la literatura y desarrollar la creatividad, el gusto por la lectura y el hábito lector.

El estudio descrito, aunque localizado, es indicativo de una realidad y de unas circunstancias que competen no solo a la comunidad educativa, sino a la sociedad en su conjunto. Por ello, se plantean las siguientes propuestas de mejora:

- Ampliar el presente estudio a la totalidad de centros de la comunidad autónoma de Canarias y comparar con otras comunidades el uso que hacen de las BE y BA.

- Ofrecer formación específica en el uso de las BE como recurso didáctico dentro de la formación inicial universitaria para futuros docentes.
- Mejorar la formación continuada y transversal, desde la administración, en el fomento de la lectura a partir de la biblioteca.
- Crear y monitorizar proyectos dirigidos al profesorado para dotarlo de recursos que promuevan la lectura temprana, evitando que recaiga exclusivamente sobre él la formación (Lluch y Sánchez-García, 2017).
- Actualizar el artículo 113, sobre BE, con la inclusión de la figura del docente bibliotecario, que impulsaría la acción didáctica y dinamizadora de la BE como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje (Parisi-Moreno *et al.*, 2020).

8. Referencias bibliográficas

- Abril, M. (2006). Formación, comprensión y educación lecto-literaria: núcleos y complementos, *Primeras noticias. Revista de literatura*, 223, 43-50.
- Aguiló, L., Florit, Ll. y Trobat, C. (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-47.
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69 (1), 11-26.
- Cantero, C. (2011). La importancia de la creatividad en el aula. *Pedagogía Magna*, 9, 14-19.
- Centelles-Pastor, J. (2017). Evidencias y confusiones sobre la biblioteca escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 31-35.
- Chaves, L. (2019). La biblioteca: un escenario diverso para la promoción de la lectura. *e-Ciencias de la Información*, 9 (1), 1-4.
- Cobarro, S. (2018). *Proyecto lector para el aula de Primaria. Creamos y descubrimos*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Conforti, N, Palacios, C. M. y Varela, M. S. (2020). La biblioteca escolar y el perfil del bibliotecario escolar. *Palabra Clave*, 10 (1), 113-113.
- Coronas-Cabrero, M. (2015). Bibliotecas escolares: Currículo y hábitos lectores. En: S. Sánchez-García y S. Yubero (coords.). *Las bibliotecas en la formación de lectores* (pp. 25-66). Universidad de Catilla-La Mancha.

- Enríquez, S. (2012). Luego de las TIC, las TAC. Ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+\(1\).pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+(1).pdf?sequence=1)
- Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19 (1), 15-38.
- García-Guerrero, J. (2010). *Utilidad de la biblioteca escolar. Un recurso al servicio del proyecto educativo*. Trea.
- Gómez-Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (2), 27-36.
- Hernández, M. C, Rodríguez, M. y Echemendía, L. (2019). La biblioteca escolar y su contribución a la motivación por la lectura, *Ciencia e Interculturalidad*, 24 (1), 64-79.
- 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*, 304, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), e192.
- Marín, D. y Vidal, M. I. (2019). Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento: un estudio bibliométrico. *REIDOCREA*, 8 (2), 37-50.
- Martínez Díaz, M. d. M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21 (1), 103-114.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Novoa-Fernández, C. (20 de marzo de 2022). *Biblioteca escolar, un organismo vivo*. Eduga: revista galega do ensino. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1477/bibliotecas/biblioteca-escolar-un-organismo-vivo>
- Osoro-Iturbe, K. (2006). ¿Qué es (o debe ser) una biblioteca escolar? *La biblioteca escolar de principio a fin*, 5, 68-74.
- Parisi-Moreno, V., Selfa, M. y Llonch-Molina, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos*, 19 (1), 32-42.

- Pérez Esteve (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 13-32.
- Ribeiro, D., Mendes, M. y Leal, S. (2017). Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos atores de educação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9 (18), 380-400.
- Roque do Nascimento, L. y Álvarez Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*, 43, 123-128.
- Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2015). Leer en la universidad: La promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria. En: S. Sánchez García y S. Yubero Jiménez (coords.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 159-188). Universidad de Castilla-La Mancha
- Selfa Sastre, M., Balça, A. y Costa, P. (2016). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: selección de títulos actuales en español y portugués (2005-2015). *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 25.
- Sosa-Alonso, J. A. y Plasencia-Carballo, Z. (2022). Challenges in Plurilingual Education. *ANGLISTICUM. Journal of the Association institute for English Language and American Studies*, 12, 44-54.
- Tello, A. G. (2016). *El método icono-verbal en el desarrollo de la comunicación oral creativa en los niños de 5 años de edad: experiencia en los centros educativos del nivel inicial en el distrito de San Luis en Lima, Perú* [tesis].
- Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en bibliotecas. *Letras*, 1 (1), 67-71.
- Zaragoza, F. (2015). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En: E. Jiménez Pérez (coord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 97-108). Síntesis.

Interdisciplinarietà entre el derecho y la literatura: concienciación crítica de los derechos laborales en Educación Infantil a través del álbum ilustrado en lengua inglesa¹

ROCÍO DOMENE-BENITO
Universitat de València

1. Introducción

Desde sus inicios en la década de los sesenta del siglo pasado, el marco epistemológico de la disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha asociado con áreas como la lingüística, la psicología, la pedagogía o la sociología para enfatizar no solo el conocimiento de lengua y literatura, sino también cómo enseñar estas materias desde la reflexión, aspecto especialmente importante en la formación de futuro profesorado (Colomer, 1996; Guerrero y López, 1993). Asimismo, se huye de una concepción de la lengua y la literatura como compartimentos estancos y se infiere la «formación de la persona a lo largo de su desarrollo evolutivo» (López, 1998, p. 217). En consonancia con este desarrollo evolutivo e integral del ser humano, en la actualidad, la disciplina sigue creciendo, estrechando lazos y ampliando sus límites a través de una mirada interdisciplinar (Campos y Quiles, 2019), que es inherente a este campo de conocimiento en

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad*, del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

tanto que la particular idiosincrasia de la disciplina permite la construcción significativa y crítica de vínculos con otras áreas del saber a través de la innovación en torno a nuevas tendencias investigadoras y docentes.

Así, la presente investigación centra su foco de interés en la pertinencia de un giro transdisciplinar, a partir de la imbricación entre la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL, en adelante) y las ciencias jurídicas en su vertiente laboral (Luján *et al.*, 2017). Desde posturas *iustlaboralistas*,² se persigue la finalidad de subrayar la interrelación entre el derecho laboral y la ética, así como su reflejo en muestras literarias destinadas al público infantil. Así pues, el principal objetivo de este trabajo es no solo indagar en la interdisciplinaridad literaria y jurídica, sino también diseñar y desarrollar una situación de aprendizaje, utilizando el inglés como lengua vehicular, a través de la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group, 1996; Paesani *et al.*, 2016), orientada a futuros maestros de Educación Infantil que integre los mentados campos de conocimiento y que propicie un desarrollo eficaz de las competencias lectoras y literarias (Ballester, 2015; Mendoza, 2004), así como de la concienciación crítica y reflexiva de los derechos laborales, extrapolables a aquellos inherentes a la infancia como ciudadana de pleno derecho. Para ello, se selecciona, a través de un paradigma inclusivo, estético, democrático y con un alto contenido social y cívico el recurso multimodal del álbum ilustrado, que favorece el desarrollo de la literacidad narrativa, visual y crítica al mismo tiempo. En este caso, la temática social del trato digno hacia los seres humanos y la no explotación laboral se muestra tanto en los textos como en las imágenes de *Click, Clack, Moo Cows that Type* (Cronin, 2010).

2. El prefijo *Ius-* es el equivalente latino de la noción de Derecho y se refiere al conjunto de normas que constituyen un ordenamiento jurídico. Vinculado al Derecho laboral, adopta los presupuestos doctrinales de esta rama del Derecho.

2. Innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: interdisciplinaridad entre el derecho y la literatura, dos disciplinas complementarias

En torno a las nuevas vías de explotación e innovación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, podemos afirmar que, por ejemplo, las nuevas tecnologías o las redes sociales han supuesto una transformación en las metodologías, técnicas y estrategias aplicadas al área (Peña, 2019). No obstante, la innovación no solo atiende a novedosos aspectos encuadrados dentro de la disciplina, sino también al hibridismo entre la DLL y otros campos de conocimiento. En este trabajo, tal y como ya se ha comentado en la introducción, nos centraremos en la innovación en la DLL a través de las ciencias jurídicas, en el entendimiento del derecho como una didáctica jurídica con bases literarias, disciplina con una larga trayectoria (Cardozo, 1925; Gazzolo, 1956) y, sobre todo, en las temáticas presentes en la literatura referidas a cuestiones de derecho, desde la deontología de la ética.

Las relaciones entre el derecho y la literatura tienen diversa naturaleza y se agrupan en tres tipos (Falcón y Tella, 2015; Pérez, 2016): 1) derecho *en* la literatura (manifestación de las premisas del derecho en la vida real a través de textos literarios); 2) derecho *como* literatura (aplicación de las técnicas del análisis literario a textos jurídicos, y 3) derecho *de* la literatura (propiedad intelectual, libertad de expresión, corriente normativa). Para nuestro objeto de estudio, la relación que más nos interesa es la de derecho *en* la literatura, la cual nos permite acercar la cotidianidad de las cuestiones jurídicas a través de la literatura. Pérez (2016) la describe así:

Lo verdaderamente útil del Derecho que puede hallarse en los textos literarios estriba en que en la literatura encontramos al Derecho encarnado en la vida, padecido o disfrutado por seres humanos. En la literatura contemplamos el Derecho no en la forma fría que presenta en los Códigos, sino tal y como se manifiesta en el mundo. En la literatura somos capaces de ver el Derecho a través del rostro del otro... (p. 360)

Observamos cómo el investigador incide en la tridimensionalidad entre el derecho, la literatura y la vida y, también, la posibilidad de apreciar temáticas como la justicia social, los derechos humanos o los derechos de la infancia a través de la mirada intercultural y diversa del otro. Asimismo, es interesante añadir la concepción de la sensibilidad estética, tal y como espeta Jimena Sáenz (2019), que, citando a Nussbaum (1997) y (2006), indica que la lectura de las obras literarias relacionadas con temáticas de derecho se debe hacer «no solamente en sentido representacional, sino también con cierta sensibilidad hacia la forma literaria» (p. 275) y concibiendo el derecho como una manifestación cultural (Kahn, 2001), proclive a la vinculación entre la democracia y las humanidades (Nussbaum, 2010).

Se advierte, pues, una clara conexión entre el estudio de los derechos humanos y la literatura mediante la plasmación narrativa y visual de temáticas como la igualdad de género, la justicia social, la dignidad o la libertad. Jimena Sáenz (2017) identifica este binomio como un espacio emergente de encuentro a través de una profunda preocupación por la ética y por una comprensión global de una ciudadanía mundial desde la empatía (Nussbaum, 1998). Del mismo modo, la autora sigue a McClenen y Moore (2015) y a Goldberg y Moore (2012) cuando esgrime que una de las funciones de la intersección de los derechos humanos y la literatura es la lucha por la justicia a través del empleo de diferentes formas literarias. Esta lucha por la justicia se aplica en el marco laboral mediante el contenido del art. 23, presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que contempla el derecho al trabajo, a su libre elección y a condiciones equitativas y dignas. En este punto, también es interesante examinar las nociones complementarias de *ociosidad* y *trabajo* de Ugáz (2012) cuando expresa que «el trabajo y el ocio van de la mano, son compañeros de viaje, tienen innumerables puntos de contacto y nos explican como personas» (p. 411). Se trata, en definitiva, de humanizar el trabajo a través del uso de textos literarios desde la infancia, como, por ejemplo, desde la Antigüedad han hecho las fábulas.

La interpretación de esta concepción del derecho al trabajo desde un punto de vista ético, democrático, escolar y educativo tiene correlación con los siguientes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: libertad de pensamiento

(art. 18), libertad de expresión y opinión (art. 19), el derecho a la educación y al desarrollo de la libre personalidad (art. 26). Así, se manifiesta la necesidad de promover una cultura escolar democrática y de convivencia pacífica con un marcado raigambre inclusivo e intercultural (Escobedo *et al.*, 2012; Martínez, 2020), que fomente la participación desde un prisma democrático (Santos, 2006). En esta participación en el contexto escolar entra en juego la DLL como disciplina que facilita la innovación y la implementación de nuevas metodologías para la interiorización crítica de los derechos humanos, en este caso, los laborales en su aplicación educativa, como derechos de la infancia en la escuela a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ, en adelante) y su lectura interpretativa, analítica y crítica (Domene-Benito, 2021).

En suma, la literatura es una herramienta útil, poderosa y eficaz para introducir en las aulas conceptos como la justicia social, la igualdad de género y oportunidades, la libertad de expresión, pensamiento y opinión y los derechos laborales-escolares como manifestaciones del bienestar del ser humano tanto en el ámbito escolar como en el profesional. Por consiguiente, quedan constatadas las sinergias entre la DLL y el derecho en cuanto disciplinas complementarias en la transmisión y afianzamiento de valores morales y cívicos mediante el uso de recursos multimodales que faciliten la mediación del profesorado en las aulas, en este caso, de Educación Infantil, utilizando el inglés como lengua vehicular.

3. Concienciación crítica de derechos a través de la educación literaria y el álbum ilustrado

Tomando en consideración los postulados de Escobar de Murzi (2004) sobre la etapa de Educación Infantil como un período decisivo en la formación integral del ser humano y su derecho de participación, consideramos necesario diseñar una ruta de aprendizaje en la formación de futuro profesorado de Educación Infantil con el objeto de concienciarlo de la idoneidad de construir una ciudadanía crítica y democrática militante desde edades tempranas, que contemple responsabilidades educativas y

políticas (Mérida, 2021). Para ello, la educación literaria y el uso de recursos literarios multimodales, adscritos dentro de las denominadas *narrativas críticas* que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad desde la infancia, son clave. Estas narrativas, asimismo, constituyen un elemento indisoluble del arte que «ha servido para movilizar conciencias o promover mensajes alternativos» (Medina *et al.*, 2021, p. 180).

La (re)formulación de la educación literaria como una interpretación y un diálogo entre el texto y el lector a través de la activación de conocimientos previos, la mediación, la incorporación de nuevos elementos desde una vertiente emocional y sus usos sociales ha sido estudiada por Lomas (1999); Colomer (2001); Mendoza (2004); Núñez (2007); Cerrillo (2008); Sanjuán (2013); Romero (2016) o Martín Ezpeleta (2020) entre otros. Asimismo, recientemente, encontramos nuevas líneas de estudio que se vinculan con nuestro trabajo en cuanto imbricación de la educación literaria con el concepto de ciudadanía crítica (Ibarra y Ballester, 2010) y con la noción de democracia y ética (Linares, 2016; Mata, 2020).

Todas estas líneas necesitan incluirse en la formación inicial de maestras y maestros desde la LIJ, que Aguilar (2020) defiende desde una DLL crítica que genere curiosidad e interés entre el profesorado y una toma de conciencia crítica, con una mirada ciudadana latente. En otras palabras, se aboga por una educación literaria en continua transformación social y atenta a los cambios, con el objeto de reinventarse permanentemente. En esta misma línea, Andreucci (2012, citado en Guadamillas, 2015) expresa la idoneidad de fomentar una relación democrática y colaborativa en el aula a través de significaciones prácticas mediante el uso de textos literarios, ya que, de esta forma, el futuro profesorado aprende cómo introducir estas lecturas en clase de manera significativa, crítica y analítica y cómo «incrementar su motivación a través de un aprendizaje activo, continuo y colaborativo» (p. 105). En este uso de los textos literarios en el aula de Educación Infantil, la imagen cobra una relevancia esencial de análisis y creación en la formación de futuro profesorado (Ortiz, 2018). Aquí radica también la notoriedad actual de la multimodalidad (Fittipaldi y Real, 2020; Miras, 2020), también aplicada al álbum ilustrado (Cañamares, 2019) como respuesta

a las demandas de la sociedad y a la necesidad de la promoción de alfabetizaciones múltiples (Kalantzis *et al.*, 2019).

En correlación con las premisas anteriores, el álbum se convierte en una herramienta para el cambio social (Uyá, 2018) y para la interpretación de la realidad (Centelles, 2018), y, por ende, para la facilitación de la concienciación crítica de derechos. Gracias a su característica multimodal como *diseño total* (Bader, 1976), su imbricación entre texto e imagen y sus rasgos como objeto cultural y estético (Fajardo, 2014), adquieren una dimensión vital como motor de aprendizaje transversal e interdisciplinar (Martínez, 2022). Con el fin de lograr la mentada concienciación crítica, en la próxima sección se examina el enfoque metodológico de la pedagogía de las multiliteracidades, que promueve la reflexión entre el futuro profesorado y explora la concepción de la educación literaria como «puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos» (Cerrillo *et al.*, 2002, p. 29).

4. La pedagogía de las multiliteracidades: un enfoque metodológico reflexivo y participativo

Una vez establecidas las fundamentaciones teóricas de nuestro estudio en torno a la interdisciplinariedad entre el derecho y la DLL y la concienciación crítica de derechos a través de la educación literaria y el álbum ilustrado, se desgrena el enfoque metodológico escogido para diseñar una ruta de aprendizaje dirigida a futuro profesorado de Educación Infantil.

La pedagogía de las multiliteracidades tiene sus orígenes en las propuestas del New London Group (1996), que conscientes de las transformaciones sociales y de las diferentes modalidades de observar la realidad y la necesidad de creación de nuevas formas de expresión, elaboran un marco de actuación pedagógico a favor de un compromiso crítico con la sociedad. A tal parecer, plantean un proceso de conocimiento global con cuatro actos pedagógicos, no lineales, sino complementarios y yuxtapuestos: 1) *práctica situada*: conocimientos previos y experiencias vivenciales del alumnado; 2) *conceptualización*: análisis sistemático y descubrimiento de metalenguajes; 3) *marco crítico*: interpretación

cultural y social y adaptación al contexto de manera crítica y reflexiva; y 4) *práctica transformadora*: aplicación a otros contextos y a la vida diaria.

Como se puede observar, este enfoque convierte al futuro profesorado en figura mediadora y guía en la construcción de conocimiento y significado de sus estudiantes. Esta orientación pedagógica, aplicada a experiencias con futuro profesorado, ha sido objeto de atención de diversos investigadores e investigadoras desde sus inicios. En este caso, nos interesa especialmente, su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Herbele *et al.*, 2022) en un intento por aunar las dimensiones lingüísticas, literarias, sociales, culturales, éticas y estéticas, sintetizadas en las literacidades múltiples (narrativa, visual, intercultural o crítica) (Kucer, 2014) y en el desarrollo de la multiliteracidad desde la óptica del pensamiento crítico y de la concienciación plurilingüe (Elsner, 2011).

Para diseñar la mentada ruta de aprendizaje, en primer lugar, se seleccionó el álbum ilustrado *Click, Clack, Moo Cows that Type* (Cronin, 2010), por su carácter multimodal, como recurso pedagógico narrativo y visual (Constanty, 2018). La temática principal de este álbum gira en torno a la rebelión de un conjunto de animales en favor de sus derechos cívicos y laborales, a través de la protesta pacífica y del impulso de la comunicación como herramienta indispensable para expresar sentimientos, ideas y opiniones. Asimismo, entre los criterios de selección se tuvieron en cuenta las siguientes premisas: 1) idoneidad del uso del álbum ilustrado: combinación texto e imagen (Nodelman, 1988; Nikolajeva y Scott, 2006), requisito para el fomento de la literacidad narrativa y visual desde edades tempranas; 2) adecuación a la perspectiva de género (presencia de autora e ilustradora femenina y erradicación de estereotipos de género); 3) adecuación a la perspectiva de los derechos humanos (concienciación crítica de derechos humanos y laborales desde una postura de respeto y dignidad humana, adquirida desde el momento de nacer como seres humanos libres e iguales); 4) vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (4. Educación de calidad, 8. Trabajo decente y 10. Reducción de desigualdades) y 5) adecuación a los bloques de contenidos de Educación Infantil (especialmente al referente a las categorías de Descubrimiento y Exploración del Entorno, LOMLOE).

5. Propuesta didáctica: una ruta de aprendizaje a través de una concienciación crítica de derechos

A continuación, se detalla el diseño de la ruta, dirigida a profesorado en formación de la especialidad de Educación Infantil, a través de los cuatro actos pedagógicos mencionados anteriormente:

- **Práctica situada:** se hace una introducción a los derechos humanos y a los laborales desde la educación, con especial énfasis en la interpretación laboral desde la escuela (búsqueda de los puntos en común entre el derecho al trabajo digno y el derecho a una educación de calidad, inclusiva y democrática, basada en el respeto y la dignidad del ser humano). Se comprueba qué sabe el alumnado sobre estas cuestiones y sobre el uso del álbum ilustrado en lengua inglesa en Educación Infantil como recurso multimodal para el desarrollo de la multialfabetización y la concienciación crítica sobre derechos humanos y laborales.
- **Conceptualización:** se presenta la portada del álbum y se analizan los paratextos con el objeto de aproximar al profesorado en formación a las temáticas comentadas en el acto anterior. Asimismo, se incide en la necesidad de adoptar una perspectiva democrática e inclusiva en la selección de recursos multimodales en el aula para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de temáticas morales y cívicas.
- **Marco crítico:** se realiza una lectura colaborativa, narrativa y visual del álbum a través de una interpretación crítica de los principales mensajes: 1) defensa de derechos desde postulados pacíficos y reflexivos: las vacas exigen sus derechos a través de la escritura y del derecho a huelga; 2) sentido de la colectividad en la reivindicación de derechos; y 3) creación de referentes de guía y apoyo a favor de los derechos humanos.
- **Práctica transformadora:** una vez analizado el álbum, el alumnado desarrollará situaciones de aprendizaje dirigidas a la etapa de Educación Infantil tomando como base el uso de este recurso en lengua inglesa. Se deben tener en cuenta las siguientes premisas: 1) identificación de problemática/reto: concienciación crítica de derechos (interpretación me-

tafórica de las vacas como estudiantado que reivindica sus derechos en la escuela: igualdad de oportunidades, educación de calidad, visibilidad de referentes masculinos y femeninos, etc.); 2) aplicación a la vida real (similitudes entre la vida en la granja del álbum, la escuela, el hogar y la familia); y 3) concreción curricular a través del desarrollo de competencias clave, saberes básicos y actividades críticas y reflexivas.

Tal y como se puede observar, la estructura de la propuesta es cíclica, creativa y participativa con un objetivo doble. Por un lado, se fomenta un análisis y una profundización en un reto de la educación actual (respeto de los derechos de la infancia en la escuela, con similitudes con el mundo laboral) a través de la lectura crítica multimodal de un álbum ilustrado; por otro, se promueve el diseño de situaciones de aprendizaje para ser replicadas en un futuro con alumnado de Educación Infantil, con la finalidad de que profesorado en formación contemple no solo la viabilidad, sino también la pertinencia de enfocar la DLL desde nuevos aportes y enfoques.

6. Conclusiones

La innovación en la DLL tiene una multiplicidad de aristas y miradas que convergen en interesantes tendencias docentes e investigadoras, a raíz de una concepción de la educación literaria como:

[...] visión panóptica en sentido distinto al glosado por Foucault [...], orientada no al control social sino abierta, translúcida, frente a la visión sinóptica, reduccionista y reclusa a ciertos espacios del saber dentro de la praxis social y educativa. (Martos, 2021, p. 3)

En este sentido, desde un punto de vista abierto, amplio e inclusivo, la sugerente conexión entre el derecho y la DLL ofrece novedosas perspectivas de diálogo ético, democrático y participativo en cuanto concepción de los postulados de la ciencia jurídica en sendas muestras literarias, por ejemplo, en la dirigida al

público infantil y juvenil, como el álbum de Cronin a la luz de los derechos cívicos, sociales y laborales.

Bajo estas premisas, y tras la fundamentación teórica de la significativa congruencia de la unión entre el derecho y la DLL, se presenta el diseño de una ruta de aprendizaje crítica, reflexiva y participativa basada en los cuatro actos pedagógicos del enfoque metodológico de la pedagogía de las multiliteracidades, donde futuro profesorado de Educación Infantil examina y comprueba los beneficios de la LIJ desde una mirada interdisciplinar basada en los derechos humanos. Asimismo, queda constatada la plausible extrapolación del mundo laboral al universo escolar como espacio de diálogo y de concienciación crítica de derechos a través de una cultura escolar democrática, utilizando la literatura como recurso eficaz e idóneo para tales fines.

En suma, investigaciones como la planteada en este capítulo ofrecen nuevas vías de aplicación de la DLL en las aulas desde edades tempranas a través de una formación del profesorado más diversa, inclusiva y plural que tome en consideración la infancia como ciudadana de pleno derecho, que piensa y reflexiona a partir de experiencias literarias vinculadas con la ciencia jurídica, que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación. A tal respecto, en esta línea de investigación, se contempla la futura puesta en práctica de esta ruta con profesorado de Educación Infantil en formación con el objeto de examinar los hallazgos significativos producidos en torno a la democratización del conocimiento desde un enfoque comparativo entre el universo escolar y el laboral.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, 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>
- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización de «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16, 258-275.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

- Campos, M. y Quiles, M. C. (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura*. Visor Libros.
- Cañamares, C. (2019). Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado. En: Escandell, D. y Rovira, J. *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 145-160). John Benjamins.
- Cardozo, B. (1925). Law and Literature. *Yale Review*, 14, 699-718.
- Centelles, J. (2018). El álbum ilustrado, una herramienta para interpretar la realidad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 14-20.
- Cerrillo, P. (2008). La LIJ y su importancia en la educación literaria. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 21 (212), 49-58.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Universidad de Castilla-la Mancha.
- Colomer, T. (1996). La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación y renovación. La educación lingüística y la literatura en la enseñanza secundaria. *Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria*, 1, 123-142.
- Colomer, T. (2001). La adquisición de la competencia literaria. En: González, L. *Teoría Lingüística de enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- Constanty, V. P. C. (2018). *Verbal and visual intermodal relations and the construction of interpersonal meanings in minimalist children's picture books* [tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Cronin, D. (2010). *Click, Clack, Moo Cows that Type*. Little Simon.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Domene-Benito, R. (2021). «Los derechos de la infancia»: una aproximación a las ciencias jurídicas a través de la literatura infantil y juvenil. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 57-78. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.3>
- Elsner, D. (2011). Developing multiliteracies, plurilingual awareness and critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual talkingbooks. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 27-38.
- Escobar de Murzi, M. F. (2004). La educación preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 13 (2), 136-140.
- Escobedo, P., Sales, A. y Ferrández, M. R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 163-175.

- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria intercultural. *Curitiba*, 52, 45-68.
- Falcón y Tella, M. J. (2015). *Derecho y literatura*. Marcial Pons.
- Fittipaldi, M. y Real, N. (2020). Multimodalidad y educación literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 87, 35-37.
- Gazzolo, L. A. (1956). Derecho y Literatura. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 15, 59-70.
- Goldberg, E. y Moore, A. (eds.) (2012). *Theoretical perspectives on Human Rights and Literature*. Routledge.
- Guadamillas, M. V. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 93-106.
- Guerrero, P. y López. A. (1993). La didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 21-27.
- Herbele, V., Silva, F. A. y Gonçalves, R. (2022). Exploring Multimodality and Multiliteracies in Public University contexts for student-teachers of English as an Additional Language. *Fórum lingüístico*, 19 (3), 8158-8176.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9.
- Jimena Sáenz, M. (2019). Derecho y literatura. EUNOMÍA. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 16, 273-282. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.4706>
- Jimena Sáenz, M. (2017). Derechos humanos y literatura: un espacio emergente de encuentro entre el derecho y la literatura. *Anamorphosis*, 3 (1), 5-24.
- Kahn, P. (2001). *El análisis cultural del derecho*. Gedisa.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge.
- Linares, R. (2016). Educación literaria y democracia. *Cuadernos de pedagogía*, 465, 66-69.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación*. Paidós.
- López. A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 10, 215-231.
- Luján, J., Baviera, I. y Hierro, F. J. (2017). *El derecho del trabajo en la literatura*. Laborum.

- Martín Ezpeleta, A. (2020). *Usos sociales de la educación literaria*. Octaedro.
- Martínez, J. A. (2020). La cultura política como campo de aprensión educativa: una revalorización de la cultura política democrática en la escuela. *Revista Caminos Educativos*, 7 (1), 25-57. <https://doi.org/10.36436/22564527.406>
- Martínez, M. J. (2022). El álbum ilustrado como motor de aprendizaje transversal e interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 534.
- Martos, E. (2021). Alterliteraturas: (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 89, 17-22.
- McClennen, S. y Moore, A. (2015). Aporia and Affirmative Critique: Mapping the Landscape of Literary Approaches to Human Rights. En: *Routledge Companion to Literature and Human Rights* (pp. 1-20). Routledge.
- Medina, S., López, M. J., Guerrero, R. y López, J. A. (2021). Narrativas críticas, literatura y ciudadanía: percepciones sobre la educación mediática en el grado de educación primaria. En: Pallarés, M. y Gil, J y Santisteban, A. L. (coords). *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 177-193). Dykinson.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mérida, J. A. (2021). Postulados éticos para una didáctica ecologista en el aula. Frente al escepticismo ecológico, responsabilidad educativa, responsabilidad política. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad: REAYS*, 3 (1), 1-15. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1101
- Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En: Roig, R., Antolí, J. M., Díez, R. y Pellín, N. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 315-323). Universidad de Alicante.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.
- Núñez, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 101-109.

- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. A. Machado.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ortiz, M. A. (2018). La educación literaria desde la imagen: experiencias con los futuros maestros de Infantil y Primaria. En: Jiménez de Aberasturi, E., Arraiga, A. y Marcellán, I. *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 467-472). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Paesani, K., Allen, H. W. y Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Pearson.
- Peña, B. (2019). *Innovación aplicada a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Pérez, J. M. (2016). Derecho y Literatura. *Ius fugit: Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos*, 19, 359-361.
- Romero, L. (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y textos*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5826>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de educación*, 339, 883-901.
- Ugáz, M. (2012). Literatura y Derecho laboral. *IUS ET VERITAS: Revista de la Asociación IUS ET VERITAS*, 44, 408-415.
- Uyá (2018). Álbum ilustrado participativo, una herramienta de cambio social. En: Jiménez de Aberasturi, E., Arraiga, A. y Marcellán, I. *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 67-72). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Experiencia didáctica intercentros: romances noticiosos en las aulas del siglo XXI

JESICA FORTES REGALADO
JOSÉ JOAQUÍN AYALA CHINEA
ANA MUÑOZ PÉREZ
JULIO SANTAMARÍA ALONSO
Universidad de La Laguna

1. Importancia del romancero en la literatura

La importancia del romancero dentro de la historia de la literatura española es incuestionable. Es uno de sus géneros más antiguos y, sin lugar a duda, el que mayor influencia ha ejercido a lo largo de distintas épocas y movimientos literarios, hasta el punto de que, según Valverde, conforma la «columna vertebral de la historia de la poesía española» (1969, p. 51). El hecho mismo de que los romances tradicionales hayan logrado transmitirse oralmente de generación en generación y que aún hoy sea posible oírlos en el contexto de determinadas actividades y celebraciones representa el caso más patente y fructífero de una producción humana colectiva que se muestra capaz de sobreponerse al tiempo y a las épocas.

Se trata, pues, de un fenómeno de gran valor cultural que, a pesar de su mencionada condición de superviviente nato, desde hace algunas décadas corre el riesgo de desvanecerse definitivamente en el olvido, en la medida en que desaparecen los modos de vida que garantizaban su pervivencia y, de modo todavía más rotundo, en que mueren los últimos informantes naturales del romancero. En este marco, Canarias no solo es importante por la

relevante riqueza de su repertorio romancístico y el carácter arcaico que lo caracteriza, sino en particular por la gran vitalidad que ha mostrado el romancero en el archipiélago a lo largo de la historia moderna. Y, sin embargo, la recopilación y estudio del romancero canario fue en sus orígenes problemática y desordenada y, en última instancia, tardía con respecto a otras regiones de España: la primera recopilación de cierta entidad y rigor investigador verá la luz nada menos que en el año 1969, de la mano de Diego Catalán y *La flor de la marañuela*.

La historia del estudio del romancero canario comienza con el infructuoso esfuerzo de Menéndez Pidal por encontrar entre los intelectuales canarios de principios del siglo xx cómplices que le permitieran confirmar su sospecha de que, tal y como había ocurrido en el caso portugués, los territorios insulares de España debían de esconder tesoros aún desconocidos. Pero ese decepcionante arranque fue el germen de la paulatina movilización de una serie de personalidades del panorama intelectual canario que, a partir de la década de los veinte, comenzaron a sacar a la luz ese «tesoro romancístico isleño» que vaticinaba el maestro. Desde entonces, a aquellos recolectores pioneros se han ido sumando importantes investigadores e investigadoras que, finalmente, han logrado dar forma a uno de los corpus romancísticos más relevantes del mundo hispano. De entre estos últimos cabe destacar a Maximiano Trapero, cuya ingente labor de recopilación y edición, desde la década de los ochenta hasta la actualidad, se ha materializado en numerosas entregas de Romanceros insulares y representa, con respecto a los esfuerzos anteriores, un notable salto exponencial en el conocimiento y difusión del Romancero canario.

En Canarias, como en el resto del mundo hispánico, las distintas manifestaciones de la literatura oral, por su propia idiosincrasia, se nos muestran estrechamente unidas a la sociedad que las genera y, por lo tanto, ligadas a diversos aspectos sociales y al devenir de la historia más cercana a ese anónimo autor colectivo que transmite y preserva dicha tradición oral:

Los oyentes seleccionarán, facilitando, así, su pervivencia, los textos orales con los que más se sienten identificados o que expresan mejor su peculiar forma de ser o de pensar, poemas estos que se transmitirán de forma generacional hasta llegar –si lo consiguen– a la actualidad. (Monroy, A., 2009, p. 77)

Sustentados en una sólida base de romances históricos, se añadirán con el tiempo otros textos que, prolongando su vigencia, darán lugar a la miscelánea que hoy conocemos como *romancero*: un conjunto heterogéneo en el que se integran también los romances novelescos, los fronterizos, los vulgares y los que más nos interesan en esta ocasión, los romances noticieros o noticiosos:

[...] el romancero noticiero en Canarias –y en el mundo hispánico en general– ha estado muy activo (sobre todo en los pliegos dieciochescos, modernos y locales), con la función primordial de dar publicidad a aquellos acontecimientos que más impresionaron en una época pretérita y que se han mantenido vigentes hasta la actualidad gracias a la labor de conservación de sus transmisores. (Monroy, A., 2008, p. 35)

Es usual que estos romances noticiosos, originados «al calor de los acontecimientos que cantan» (Menéndez Pidal, R. 1968), se clasifiquen en grupos temáticos de afinidades como el de los hechos históricos y políticos, y, de entre ellos, aquellos dedicados a personas nobles como, por ejemplo, el que versa sobre la muerte de la emperatriz Isabel de Portugal, realizado por Antón Delgado e impreso en Cuenca en 1539 (Navarro Durán, 2006, p. 303); pero también romances dedicados a gente común, como sucede en el romance popular *Pasó en La Bejera* (Lorenzo, 1987, p. 108), dos romances noticiosos presentes en nuestra literatura que, a pesar de estar creados con cuatro siglos de diferencia, presentan una gran similitud, como podemos observar en sus primeros versos:

<p>Masticar de tu veneno ya no me puede matar, máscaras, para no vernos y para poder respirar. Más caro saldría querernos, hay muchas deudas por saldar. Sal de aquí, dame algún tiempo que no lo quiero malgastar.</p>	<p>Después me pide una casa que no tiene donde vivir y yo como la quería casa y cocina le di. Después que se vio dentro con todos sus menesteres, alzó la pata y me dijo: no te fies de mujeres.</p>
<p>“Ahora me quiero más” Sara Socas (cantante canaria)</p>	<p>“Romance del baile” Anónimo</p>

Figura 1. Comparativa de romances noticiosos

Otro tema esencial del romancero local canario es el de las catástrofes y, dentro de este, el de los desastres navales y naufragios en Canarias, de los que son ejemplos célebres los hundimientos del *Valbanera* y del *Guadarrama*, dos barcos malogrados y estrechamente relacionados con el imaginario canario. Esta suerte de crónica de sucesos romancística se completa con incendios, epidemias de viruela, temporales, inundaciones, terremotos y hambrunas.

El relevante papel que el romancero tuvo en Canarias como transmisor de noticias y divulgador de sucesos es el punto de arranque de las experiencias didácticas que presentamos a continuación. Con ellas pretendemos reivindicar en nuestros centros educativos no solo la riqueza y calidad literaria de nuestra tradición oral, sino el papel del romancero. En palabras de Monroy:

Por lo tanto, hablar de romancero local es casi hablar de romances noticiosos que servían de voz publicitaria para aquellos eventos y acontecimientos que eran estimados como significativos por los canarios. El romancero se convirtió así en un acto social informativo de primera magnitud, en competencia directa con el periodismo [...]. (2008, p. 55)

2. El romancero para contextualizar el aprendizaje literario

El contexto de cada aula supone una enorme riqueza para descubrir que en la literatura se encuentra el origen de la mayor parte de las historias que llenan nuestros momentos de disfrute en forma de libros, películas, series o, incluso, videojuegos. Sin embargo, el alumnado percibe la clase de literatura como el lugar en el que aprender datos más bien históricos sobre un corpus de textos totalmente desconectados de su mundo.

Las preguntas de siempre resultan hoy incluso más apremiantes: ¿por qué y cómo leer en el aula? ¿Qué leer con los jóvenes? ¿Cómo acercarse a los textos de la tradición literaria sin caer en el excesivo historicismo contextual? ¿Cómo acortar la distancia entre la forma en que enseñamos la literatura de otros tiempos y el conjunto de prácticas cotidianas que los estudiantes ponen en

marcha fuera del ámbito escolar, para desenvolverse y vivir como ciudadanos lectores?

El actual currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura plantea un marco novedoso con respecto a la educación literaria, dado que propone renunciar al orden cronológico como criterio de presentación y secuenciación de obras y aprendizajes literarios en favor de un enfoque por itinerarios temáticos o de género que evite el excesivo encorsetamiento historicista, sin renunciar por ello a otorgar la importancia debida al contexto de creación y recepción de los textos. Así, el saber básico que establece el marco para la lectura guiada en el nuevo currículo es el mismo para toda la Secundaria Obligatoria:

Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos. (Real Decreto 217/2022, p. 130)

Las características del romancero español en general, y de su desarrollo y pervivencia en Canarias en particular, lo convierten en un género poético idóneo para constituir en sí mismo un itinerario propio que recorre buena parte de la tradición de la literatura española y lo trae hasta la actualidad de un patrimonio cultural propio y cercano, al tiempo que lo invita a la creación colectiva siguiendo la huella de la función cultural y social que siempre tuvieron los romances. Todo ello legitima el interés de la intervención didáctica implementada durante el curso escolar 2021-2022, planificada para fomentar el interés por el conocimiento de la literatura tanto popular como culta, así como promover la producción de composiciones poéticas, en concreto romances noticiosos con temática del siglo XXI, y su presentación en soportes multimodales de difusión actual.

Antes de proseguir con el relato de las experiencias, resulta interesante detenerse en una reflexión sobre la educación de lectores competentes, tomando como punto de partida el análisis de algunas de las ideas clave del estudio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez sobre *Jóvenes y Lectura* (2022).

La primera de ellas es que la lectura es percibida por los adolescentes como una práctica individual que aísla del entorno y

separa de la vida social. A este respecto, el aula de literatura puede y debe constituirse como red de conexión con prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo en otros contextos, concretando acciones como poner en marcha tertulias dialógicas, reservar tiempo y espacio para seguir las reseñas de los *booktubers* e *instabookers* (o producirlas siguiendo su ejemplo), así como dar una oportunidad a la escritura cooperativa.

En segundo lugar, nos topamos con la sensación generalizada de que, en un mundo hipertecnologizado, la lectura produce relajación emocional, porque nos evade de la inmediatez de las redes. Si logramos disminuir el efecto de la percepción de aislamiento frente al texto literario, si invertimos esfuerzos en construir una autonomía en el proceso lector que no renuncie a entender que leer con otros también es hablar sobre lo que leemos y compartir lo que escribimos, estaremos contribuyendo, además, a crear personalidades lectoras preparadas para disminuir la ansiedad del mundo que nos rodea, para encontrar en la obra de los escritores y las escritoras el espejo en el que observar el reflejo de los otros, o en el que mirarnos y descubrirnos a nosotros mismos para concebir, en fin, la literatura como puente con otros mundos, tiempos, vidas y culturas.

Por último, contamos con la vieja certeza de que la lectura potencia el capital cultural de las personas. Pero, una vez más, se hace imprescindible valorar la diversidad en los puntos de partida de quienes conviven en cada aula. El reconocimiento de las prácticas letradas y culturales del alumnado, con las puertas y ventanas abiertas a la literatura juvenil, el cómic, las nuevas narrativas o la lectura multimodal tanto en lo que concierne a la recepción como a la creación literarias es el origen imprescindible de cualquier propuesta de aprendizaje en este ámbito, pues será desde ahí desde donde podamos construir itinerarios de progreso, contribuyendo a compensar el determinismo del contexto sociocultural en el acceso y disfrute de estas.

3. Experiencias de lectura y creación literarias

En las próximas páginas analizaremos el modo en el que acercarnos a la lectura y la creación literarias, en torno al romancero teniendo en cuenta todas estas premisas y realidades, dio lugar a la

superación de no pocos escollos y a la consecución de momentos de verdadero disfrute y aprendizaje literarios.

3.1. IES Viera y Clavijo

Toda práctica educativa contextualizada requiere de una planificación curricular previa; pero, indudablemente, la reflexión durante y tras el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera de total importancia para identificar sus fortalezas y sus debilidades. A continuación, reviviremos una intervención implementada en el IES Viera y Clavijo (La Laguna, Tenerife) en los niveles de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, que giró en torno al estudio colectivo de las características del romancero noticioso canario y la producción de composiciones poéticas, en grupos cooperativos, a partir de la lectura de diferentes textos periodísticos informativos.

Para la primera sesión, se seleccionaron estrofas de canciones actuales y estrofas de romances legados en el siglo XIX con el fin de hacer, con el grupo clase, un análisis de estos y detectar los conocimientos previos. Al igual que las canciones, los romances son reflejo de la sociedad: cuentan experiencias vividas, describen acontecimientos importantes, etc. Además, tal y como afirmó Maximiano Trapero (2001), los romances son poemas cantados. Este primer acercamiento al romancero a través de la música actual entusiasmó y motivó al alumnado, ya que las composiciones musicales se convirtieron en despertadores de estímulos positivos (véase figura 1).

Esta acción colectiva fue la excusa perfecta para iniciar una discusión guiada que sirvió no solo para trabajar el pensamiento crítico, sino también para repasar o introducir terminología relacionada con la composición lírica. Posteriormente, comenzó la fase de investigación y de creación. El primer reto consistió en entrevistar a personas de edad avanzada en su entorno más cercano con el fin de recabar romances y, de esta forma, comprobar la vigencia del romancero canario y, al mismo tiempo, involucrar a las familias en el proceso de enseñanza. En el siguiente desafío el alumnado tuvo que componer, en parejas, un romance noticioso que narrara un acontecimiento del siglo XXI.

Antes de comenzar con la composición del romance, cada grupo tenía que seleccionar una noticia y buscar información so-

bre esta, trabajando, así, la comprensión de textos y la competencia informacional. Una vez superada esta fase, tendrían que subir el romance de creación propia al libro digital creado con la herramienta Book Creator, libro que se convertiría en el producto final de la situación de aprendizaje.

El libro se difundió a través del periódico digital del centro para el disfrute de toda la comunidad educativa. Accede al siguiente enlace y descubre la creatividad del alumnado participante: <https://jforteslcl.wixsite.com/my-site-1/about-3-30>

Además, todo el alumnado y el profesorado del instituto pudo leer los romances creados por el alumnado de 1.º y 2.º de ESO, ya que formó parte del Plan Lector del Centro. Asimismo, fue la base de un mural expuesto en el vestíbulo del centro con motivo del Día de Canarias.

La colección de romances creados por el alumnado llamó la atención no solo por su calidad, sino también por la variedad de temáticas: fenómenos naturales, actos violentos, la crisis de la covid-19, logros deportivos o festividades fueron algunas de ellas.

Los discentes, protagonistas indiscutibles de sus aprendizajes, con su contribución lograron recibir comentarios positivos tanto de compañeros y compañeras de los diferentes niveles como del equipo docente. Esta recepción mejoró la autoestima de estos jóvenes compositores que trabajaron, más allá del enfoque tradicional metalingüístico, en un producto que desarrollaba estrategias cognitivas de orden superior, como es el caso de practicar la creatividad literaria.

3.2. IES La Laboral de La Laguna

La celebración de una Feria Medieval en el centro fue la ocasión perfecta para que el alumnado de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato se empapara de espíritu juglaresco y se embarcara en la creación de sus propios romances noticiosos.

La primera premisa de trabajo fue que valoraran el romance como un milagro más del arte de la literatura: piezas que fueron creadas muchos siglos atrás y que, a pesar de pertenecer a la literatura oral de aquellos tiempos, han pervivido gracias a la difusión escrita posterior, pero que también se han seguido transmitiendo en nuestro entorno cercano de forma oral durante todo ese tiempo y hasta hoy.

Para ello, contábamos con numerosas muestras de la pervivencia del romancero en un contexto cercano. Ese era el caso del romance de *La doncella guerrera*, que pudimos leer, escuchar en la voz de una informante de la isla de Fuerteventura (<https://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/asmtloc/id/1936/rec/47>) y ver narrado en imágenes a partir de una joya de la animación española de igual título codirigido en 1975, junto a Juli Taltavull, por Pepita Pardell, reconocida como la primera mujer realizadora de animación en España, que supo dotar a su puesta en escena de un cierto trasfondo feminista. Todo ello nos permitió reflexionar sobre la pervivencia y actualización del legado romancístico a lo largo de los tiempos y nos proporcionó la ocasión de hablar sobre temas intemporales como la igualdad, la honra o el heroísmo.

Otra de nuestras preocupaciones fue la de elegir un formato de presentación adecuado para ser expuesto en la Feria. La solución vino de la mano de los llamados *romances de cartelón* no solo porque era la mejor forma de llamar la atención sobre el público que pasearía frente a ellos, sino porque constituía una fórmula coherente con nuestra firme apuesta por el potencial que reúnen las colaboraciones entre texto e imagen. Además, su estética hacía pensar en un acto de narración profundamente performativo, con una clara relación tanto con los juglares medievales como con los llamados *ciegos de romances*, el prototípico mendigo ciego que iba errante de pueblo en pueblo, recitando, cantando o vendiendo los *pliegos de cordel*. Para impactar más en el auditorio, solía llevar un cartelón en el que se habían dibujado, como si de un tebeo se tratara, las escenas más dramáticas, en las que apoyaban, medianamente su bastón, el recitado del romance correspondiente.

Como ya hemos comprobado, la década de los setenta asistió a un movimiento de interés y recuperación del romancero y sus tradicionales métodos de transmisión popular. Dos magníficas muestras de ello son la escena de la película de Pilar Miró de 1979, *El crimen de Cuenca*, en la que se recrea la actuación de un ciego (puede verse en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=1y6QB66_h90) y el audiolibro publicado en 1973, bajo el título de *Los romances de Luis Carandell*. Entre ellos destacaba el *Romance de El Lute*, que fue asimismo representado en un póster incluido en el libro que imitaba los cartelones ya mencionados.

Dicho póster sirvió de modelo para nuestro alumnado, al que ayudó a fijar muy bien la estructura narrativa necesaria para el

romance noticioso que andábamos buscando y a familiarizarse mejor con la métrica del romance. Por último, también adoptamos los cinco primeros versos empleados en dicho ejemplo para iniciar todos nuestros romances noticiosos:

*Al noble público pido,
en ocasión señalada,
que quiera escuchar ahora
lo que mi lengua declara
Esta es la historia del...*

Con el bagaje adquirido a partir de estos precedentes, cada equipo de cuatro personas comenzó a componer su propio romance noticioso. Los temas fueron muy variados: la pandemia, la condena por aborto a una adolescente en Colombia, la actualidad del fútbol, la erupción del volcán de La Palma, la bofetada de Will Smith o las denuncias por abusos sexuales, entre otros.

Una vez elegidos los temas, se vieron enfrentados a los verdaderos retos: entender la métrica no como un mero ejercicio pasivo de contar sílabas, sino de componer un relato a partir de ella; decidir qué imágenes o iconos serían más efectivos para apoyar la narración textual o cómo componer ambos elementos (texto e imagen) en un espacio limitado como el cartelón.



Figura 2. Romances en cartelón en el marco de la Feria Medieval del IES La Laboral

3.3. IES Rafael Arozarena

La experiencia didáctica también se desarrolló en el IES Rafael Arozarena (La Orotava, Tenerife), ubicado en un municipio nor-

teño que no pertenece al ámbito metropolitano. El nivel elegido para el proyecto fue 4.º de ESO, un curso que se prestaba a incluir un trabajo sobre los romances noticiosos dentro de los contenidos trabajados acerca de los medios de comunicación. Nuestra propuesta intentaba crear vínculos entre pasado y presente: un enfoque distinto para llegar a la elaboración de un romance de creación propia a partir de la realidad en la que vive nuestro alumnado. Se le añadía a esto el anhelo de rastrear testimonios de tradición popular entre los mayores de nuestro alumnado. Sabíamos cuál era el objetivo, así que lo primero fue refrescar la memoria, visitar los contenidos de literatura medieval que, en el caso de nuestra comunidad autónoma, se impartían en 2.º de ESO (LOMCE, 2013).

En una segunda fase, lo principal era hacer ver que el uso del romance como medio de transmisión de noticias se perpetuó a lo largo del tiempo de tal modo que ha sido posible hallar testimonio de su uso hasta tiempos recientes. Para que el alumnado pudiera verlo con claridad, había que pasar a trabajar sobre un ejemplo concreto: un romance noticiero que remitiera a los contenidos vistos sobre los medios de comunicación y que pudiera servir de ejemplo para hacer el salto desde la noticia a la creación del poema narrativo, ya que, en el fondo, como apunta el estudioso Joaquín Díaz, aunque «los romances tratan temas de un momento histórico concreto, contenían cosas muy humanas y muy cercanas para cualquier persona de cualquier época» (Batalla, 2017, párr. 58).

Nos decidimos por uno de los romances de hundimientos al que se hizo mención más arriba: el del *Valbanera*, un vapor español que naufragó frente a las costas de Florida en 1919. La tragedia tuvo repercusión nacional con una implicación mayor en Canarias, comunidad a la que pertenecían la mayoría de los pasajeros.

Todos los datos en torno al suceso aparecían reflejados en un monográfico que realizó *Documentos RNE* con motivo del centenario.¹ Lo que allí aparecía podía contrastarse con las noticias originales disponibles a través de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España mediante una herramienta de búsqueda sencilla e intuitiva.

1. <https://www.rtve.es/play/audios/documentos-rne/documentos-rne-catastrofe-del-valbanera-naufragio-nuestra-memoria-06-12-19/5460544>

Una vez localizadas y leídas las piezas informativas publicadas en los periódicos españoles de aquella época (*El Sol* y *La Acción*), el alumnado las confrontaba con los romances noticiosos a los que dio lugar el malogrado vapor. Estos estaban a su disposición en las dos variantes que recoge Maximiliano Trapero en su *Romancero General de Lanzarote* (2003), obra en que se nos indica, además, que la tragedia fue el último hecho noticioso que apareció recogido en testimonios de todo el archipiélago. Así pues, nuestro alumnado no solo se reencontraba con un pedazo de historia, sino que descubría un legado oral del que tomaba conciencia. Desde este reconocerse en el lazo entre acontecimientos y oralidad era desde donde se les pedía que iniciaran las pesquisas en busca de una herencia oral familiar. Por desgracia, como podíamos intuir, al acabar el proyecto, no fue posible hablar de éxito en esta faceta. El alumnado de 4.º de ESO del IES Rafael Arozarena vive en el centro del municipio y se ha perdido la transmisión oral de padres a hijos, de abuelos a nietos. Todo un patrimonio cultural inmenso va cayendo en el olvido a un ritmo vertiginoso con el escaso consuelo de tenerlo recogido en grabaciones y antologías impresas. Sacaremos a colación aquí de nuevo a Joaquín Díaz para adherirnos a su reflexión acerca del significado de la palabra *cultura* en los últimos saltos generacionales.

Hoy la cultura es una cosa mucho más superficial; una especie de capa de barniz que se puede dar mejor o peor, pero que no penetra en lo más profundo del ser como sí penetraba entonces. La recibes como recibes no sé qué cosa en WhatsApp: te puede gustar o divertir, pero no lo asumes como parte de tu ser. (Batalla Cueto, 2017, párr. 74)

Tan solo un par de estudiantes, con orígenes en la zona rural del municipio o en otras zonas rurales de la isla, lograron aportar algún tipo de contenido a esta parte del trabajo. No fue de utilidad, pues o se trataba de canciones populares de amplia difusión por territorio insular o se trataba de palabras o expresiones canarias sin más. En realidad, el hecho de que el alumnado incluya los canarismos como parte de un trabajo en busca de una herencia patrimonial oral no es un asunto menor. Puede tener la lectura positiva del conocimiento y respeto hacia este pa-

trimonio, pero, por otro lado, también puede desvelar algún problema de mayor calado. Conocemos las palabras canarias, pero reconocemos en ellas a nuestros mayores, no a nosotros mismos.

Constatado, pues, nuestro fracaso en la búsqueda de materiales originales, lanzamos al alumnado la propuesta creativa con la intención de compartirla con el resto de los estudiantes del mismo nivel educativo (en un ejercicio de auto- y coevaluación del producto presentado). Se trataba en esta parte del proyecto de crear, como se ha visto en el caso de los otros centros, un romance noticioso, centrado, aquí sí, en una noticia que se circunscribiera a la realidad canaria o, mejor, a la realidad más cercana del municipio o del barrio.

Los resultados evidenciaron un cierto desfase entre las expectativas y los productos finales. Un porcentaje elevado del alumnado no fue capaz de traducir la noticia elegida a un romance que respetara mínimamente los requisitos métricos que se le exigen a este tipo de poema. Otra parte del alumnado, a falta de una noticia que pudiera tener relación con su entorno, optó por loar las bondades del municipio o de sus fiestas locales sin incluir hechos noticiables. Fue escaso, por tanto, el número de estudiantes que entregó un romance noticioso como tal, y menor aún, los que expusieron a sus compañeras y compañeros un producto con una cierta calidad literaria. Entre estos últimos, alguna consiguió incluso escapar de la fría objetividad de la pieza del medio de comunicación y mostrar la cercanía íntima del romance.

*Un dieciséis de septiembre
después de que despegara
un gigante avión falló
y chocó contra una playa.
A todos los pasajeros
el miedo se les notaba,
que ellos iban a morir
entre todos se contaban.*

El romance de Deyanira González, de 4.º de ESO B, para nuestro consuelo, estaba inspirado en una noticia sobre un accidente aéreo de final feliz, aunque no cumpliera del todo con el requisito de estar pegado a la actualidad.

Recogidos, corregidos y expuestos los trabajos, queda la frustración por no haber conseguido testimonios que pudieran implicar al alumnado y su familia. Pero, al mismo tiempo, se abre un camino por explorar para otros cursos y otros niveles con una variedad más abierta de propuesta al calor de la nueva ley educativa (LOMLOE, 2020).

4. Conclusiones

Si hubiera que hacer un balance de lo realizado a través del proyecto de estos tres centros tinerfeños, este sería positivo, ya que pesan más los aspectos ilusionantes que las pequeñas decepciones sufridas a lo largo del camino. Como experiencia didáctica intercentros, debemos felicitarlos por la capacidad de movilizar y hacer participar en ella a toda la comunidad educativa: las familias en la búsqueda de información y el alumnado en la elaboración de los romances o en el apartado de público receptor de los mismos. Al fin y al cabo, el acercamiento a los romances dio pie a una serie de actividades que se prestaban a crear espacios en el aula para el trabajo cooperativo y la creatividad con la meta de crear un producto final en el que sentirse parte de un grupo, y aún mejor, en el que reconocerse como parte de una tradición. Trabajamos, pues, para tomar conciencia del valor patrimonial e histórico del romance en Canarias.

No obstante, hemos de dejar constancia aquí de que el desarrollo del proyecto ha dejado también al descubierto algunos síntomas alarmantes para la supervivencia de los romances. Nos referimos, no puede ser de otro modo, al progresivo abandono de la transmisión oral de los mismos y al notable desconocimiento de las características propias de este tipo de composiciones (en relación directamente proporcional a su juventud y a su pertenencia a núcleos urbanos). Por esta razón, como propuesta de mejora, se debería buscar ampliar la difusión de nuestro trabajo para completar la muestra de alumnado participante con más centros rurales de la isla de Tenerife dentro de una actividad ambiciosa que culminara con un encuentro intercentros para exponer los diferentes productos finales.

5. Referencias bibliográficas

- Batalla, P. (2017). Entrevista a Joaquín Díaz. *El Cuaderno*. <https://elcuadernodigital.com/2017/12/11/entrevista-a-joaquin-diaz/comment-page-1/>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y Lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- 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. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lorenzo, M. J. (1987). *Estampas etnográficas de Teno Alto*. Ayuntamiento de Buenavista del Norte.
- Monroy, A. (2008). Pervivencia de la función noticiera en el romancero de tradición oral de las Islas Canarias. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2, 35-60. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2008.v63.i2.55>
- Monroy, A. (2009). *El romancero de Canarias: estudio de conjunto y contrastivo* [tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12039/4/Tesis_doctoral_Andres_Monroy.pdf
- Menéndez Pidal, R. (1968). *Romancero hispánico (hispano-portugués, americano y sefardí). Teoría e historia*. Espasa-Calpe.
- Navarro Durán, R. (2006). El romance como historia, el romance y la canción como referencia literaria: años 20-30 del siglo XVI. En: P. Cátedra (dir.). *La literatura popular impresa en España y en la América colonial. Formas & Temas y Géneros Funciones, Difusión, Historia y Teoría* (pp. 577-594). SEMYR. <http://repositoriodigital-la-semyr.es/index.php/rd-ls/catalog/book/15>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. BOE-A-2022-4975. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

- Trapero, M. (2001). El romancero en Canarias a finales del siglo xx. En: P. M. Piñero Ramírez (coord.). *La eterna agonía del romancero. Homenaje a Paul Benichou* (pp. 423-442). Fundación Machado (col. «A viva voz»). http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/8/romancero_fines_XX.pdf
- Valverde, J. M. (1969). *Breve historia de la literatura española*. Guadarrama.

Los tópicos en la literatura popular caribeña: propuesta de análisis desde los objetivos de desarrollo sostenible

ANNA DEVÍS ARBONA
JOSEP V. GARCÍA-RAFFI
Universitat de València
Grupo ELCIS

1. Introducción

Investigaciones anteriores (Rodríguez Almodóvar, 2009; Morote, 2010) consideran que existe una especie de imaginario colectivo que franquea el espacio y el tiempo y que implica la presencia de elementos comunes en cuantas manifestaciones de la literatura popular hayan sido consideradas:

En realidad, la constante psicológica que subyace detrás de estos razonamientos es el hecho de que la condición humana requiere de las historias para disponer de símbolos que expliquen su experiencia que, por ser humana, traspasa épocas y fronteras. (Morote, 2010, p. 18)

Contrastada la capacidad de la literatura popular como exponente de la cultura que la construye y la consume, nos proponemos abordar la idoneidad del cuento como muestra inestimable del mestizaje entre las culturas precolombinas y las europeas que protagonizaron la colonización latinoamericana.

2. Marco teórico

2.1. La cultura antillana

Cuando nos referimos a la cultura antillana actual, el primer aspecto a destacar es el sincretismo entre las culturas colonizadoras y las precolombinas:

En el momento del descubrimiento y durante el proceso de conquista y la colonización de América, hubo un trasplante de lenguas y literaturas ya maduras a un medio físico diferente, habitado por pueblos de otras razas, caracterizados por modelos culturales completamente diferentes, incompatibles con las formas de expresión del colonizador. Había, por lo tanto, una separación máxima entre la cultura del conquistador y la del conquistado, que por eso sufrió un proceso brutal de imposición. (Suárez, 2017, p. 279)

Sin embargo, antes de la llegada de los conquistadores, la cultura antillana presentaba raíces comunes. Efectivamente, antes del descubrimiento de América en el contexto donde se desarrolla la personalidad antillana existe un mismo crisol. Su naturaleza, sus componentes étnicos, su historia, su cultura tienen raíces comunes. En lo geológico son el resultado de idénticas etapas formativas; las variedades de su suelo, de su fauna y de su flora se repiten o se complementan.

Estos pueblos tenían las mismas costumbres, con ligeras variantes regionales, la misma lengua, la misma religión y la misma estructura política parecen haberlo predestinado para un común destino; al añadirse elementos autóctonos iguales o elementos racionales, culturales, religiosos y políticos, a través del proceso colonizador español. Es decir, se produce una influencia de lenguas y culturas, mezclándose con la lengua nativa.

No obstante, los especialistas afirman que con la llegada de los colonizadores podemos manifestar que nace una nueva raza con cualidades también comunes como el amor a la tierra, el patriotismo, el valor, el sentido de la honra y el de la hospitalidad, el espíritu religioso y una actitud política liberal.

2.2. La literatura popular caribeña

Como ya hemos comentado en anteriores investigaciones referidas, la literatura popular se erige como una manifestación inestimable de la sociedad que la crea y la consume:

Además de su función propia de crear formas expresivas, la literatura sirvió para celebrar e inculcar los valores cristianos y la concepción metropolitana de vida social, consolidando no sólo la presencia de Dios y del rey, sino el monopolio de la lengua. Con eso, descalificó y proscribió posibles fermentos locales de divergencia, como los idiomas, creencias y costumbres de los pueblos indígenas, y después de los esclavos africanos. (Suárez, 2017, p. 277)

Y, en el mismo sentido, podemos afirmar que:

Del mismo modo que las letras de la región representan documentos donde constatar la tradición de lucha y resistencia del hombre caribeño, asimismo constituyen archivo histórico de la ritualidad, la mitología, las leyendas y costumbres, expresiones del acervo cultural de los pueblos que componen esta magna cultura. En este sentido, el discurso literario no sólo transparenta la identidad cultural de Latinoamérica y sus islas, sino también es en sí mismo marca identitaria de la región. La cultura caribeña es plurilingüe y multiétnica, intensamente híbrida, sincrética y transculturada, matizada con desiguales grados de desarrollo social-económico y político. (Suárez, 2017, p. 290)

Por su parte, Del Valle (2018, pp. 147-149) establece las características intrínsecas a la literatura caribeña, basadas en la espiritualidad y la oralidad:

Las espiritualidades

Entiendo por espiritualidades prácticas subyugadas hasta hace poco y aún en algunos lugares; formas de la vida comunitaria y religiosa hegemónicamente rechazadas so pretexto de superstición, brujería, cosa demoníaca. Incluyo aquí, por mi particular interés, el vodou haitiano, la santería, el obeah y el palo monte, pero también las entreveraciones de estas espiritualidades con las espiritualidades oficiales, digamos, como el cristianismo o el rastafarianismo en el Gran Caribe.

Las oralidades

Estos apuntes de Brathwaite sobre oralidades pueden situarnos en un terreno algo familiar. Una entrada más ajena y reveladora de temas y entramados de lo oral que suelen pasar inadvertidos a las críticas en nuestro contexto es la de Omise'eke Natasha Tinsley, quien nos ofrece uno de los análisis más iluminadores respecto a la existencia de expresiones locales a menudo en tensión con formas hegemónicas, y en ocasiones entremezcladas con ellas.

En definitiva, manifestaciones literarias que, a pesar de su valor cultural, continúan sin formar parte de la crítica literaria reconocida:

Se trataba, en suma, de una realidad bien local, con manifestaciones literarias-performáticas muy específicas que no se registraban en el radar de la crítica literaria hegemónica por no ser escritas, y que, aún detectadas, no se conformaban con los modelos de análisis unívocos (solo textuales) de la crítica al uso. (Del Valle, 2018, p. 150)

Entre los temas de la literatura caribeña se cita: el idioma, la esclavitud, el éxodo de sus habitantes, así como los aspectos de la sociedad, de su pasado y culturales de su tradición, tópicos que nos recuerdan, validados en anteriores investigaciones, el sincretismo entre las culturas precolombinas y las colonizadoras. Estos temas han sido abordados por Suárez (2017, p. 302), que manifiesta que, en lo que respecta a la cultura dominicana, se observa la herencia africana en los siguientes fenómenos:

- En la música y el baile. El uso de instrumento de origen africano: la tambora, la marimba, el gayumba, el balsié, los tambores para fiesta de palos; además del estilo coral, los cantos llamadas y respuesta, y la pervivencia de los bailes como la calenda, la zarandunga, los congós, la jaiba y otros, son la mejor muestra de esta influencia cultural.
- En las creencias mágica-religiosas. La invocación a los lugares o divinidades mágicas, los ritos de velación (palos-baquiní), las canciones religiosas como la salve y el canto a lo divino, aparecen siempre de manera híbrida con algunos modelos traídos del continente africano.

- En la literatura de este pueblo caribeño, numerosos cuentos orales, adivinanzas junto al acerbo que nos trajo consigo la lengua de Castilla.

En definitiva, reivindicar las culturas precolombinas supone reivindicar su idiosincrasia y el derecho a mantener sus tradiciones:

Es necesario contrarrestar a la cultura colonial desde lo más primario, el lenguaje. La tradición oral y la memoria cultural de los pueblos se impone como una fuente de poder que silencia al opresor dado que su máximo nivel de apropiación está en sus fuertes tradiciones y legado identitario que se evidencia sin duda alguna a través de la palabra. (Oviedo, 2019, p. 129)

2.3. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

2.3.1. Concepto de ODS

Los objetivos de desarrollo sostenible, también conocidos como *objetivos mundiales*, se adoptaron por todos los estados miembros en 2015 como una llamada universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad en 2030. Los 17 ODS están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medioambiental, económica y social:

Siguiendo la promesa de no dejar a nadie atrás, los países se han comprometido a acelerar el progreso para aquellos más atrasados. Es por eso que los ODS han sido diseñados para traer al mundo varios «ceros», hambre cero, SIDA cero y discriminación cero contra las mujeres y niñas. (ODS, 2019)

Para alcanzarlos, parece necesario que todos los agentes políticos, financieros y académicos, aportemos nuestros conocimientos y nuestras posibilidades para conseguir que los objetivos se cumplan y seamos conscientes de que, en definitiva, constituyen una responsabilidad de todos nosotros y nosotras y, especialmente, de las personas que tenemos la suerte de pertenecer al llamado Primer Mundo.

2.3.2. Objetivos en la literatura popular caribeña

De entre los 17 objetivos presentes, hemos contemplado los dos que están más directamente relacionados con la muestra y que tienen que ver con la eliminación de la pobreza y con la promoción de contextos económicos dignos para toda la población. Abordamos, pues, los siguientes ODS:

ODS 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo

La pobreza se ha reducido en un 50% desde el año 2000, pero siguen existiendo millones de personas que viven con solo 1,90 dólares al día. La pobreza tiene muchas consecuencias como el hambre, la malnutrición, la falta de una vivienda digna, la imposibilidad de acceder a la educación o las enfermedades. También se produce la discriminación de las personas con menos recursos de la sociedad, de forma que no tienen posibilidad de participar. Lograr que se alcance este objetivo supone fomentar un crecimiento económico que promueva la igualdad y que sea sostenible.

ODS 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos

Se considera que la mitad de la población mundial, aproximadamente, vive con menos de dos dólares al día y que en muchos países se dan casos de explotación infantil. En algunos de ellos el hecho de tener un empleo no ayuda a salir de la pobreza. En este sentido, con este objetivo, se trata de conseguir que todas las personas puedan tener un empleo de calidad de manera que se reduzca el desempleo y se aumente la productividad y el consumo.

3. Metodología de investigación

3.1. Selección de la muestra

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo nos centraremos, en primer lugar, en los aspectos referidos a los participantes e instrumentos para proceder, seguidamente, al análisis del discurso. La mayoría de los informantes son mujeres de edad avanzada; se cuenta que, en general, eran las abuelas las que

contaban estas narraciones de tradición oral, aunque en contextos diferentes; el más frecuente era la reunión alrededor del fogón, después de la cena o en celebraciones donde se encontraban todos los niños y niñas de la familia con las personas mayores. Nos cuentan los informantes que otros espacios que eran aprovechados a tal efecto eran los velorios o las noches oscuras cuando se sufrían cortes de fluido eléctrico; y así, con una vela en el centro de la mesa y a media luz, se narraban historias tenebrosas que mantenían a todos atentos al mínimo ruido o movimiento. En otras ocasiones, las narraciones se han transmitido gracias a las educadoras y maestras de la escuela, hecho que parece pertinente dado el carácter educativo de muchas de ellas.

En cuanto a la muestra contemplada, esta corresponde a la recopilación de Soraya Aracena (2009), 12 cuentos folklóricos procedentes de los actuales estados de Haití y República Dominicana. La autora afirma:

Dichas historias, con el devenir del tiempo, han pasado de generación en generación y no obstante los cambios económicos, sociales y políticos que se suceden en el mundo a lo que no escapa nuestro país, se mantienen como un eslabón importante de la cultura dominicana y caribeña. Estos cuentos que aquí transcribimos, también muestran parte de las aportaciones culturales del vecino país de Haití, pues muchos nos fueron narrados por inmigrantes haitianos residentes en bateyes dominicanos que para ese entonces se dedicaban a las labores relacionadas con la producción de la caña de azúcar, producto que para la fecha en que fueron recopiladas estas historias, era uno de los renglones principales de la economía dominicana. (p. 2)

El autor del prólogo, Alegría Pons, nos explica las características y valores para la cultura caribeña de la muestra seleccionada:

- Los cuentos dominicanos y haitianos reflejan nuestras sociedades del Caribe y como tal representan un rescate de la oralidad. El estudio, revaluación, conservación y divulgación de las expresiones de la cultura tradicional dominicana y de todo el Caribe, es un gesto de por sí meritorio.
- Estos cuentos los podemos encontrar en el Caribe hispano: Cuba, Puerto Rico, y República Dominicana. También en el Caribe anglófono: Barbados, Nevis y Saint Kitts, asimismo, con sus debidas

variantes en el Caribe francófono: Haití, Martinica y Guadalupe. En sentido etnográfico, la data que aportan estos cuentos es fundamental para comparar los mismos con toda el área cultural del Caribe. (p. 4)

3.2. Criterios de clasificación

Procedemos a explicar los criterios que hemos contemplado en la clasificación de la muestra antes de proceder al análisis de los cuentos populares. En el siguiente cuadro-resumen observamos:

Tabla 1. Clasificación de la muestra

TÍTULO	ORIGEN DEL INFORMANTE	CATALOGACIÓN	TÓPICO
<i>El ají</i>	República Dominicana	Las mujeres malvadas	La miseria económica y la maldad femenina.
<i>El pescadito</i>	República Dominicana	Las mujeres malvadas	El triunfo de la bondad del príncipe ante la maldad de la madre.
<i>Buquí</i>	Haití	La ambigüedad de la realeza	La astucia de Buquí ante la ignorancia del rey.
<i>Buquí y Pedro</i>	Haití	La astucia de los buscavidas	El engaño de Pedro a Buquí para conseguir esposa.
<i>Cuento de brujas</i>	Haití	La astucia de los buscavidas	El engaño del chivo ante la enfermedad del hijo de la pareja.
<i>Ti Malice y Buquí</i>	Haití	La astucia de los buscavidas	La miseria: Buquí es burlado por robar huevos.
<i>Cuento contado de brujas</i>	Haití	Las mujeres malvadas	Madrastra malvada que mata a la hijastra y es castigada.
<i>La albahaca y el arenquero</i>	República Dominicana	La ambigüedad de la realeza	El rey furioso porque es engañado por una joven.
<i>Juanillo</i>	República Dominicana	La ambigüedad de la realeza	El rey se casa con una de las hijas como recompensa.
<i>Juanico</i>	República Dominicana	La ambigüedad de la realeza	El travieso Juanico se casa con una hija del rey.
<i>Juan Bobo y Pedro Animal 1</i>	República Dominicana	La astucia de los buscavidas	Pedro Animal gana con su astucia a Juan Bobo.
<i>Juan Bobo y Pedro Animal 2</i>	República Dominicana	La astucia de los buscavidas	Juan Bobo mata a la madre de Pedro Animal.

Nota: esta tabla muestra, asociada a los títulos de los cuentos, el origen del o de la informante, la catalogación y los tópicos establecidos.

En cuanto a los títulos, cabe destacar que estos pueden ser susceptibles de variaciones; el hecho de tratarse de cuentos de tradición oral provoca oscilaciones y puede producir también que en algunos casos podamos encontrar versiones o cuentos incluso idénticos con títulos parecidos. En nuestro caso destacamos la presencia en los títulos de antropónimos a apodos repetidos que responden a estereotipos, como es el caso de Buquí, Juan Bobo o Pedro Animal.

Con relación a la procedencia de los informantes, conviene matizar que, si bien estos se encontraban en la Región de Boca Chica (RD), algunos procedían del vecino estado de Haití; recordemos la ingente emigración de la población haitiana al vecino estado de República Dominicana.

La catalogación realizada estructurará el análisis de los resultados, hemos establecido la siguiente tríada que desarrollaremos en el siguiente apartado:

- Las mujeres malvadas
- La ambigüedad de la realeza
- La astucia de los buscavidas

Finalmente, en los tópicos podemos observar cómo los que figuran responden de forma adecuada a los dos ODS ya abordados con anterioridad, el uno y el ocho: todos los cuentos estructuran la trama alrededor de la necesidad de subsistencia básica y, para ello, los personajes utilizan cualquier tipo de artimañas para conseguirlo; desde el asesinato, como en el caso de las mujeres malvadas, hasta el engaño de los buscavidas, aunque se trate, incluso, de la realeza.

3.3. Análisis de los resultados

3.3.1. Las mujeres malvadas

Antes de abordar la primera categorización objeto de nuestro análisis, conviene recordar que contamos con estudios anteriores desde la perspectiva de género en los que los personajes femeninos aparecen como *malvados* o sometidos al patriarcado ejercido por el hombre (Devís, 2020, 2022; Devís y Chirac, 2017):

Podemos afirmar que las dos formas de sumisión de los personajes femeninos que hemos categorizado en este apartado resultan per-

fectamente reconocibles en nuestra cultura occidental; paradigma de las raíces comunes a la literatura popular colonizadora y colonizada. (Devís, 2020, p. 61)

En el cuento *El ají* aparece la madrastra, que mata a uno de sus hijastros por haberse comido un higo y lo entierra bajo una planta de ají, pero el muchacho se manifestaba cantando bajo la mata; la madrastra es descubierta y, como ya hemos anunciado, es castigada: «Los niños inmediatamente empezaron a desenterrar a su hermanito, hasta encontrarlo» (Aracena, 2009, p. 7).

En la siguiente narración, *El pescadito*, la madrastra, en esta ocasión, enviaba a sus hijastras para que limpiaran el *mondongo*, pero siempre volvían llorando porque un pescadito se los comía y eran castigadas con terribles palizas;

La muchacha regresó a la casa llorando: ¡Ay, ay, ay, ay se me perdió una tripita! La madrastra le dio una pela y ante tal situación esta vez decidió mandar al río a la tercera de las hermanas y le dijo: ahora, vas tú al río y si se te pierde una tripita también te voy a dar una pela. La joven, con un nudo en la garganta, le aseguró que a ella no se le iba a perder ninguna tripita y se fue a lavar el mondongo. (Aracena, 2009, p. 9)

Como contrapunto a la maldad de la madrastra aparece la bondad del príncipe, que en realidad era el pescadito y que, en recompensa, lleva a palacio a las jóvenes y se casa con una de ellas, mientras que las otras dos también son desposadas.

En el caso del tercer cuento categorizado en este apartado aparece de nuevo el personaje de la madrastra que, en esta ocasión, además, es bruja, por lo que se come a su hijastra y entierra su cabeza debajo de una mata de toronjas. Pero la niña también se manifestó cantando y la madrastra, como ocurre con las mujeres malvadas, fue castigada y asesinada; el padre le pagó con su misma moneda:

Entonces el padre se puso muy furioso, cogió un machete y le arrancó la cabeza a su mujer y la enterró debajo de la mata de toronjas. Hizo un hoyo grande y sacó los huesos de la niña y los puso como recuerdo en la sala de su casa. (Aracena, 2009, p. 22)

3.3.2. La ambigüedad de la realeza

Al referirnos a la ambigüedad de la realeza queremos subrayar cómo los personajes reales fluctúan entre la dualidad de ser presentados como seres generosos que compensan ofreciendo a alguna de sus hijas o casándose con una mujer plebeya o, en la mayoría de los casos, los reyes aparecen como personajes soberbios e ignorantes que son burlados o engañados por sus súbditos mucho más hábiles e ingeniosos. De hecho, solo contamos con un ejemplo en el que el rey se caracterice por su generosidad casándose con la hija de *Juanillo* como recompensa a la fidelidad del personaje. Sin embargo, predomina el sarcasmo de la población ante la realeza; exponente, sin duda, de la capacidad de la literatura popular para expresar los sentimientos y emociones de la cultura que la crea y la consume.

En el cuento *La albahaca y el arenquero*, el rey enfurece ante las sucesivas muestras de ingenio de una joven muchacha:

Todas las mañanas, una de las muchachas salía al patio a regar una mata de albahaca y el rey le decía: Señorita que riega albahaca, decíme ¿Cuántas hojas tiene la mata? La muchacha le respondía: Caballero de capa y sombrero, dígame usted: ¿Cuántas estrellas tiene el cielo? Por seis días consecutivos la muchacha respondió al rey lo mismo. (Aracena, 2009, p. n. 23)

Y, ante los constantes engaños de la joven al rey, este decide casarse con ella para matarla, aunque, finalmente, acaba reconociendo la superioridad de su esposa.

En parecidas circunstancias el personaje de *Buquí* engaña sucesivamente al rey vendiéndole un animal que defeca pepitas de oro, un objeto que cocina sin candela o un pito que revive a los muertos, aunque la peor consecuencia para el rey fue la provocada por el pito que acabó con su vida:

Mamá, mamá, el rey va a venir a buscarme, pero yo sé más que él, lo voy a engañar, tengo un pito ahí y cuando el rey venga por la mañana pondré un saco en el suelo, en el que te vas a acostar boca arriba, como si estuvieras muerta. Así, cuando el rey entre gritaré ¡Ay, ay, Dios mío. Mi mamá se murió. También se murió mi pai! ¿Cómo voy a vivir con la barriga como un pañuelo? (Aracena, 2009, p. 13)

Finalmente, nos referiremos a la narración que lleva por título el nombre del protagonista: *Juanico* quien, haciendo creer al rey que había salvado a sus tres hijas, consiguió casarse con una de ellas:

Juanico cogió las tres muchachas y fue donde el rey y le preguntó ¿Tú no tienes algo escondido o robado? Para qué le voy a decir que me robaron y se puso a llorar, pero dígame, porque nadie sabe, insistió Juanico. Entonces el rey le contó que le habían robado sus tres hijas. Pues mire, dijo Juanico: Yo le busqué a sus hijas. El rey, al ver a sus hijas, se volvió loco, las abrazó y le dijo a Juanico: Aunque usted no tiene la cara de bueno, escoja unas de mis hijas para que se case con ella y Juanico pidió a la más pequeña. (Aracena, 2009, p. 29)

3.3.3. La astucia de los buscavidas

Sin duda alguna, el personaje catalogado como el *buscavidas* es el que adquiere mayor relevancia en la muestra de cuentos seleccionados. Además de los considerados en el presente apartado, este personaje ya ha sido analizado en los apartados anteriores y en ocasiones en los que algunos de ellos hacen valer su astucia para sobrevivir. En realidad, son el producto de sociedades en las que las necesidades básicas no están cubiertas ni la población cuenta con trabajos dignos que les permita cubrirlas; y estas carencias son las que los ODS uno y ocho pretenden corregir y, a tal efecto, los hemos considerado fundamentales en la presente investigación.

Las narraciones que pasamos a analizar se caracterizan, pues, por la presencia del ingenio y la astucia como actantes fundamentales de la trama que permiten que los personajes consigan su objetivo: la supervivencia.

Y uno de los aspectos que las sociedades caribeñas han considerado básicos para el reconocimiento en la comunidad es el matrimonio. En el cuento *Buquí y Pedro*, Pedro, personaje que volveremos a encontrar, engaña a su tío Buquí y consigue casarse con la prometida de este:

Cuando llegaron hasta la casa de la muchacha, Buquí estaba muy cansado, Pedro se desmontó y amarró a Buquí en una enramadita, como si fuera un caballo y le buscó un poco de yerba para que comiera. Pedro entró hasta la casa y cuando vio a la novia se quitó el

sombrero para saludarla. Ella abrazó a Pedro y se casó con él y Buquí se quedó sin novia y sin ná. (Aracena, 2009, p. 16)

En *Cuento de brujas* aparece una serie de personajes maravillosos con poderes sobrenaturales a los que un matrimonio visitarán con el fin de sanar a su hijo enfermo. Finalmente, el chivo les ofrece la curación si compraban una serie de alimentos para hacer una fiesta:

Entonces el padre del niño fue donde el chivo y cuando vio al muchacho lo examinó. El chivo berreo, bee, bee, bee, beee, voy a curar a tu hijo, pero tienes que comprarme un chivita hembra y un chivito macho, un poco de toda la comida que come la gente y con eso yo le prepararé un servicio para usted y tiene que hacer una fiesta por siete días, matamos animales y voy a recibirlo con mi familia, así tu hijo se curará. (Aracena, 2009, pp. 17-18)

Pero los padres fueron engañados por el chivo y el muchacho falleció: «Así como todo había salido mal, el niño murió y la familia buscando la cura gastó todo lo que tenía» (Aracena, 2009, p. 18).

En *Ti Malice y Buquí*, Ti Malice sobrevive robando huevos y, cuando Buquí quiere hacer lo mismo, esta lo engaña, él es descubierto por el dueño y sufre el escarnio de la población:

Pero Buquí trajo dos macutos y dos sacos. Malice llevó un macuto y se fueron. Ya dentro de la propiedad, Buquí llenó el saco de huevos y el dueño de las guineas lo estaba mirando y le pegó un hierro caliente en el trasero. ¡Anja! es usted que se está robando mis huevos. Buquí bien quemado salió huyendo, tiró el saco de huevos y tenía mucha vergüenza porque a partir de ese momento todo el mundo empezó a llamarlo Buquí Nalga Quemada. (Aracena, 2009, pp. 19-20)

Finalizamos este apartado con el comentario de dos cuentos en los que los protagonistas son Juan Bobo y Pedro Animal, personajes muy conocidos en la tradición popular caribeña y en la que Juan Bobo siempre es engañado por Pedro Animal, aunque, en algunas ocasiones, este acabe resultando la víctima de la torpeza del otro. En el primer ejemplo contemplado, Animal se burla de Bobo en la forma de conseguir manutención, en el se-

gundo, lo deja al cuidado de su madre que acaba matando por *bobó*. Dos personajes, en definitiva, que se convierten en prototipos de sociedades que luchan cada día por la supervivencia.

4. Conclusiones

En primer lugar, conviene validar con estudios anteriores ya referidos (Morón y Devís, 2016; Devís y García-Raffi, 2021) cómo la literatura popular se erige en un instrumento valiosísimo en el desarrollo de la competencia intercultural en las aulas, ya que los símbolos y mitos de las diversas culturas pueden ser reconocidos en la medida en que pertenecen al imaginario colectivo.

En cuanto a la presencia de los ODS 1 y 8 en la muestra de cuentos analizados, hemos corroborado su importancia, especialmente a través del personaje del *buscavidas*, que se caracteriza por su dificultad de subsistencia en sociedades como la caribeña en las que a menudo la población no puede cubrir las necesidades básicas.

Y si la educación literaria, en general, y en la literatura popular, en particular, favorecen el reconocimiento de la riqueza de la diversidad en las aulas, es porque, en gran medida, la literatura popular fluctúa entre la universalidad y el particularismo (Devís, 2019). Esta afirmación se ve reforzada en muestras como la que nos ocupa, la caribeña, en la que observamos, por una parte, el sustrato precolombino y, por otra, la influencia de la colonización española y francesa. Podemos reconocer en nuestra cultura a las madrastras malvadas, la realeza ignorante y soberbia o los personajes astutos que luchan cada día por sobrevivir. En resumen, todo un repertorio de actantes que representan las necesidades y anhelos de los pueblos, especialmente de los más desfavorecidos.

5. Referencias bibliográficas

- Alegría, J. F. (1993). Prólogo a Cuentos folklóricos dominicanos. *Cuadernos de letra gráfica*, 1, 4-5.
- Aracena, S. (2009). Cuentos folklóricos dominicanos. *Cuadernos de letra gráfica*, 1, 1-32.

- Del Valle, M. (2018). Por una crítica lábil para la literatura grancaribeña: porqués de un desafío. *Lingüística y Literatura*, 74, 144-156.
- Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 129-148.
- Devís, A. (2020). La función social de la mujer en la literatura popular: un estudio de caso. *Guiniguada*, 29, 54-64.
- Devís, A. (2022). Diversidad y sincretismo en la literatura popular: los estereotipos de género. En: R. Pardo-Coy y M. Oltra-Albiach (coords.). *Educación en la diversidad: investigación y activismo en las aulas* (pp. 15-28). Octaedro.
- Devís, A. y Chireac, S. (2017). Las raíces comunes de los cuentos populares en Europa y América: un estudio de género. *Confluenze-Rivista di Studi Iberoamericani*, IX (2), 8-27.
- Devís Arbona, A. y García-Raffi, J. V. (2021). Interculturality and Sustainable Development in Amazonian Folk Literature. En: M. Alcantud (ed.). *Research, Teaching and Actions in Higher Education* (pp. 215-233). Cambridge Scholars Publishing.
- Morón, E. y Devís, A. (2016). Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (2), 169-182.
- Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral*. Perifèric.
- Los ODS 2030 (2019). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Oviedo, E. (2019). La tradición oral: elemento de resistencia cultural. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 30, 117-129.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Del hueso de una aceituna. Nuevas aproximaciones a la literatura oral*. Octaedro.
- Suárez, C. (2017). Literatura caribeña. *Cuadernos de Literatura*, 45 (43), 276-304.

Los libros de no ficción y el género en la formación inicial de maestras y de maestros

CONSOL AGUILAR
Universitat Jaume I

1. Introducción

Desde una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) crítica la inclusión conceptual y la implementación en la práctica del género es imprescindible en el currículum de la formación inicial de maestras y de maestros. También los ODS 2030 evidencian esta necesidad. Los libros de no ficción ayudan, además, a esta implementación de manera interdisciplinar y transdisciplinar. El texto proporciona información sobre el contenido del proyecto de innovación educativa *De la Pedagogía Feminista a la DLIJ crítica*, concedido por la Universidad Jaume I (UJI), el curso 2021-2022, en el que participaron 124 estudiantes de DLIJ (Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil) de cuarto curso de la titulación de Maestra-o de la especialidad de Educación Primaria. La situación por transformar era muy clara: está demostrada la ausencia curricular del género en la formación inicial de Maestros-as en la UJI a partir del análisis de las 41 guías docentes de las dos especialidades: Primaria e Infantil (Aguilar, 2015).

La metodología científica feminista elegida ha sido la interseccionalidad, para que el estudiantado entienda que es necesario un enfoque multidimensional, porque todas las mujeres no forman un grupo homogéneo. La interseccionalidad siempre está situada en un contexto concreto, con unas necesidades de transformación específicas y, para visibilizar las estructuras sociales que configu-

ran la desigualdad desde los ejes de privilegio/opresión-resistencia (Rodó, 2021). Cabe remarcar, también, su relación con el concepto de *justicia social* y la pedagogía crítica freireana (Hill y Bilge, 2019, p. 185). La interseccionalidad es más que una estrategia inclusiva de las diferencias, tiene un contenido político que consiste en evidenciar que las relaciones de poder generan desigualdad y, por consiguiente, discriminación (Gandarias 2016, p. 75).

Nos posicionamos en la lectura dialógica y la educación literaria crítica, ligada a la formación de la competencia literaria, esenciales en la DLIJ, porque las investigaciones realizadas en nuestro contexto en el siglo XXI muestran la desafección por la lectura de nuestro estudiantado y el uso instrumental que hacen de esta, con consecuencias indeseables, por ejemplo su incapacidad para realizar una selección de calidad literaria y estética de libros para la biblioteca y las diversas acciones didácticas de lectura que, además, incluya el género (Aguilar, 2020).

En innovación educativa en DLL, defendemos trabajar desde lo que, desde evidencias científicas se ha demostrado que puede transformar el contexto concreto educativo, como defiende la FECYT (2022). También el contenido de documentos europeos como el Compendio de prácticas inspiradoras sobre educación inclusiva y ciudadana (Unión Europea, 2021) y la propuesta de Recomendación del Consejo sobre los Caminos hacia el éxito escolar, de la Comisión Europea (2022). Estas acciones educativas de éxito a lo largo de la pandemia también han demostrado su eficacia (Roca *et al.*, 2021).

Dejar espacio protagonista a la voz del estudiantado es imprescindible. Las herramientas conceptuales y acciones educativas concretas implementadas han sido validadas en la comunidad científica educativa nacional e internacional, y son las siguientes (Aguilar, 2022): 1) el libro de cada día (Colomer, 2005); 2) debates (referentes: las asambleas de Freinet y las tertulias pedagógicas dialógicas (Comisión Europea, 2018); 3) la tertulia literaria dialógica (Roca *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2020); 4) los seminarios. (profundizado conceptualmente en distintos aspectos del género vinculados a la LIJ) y, 5) los talleres (ampliamos desde la práctica el contenido de los artículos académicos ya debatidos en la asamblea).

En el aula virtual se recoge toda la información de manera pública y compartida. Todo lo que ocurre se recoge en los dia-

rios dialógicos que elabora cada grupo-reducido. De cada tema, antes de clase, se dispone de materiales hipermodales e hipertextuales para ampliar la información. Después de cada clase se añaden más materiales en función de las necesidades que han surgido. Son foros voluntarios. No entrar no penaliza. En total se generaron 3429 huellas en estos foros, que demuestran que les interesa saber más, profundizar.

2. En qué contexto posicionamos en la DLIJ los libros de no ficción

El estudiantado llega a la universidad, como demostró el proyecto *Las mujeres en los contenidos de la ESO* coordinado por Ana López (2013), desde un contexto escolar con un 93 % de los referentes en la ESO masculinos, mostrando una falta de rigor en los contenidos académicos (López, 2021, pp. 16-17). En cuanto al conjunto de nuestra universidad actualmente tan solo un 11 % de asignaturas incluyen la perspectiva de género y un 1 % son específicas de género (III Plan de igualdad UJI). Sin una formación en género en profundidad, impartida por personas expertas, nada cambiará, porque la sensibilización y la formación no se improvisan. Freire (2015, p. 120) nos recuerda que «no hay educación sin lectura del mundo y sin lectura del texto». Las niñas, sin referentes curriculares femeninos, aprenden a subestimar las capacidades de su propio género a los seis años, la edad en la que comienza la formación obligatoria en muchos países (Brian-Leslie y Cimpian, 2017). Para realizar esta visibilización en el currículum de la DLL, nos posicionamos en la *Herstory*, para cuestionar el imaginario colectivo desde la historiografía tradicional masculina, visibilizando la importancia femenina y feminista en la transformación sociohistórica que ha sido omitida, negada o excluida en el currículum oficial escolar (Bastarós, Segarra y Daura, 2018; Worsley, 2019). Es importante, como evidencian Triviño *et al.* (2019, p. 67), tener en cuenta que, aparte de visibilizar, hay que volver a articular esta historia de las mujeres académicamente, desde la reflexión crítica del conocimiento.

La recuperación de las mujeres pasa también por la interseccionalidad. Por ejemplo, cuando recuperamos mujeres desde la medicina con libros de no ficción sobre mujeres médicas y enfer-

meras como Agnódice (Lanza y Barrios, 2021), Dolors Aleu (Cerezo y Calafell, 2020) o Isabel Zendal (El primo Ramón, 2020). Pero, además, desde la interseccionalidad podemos abordar más sesgos en la narración de la historia, por ejemplo, añadiendo al sexo, la racialización. Se ha recuperado a la enfermera blanca Florence Nightingale en diversos libros de no ficción para niñas, considerándose una heroína en la guerra de Crimea. Pero se invisibiliza a otra enfermera que estuvo en la misma guerra, Mary Seacole, de la que muy poca gente se acuerda. Lo hacen, al recuperar enfermeras invisibles, Navarro, Ibáñez y Bofill (2021) y también aparece en *Pequeñas líderes: Mujeres Extraordinarias de la Historia Afroamericana* (Harrison, 2022). Como destaca Uxue Razkin (2019): «Cuesta creerlo, pero a Florence y a Mary nada les diferenciaba salvo el color de la piel».

2.1. ¿Qué son los libros de no ficción?

Brugarolas (2002, pp. 68-70) subraya que describen objetivamente aspectos de la realidad incorporando información sobre ella desde distintas opciones. Ana Lartitegui (2022) nos advierte de que el concepto de *libro informativo* ha expandido su ámbito, porque está cambiando nuestra relación con el saber y con nuestro papel en el mundo y, por tanto, debemos abrir nuestra mente a nuevos modos de divulgación científica y cultural. Los libros de no ficción, destaca, generan preguntas, nos ayudan a cuestionarnos permanentemente. En la construcción de conocimiento, Garralón (2005) los denomina *libros reveladores*.

Los libros de no ficción deben ser rigurosos. Debe poderse contrastar que la información es veraz (Aguilar, 2020b). Por otra parte, no todos los mediadores saben valorar estos libros. Garralón (2013) nos recuerda que los libros de no ficción funcionan de manera diferente, son complejos en diseño y contenido.

No debemos confundir los libros informativos con los libros de LIJ. No son lo mismo y su finalidad es distinta. En ocasiones, en las recomendaciones de LIJ, incluso en propuestas ligadas a un enfoque feminista que son muy útiles en la selección de libros de LIJ, incluyendo criterios coeducativos, como, por ejemplo, *Docugénero-LIJ*,¹ se incluyen en el mismo saco libros de LIJ

1. <https://docugenerolij.wordpress.com>

(*fiction book*) y libros de no ficción. La finalidad de la LIJ está vinculada con la educación literaria y con el desarrollo de la competencia literaria. Los libros informativos se sitúan dentro de los libros a incluir en nuestra biblioteca de aula y también en acciones de lectura, desde la pedagogía feminista. Por otra parte, existen libros que están en el límite entre libros de ficción y de no ficción.

2.2. Los libros de no ficción y el género

Tampoco todo vale. No podemos introducir libros sin calidad, que banalicen o sean reduccionistas en su contenido. Hay obras de calidad y otras que no la tienen. Cualquier libro que tenga como tema a las mujeres o las niñas no tiene por qué ser, necesariamente, un buen libro de no ficción. Un ejemplo: Juliet Menéndez creó su libro *Latinitas. Una celebración de 40 mujeres audaces*, incluyendo a mujeres latinas relevantes, representadas en su infancia con la finalidad de mostrar referentes femeninos, ligadas a su genealogía, para sus estudiantes de Nueva York que procedían de República Dominicana, México o Puerto Rico, porque en su escuela no estaban representadas (EF News, 2021). Las mujeres que presentamos como modelos van unidas al modelo de sociedad que como ciudadanía defendemos. Desde esta selección vamos a proporcionar referentes, inspiración, imaginarios. Carmen García Colmenares (2012, p. 116) destaca que no se trata de hacer listas de mujeres, se trata de resituirlas en su contexto sociocultural. La invisibilización también es violencia. Debemos explicar las razones de su ausencia en la historia. Por ejemplo, uno de los libros que empezó la visibilización de mujeres dirigidos a niñas es *Cuentos de Buenas Noches para niñas rebeldes* (Favilli y Cavallo, 2017). Este libro reúne breves biografías de mujeres referentes como Jane Austen o Helen Keller. Pero también de mujeres como Margaret Thatcher, que defendió que Pinochet era demócrata (diarioUchile, 2020). Obviamente, no es un modelo ni para ninguna niña rebelde, ni tampoco para ningún niño. No se trata de incluir mujeres con poder; además, hay que reflexionar sobre qué hicieron con ese poder, para qué lo utilizaron. Macarena García (2022) destaca que estas narrativas no cuestionan ni «la producción de la diferencia, ni el orden del poder o cuál es el significado de una vida digna de ser narrada», produciendo

valores consumistas e individualistas. Juan Senís, Montse Pena y Cristina del Moral (2022) señalan que «hay mucha biografía banal, con un claro toque ingenuo y con un espectro de acción limitado» (2022, p. 900) y subrayan la pérdida de voz y de agencia, en la mayoría de las ocasiones, de las protagonistas.

En algunos casos, la referencia a referentes femeninos para niñas aparece totalmente desnortada. ¿Puede ser un referente para niñas Simone de Beauvoir? Existen diversos libros informativos para niñas sobre ella. Está demostrado científicamente que defendió la pedofilia (Sappho Platform, 2020). Firmó la carta abierta, *A propósito de un proceso*, que el periódico *Le Monde* publicó en 1977 defendiendo la despenalización de las relaciones sexuales entre adultos/as y menores. Se argumentaba que no eran víctimas, que eran consentidores-as. Una feminista nunca puede apoyar el abuso y violación de menores (Aguilar, 2020a). Si alguien piensa que los hechos que apoyó con su firma no tenían consecuencias, solamente tiene que leer los testimonios de las víctimas. Como el de Vanessa Springora (2020), víctima de Matzneff, promotor de la carta. Beauvoir, además, fue despedida del liceo Molière en los años treinta por haber tenido relaciones con una de sus alumnas, Bianca Lamblin (Lamblin, 1993; Wikipedia). Años más tarde, la madre de otra alumna, Natalie Sorkin, la acusó de lo mismo y le suspendieron de por vida su licencia de enseñanza. Otra alumna de bachillerato, antes que ellas, mantuvo una relación con ella y, posteriormente, con Sartre. Las tres víctimas declararon más tarde que sufrieron daños psicológicos. Otra investigadora, Marie-Jo Bonnet (2020) evidenció que Beauvoir trató a las mujeres con las que tuvo relaciones como «meros objetos de consumo» (Gil, 2020). Por otra parte, Beauvoir colaboró en una decena de ocasiones con Radio-Vichy, la emisora del Gobierno de Petain que gobernó durante la ocupación de Francia por los nazis (Valenzuela, 1991). Sin embargo, se la presenta como una demócrata antinazi (Valls *et al.*, 2022; Merondio, 2022). El contexto no es una excusa. Por ejemplo, la escritora Marguerite Duras y la escritora y feminista Hélène Cixous se negaron a firmar la carta de *Le Monde*. Y Yourcenar formó parte de la resistencia contra el nazismo. Tras conocer esta información, que ya es pública desde hace años, ¿podemos seguir defendiendo como un referente para niñas en los libros informativos a Beauvoir, como un ejemplo a imitar?

No podemos olvidar, como evidencian Hill y Bilge (2019), la importancia de no limitarnos a destacar la diferencia, sino a redefinirla en relación con nuestra praxis. bell hooks (2022, pp. 78-79) nos recuerda que, además, las personas como sujetos tienen derecho a definir su realidad y que no lo hagan otras personas ajenas. Siempre debemos tener en cuenta nuestro posicionamiento al implementar la interseccionalidad. Desde una perspectiva de género en la DLIJ debemos, desde la pedagogía feminista, considerar la pedagogía decolonial. Por ejemplo, Zhintia Palomino creó el libro *Mujeres negras en la ciencia* (2019), porque no encontraba referentes STEM de identificación para las niñas. Palomino destaca la ausencia de normalización en España de la diversidad étnico racial, señalando (Central Librería, 2019) que «no encontrar referentes positivos en tu país es doloroso y conlleva complicaciones para tu desarrollo personal». En Perú, por ejemplo, generó polémica (Espíritu, 2020) el blanqueo (*whitewashing*) del aspecto físico de Micaela Bastidas, afrodescendiente, en el libro *20 Heroínas peruanas*, evitando la identificación de otras niñas afrodescendientes. En el contexto de EE. UU. han surgido muchos libros informativos dirigidos a visibilizarlas, por ejemplo, *The ABCs of Black History* (Cortez-Semmer, 2020) o *Little Leaders: Bold Women in Black History* (Harrison, 2017). La revisión curricular es necesaria si queremos trabajar desde una DLIJ realmente inclusiva. Como destaca bell hooks (2021, p. 69):

Freire ha tenido que recordar a los lectores una y otra vez que nunca ha hablado de la concienciación como un fin en sí mismo, sino siempre como un elemento al que se suma la praxis significativa.

2.3. Formarnos para formar

Desde la DLIJ también legitimamos determinados conocimientos que, como visibiliza bell hooks (2022b, pp. 116-117) incluyen sesgos sexistas, distorsiones, desinformación y falsas suposiciones que refuerzan el pensamiento patriarcal que socava la democracia, usando la educación al servicio de los intereses de un grupo privilegiado. Las perspectivas feministas son más que una simple forma de conocimiento, porque existe una conexión entre educación y justicia social. La DLIJ también debe generar transformación. Podemos incluir en la biblioteca de aula, por

ejemplo, libros de no ficción que opongan resistencia a cánones de belleza que cosifican a niñas y mujeres, como *Tu cuerpo es único* (Sanders, 2020) y que pueden ayudar a combatir problemas como el *body shaming* (APC, 2021), un comportamiento tóxico basado en comentarios, ofensivos, humillantes y sexualizados sobre los cuerpos que no cumplen con los estándares de belleza, visibilizado en las redes como Facebook o Instagram.

Lo mismo con libros que ayuden a entender el consentimiento para que las niñas y los niños entiendan que no es no, pero que un sí debe ser, además de afirmativo, libre de cualquier tipo de presión, coacción o engaño (ONU, 2019). Contamos con libros informativos sobre el consentimiento (Brian, 2020; Kang y Stynes, 2021; Sanders y Jennings, 2017) y, también, libros de no ficción en la biblioteca para prevenir el abuso sexual como, por ejemplo, *Tu cuerpo es tuyo* (Serrano, 2021). O para tratar temas ligados a la identidad sexual con libros informativos como *Niño, Niña* (Estrella, 2022), *Nenes i Nens, Cadascuna, Cadascun, Diferent* (Mayor y Monteagudo, 2017) o *Modern HERstory: Stories of Women and Nonbinary People* (Imani, 2018).

2.4. La visibilización curricular del género de manera transdisciplinar

En la biblioteca deben incluirse libros de no ficción que visibilicen la igualdad como parte de los derechos humanos como, por ejemplo, *La igualdad entre chicas y chicos no es ninguna broma* (Larousse, Lemaître y Rivas, 2020), *Niñas y niños feministas* (Lacasa, Amavisca y Gusti, 2022) o *Feminismo ilustrado* (Murnau y Sotillo, 2017). Debemos mostrar libros de no ficción que protagonicen mujeres de todas las disciplinas. Para esta visibilización curricular, debemos incluir mujeres de todas las ciencias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (Aguilar, 2021b), que se ha ampliado a STEAM, incluyendo el Arte (Aguilar, 2021c, 2021d, 2021e), incluyendo, así, todos los campos del conocimiento y las distorsiones producidas, por ejemplo, por el efecto Matilda. Pero también en las SS. HH. (Ciencias Sociales y Humanas). Todas generan impacto científico, social y político (Reale *et al.*, 2017). Y transferencia, como es el caso de la DLL y la DLIJ. Porque también sobre las propias autoras existen numerosos libros dedicados a las niñas, por ejemplo, sobre Gloria Fuertes, y

podemos visibilizar las contradicciones de la contextualización de la escritura (Aguilar, 2020) cuando la mostramos como referente para las niñas. Contamos con biografías ilustradas, para niñas y niños sobre escritoras como los dedicados a: Isabel de Villena (Roig, 2019); Xosefa de Xovellanos (García y Cuesta, 2020); Mary Shelley (Salvat, s/f; Sánchez y Brysenkova, 2019); Emily Dickinson (Gil, 2020); Jane Austen (Sánchez y Wilson, 2018; Salvat, 2021); Charlotte Bronte (Fortún, 2021); Rosalía de Castro (Villar y Ferrer, 2006; De Castro, 2013; Lado y Agra, 2016); Emilia Pardo Bazán (2021); Lucy Maud Montgomery (Sánchez, 2019); Beatrix Potter (Salvat, s/f); Qiu Jin (Salvat, s/f); Virginia Woolf (Antolin, 2008); Carmen Martín Gaité (Antolin y Santomé, 2009); Gabriela Mistral (Brown y Parra, 2005; Toro y Hojas, 2008); Clarice Lispector (Fink y Saa, 2016); Agatha Christie (Salvat, s/f; Sánchez y Munsó, 2016); Maya Angelou (Jawando y Snir, 2023); Astrid Lindgren (Salvat, s/f; Hunter y Sánchez, 2020); Montserrat Roig (Gilibets y Agrio, 2020); Alejandra Pizarnik (Jalil e Ibarra, 2017); María Elena Walsh (Jalil e Ibarra, 1900); Alfonsina Storni (Fink y Saa, 2017); Nadine Gordimer (Salvat, s/f) y J. K. Rowling (Salvat, s/f). También bibliotecarias e investigadoras como María Moliner (Pedregosa y Ogalla, 2023). O libros que visibilizan mujeres de diversos campos, como *Mujeres radicales del mundo* (Schatz y Klein, 2018), en el cual se recupera a Enheduanma (2285-2250 a. C.), la escritora más antigua conocida, que vivió en Mesopotamia. Pero, además, existen libros sobre escritoras (Cemboráin y Blanco, 2021), sobre escritoras de LIJ (Berg-Ehlers, 2018) y sobre personajes femeninos de la literatura (Masini y Negri, 2021). Todos pueden trabajarse de manera disciplinar y transdisciplinar.

2.5. Del pensamiento a la acción

Desde la defensa del derecho a la lectura pueden implementarse muchas acciones educativas concretas en el día a día escolar como, por ejemplo, la lectura placentera en el bibliopatio o el apadrinamiento/amadrinamiento lector en la escuela, en el que niños y niñas de cursos superiores leen conjuntamente con los más pequeños; informar sobre los libros, multiplicando las lecturas, visibilizando el catálogo de la biblioteca sobre libros de no ficción sobre mujeres relevantes y compartiendo el contenido tra-

bajado en el aula y de animación lectora; ampliar los itinerarios lectores relacionando con la biblioteca del barrio o la ciudad; implementar un enfoque transdisciplinar del contenido curricular, por ejemplo, en mitología podemos trabajar *Brujas, Guerreras, Diosas* (Hogges y Lee-Merrion, 2020), pero también *Diosario. Dioses, seres y espíritus del Perú* (Fernández y Rio, 2021) y *Monte Pindo. Historias e lendas do Olimpo Celta* (Suárez, 2021), visibilizando la diversidad desde la inclusión de protagonistas relevantes de los países de origen de las familias de la clase y, desde diversas lenguas del estado. Existen múltiples posibilidades, desde crear nuestros propios libros informativos con efecto multiplicador (Domínguez, 2021), a aprovechar las posibilidades que nos ofrecen las TIC (YouTube, Instagram, *booktrailers*), o la visibilización de recursos didácticos digitales relacionados con los libros informativos; por ejemplo La Roldana. Plataforma por la revisión de la Historia del Arte,² Elementartistas³ o Wikiart.Artistas Femeninas.⁴

Como nos recuerda Macarena García (2021, 161):

[hemos de] abrir preguntas sobre cómo narramos injusticias e inequidades con las generaciones que nos suceden y cómo en esas narraciones se dibujan nuestros límites para imaginar futuros.

Y la exclusión curricular de las mujeres, sus acciones y sus logros debe transformarse.

3. Referencias bibliográficas

De Castro, R. (2013). *A miña Primeira Roalía*. Xerais.

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la universidad Jaume I. *Temas de Educación*, 21 (1), 77-96. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>

Aguilar, C. (2020a). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189037>

Aguilar, C. (2020b). El abuso de poder consentido por quien debería combatirlo. *Diario feminista*, 27 de noviembre. <https://eldiario>

2. <https://laroldanaplataforma.com>

3. <https://sites.google.com/view/elementartistas/p%C3%A1gina-principal>

4. <https://www.wikiart.org/es/female-artists>

- feminista.info/2020/11/27/el-abuso-de-poder-consentido-por-quien-deberia-combatirlo
- Aguilar, C. (2020c). De LIJ, Libros Informativos y Género. *CLIJ*, 296, 18-32 <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189440>
- Aguilar, C. (2020d). El contexto de la escritura: el caso de Gloria Fuentes. *Social and Education History*, 9 (3), 88-120. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186978>
- Aguilar, C. (2021a). Visibilizar en las aulas a las científicas para imaginar otro mundo posible. *Diario Feminista*, 11 de febrero <https://eldiariofeminista.info/2021/02/11/visibilizar-en-las-aulas-a-las-cientificas-para-imaginar-otro-mundo-posible>
- Aguilar, C. (2021b). Música, Género y Currículum. *Diario Feminista*, 16 de agosto. <https://eldiariofeminista.info/2021/08/16/musica-genero-y-curriculum>
- Aguilar, C. (2021c). Feminismo, arte, lectura y educación. *Diario Feminista*, 28 de septiembre. <https://eldiariofeminista.info/2021/09/28/feminismo-arte-lectura-y-educacion>
- Aguilar, C. (2021d). Género, danza y lectura. *Diario Feminista*, 13 de octubre. <https://eldiariofeminista.info/2021/10/13/genero-danza-y-lectura>
- Aguilar, C. (2022). Formación inicial de maestras y maestros de LIJ en pandemia: el reto de trabajar online DLIJ. En: J. M. Rodríguez y S. Sánchez (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura y Nuevas Tecnologías* (pp. 143-152). Dykinson. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/198034>
- APC (2021). Mujeres hackers, *body shaming* y violencia digital. *Píkara Magazine*, 20 de enero. <https://www.pikaramagazine.com/2021/01/mujeres-hackers-body-shaming-violencia-digital>
- Antolín, L. (2008). *Virginia Woolf. La escritora de lo invisible*. Hotel Papel.
- Antolín, L. y Santomé, J. M. (2009). *Carmen Martín Gaité. A la aventura subida en una pluma*. Hotel Papel.
- Aubert, A., Flecha, A. García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bastarós, M., Segarra, N. y Daura, C. (2018). *Herstory: una historia ilustrada de las mujeres*. Lumen.
- bell hooks (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- bell hooks (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- bell hooks (2022a). *Respondona*. Paidós.
- bell hooks (2022b). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

- Berg-Ehlers, L. (2018). *Inolvidables*. Maeva.
- Bonet, Marie-Jo. (2015). *Simone de Beauvoir et les femmes*. Albin Michel.
- Brian, R. (2020). *El consentimiento (¡para niños y niñas!)*. Océano.
- Brian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interest. *Science*, 355, 389-391 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28126816>
- Brown, M. y Parra, J. (2005). *My Name is Gabriela/Me llamo Gabriela: The Life of Gabriela Mistral/La vida de Gabriela Mistral*. Northland.
- Brugarolas, C. (2002). Los libros informativos. Una propuesta de animación a la lectura. *Educación y Biblioteca*, 128, 68-70
- Canosa, M. (2021). *Emilia Pardo Bazán. Una mente poderosa*. Bululú.
- Cemboraín, A. y Blanco, C. (2021). *Más allá de Austen. Diez mujeres que cambiaron la literatura*. Ciudadela Libros.
- Central Librería (2019). *Sinopsis*. https://www.centrallibreria.com/libro/mujeres-negras-en-la-ciencia_394421
- Cerezo, N. y Calafell, R. (2020). *Valenta com tu. Dolors Aleu*. La Galera.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Comisión Europea (2018). *On the shoulders of giants (teacher training)*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=5864>
- Comisión Europea (2022) *Propuesta de Recomendación del Consejo sobre los «Caminos hacia el éxito escolar»*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2022:316:FIN>
- Cortez, R. y Semmer, L. (2020). *The ABCs of Black History*. Workman.
- diarioUchile (2020). Grace Livingstone, investigadora inglesa: Thatcher creía que Pinochet había devuelto la democracia a Chile, *radio uchile*, 23 de mayo. <https://radio.uchile.cl/2020/05/23/grace-livingstone-investigadora-inglesa-thatcher-creia-que-pinochet-habia-devuelto-la-democracia-a-chile>
- EF News (2021). *Latinitas, libro que rinde tributo a mujeres que hicieron historia*, 6 de abril. <https://www.efe.com/efe/america/mexico/latinitas-libro-que-rinde-tributo-a-mujeres-hicieron-historia/50000545-4505393>
- El primo Ramón (2020). *Nuevo mundo: Isabel Zendal en la expedición de la vacuna*. Bululú.
- Espíritu, M. (2020). Denuncian representación errónea de micalaela bastidas en libro para niños, responsables se disculpan. *aweita.larepublica.pe*, 5 de octubre <https://aweita.larepublica.pe/virales/2020/10/05/denuncian-representacion-erronea-micaela-bastidas-libro-ninos-responsables-disculpan-2001>

- Estrella, J. (2022). *Niño, Niña*. Takatuka.
- Favilli, E. y Cavallo, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes, 1*. Planeta.
- FECYT (2021). Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito. *comunicacion_inclusiva_ciencia_accesible.pdf*
- FECYT (2022). Educación guiada por la evidencia. <https://www.fecyt.es/es/FECYTeDu>
- Fernández, E. y Río, M. (2021). *Diosario. Dioses, seres y espíritus del Perú*. Mónimo.
- Fink, N. y Saa, P. (2016). *Clarice Lispector*. Chirimbote.
- Fink, N. y Saa, P. (2017). *Alfonsina Storni para niños y niñas*. Chirimbote.
- Fortún, G. (2021). *Charlotte Brönte*. Sabina.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI.
- Gandarias, I. (2016). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8 (1),73-93. <https://doi.org/10.5209/INFE.54498>
- García Colmenares, C. (2012). Educar en tiempos de guerra: maestras y psicólogas republicanas en las colonias escolares. En: E. Sánchez de Madariaga (coord.). *Las Maestras de la República* (pp. 106-121). Los Libros de La Catarata.
- García, M. (2022a). El problema de las narrativas de empoderamiento para niñas. *Linternas y bosques*, 8 de marzo. <https://linternasybosques.com/2022/03/08/el-problema-de-las-narrativas-de-empoderamiento-para-ninas-por-macarena-garcia-gonzalez>
- García, M. (2022b). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- García, V. y Cuesta, I. (2020). *Xosefa de Xovellanos: La Esbelta. La dama ilustrada de les lletres*. Pintar-Pintar.
- Garralón, A. (2005). Denominemos, nombremos, designemos, llameemos o bauticemos... *Educación y Biblioteca*, 147, 62-71. https://www.laslibreriasrecomiendan.com/gtk_archivos/Dossier%20Libro%20Informativo.pdf
- Garralón, A. (2013). *Leer y Saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gereou, M. (2019). Cinco episodios de la Historia de España de los que apenas nos dijeron en el colegio que fueron racistas y coloniales. *el diario.es*. https://www.eldiario.es/desalambre/episodios-historicos-espana-racistas-coloniales_1_1790404.html

- Gil, M. J. (2020). La revisión de un mito: Simone de Beauvoir fue libre, pero no coherente. *Vanity Fair*, 8 de marzo. <https://www.revistavanityfair.es/cultura/articulos/simone-de-beauvoir-mito-feminismo-historiadora-marie-jo-bonnet/43800>
- Gili, E. y Aceituno, D. (2020). *El escritorio de Emily Dickinson*. Astronave.
- Gilibets, U. y Agrio, D. (2020). *Montserrat Roig*. Tigre de Paper.
- Hancock, J, y MacAree, F. (2021). *Can We Talk About Consent?: A book about freedom, choices, and agreement*. Frances Lincoln Children's Books
- Harrison, V. (2022). *Pequeñas líderes/ Little Leaders: Mujeres Extraordinarias de la Historia Afroamericana / Bold Women in Black History*. Vintage Español.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Hogges, K. y Lee-Merrion, H. (2020). *Brujas, Guerreras, Diosas*. Libros del Zorro Rojo.
- Hunter, L. y Sánchez, M. I. (2020). *Astrid Lindgren*. Alba.
- Imani, B. (2018). *Modern HERstory: Stories of Women and Nonbinary People*. Ten Speed Press.
- Jalil, V., e Ibarra, J. (2017). *María Elena Walsh para chic@s*. Sudestada.
- Jawando, D. y Snir, N. (2023). *Maya Angelou: pequeños relatos de grandes historias*. Blume.
- Kang, M. y Stynes, Y. (2021). *¡Hola consentimiento!* Liana.
- Lacasa, L., Amavisca, B. y Gusti (2022). *Niñas y niños feministas*. Nubeocho.
- Lado, M. y Agra, E. M. (2016). *Mulleres bravas da nosa historia: Rosalía de Castro*. Urco.
- Lamblin. (1993). *Mémoires d'une jeune fille derangée*. Balland.
- Lanza, H. y Barrios, O. (2021). *Agnódice. La primera médica de mujeres*. Vegueta.
- Larousse, Lemaître, P. y Rivas, R. Z. (2020). *La igualdad entre chicas y chicos no es ninguna broma*. Larousse
- Lartitegui, A. (2022). *Alfabeto del Libro de Conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Le Monde (1977). À propos d'un procès. *Le Monde*, 26 de enero. https://www.lemonde.fr/archives/article/1977/01/26/a-propos-d-un-proces_2854399_1819218.html
- López, A. (coord.) (2013). *Las Mujeres en los Contenidos de la ESO*. <http://meso.uv.es/informe>
- López, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado para la Igualdad*. SM.

- Mayor, A. y Monteagudo, S. (2017). *Nenes i Nens. Cadascuna, Cadascun, Diferent*. Llitera.
- Masini, B. y Negin, F. (2021). *Las amigas que me gustaría tener*. Laberinto.
- Merodio, G. (2022). Rompiendo el silencio sobre la defensa y acusaciones de pederastia de Simone de Beauvoir a través de la investigación. *Diario Feminista*, 29 de marzo. <https://eldiariofeminista.info/2022/03/29/rompiendo-el-silencio-sobre-la-defensa-y-acusaciones-de-pederastia-de-simone-de-beauvoir-a-traves-de-la-investigacion>
- Murnau, M. y Sotillo, H. (2017). *Feminismo Ilustrado*. Montena.
- Navarro, O., Ibáñez, V. y Bofill. (2021). *Enfermeras invisibles: Inventoras, Invencibles. Increíbles*. Plan B.
- Olaya, V. (2020). Las mujeres tuvieron un papel activo en el arte rupestre. *El País*, 28 de septiembre. <https://elpais.com/cultura/2020-09-28/las-mujeres-tuvieron-un-papel-activo-en-el-arte-rupestre.html>
- ONU Mujeres (2019). Cuando se trata de consentimiento, no hay límites difusos. *unwomen.org*. 18 de noviembre. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>
- País, A. (2021). Latinitas: las vidas de 40 latinas influyentes (y sus sueños de niñas). *BBC News Mundo*. 8 de marzo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56299366>
- Palomino, Z. y Sefcik, N. (2019). *Mujeres negras en la ciencia. Mujeres negras que cambiaron el Mundo*. Zinthia Álvarez Palomino.
- Pedregosa, A. y Ogalla, V. (2023). *La cuidadora de palabras: Vida de María Moliner*. Kalandraka.
- III Plan de Igualdad de la UJI (2021). <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/XUIJOSGOLIJOUS1F5XE5BIZFHFSWSMGBE>
- Pulido, C. (2020). Simone de Beauvoir defended pedophilia, *Sappho Platform*. 16 de octubre. <https://socialimpactscience.org/gender/2020/10/16/simone-de-beauvoir-defended-pedophilia>
- Razkin, U. (2019). Seacole, M. (1805-1881): La enfermera que nadie recuerda, *Ciencia y más*. 23 de mayo. <https://mujeresconciencia.com/2019/05/23/mary-seacole-1805-1881-la-enfermera-que-nadie-recuerda>
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soðs, S., Sordé, T., Travis, C. y Van Horik, R. (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27 (4), 298-308. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>

- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F. y Flecha, R. (2021). Educational impact evaluation of professional development of in-service teachers: The case of the dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia «on giants» Shoulders. *Sustainability*, 13 (8), 4275. <https://www.mdpi.com/20711050/13/8/4275>
- Rodó, M. (2021). *Interseccionalidad*. Bellaterra.
- Rodríguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L. y Oliver, E. (2020). On the shoulders of giants: benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00005/full>
- Rodríguez, A. y Flecha, R. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 6. <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/67742>
- Roig, R. y Roig, M. (2019). *Isabel vol ser escritora: Isabel de Villena*. Edicions 96.
- Salceda, M. (2022). La igualdad nunca supone una amenaza, pero la desigualdad perjudica siempre a todos los grupos sociales. *Diario feminista*. 7 de junio. <https://eldiariofeminista.info/2022/06/07/la-igualdad-nunca-supone-una-amenaza-pero-la-desigualdad-perjudica-siempre-a-todos-los-grupos-sociales>
- Salvat (s/f). *J. K. Rowling*. Mujeres Extraordinarias, 9. Salvat.
- Salvat (s/f). *Jane Austen*. Mujeres Extraordinarias, 13. Salvat.
- Salvat (s/f). *Mary Shelley*. Mujeres Extraordinarias, 17. Salvat.
- Salvat (s/f). *Agatha Christie*. Mujeres Extraordinarias, 23. Salvat.
- Salvat (s/f). *Astrid Lindgren*. Mujeres Extraordinarias, 26. Salvat.
- Salvat (s/f). *Beatrix Potter*. Mujeres Extraordinarias, 38. Salvat.
- Salvat (s/f). *Qui Jin*. Mujeres Extraordinarias, 42. Salvat.
- Salvat (s/f). *Nadine Gordimer*. Mujeres Extraordinarias, 53. Salvat.
- Sánchez, M. I. y Munsó, E. (2016). *Agatha Christie*. Alba
- Sánchez, M. I. y Wilson, K. (2018). *Jane Austen*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Brysenkova, Y. (2019). *Mary Shelley*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Allepuz, A. (2019). *Lucy Maud Montgomery*. Alba.
- Sanders, J. (2020). *Tu cuerpo es único*. Molina.
- Sanders, J. y Jennings, A. (2017). *Let's Talk About Body Boundaries, Consent and Respect: Teach children about body ownership, respect, feelings, choices and recognizing bullying behaviors*. Educate2Empower Publishing.
- Schatz, K. y Klein, M. (2018). *Mujeres radicales del mundo*. Capitán Swing.

- Senís, J., Pena, M. y Del Moral, C. (2022). Vidas de santas: una aproximación a las biografías de mujeres en el campo literario peninsular. *Bulletin of Hispanic Studies*, 99 (9), 883-902.
- Serrano, L. (2021). *Tu cuerpo es tuyo*. Nubeocho.
- Sordé, T. (2021). Ámbito: grupos culturales y en riesgo de exclusión social. En: FECYT. *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito* (pp. 43-54). <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Springora, V. (2020). *El consentimiento*. Lumen.
- Suárez, L. (2021). *Monte Pindo. Historia e lendas do olimpo celta*. Galaxia.
- Toro, A. y Hojas, I. (2008). *Gabriela la poeta viajera*. Amanuta.
- Triviño, L., Chaves, E. y Lucas, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la Herstory del Arte? *Clío: History and History Teaching*, 45, 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7351986>
- Valenzuela, J. (1991, 28 de septiembre). Un libro acusa a Sartre y Beauvoir de pasividad ante los nazis. *El País*. https://elpais.com/diario/1991/09/28/cultura/686008802_850215.html
- Valls, R., Puigvert, L., Vidu, A. y López de Aquileta, G. (2022). Presenting Beauvoir as a Feminist Neglecting her Defense and Accusations of Pedophilia. *Social and Education History*, 11 (2), 106-128. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/9934>
- Villar, H. y Ferrer, A. (2006). *Rosalía*. Fundación Rosalía de Castro.
- Wikipedia. *Simone de Beauvoir*. https://es.wikipedia.org/wiki/Simone_de_Beauvoir
- Worsley, L. (2019). Prólogo. *Mujeres. Nuestra Historia*. Penguin Random House.

(Re)imaginando la lectura dentro de un espacio multimodal como el *booktrailer*¹

GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ
Universidad de Málaga

1. Introducción

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene como fin primordial desarrollar las habilidades docentes y estrategias didácticas necesarias para el desarrollo de la competencia lectora. En esta tarea formativa, de acuerdo con Hernández Abenza (2011), los avances experimentados en el campo de la tecnología han aportado el soporte necesario para que la formación esté en consonancia con las competencias y los nuevos patrones de actuación docente que la sociedad actual demanda. En esta evolución se requiere que el docente despliegue contenidos y prácticas encaminadas a que sus alumnos participen activamente en la construcción de su aprendizaje.

De igual modo, la tecnología del aprendizaje y el conocimiento han dibujado un nuevo diseño de las prácticas y producciones literarias, y, por tanto, también de la lectura. Esta perspectiva tecnológica ha dado forma a una identidad lectora que sobre pasa los límites del papel impreso. Esto es, se ha esbozado un lector que interactúa con el texto y sus múltiples formas de presentación.

Así las cosas, nos detenemos brevemente para apreciar la metáfora de Prensky (citada por Cassany, 2012). Esta ilustra a la perfección el uso de formatos digitales para el fomento de la lec-

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto del grupo de investigación DILINGUA HUM-253 de la Universidad de Málaga

tura. En ella se compara el fenómeno migratorio con el paso del formato en papel al digital. Explica que los nacidos en la nación de la palabra escrita en papel (analógico) han emigrado a los dominios de los nativos digitales (en la red). Estos últimos se han trasladado al espacio de aquellos que han crecido rodeados de pantallas y de dispositivos electrónicos, como ordenadores, tabletas o teléfonos móviles; además de disponer de acceso a buscadores de internet como Google. Este hecho implica que ellos utilizan documentos hipertextuales y multimodales y que tienen acceso a plataformas digitales como YouTube, Instagram o Facebook donde difunden vídeos y fotografías que sus iguales pueden visualizar y comentar (con buenas y malas críticas).

Al hilo de esta perspectiva, esta conexión en red ha potenciado en ellos la transmisión de información y un aprendizaje cooperativo a través de la interacción con «programas de mensajería (WhatsApp, Line, Telegram), con los que conforman grupos, chats e intercambios estables para ayudarse en el día a día de clase» (Cassany, 2015, p. 189). Sin embargo, como afirman Cassany (2012) y Onieva López *et al.* (2021), la inmediatez de los contenidos en la red les ha hecho sentirse ansiosos e impacientes cuando se enfrentan a textos largos como los libros impresos.

Primeramente, y a la hora de implementar el presente proyecto, hemos tenido en cuenta los conceptos clave que aportarán el fundamento teórico que posibilitará la comprensión de la singularidad de la intervención y que a continuación se exponen.

1.1. El *booktrailer*

Con el fin de comprender la naturaleza de este recurso característico de la mercadotecnia editorial, debemos concretar una terminología que se emplea de manera recurrente en la literatura consultada sobre el uso del *booktrailer* en el fomento de la lectura. En primer lugar, el concepto de hipertexto que la RAE (en línea) define como «el conjunto estructurado de textos, gráficos, etc., unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas». El paratexto, que, según Genette (1987, citado en Lluch *et al.*, 2015), constituye un elemento auxiliar que facilita adentrarse en la lectura. Este autor lo considera un paso previo o de transición hacia la práctica lectora. Igualmente, Lluch *et al.* (2015) recogen la definición de Genette sobre *epitexto*:

Epitexto es cualquier elemento paratextual que no está anexo al texto en el mismo volumen, sino que circula libremente en un espacio físico y social prácticamente ilimitado. (p. 798)

Asumidos estos conceptos, el *booktrailer* representa para Rovira Collado (2017) una prodigiosa armonía entre las posibilidades audiovisuales y multimodales con la lectura literaria y, por consiguiente, una nueva forma de fomento de la lectura. Para Tabernero-Sala (2016), el *booktrailer* o *tráiler de libros* se define como:

El principal epitexto virtual público que adquiere entidad artística propia [...] un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico, con la peculiaridad de que se difunde a través de las redes sociales. (Tabernero-Sala, 2016, p. 22)

Esta autora resalta la característica hipertextual de este recurso que se dirige principalmente a un tipo de lector usuario de las redes sociales y que obtiene datos e información por medio de soportes multimedia y multimodales en los que se combinan letras, sonidos, imágenes estáticas y en movimiento.

Sumado a todo ello, Lluch *et al.* (2015) detallan los elementos que deben componer el *booktrailer* que son: título, autor o autores, personaje principal o protagonista, jerarquización de los personajes, ambientación de la historia, tiempo y tempo del relato, editorial, etc. En el plano de la retórica es frecuente el uso de elipsis, intertextualidad y la combinación de géneros.

De igual modo, Gómez y Bárcena (2023) encuentran su predecesor en el tráiler emitido tanto en cine como en televisión para publicitar un avance de una película o serie. En ellos se muestran las escenas más atrayentes, pero no se revela la trama dejando la intriga del desenlace en el espectador para estimular las ganas de visionar la película o serie.

1.2. Aprendizaje basado en proyectos

En primer lugar, cabe explicar que la intervención didáctica que aquí se muestra se sirvió de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este método, de acuerdo con Botella y Ramos (2019), es una metodología activa, centrada en el discen-

te y que tiene como fundamento los principios constructivistas y, por ello, incide de manera positiva en la motivación de los estudiantes. En esta línea, Landron *et al.* (2018) defienden que se centra en la creación de contenidos y la realización de actividades individuales o grupales que el alumnado realiza durante un período de tiempo concreto. Como resultado de esa práctica, se obtiene un producto que se presenta al resto de los compañeros mediante una exposición oral. Igualmente, las autoras destacan que esta metodología implica, estimula y mejora el aprendizaje, puesto que los estudiantes asumen la organización y ejecución del proyecto desde un punto de vista activo, realizan tareas conectadas con su realidad espacio-temporal y «aplican sus conocimientos en un contexto que hace el aprendizaje significativo, refuerza la confianza en sí mismos y produce productos finales únicos» (Landron *et al.*, 2018, p. 216).

En la línea de estas consideraciones, Trujillo (2015) enumera las siguientes afirmaciones respecto al ABP:

- El conocimiento no es una posesión del maestro, sino el resultado de la interacción entre estudiantes y docentes.
- El docente crea la situación de aprendizaje.
- Los discentes participan activamente en el proceso de aprendizaje: búsqueda de contenido y fuentes de información, gestión de la tarea, resolución de dificultades, control del ritmo de la actividad y evaluación del trabajo.

En la presentación del ABP, como sostienen Botella y Ramos (2019), se ha de apreciar la esencia creativa del proyecto en la que las interrogantes y la investigación (el proceso) representan una parte fundamental para la elaboración del producto final. Así, el procedimiento puede ser afectado por modificaciones debidas al contexto; por ello, la morfología del proyecto se reexamina o repasa de acuerdo con su progreso. Igualmente, este factor investigativo convierte al ABP en una metodología activa y crítica para todos los implicados docentes y discentes.

Por todo ello, podemos alegar que el aprendizaje por proyectos tiene su fundamento en el aprendizaje activo. De este modo, este posibilitará que los estudiantes de grado adquieran los conocimientos y competencias profesionales clave para el desempeño docente.

1.3. Aprendizaje cooperativo

Además del método arriba mencionado, recurrimos al aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza que, de acuerdo con Pegalajar y Colmenero (2013) y Cantero Sandoval (2023), consiste en potenciar una instrucción interactiva de colaboración entre iguales. En esta el docente presta su ayuda y orientación y se produce dentro de un contexto determinado. Con este enfoque, las actividades y tareas se organizan en grupos de trabajo donde se forjan relaciones interpersonales; se reconocen valores éticos como la diversidad, la multiculturalidad y el respeto mutuo; se produce una interacción estimuladora y una interdependencia positiva; además de propiciar una reflexión crítica de alta calidad. En suma, constituye una estrategia que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la construcción del conocimiento se gesta entre todos los participantes involucrados en dicho proceso. Asimismo, posibilita que los estudiantes obtengan unos buenos resultados académicos, permite el desarrollo cognitivo y metacognitivo y, finalmente, establece conexiones apropiadas entre la teoría y la práctica.

En esta línea, García *et al.* (2019, pp. 37-38) enumeran las siguientes características del aprendizaje cooperativo o *team-learning*:

- El aprendizaje en grupos cooperativos se fundamenta en la interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Por ello, tanto el rendimiento individual como el de los componentes del grupo son una labor que concierne a todos los participantes.
- La responsabilidad del trabajo que se debe elaborar es individual y colectiva. Por este motivo, el aprendizaje se adquiere según las posibilidades de cada integrante del grupo. Así, todos disfrutarán de igualdad de oportunidades de tener éxito.
- La composición de los grupos de trabajo cooperativos es heterogénea e intersubjetiva, puesto que posibilita una construcción de los conocimientos conjunta.
- En los grupos cooperativos suele buscarse un liderazgo compartido entre todos los miembros del grupo, estructurando mejor la tarea a realizar, siendo cada uno de los miembros del equipo especialista en una parte y, por consiguiente, líder de esta.

- Las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos cooperativos son objeto de enseñanza por parte del profesorado.
- La mayor parte el trabajo cooperativo se realiza fundamentalmente en el aula, bajo la continua supervisión del profesor.

En definitiva, los elementos esenciales que siempre están presentes en el trabajo cooperativo son: la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación.

Una vez definidos los conceptos que soportan de marco teórico de este proyecto, corresponde concretar los objetivos que delimitarán la amplitud del proyecto: proporcionar una herramienta atrayente y motivadora para el fomento de la lectura y para el desarrollo de la competencia lectora que los docentes en formación puedan incorporar a su futura práctica docente. Asimismo, se busca promover un cambio en la manera de entender y expresar la lectura que atraiga al alumnado y propicie un acercamiento hacia la lectura en papel. Además, se aspira a estimular la creatividad y favorecer la construcción de conocimiento.

2. Metodología

El análisis que a continuación se muestra se enmarca en dos ámbitos de la investigación: por un lado, el plano cualitativo-interactivo y, por otro, el cuantitativo de la estadística descriptiva (McMillan y Schumacher, 2005).

Igualmente, se utilizó el método analítico DAFO para valorar la práctica. En este se organizaron los factores internos en función de los atributos positivos o fortalezas y los negativos o debilidades, así como los externos que afectan de manera positiva (oportunidades) o negativa (amenazas) (Aliaga *et al.*, 2018). Finalmente, los datos recopilados con el cuestionario se codificaron y volcaron a una matriz SPSS v.22 que ha proporcionado un cálculo fiable y riguroso de los porcentajes e individuos objeto de este estudio.

2.1. Participantes

La muestra seleccionada para este estudio consta de 199 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univer-

sidad de Málaga. De ellos, el 76,88% ($n = 153$) son mujeres y el 23,11% ($n = 46$) son hombres. Asimismo, cabe especificar que el 34,67% ($n = 69$) pertenecen al grado de Educación Infantil y el 65,32% ($n = 130$) al grado de Educación Primaria (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de participantes según año académico, asignaturas, curso y grado

Curso académico	Asignaturas	Curso	Grado	Participantes	
				Mujeres	Hombres
2020-2021	Literatura Infantil	4	Educación Infantil	66	3
2021-2022	Didáctica de la Lengua Castellana	2	Educación Primaria	36	26
	Lectura y Literatura Infantil	4	Educación Primaria	51	17

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumentos

Para este estudio, se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario elaborado a partir de una estrategia de evaluación de materiales multimedia llamada EMI (Ricardo y Rangel, 2019) y una matriz DAFO. El cuestionario se compone de diecinueve ítems ordenados en cinco dimensiones. Este incluye una escala valorativa de tipo Likert que se presenta en formato nominal (nulo, bajo, aceptable, bueno y excelente). En esta gradación, «Nulo» significa que la realización es de muy baja calidad o nula, «Bajo» se observa una calidad baja, «Aceptable» se considera una calidad media que cumple con lo que se espera del trabajo, «Bueno» implica una ejecución alta y, por tanto, alcanza las aspiraciones del producto; finalmente, «Excelente» supera lo que se esperaba del material elaborado. Las dimensiones del cuestionario son las siguientes:

1. Estética del material
2. Efectividad del material
3. Contenido del material
4. Estímulo para el aprendizaje
5. Nivel de aprovechamiento

2.3. Procedimiento

Este proyecto consistió en la grabación de un vídeo en el cual se tenía que promocionar un libro (cuento infantil y juvenil) elegido por los participantes. Su puesta en marcha se realizó en cuatro etapas: información, aplicación, transferencia y evaluación.

- Para la primera etapa, se activaron los conocimientos previos y se buscó *información* sobre qué se entiende por *booktrailer* (características, elementos que lo componen, usos didácticos y beneficios para el fomento de la lectura); también se propuso que el alumnado investigara las diferentes herramientas digitales que podría utilizar para grabar su actividad.
- En la segunda etapa, se puso *en marcha* el proyecto. Para ello, se formaron grupos heterogéneos, atendiendo a su rendimiento y capacidad, de entre 4 y 6 componentes. Estos debían proyectar un *booktrailer* bajo la premisa de trabajar de manera conjunta y coordinada, cada participante debía asumir un papel en el grupo (rastreador, ayudante, secretario, crítico, coordinador y portavoz). Con el fin de mantener una organización del trabajo, los equipos debían cumplimentar un guion de la grabación en el que se especificara título del texto escogido, la herramienta, tipo de ambientación, sesiones o esquema, recursos (visuales y auditivos) e intriga final que motive a la lectura.
- La tercera etapa consiste en la *transferencia* del aprendizaje. Así, debían cumplimentar una hoja de trabajo en la que se detallase: la fecha de reunión para la ejecución de la actividad, roles de los integrantes, método o procedimiento de trabajo e incidencias o problemas surgidos. Del mismo modo, debían diseñar una propuesta didáctica con los siguientes aspectos: título de la actividad, curso al que se dirige, objetivos didácticos y curriculares, temporalización, recursos y evaluación. Una vez elaborados los trabajos, se expusieron para que el resto de los grupos participantes evaluaran el producto final. Una vez se hubo mostrado el producto en clase, los vídeos se subieron a los diferentes canales de YouTube que los propios alumnos ya tenían o crearon para la tarea.
- En la cuarta etapa, se cumplimentó el cuestionario de coevaluación, dado que el trabajo se realizó en grupos cooperati-

vos. La *evaluación* de los *booktrailers* también se llevó a cabo de manera colaborativa aplicando una herramienta de evaluación específica para medios y recursos multimedia (Ricardo y Rangel, 2019). Asimismo, los equipos de trabajo cumplieron una matriz DAFO a fin de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Resultados

En primer lugar, cabe destacar que las herramientas elegidas para grabar los vídeos por los participantes fueron cuatro: Genially, Canvas, Filmmaker y las ya tradicionales diapositivas de Power-Point en las que insertaron los vídeos. A continuación, exponemos los hallazgos recopilados con el cuestionario confeccionado para dicha coevaluación. En primer lugar, la dimensión 1 (figura 1) indaga sobre la estética del material, para lo cual se dispusieron cuatro ítems. En esta, las respuestas de los estudiantes muestran que una media del 6,40 % ($n = 13$) presentó un producto de baja calidad (opción «Nulo») con respecto a su estética. Sin embargo, en la elección «Excelente» se extrajo una media global del 44,84 % ($n = 89$), lo que implica que los participantes consideraron que los *booktrailers* superaban las expectativas generadas. En las secciones «Aceptable» y «Bueno» se obtuvieron unas medias globales del 19,34 % ($n = 39$) y del 29,39 % ($n = 58$), respectivamente. En opinión de los participantes, el ítem con un porcentaje por encima de la media (51,25%; $n = 102$) para la sección «Excelente» es «Las imágenes no interfieren en la comprensión del texto» lo que nos hace pensar que los *booktrailers*,

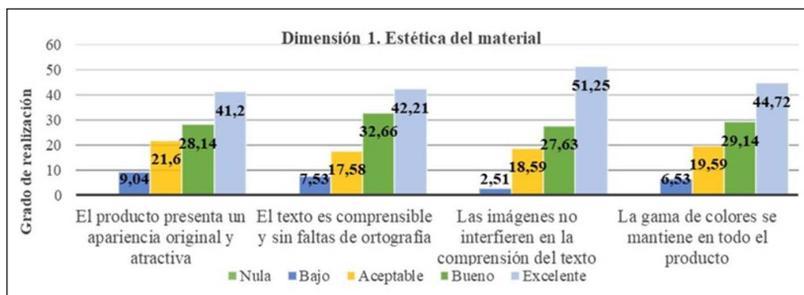


Figura 1. Resultados referidos a la estética del material. Fuente: elaboración propia

en general y por encima de lo que se esperaba, presentan un buen equilibrio entre imagen y texto escrito. Además, en la misma categoría el ítem «La gama de colores se mantiene en todo el producto» con un porcentaje ligeramente por debajo de la media (44,72%; $n = 89$) también refleja que se ha elaborado un trabajo con un colorido compensado y controlado.

Seguidamente, en la dimensión 2 (figura 2) se examina la efectividad del material. En esta los informantes apreciaron el recurso en las opciones «Aceptable» con una media global del 18,84% ($n = 38$), «Bueno» con una media del 34,42% ($n = 69$) y «Excelente» con una media del 46,74% ($n = 93$). Hay que destacar que los dos ítems obtienen unos porcentajes que se sitúan alrededor de la media en las opciones más esperables «Aceptable» y «Bueno»; por ello, podemos considerar que estas cifras muestran que la creación del material está dentro de los parámetros que se deseaban conseguir.

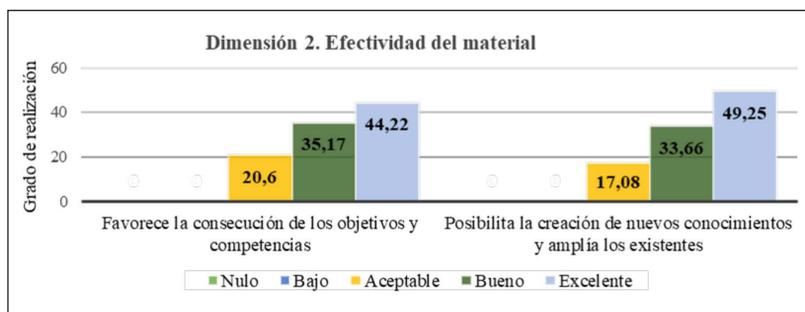


Figura 2. Resultados relacionados con la efectividad del material. Fuente: elaboración propia

Posteriormente, en la dimensión 3 (tabla 3) se estudia el contenido del *booktrailer*. Aquí los participantes estimaron que solo el 4,30% ($n = 9$) (en la categoría «Nulo») y un 4,66% ($n = 9$) (en la sección «Bajo») elaboraron un material que no responde al grado de desarrollo esperado. En el extremo opuesto, la categoría «Excelente» la escogieron una media global del 41,20% ($n = 83$). Igualmente, en las secciones centrales «Aceptable» y «Bueno» la seleccionaron una media del 19,52% ($n = 39$) y del 29,72% ($n = 59$), respectivamente.

En la categoría «Excelente» solo dos ítems han obtenido un porcentaje por debajo de la media «Incluye un resumen» y

«Muestra escenas que no se pueden reproducir en el aula», el resto han conseguido un valor por encima de la media. En esta opción el ítem con un porcentaje mayor es «El vocabulario es apropiado para el nivel de los estudiantes» con un 50,75 % ($n = 101$). Con estos datos podemos afirmar que los *booktrailers* presentan un contenido adecuado, que se expone de manera clara y comprensible y que está conectados con los conocimientos previos del alumnado.

Tabla 3. Resultados relativos al contenido del material

Dimensión 3. Contenido del material	Nulo		Bajo		Aceptable		Bueno		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
El vocabulario es apropiado para el nivel de los estudiantes			10	5,02	33	16,58	55	27,63	101	50,75
La duración es adecuada para mantener la atención	9	4,52			37	18,59	54	27,14	99	49,75
Presenta una secuencia lógica			7	3,52	43	21,61	64	32,16	85	42,71
Los conceptos principales se exponen claramente			6	3,01	36	18,09	72	36,18	85	42,71
El contenido establece conexiones con los conocimientos previos			7	3,52	44	22,11	67	33,67	81	40,70
Incluye un resumen	2	1,0	18	9,04	40	20,10	64	32,16	75	37,69
Muestra escenas que no se pueden reproducir en el aula	49	24,62	17	8,54	39	19,60	38	19,10	56	28,14
MEDIA	9	4,30	9	4,66	39	19,52	59	29,72	83	41,20

Fuente: elaboración propia

A continuación, la dimensión 4 (figura 3) presenta los resultados de los ítems sobre los estímulos para el aprendizaje. En esta los estudiantes señalaron en una media global del 39,86 % ($n = 79$) el rango «Excelente», con una media del 35,50 % ($n = 71$) la escala «Bueno», con una media del 18,73 % ($n = 37$) la sección «Aceptable» y con una media del 7,53 % ($n = 15$) en el valor «Bajo». De manera general, observamos que los estudiantes han apreciado la pertinencia de los *booktrailers* para estimular el aprendizaje, puesto que las categorías «Bueno» y «Excelente» están cercanas a las medias e incluso por encima de estas. En ellas sobre-

salen los porcentajes del 41,70 % ($n = 83$) del ítem «Se logra la atención del alumnado» para la opción «Excelente», el 39,70 % ($n = 79$) para el ítem «Los efectos visuales llaman la atención y optimizan el aprendizaje» en el rango «Bueno» y el 43,72 % ($n = 87$) para el ítem «Los efectos auditivos atraen la atención y mejoran el aprendizaje».

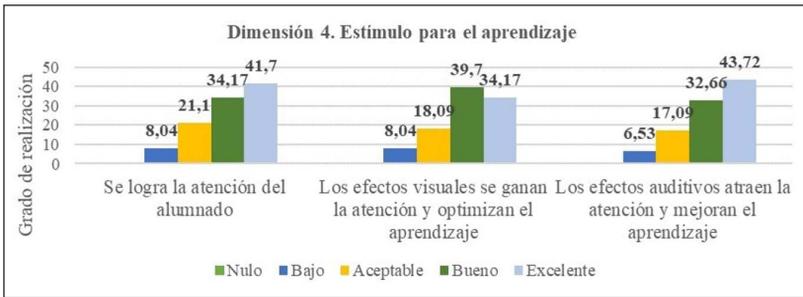


Figura 3. Resultados referidos al estímulo para el aprendizaje. Fuente: elaboración propia

En relación con el nivel de aprovechamiento (figura 4), debemos comentar que la media global de las categorías «Nulo» (1,76%; $n = 3$) y «Bajo» (6,28%; $n = 13$) son muy inferiores al resto de valores: «Aceptable» con un 20,27% ($n = 40$), «Bueno» con el 35,18% ($n = 70$) y «Excelente» con un 39,19% ($n = 78$). Podemos ver que los porcentajes más altos corresponden a las escalas «Bueno» y «Excelente» en los tres niveles lo que nos hace pensar que los informantes han otorgado un alto valor a los *book-trailers* en cuanto a su utilidad como recurso didáctico para su implementación en el aula.

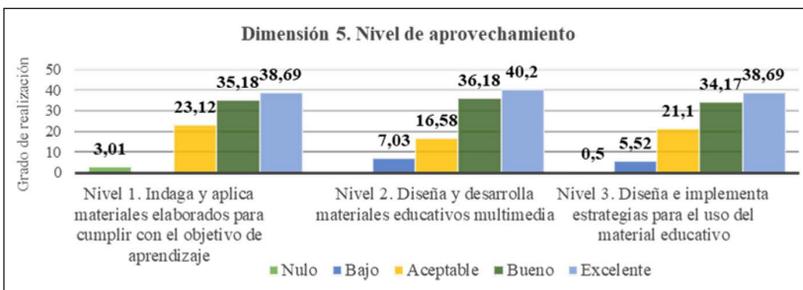


Figura 4. Resultados relativos al nivel de aprovechamiento. Fuente: elaboración propia

Finalmente, la tabla 4 recoge las principales reflexiones que los estudiantes han analizado sobre sus propios *booktrailers* a través de la matriz DAFO. Observamos que en este análisis los estudiantes han considerado como las principales debilidades la idoneidad de la información y los materiales tanto técnicos como de contenidos recopilados. En cuanto a las amenazas, han mostrado su preocupación por sus escasos conocimientos en el uso de recursos multimedia. En relación con los tributos positivos, entre las principales fortalezas destacamos la promoción de la creatividad, la ayuda para el aprendizaje que ha supuesto trabajar en grupo y conocer nuevas formas de fomentar la lectura. Con respecto a las oportunidades, han resaltado el hecho de conocer una herramienta que podrán utilizar en un futuro.

Tabla 4. Resumen de las principales consideraciones de la aplicación de la matriz DAFO

	Factores internos	Factores externos
	DEBILIDADES	AMENAZAS
Atributos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Una actividad demasiado extensa y complicada para llevarla a cabo todo el grupo completo en clase. - Falta de tiempo para la realización del trabajo, por lo que no pudimos mostrar todo lo que nos hubiese gustado. - Larga duración de la exposición, por lo que puede dar lugar a una distracción de los oyentes. - Falta de recursos técnicos para la edición de vídeos. - Sintetizar en un solo vídeo de pocos minutos, la vida de la autora y el libro escogido. - Organización del grupo de trabajo para grabar el vídeo conjuntamente. - Dificultad para reunir los materiales necesarios para realizar el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - La superación de otras creaciones con respecto a nuestro <i>booktrailer</i>. - La calidad del vídeo, debido a la falta de materiales para una creación profesional. - Problemas técnicos cuando se expuso el vídeo. - Buscar programa de edición de vídeos apto. - Escasa información biográfica de la autora. - Desinterés del alumnado en el libro. - La comprensión del libro puede ser más compleja para el primer ciclo. - Posible falta de material en algunos centros para la realización del proyecto. - Carencia de experiencia en la creación de <i>booktrailer</i>. - No todos sabemos realizar vídeos con aplicaciones novedosas. - Poca motivación por parte del alumnado hacia la lectura.

	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Atributos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje sobre la realización de un <i>booktrailer</i> para llevarlo a cabo en nuestras futuras aulas. - Creatividad al realizar un <i>booktrailer</i> sobre una adaptación teatral de un cuento muy reconocido tanto por niños como por adultos. - Creación de un contenido bastante claro y basado en todas las pautas que había que seguir para su realización. - Ayudarnos mutuamente en todo momento. - Gran coordinación y capacidad de trabajar en grupo. Nos hemos sentido muy cómodos y libres para dar nuestras opiniones y aportaciones de nuevas ideas. - Experiencia en creación de videos. - Fomento de la originalidad y la creatividad. - Asemejar el <i>booktrailer</i> con el tráiler de una película, pues nos resultó más fácil entender el concepto. - El vídeo es atractivo y motivador. - Duración adecuada al contenido y al contexto. - Se anima a la lectura. - Conocer nuevos métodos para promocionar la lectura. - Valorar el <i>booktrailer</i> como futura aplicación didáctica dirigida al alumnado. - Fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales. - Se interrelacionan diferentes áreas curriculares y se contribuye al desarrollo de varias competencias y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción al ver que a nuestros compañeros les resultó interesante y atractiva nuestra propuesta. - Confianza en saber que puede ser una actividad bastante efectiva en el ámbito escolar para incentivar la lectura. - Buena proyección del vídeo, al igual que del sonido. - Hemos adquirido una nueva herramienta de aprendizaje para ponerla en práctica en el aula. Además, hemos tenido una gran oportunidad como grupo para conocernos y ayudarnos entre nosotras. - Conocer los <i>booktrailers</i>. - Descubrir formas de implementar este recurso en las aulas de Primaria. - Impulsar el gusto e interés por la lectura en nuestras clases. - Descubrir cuentos y libros diferentes. - Innovación en cuanto a la animación a la lectura. - Conocer y aprender el manejo de nuevos recursos TIC, aplicaciones... - El alumnado puede conocer un nuevo libro y trabajar con ello el pensamiento crítico. - Buena coordinación de grupo. - Aplicación didáctica bastante completa y acorde a los requisitos propuestos.

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

Con este estudio, enmarcado en el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura Castellana, se ha pretendido proporcionar a los maestros en formación una estrategia docente innovadora para el fomento de la lectura. Hemos de aclarar que con la palabra *innovación* se hace referencia, como describe Ramírez Montoya (2018), a la incorporación de una práctica

que no se realizaba con anterioridad en la creación de ambientes de aprendizaje. Con ello, se aspira a mejorar y dinamizar la adquisición de habilidades profesionales docentes mediante el uso de herramientas tecnológicas que doten al contexto educativo de técnicas motivadoras para promocionar la lectura.

Tomando como base los hallazgos encontrados podemos inferir las siguientes conclusiones. De manera general, el hecho de que las dos categorías más altas del cuestionario «Bueno» y «Excelente» tengan los porcentajes más altos nos hace pensar que los informantes consideraron que los trabajos elaborados tenían una alta calidad y que respondieron a las expectativas que de ellos se esperaba. Por esto, nos permitimos deducir que los participantes se sintieron motivados para hacer representaciones visuales de los textos utilizando, para ello, gráficos e imágenes.

Asimismo, estas cifras nos llevan a afirmar que los estudiantes han desplegado una gran creatividad componiendo un producto con una apariencia atractiva y motivadora para el fomento de la lectura. Así, han sido capaces de recrear el texto seleccionado en representaciones gráficas y de construir imágenes mentales de este. Con sus creaciones han conseguido establecer un equilibrio importante entre las imágenes y los textos que posibilita la comprensión del material elaborado y que la gama de colores empleada es la apropiada para el recurso. Del mismo modo, se ha valorado que esta herramienta multimodal es efectiva para cumplir con los objetivos de la enseñanza y para originar nuevos conocimientos. Asimismo, ha quedado claro que el contenido de sus producciones es relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que utiliza un vocabulario adecuado para el nivel del alumnado al que se dirige, y tiene una duración apropiada y una exposición de los contenidos clara y precisa. Igualmente, han considerado que esta práctica ha constituido un buen estímulo para el aprendizaje dado que capta la atención de los participantes, los efectos visuales y auditivos atraen el interés de la audiencia y, por tanto, mejora el aprendizaje. Por otra parte, han manifestado que el trabajo conjunto y entre iguales ha sido una plataforma para compartir ideas, comentarios y experiencias con la lectura. En definitiva, ha servido de herramienta para el aprendizaje de nuevos saberes. Finalmente, han estimado que el nivel de aprovechamiento ha sido óptimo visto que han sido capaces de buscar material, información y recursos digitales

para la elaboración de los *booktrailers*. Para ello, han utilizado diferentes medios multimedia en la confección de sus proyectos y han desarrollado materiales didácticos que pueden ser utilizados en un futuro como docentes.

Al hilo de esta perspectiva, cabe señalar que esta práctica ha contribuido a construir una estrategia metodológica para el fomento de la lectura diferente, creativa e interesante, como ya constataron Muñoz *et al.* (2016) cuando afirmaron que habría que proponer vías diferentes más conectadas con el aspecto emocional de la lectura que potencien el hábito lector. En este sentido, Santos Díaz (2017) planteó instaurar nuevas propuestas lectoras más atractivas y motivadoras. En este marco, Cassany (2012) argumenta que el alumnado actual encuentra en la escuela los tradicionales recursos literarios en papel (los libros) carentes de atractivo y que pueden disuadirles de emprender una lectura en profundidad. Sobre todo, si los comparan con los instrumentos digitales que usan en casa.

Además, ha favorecido la búsqueda de material narrativo para la elaboración del *booktrailer*. Con ello se ha llevado a la práctica la teoría estudiada sobre los criterios de selección de lecturas, aplicando, de este modo, esos conocimientos teóricos al desempeño en el aula. Igualmente, han sido capaces de reflexionar de una manera crítica sobre la propia actuación, así como la de sus iguales. También ha propiciado un trabajo cooperativo para la resolución de problemas o tareas planteadas en el aula y para promover la investigación en su entorno de trabajo. En definitiva, ha favorecido la adquisición de las competencias profesionales que el alumnado de magisterio debe alcanzar durante su formación. Estas competencias pasan por la interacción de habilidades, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje que se han puesto en práctica con la creación de los *booktrailers*.

5. Referencias bibliográficas

- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 563-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>

- Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41 (163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci_arttext
- Cantero Sandoval, M. A. (2023). Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la literatura en el Grado de Educación Infantil. En: M. Becerra Quero (coord.). *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 43-54). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-educacion-lectora-ciencia-para-la-sociedad>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama. <https://n9.cl/9w19s>
- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. En: G. Bañales, N. Vega y M. Castelló, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 187-208). Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/35411>
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. CCS. <https://edicionesescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Gómez Domingo, M. y Bárcena Toyos, P. (2023). Booktrailer: un recurso para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la educación primaria En: M. Becerra Quero (coord.). *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 43-54). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-educacion-lectora-ciencia-para-la-sociedad>
- Hernández Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En: J. J. Maquilón Sánchez (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-19). la Universidad de Murcia. <https://edit.um.es/wp-content/themes/editum/pdfs/9788469428412.pdf#page=12>
- Landron, M. L., Agreda Montoro, M. y Colmenero Ruiz, M. J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua: The effect of project-based learning in gifted students of a second language. *Revista de Educación*, 380, 210-236. <https://n9.cl/swhho>
- Lluch, G., Taberner-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24 (6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>

- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15 (1), 52-68. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Traductor J. Sánchez Baidés. Pearson. www.freeLibros.me
- Onieva López, J. L., Maqueda Cuenca, E., Felipe Morales, A. y García Ruiz, M. A. (2021). Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en formato papel y digital. *Investigaciones sobre Lectura*, 16, 1-31.
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruiz, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 343-362. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/140110/Pegalajar?sequence=1>
- Ramírez Montoya, M. S. (2018). *Modelos y estrategias de enseñanzas para ambientes innovadores*. Digital del Tecnológico de Monterrey. <https://n9.cl/n0plw>
- Ricardo Vergara, D. y Rangel Vellojín, J. (2019). Una estrategia metodológica para la incorporación de técnicas de producción audiovisual para el desarrollo de materiales educativos multimedia: EMI. *Acta ScientiÆ InformaticÆ*, 3 (3), 1-6. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1797>
- Rovira Collado, J. (2017). *Booktrailer* y *Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/62755>
- Santos Díaz, I. C. (2017). La lectura enriquecida en español y en lengua extranjera a través de códigos QR. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 144-151. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.14
- Taberero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/8gksv>

Espacios interdisciplinarios y artísticos para el desarrollo de la competencia multimodal

FRANCISCO ANTONIO MARTÍNEZ-CARRATALÁ
JOSÉ ROVIRA-COLLADO
SEBASTIÁN MIRAS
Universidad de Alicante

1. Introducción

En el presente estudio se analiza una experiencia didáctica de composición multimodal en la que se conjugan los ámbitos literario y musical a partir de un estudio de caso. En este sentido, la propuesta se contextualiza dentro de las necesidades de desarrollo competencial del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Gobierno de España, 2022), al integrar un espacio donde se une el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y diferentes competencias específicas que abarcan las de Lengua y Literatura con las asignaturas de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En esta investigación queremos mostrar un espacio de intervención didáctica que apuesta por el desarrollo de propuestas pedagógicas que incluyan reflexiones sobre la comunicación multimodal y las alfabetizaciones múltiples (Serafini y Gee, 2017; Coccetta, 2018; Hattan y Lupo, 2020; Nash *et al.*, 2023).

En este sentido, las aportaciones del New London Group (1996) analizan la importancia de considerar los diferentes modos (auditivo, espacial, gestual, lingüístico y visual) para analizar el potencial pedagógico de los procesos de intermodalidad en

una sociedad dominada por el lenguaje audiovisual y la diversidad de expresiones en diferentes medios. La apertura curricular hacia la inclusión de la multimodalidad en el ámbito educativo sigue los planteamientos de Bezemer y Kress (2016), en los que se ponía el énfasis en otorgar importancia a los diferentes modos (además del lingüístico y textual) en la construcción de significados. De esta manera, en el ámbito educativo resulta necesaria una apertura pedagógica para integrar estos diferentes contenidos en la formación del alumnado. De igual modo, la producción de creaciones multimodales y el desarrollo de la creatividad es otro aspecto esencial en el ámbito educativo, que se propone en esta investigación con una aproximación a la composición multimodal (Stockman, 2022). Estas nuevas prácticas permiten un cambio de paradigma respecto al desarrollo de proyectos multimodales en los que el alumnado cambia su rol de escritor hacia el de diseñador de un producto que integra diferentes modos comunicativos (Arola *et al.*, 2018; Miras *et al.*, 2022).

A partir de estas consideraciones previas, nuestra propuesta busca la integración de aspectos clave dentro de la reflexión multimodal como es el establecimiento de conexiones entre la educación musical con la educación literaria y artística a partir del libro álbum o álbum ilustrado. Se ha escogido este tipo de soporte literario porque, como analizan Serafini y Reid (2022), se conjugan en la construcción de su discurso narrativo aspectos del análisis de los aspectos literarios, artísticos y semióticos. En una de las definiciones más empleadas en el ámbito académico, Bader (1976, p. 1) lo describe como «diseño total», en el cual la interdependencia entre texto e imagen es uno de sus elementos clave. Esta idea del libro álbum como diseño total conecta con la de la importancia de la recepción estética entre dos modos, como son el semántico y el semiótico, para la construcción de significados e interpretación de los lectores y las lectoras que interaccionan con diferentes relaciones. Así, estudios como los de Nodelman (1988), Nikolajeva y Scott (2001), Sipe (2012) o Bateman (2014) profundizan en los diferentes tipos de relaciones entre texto e imagen atendiendo al modo en el que se produce la relación solidaria entre ambos. Desde la congruencia de los dos códigos hasta su contradicción, existe un espacio interpretativo para el lector cuando ambos se complementan y precisan de sus conocimientos intertextuales y personales para inferir su significado.

Dentro de los diferentes tipos de álbumes, se destaca el interés de la investigación académica por los *álbumes sin palabras* (Arizpe, 2013; Martínez-Carratalá, 2022; Colón-Castillo, 2023), que, de acuerdo con la definición de Bosch (2012), son:

[...] una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente. (p. 75)

Uno de los aspectos centrales de este tipo de álbumes es la presencia de un texto implícito dentro de la propia narratividad secuenciada de las imágenes que es construido e interpretado por la persona que «lee» las ilustraciones, con unas habilidades inferenciales que le permitan ahondar en su narrativa más allá de lo meramente referencial o literal. De esta forma, los álbumes sin palabras, que ya narran visualmente y no precisan de un texto de acompañamiento, ofrecen el máximo espacio interpretativo para sus «lectores», donde, además, asumen un rol de «creador» al interpretar individualmente cada persona el texto subyacente. Junto a estos aspectos básicos en la comunicación del álbum, la propia construcción del libro como objeto, también ha contado con un importante desarrollo en su análisis en los últimos años (Ramos, 2017; Veryeri-Alaca, 2018; Mociño-González, 2019; Tabernero-Sala, 2019).

Así, los álbumes sin palabras ofrecen un espacio para la creatividad y la composición multimodal (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022). En este caso, la propuesta es crear significados a partir de la narrativa visual junto con otro modo, en este caso, el auditivo mediante la composición musical. Esta práctica de unión intermodal ha sido también explorada a partir de la creación de acompañamientos musicales para producciones visuales dinámicas en el aula de Secundaria (Lage-Gómez *et al.*, 2022), donde se encuentran algunas características comunes a la unión de modos entre texto e imagen en el álbum como una narrativa estática. En este caso, Coulter (2010) se encarga de analizar la unión entre los diferentes modos en los que se construyen las producciones audiovisuales y el modo en el que se relacionan: *concomitantes*, cuando son congruentes con la información que ofrecen, e *isomórficos*, cuando se relevan para crear significados.

También hay otras clasificaciones que ahondan en este tipo de relaciones, como *sincréticas* y *diegéticas* (Boucher y Piché, 2020). Dentro de los estudios entre las relaciones entre sonido e imagen, destacan las aportaciones de Chion (1994, p. 37), en las que también se precisa la relación de contrapunto para generar una disonancia audiovisual entre los dos modos. En el sentido extremo, la relación de congruencia total se produce a partir del denominado *efecto mickey mousing*, en el que el sonido acompaña musicalmente al movimiento de la imagen como un ejemplo de sinestesia (Audissino, 2020). De esta manera, desde diferentes ámbitos, se encuentran similitudes en el proceso de intermodalidad, que, como Ceraso (2018) señala, el proceso de escucha multimodal se debe atender en su conjunto y cuyas aportaciones también se pueden trasladar a la lectura multimodal. Es decir, la importancia didáctica de la composición multimodal tiene una doble finalidad: profundizar en las particularidades de cada modo y desarrollar las habilidades inferenciales para la construcción de significados con la unión de estos modos. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es diseñar y analizar una propuesta que integre la composición multimodal a partir del álbum sin palabras y la escritura musical para el desarrollo de la creatividad.

2. Método

2.1. Participantes

El diseño de la investigación se desarrolla mediante el estudio de caso de la puesta en práctica de una secuencia didáctica para crear una pieza musical de acompañamiento para un álbum sin palabras. La propuesta se ha desarrollado con un estudiante que finalizó el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de quince años durante un mes previo a la incorporación al nuevo curso 2022-2023. El participante realizaba estas actividades como propuesta innovadora para la introducción a la composición musical. Además, el estudiante está en cuarto curso del Conservatorio Profesional y cuenta con el consentimiento de su familia para el desarrollo de estas actividades. Esta familia pertenece a un contexto socioeconómico medio y el participante es hijo único.

2.2. Instrumentos

Esta propuesta se desarrolla a partir del análisis descriptivo de las producciones realizadas por el participante en las diferentes propuestas y ejercicios propuestos. Para el desarrollo de estas actividades, se han empleado una serie de álbumes sin palabras que figuran en la tabla 1, así como la duración de cada fase de intervención. Para la composición musical, se ha proporcionado el *software* de composición MuseScore 3, que se ha empleado en otras prácticas de creación de bandas sonoras en el ámbito educativo (Lage-Gómez *et al.*, 2022). Adicionalmente, las conversaciones con el participante se produjeron en un aula del conservatorio y la grabación de estas tuvo el consentimiento firmado de la familia del menor.

Tabla 1. Relación de álbumes sin palabras en las fases de intervención

Título del álbum	Autoría	Fase de intervención	Duración
<i>Yellow umbrella</i>	Jae Soo Liu	Asociación	1 semana
<i>Estate</i>	Suzy Lee	Secuenciación	1 semana
<i>Espejo</i>	Suzy Lee	Reproducción diseño a partir del piano	1 semana
<i>Espejo</i>	Suzy Lee	Creación con instrumentación completa	2 semanas

Fuente: elaboración propia

Para las primeras fases de activación de los conocimientos previos, se han escogido dos obras. En primer lugar, *Yellow umbrella* (Liu, 2012). Es un álbum sin palabras que cuenta con un acompañamiento musical durante su lectura creada por el compositor Dong Il Sheen y cuya partitura se encuentra en la obra. En segundo lugar, el álbum sin palabras *Estate* (2022) de Suzy Lee cuya narrativa visual gravita en torno a la interpretación en imágenes de los tres movimientos de la composición *Verano* de Vivaldi. Para la última actividad, se han contemplado diferentes opciones para la escritura de una pieza musical de acompañamiento como son *Diapasón* (Devernay, 2012) y *Swing* (Fazenda, 2017). Pero finalmente se opta por un álbum que ofrezca una mayor complejidad desde la particularidad de su diseño para que el participante identifique los elementos principales en la construcción narrativa del libro álbum. Cabe destacar que para esta

propuesta se ha optado por la elección de álbumes que emplean la doble página como unidad secuencial para facilitar la tarea.

2.3. Procedimiento

La selección de estas obras está motivada por la propuesta que permita al participante seguir las cuatro fases de elaboración de un texto, tal como figura en el Real Decreto 217/2022 (Gobierno de España, 2022) como son: planificación, textualización, revisión y edición. Previamente a esta tarea, el participante necesita de una serie de conocimientos previos que le permitan comprender cuáles son las bases de la comunicación multimodal. En este sentido, la comprensión lectora con textos multimodales sigue la propuesta de Arizpe *et al.* (2014), en que se distinguen cuatro momentos en el análisis de una narrativa visual, de modo que estimule la lectura inferencial. Las dos primeras corresponden al nivel de análisis objetivo: *referencial*, para el análisis básico de los elementos narrativos, y *composicional*, para la aproximación a los elementos comunicativos del diseño. Las dos últimas se refieren a los niveles intertextual, para establecer relaciones con otros textos culturales, y *personal*.

Así, como se indica en la tabla 1, la secuencia de actividades parte de una actividad de asociación sobre la base de una partitura ya existente para el álbum *Yellow umbrella* (2002), en la que el participante identifica qué parte de la pieza musical es la que debe acompañar a la narrativa visual y relacionar el porqué del contenido de dicho fragmento. La siguiente actividad tiene un contenido similar, pero en este caso se hace sobre una reinterpretación visual más libre del *Verano* de Vivaldi por Suzy Lee en el álbum sin palabras *Estate* (2022), que recibió una Mención Honorífica en la Feria de Bolonia de 2022. De nuevo, se pide al participante que descomponga y secuencie uno de los tres movimientos de la pieza de Vivaldi con arreglo a las diferentes ilustraciones del álbum. Estas actividades persiguen que el participante se familiarice con el proceso de identificación de la relación entre texto musical e imagen, que conectan con otro tipo de álbumes que son tendencia en los últimos años como son los álbumes líricos (Neira-Piñeiro, 2012). En este caso, como señala Neira-Piñeiro (2018), un álbum-poema parte de la secuenciación de los versos de ese poema que se acompañan visualmente para

crear una narrativa visual. El mercado editorial también cuenta con ejemplos relacionados con canciones de la tradición oral e inclusive de diferentes clásicos de la cultura pop contemporánea.

La última parte de la secuencia se centra en la creación de una pieza de acompañamiento al álbum sin palabras *Espejo* (2008) de la autora coreana Suzy Lee, también galardonada con el Premio Hans Christian Andersen de ilustración en 2022. Este álbum es el primero de *La trilogía del límite* (Lee, 2014), cuyos diseños emplean uno de los elementos materiales en la construcción del libro como objeto. Así utilizan el pliegue central para construir una narrativa que cuenta con una extensión de veintitrés secuencias a doble página. A nivel referencial, el paratexto del título ya proporciona una pista al lector sobre la función del pliegue en la narrativa como es la de espejo, donde cada página representa la sorpresa de la protagonista al encontrarse con su proyección en la otra página. A partir del asombro inicial, la narrativa se desarrolla con un juego de réplica entre la niña y su proyección hasta fundirse en una sola en el pliegue central, e inclusive desaparecer en este, empleando un recurso metaficcional. La segunda parte de la narrativa muestra su salida del pliegue, donde se ha producido una alteración en su sincronía: la niña de la página derecha no reproduce sus movimientos, sino los de la página anterior. Esto conlleva el enfado de la niña y acaba materializando el pliegue central en un gran espejo que se fractura, con la consecuente desaparición de su proyección y la vuelta al estado inicial de la narrativa.

La elección de este álbum posibilita la aproximación a conceptos del análisis multimodal (Painter *et al.*, 2013), cuya narrativa visual a doble página, pese a lo estático, permite considerarla como una cualidad cinematográfica al emplear el mismo espacio visual, un plano fijo en el que la angulación horizontal es frontal, ubicando al lector en una posición neutral, y sin producirse alteraciones en la angulación vertical. De la misma forma, el lector toma un papel de espectador en el que los personajes representados no alteran las opciones de focalización: no se produce un contacto visual de los personajes con el lector y la perspectiva no se altera, manteniéndose como no mediada. El estilo de los dibujos permite el desarrollo de la empatía por parte del lector, y el empleo del color también tiene implicaciones para romper con los sentimientos de soledad y de desconfianza ini-

ciales que se plasman sobre un fondo en blanco y el trazo de la niña en negro. Más tarde, el color aparece gradualmente en cada secuencia hasta culminar en una explosión ante el reconocimiento y el juego entre ambas, antes de su desaparición en el pliegue central.

Por último, la propuesta de actividades con este álbum se dividía en dos fases diferenciadas. En la primera, el participante debía trasladar a la partitura el diseño de la obra reparando en las particularidades de su narrativa visual y empleando tan solo un instrumento de su elección. Finalmente, una vez discutida y analizada dicha composición de acompañamiento, el participante podía completar la composición con instrumentación adicional a partir de la pieza inicial. De este modo, la propuesta se ajusta a los contenidos de la competencia específica 4 de la asignatura de Música en Educación Secundaria y la aproximación a la creación de textos multimodales a partir de la escritura musical. El tiempo para la realización de cada actividad era de una semana (exceptuando la última, en la que se dejaron dos semanas); se entregaron presencialmente para conversar sobre las producciones y entonces se ofrecía la explicación de la siguiente tarea.

3. Resultados

El análisis de los resultados se realiza de manera descriptiva a partir de las producciones realizadas y las conversaciones mantenidas con el participante en los diferentes momentos de la intervención.

En el primer ejercicio de asociación con el álbum *Yellow Umbrella* (2002), interpretó los silencios de la partitura de Dong Il Sheen para identificar cada una de las dieciséis secuencias de la narrativa visual. En esta narrativa, a cada paso de página hay un nuevo personaje que se incorpora en un trayecto que culmina en la llegada a una escuela durante un día lluvioso, que observamos desde un plano cenital. Los silencios también le sirvieron para identificar otras claves visuales como la ausencia de movimiento de los personajes en su trayecto, como cuando se paran para cruzar una calle o el paso de la vía del tren. Otro aspecto del silencio que le ayuda a la asociación de las secuencias se produce en la penúltima página antes de mostrar el desenlace, donde el si-

lencio es un recurso para crear suspense. Sobre los contenidos musicales, identifica el uso de la repetición de un mismo fragmento musical incluido al inicio para darle una conclusión coherente a la pieza. En este sentido, el participante identifica sobre los contenidos que «la clave de do mayor es una armadura básica infantil y es la más idónea para este tipo de libros». Esta asociación le lleva a establecer relaciones con otras composiciones musicales «en canciones como el *Himno de la alegría* se emplea este tono, son canciones que los niños aprenden de pequeños y ese tipo de armadura, creo, que se asocia mejor con lo infantil». Entre las conclusiones que establece entre los contenidos visuales y musicales, identifica que la pieza trata de armonizar el paso de los personajes hacia la escuela. Allí encuentra relaciones entre las notas y los personajes, especialmente en la décima secuencia donde detecta el mismo número de notas con el mismo número de personajes. Del mismo modo, cuando los personajes representados deben bajar una escalera en la séptima secuencia, dice: «La música va para abajo, musicalmente se forma una escalera que reproduce la imagen, va de una nota más aguda a una más grave. El punto de partida es que el paraguas azul es el la (la-la-la-sol-mi-mi-re)».

El participante tuvo mayores dificultades para completar la segunda tarea de secuenciación de *Estate* (Lee, 2022) a partir de uno de los movimientos del *Verano* de Vivaldi. A partir de este álbum identificaba que las opciones de la autora no estaban centradas en la congruencia para seguir de una manera específica la partitura, sino que se identificaba de manera global. Los compases más relajados se asocian con los juegos de los niños, el silencio previo a la tormenta, con la segunda parte de la narrativa con un empleo de colores más oscuros, y el *crescendo* que sirve de resolución con la tercera parte con la orquesta. Tras varios intentos, identificó que el punto más destacado de la composición y su relación con la ilustración era el cambio de paleta de color para reflejar esa tonalidad y melodía, o la intensificación con la saturación en las ilustraciones.

Con estos elementos previos, la creación de una pieza de acompañamiento a partir de *Espejo* (2008) resultó mucho más sencilla para el participante. Dada la naturaleza de la tarea, crear una pieza musical para reflejar el diseño de la obra, el participante decidió crear una partitura para piano, ya que era el instru-

mento que consideraba que se ajusta mejor al tono de la obra. En este sentido, la primera decisión para trasladar el diseño y la función del pliegue fue dar a la niña de la página derecha la clave de sol, y a la de la izquierda la clave de fa: «Se repiten las melodías en espejo, una en clave más grave-izquierda y la derecha más aguda. Se repiten para dar más motivo al objetivo del libro que es ser un espejo». Así, creó un guion apoyándose en la identificación del esquema narrativo del álbum y matizó dos aspectos para armonizar los acontecimientos de la narrativa visual: la tonalidad y el tempo. Además, a medida que se aproximan al pliegue central también tomó otra decisión para reflejar el diseño, como, por ejemplo, la novena secuencia: «Bajo el tempo (*forte* y cambio el matiz) y reflejo que las notas son más próximas. Primero, el silencio (página en blanco), luego re-mi-fa-sol y responde sol-fa-mi-re (como una sensación de unión). Y luego otro silencio».

De nuevo, el silencio tiene un valor narrativo, de mayor duración, cuando las protagonistas desaparecen en el pliegue central. En la segunda parte de la narrativa, la composición replica la falta de sincronía de los personajes, como subraya en la secuencia catorce: «Vuelvo a la ilustración 3, un mismo motivo con alteraciones como el sol y el do sostenido. Le da una melodía diferenciada a cada uno de estos personajes y se pasan a replicar en las distintas claves con diferentes registros». Además, para la caída del espejo empleó el *glissando* para representar dicha caída hasta romperse (*fortissimo*). En líneas generales, el participante fue capaz de crear una congruencia entre los contenidos musicales y la narrativa visual, donde la sensación armónica inicial se va diluyendo hacia el uso del contrapunteo con la disonancia que se produce en la parte final.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación, pese a tratarse de un estudio de caso, han mostrado la capacidad de desarrollar una práctica de composición multimodal (Arola *et al.*, 2018; Stockman, 2022), en la cual el participante ha identificado a través de sus diferentes fases los elementos comunicativos del libro álbum. En este proceso, se ha mostrado cómo la unión de modos en el proceso

de intermodalidad tiene capacidad para la construcción de significados, y cómo los álbumes sin palabras han ofrecido un espacio en el que mejorar la alfabetización visual.

En este proceso de comprensión lectora, el participante ha desarrollado su capacidad inferencial para aproximarse de manera sencilla al desarrollo de competencias específicas del área de la educación musical y las particularidades de la comunicación multimodal del álbum (Painter *et al.*, 2013). Del mismo modo, se observa cómo la creación de un texto musical tiene relación en el proceso de unión de modos con el del texto escrito, estableciendo relaciones entre las aportaciones del ámbito literario (Nikolajeva y Scott, 2001; Sipe, 2012; Bateman, 2014) con las del ámbito musical (Chion, 1994; Coulter, 2010) en una narrativa estática. Desde la interpretación visual en los motivos musicales hasta la secuenciación y asociación, el conjunto de actividades ha permitido que el participante se adentrara en la tarea de escritura de una partitura siguiendo con los cuatro pasos básicos: planificación, textualización, revisión y edición.

Así, la elección de este tipo de prácticas multimodales está en línea con otras propuestas en Educación Secundaria (Lage-Gómez *et al.*, 2022), que continúan con la creación de dinámicas interdisciplinares en las situaciones de aprendizaje promovidas por el Real Decreto 217/2022 (Gobierno de España, 2022). En este sentido, los álbumes sin palabras ya tienen una capacidad narrativa a partir de la imagen, pero que, además, en el ámbito educativo pueden favorecer el ejercicio de revelar su texto subyacente a partir de dinámicas de escritura creativa (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022). Cabe destacar que la creación de un texto de acompañamiento no se trata simplemente de trasladar el contenido referencial, sino de generar un contenido que expanda la lectura interpretativa. Al igual que crear un texto escrito no debe limitarse a describir la imagen, el texto musical puede generar disonancias en la interpretación de las ilustraciones.

Del mismo modo, la elección de las obras para este tipo de prácticas debe contar con un análisis previo, en el que los criterios de selección de los álbumes deben considerar su potencial artístico y semiótico, así como aproximarnos a la adquisición de un metalenguaje para fijarnos en la importancia de los elementos semióticos. Adicionalmente, la aproximación a la comunica-

ción multimodal puede ofrecer transferencias a otros espacios de interacción en los que desarrollar diferentes competencias y el pensamiento crítico. Sin duda, este es un aspecto esencial del desarrollo de las alfabetizaciones múltiples en un contexto histórico y cultural en el que la ciudadanía se ve expuesta a diferentes tipos de mensajes en los medios de comunicación y en los productos audiovisuales.

5. Agradecimientos

Esta investigación está dentro de la red de investigación en docencia universitaria: *Multimodalidad y alfabetización transmedia en asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (5741) de la Universidad de Alicante.

6. Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43 (2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>
- Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Bloomsbury Academic.
- Arola, K. L., Sheppard, J. y Ball, C. E. (2018). *Writer/designer: A guide to making multimodal projects*. Langara College.
- Audissino, M. (2020). The function of Mickey-Mousing: a re-assessment. En: Knight-Hill, A. (ed.). *Sound & image: Aesthetics and practices* (pp. 145-160). Routledge.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan.
- Bateman, J. (2014). *Text and image: a critical introduction to the visual-verbal divide*. Routledge.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

- Boucher, M. y Piché, J. (2020). Sound/image relations in videomusic: A typological proposition. En: Knight-Hill, A. (ed.). *Sound & image: Aesthetics and practices* (pp. 13-29). Routledge.
- Ceraso, S. (2018). *Sounding composition: multimodal pedagogies for embodied listening*. University of Pittsburgh Press.
- Chion, M. (1994). *Audio-Vision: Sound on Screen*. Columbia University Press.
- Cocchetta, F. (2018). Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*, 77, 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004>
- Colón-Castillo, M. J. (2023). El álbum sin palabras como recurso educativo transversal: Revisión y análisis del estado de la cuestión. *Revista Electrónica Educare*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14480>
- Coulter, J. (2010). Electroacoustic music with moving images: the art of media pairing. *Organised Sound*, 15 (1), 26-34. <https://doi.org/10.1017/S1355771809990239>
- Devernay, L. (2012). *Diapasón*. Océano Travesía.
- Fazenda, J. (2017). *Swing*. Juventud.
- Gobierno de España (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (30/03/2022), 76. Referencia: BOE-A-2022-4975. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Hattan, C. y Lupo, S. M. (2020). Rethinking the Role of Knowledge in the Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly*, 55 (S1), S283-S298. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.350>
- Lage-Gómez, C., Centeno-Osorio, J. L. y Cremades-Andreu, R. (2022). Creatividad participativa en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 50-66. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24080>
- Lee, S. (2008). *Espejo*. Barbara Fiore.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore.
- Lee, S. (2022). *Estate*. Corraini.
- Liu, J. S. (2002). *Yellow umbrella*. Kane Miller Book Pub.
- Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: Revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21 (1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746

- Martínez-Carratalá, F. A. y Rovira-Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: Propuesta didáctica para los grados de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, 6, 28-49. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.24341>
- Miras, S., Ruiz-Bañuls, M. y Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Humanidades digitales para la educación literaria: multimodalidad y alfabetización digital. En: Leal Rivas, N. (ed.). *Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale* (pp. 211-222). Federico II University Press.
- Mociño-González, I. (2019). *Libro-obxecto e xénero: O libro infantil como artefacto*. Universidade de Vigo.
- Nash, B. L., Dunham, H., Murdter-Atkinson, J. y Wetzell, M. M. (2023). A culturally sustaining approach to multimodal literacies: Building from students' funds of knowledge in field-based teacher education. *Literacy Research and Instruction*, 0 (0), 1-25. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153766>
- Neira-Piñeiro, M. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-138.
- Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 17 (1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Painter, C., Martin, J. y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Ramos, A. M. (ed.). (2017). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Serafini, F. y Gee, E. (eds.). (2017). *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times*. Teachers College Press.
- Serafini, F. y Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 0 (0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43 (1), 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>

- Stockman, A. (2022). *The writing workshop teacher's guide to multimodal composition (6-12)*. Routledge.
- Tabernero-Sala, R. (ed.). (2019). *El objeto libro en el universo infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Veryeri-Alaca, I. (2018). Materiality in picturebooks. En: Kümmerling-Meibauer, B. (ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 59-68). Routledge.

Índice

Presentación	9
1. Implementación del <i>Sistema de Inteligencia Ortográfica</i> (SIO) en el aula de Primaria	13
1. Bases teóricas y estado de la cuestión	13
2. Investigación empírica	16
2.1. Objetivo y preguntas de la investigación	16
2.2. Diseño y método de la investigación	17
2.2.1. Descripción de la muestra: características generales	17
2.2.2. Descripción del método SIO	17
2.2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	19
2.2.4. Procedimiento de análisis de los datos	19
3. Resultados y discusión	20
4. Conclusiones	22
5. Limitaciones y prospectiva investigadora	23
6. Referencias bibliográficas	24
2. Análisis de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora según editoriales	27
1. Introducción	27
2. Método	31
2.1. Diseño de la investigación	31
2.2. Muestra	31
2.3. Instrumento	32

2.4. Análisis de datos	33
3. Resultados	33
4. Discusión y conclusiones	44
5. Referencias bibliográficas	45
3. Tendencias en la formación inicial del especialista en lenguas extranjeras en Educación Primaria: un análisis crítico	49
1. Introducción	49
2. La lengua extranjera en el currículo	51
3. La formación inicial del profesorado del profesorado en LE	53
4. Conocimiento pedagógico del contenido en Didáctica de la Lengua Extranjera y competencia comunicativa intercultural	54
5. Método	56
5.1. Muestra	56
5.2. Instrumento	57
5.3. Procedimiento	58
6. Resultados	58
7. Discusión y conclusiones	62
8. Referencias bibliográficas	65
4. Cómo integrar la investigación en adquisición de vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera	69
1. Marco teórico	69
2. Metodología	72
2.1. Participantes	72
2.2. Instrumentos	72
2.2.1. Pruebas de nivel y cognitivas	73
2.2.2. Materiales de la intervención pedagógica	74
2.2.3. El portafolio electrónico	76
2.3. Procedimiento y análisis	78
3. Resultados	80
4. Discusión e implicaciones	81
5. Conclusiones	82
6. Referencias bibliográficas	83
5. Aprendiendo de los errores: tipología lingüística y enseñanza de ELE	87
1. Introducción: la teoría de adquisición gradual	87

2. Metodología y contexto del estudio	90
2.1. Metodología aplicada en el estudio	90
2.2. Rasgos del grupo de informantes	90
3. Los resultados del trabajo de campo	91
3.1. Primer principio: marcado y uso del género gramatical	91
3.2. Segundo principio: uso y marcado de tiempos de pasado	94
3.3. Tercer principio: el modo verbal	97
3.4. Cuarto principio: determinación mediante el artículo	100
4. Conclusiones	102
5. Referencias bibliográficas	104
6. Aprender gramática desde la interdisciplinariedad: el adjetivo para responder a un reto medioambiental	105
1. Introducción	105
2. Objetivos	108
3. Método	109
4. Resultados y discusión	110
4.1. Tratamiento integrado de lenguas	110
4.2. Aprendizaje en las dimensiones social, comunicativa, textual y lingüística	111
4.3. Conocimiento declarativo sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar	114
4.4. Conocimiento procedimental sobre la gramática a partir de un planteamiento interdisciplinar	117
5. Conclusiones	118
6. Referencias bibliográficas	119
7. La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil	123
1. Introducción	123
2. Hábito lector y fomento de la lectura	124
3. Promoción de la lectura y creatividad en la etapa de Infantil	125
4. La biblioteca escolar	126
4.1. Definición de <i>biblioteca escolar</i>	126
4.2. La biblioteca escolar en Educación Infantil	127
5. Método	128
6. Análisis y discusión de los resultados	129
6.1. Cuestionario para el alumnado	129

6.2. Entrevista a docentes de Educación Infantil sobre las bibliotecas	133
7. Conclusiones y propuestas de mejora.	135
8. Referencias bibliográficas	136
8. Interdisciplinariedad entre el derecho y la literatura: concienciación crítica de los derechos laborales en Educación Infantil a través del álbum ilustrado en lengua inglesa	139
1. Introducción	139
2. Innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: interdisciplinariedad entre el derecho y la literatura, dos disciplinas complementarias.	141
3. Concienciación crítica de derechos a través de la educación literaria y el álbum ilustrado	143
4. La pedagogía de las multiliteracidades: un enfoque metodológico reflexivo y participativo	145
5. Propuesta didáctica: una ruta de aprendizaje a través de una concienciación crítica de derechos.	147
6. Conclusiones	148
7. Referencias bibliográficas	149
9. Experiencia didáctica intercentros: romances noticiosos en las aulas del siglo XXI.	155
1. Importancia del romancero en la literatura	155
2. El romancero para contextualizar el aprendizaje literario.	158
3. Experiencias de lectura y creación literarias	160
3.1. IES Viera y Clavijo	161
3.2. IES La Laboral de La Laguna	162
3.3. IES Rafael Arozarena	164
4. Conclusiones	168
5. Referencias bibliográficas	169
10. Los tópicos en la literatura popular caribeña: propuesta de análisis desde los objetivos de desarrollo sostenible	171
1. Introducción	171
2. Marco teórico	172
2.1. La cultura antillana	172
2.2. La literatura popular caribeña	173
2.3. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)	175

2.3.1. Concepto de ODS	175
2.3.2. Objetivos en la literatura popular caribeña	176
3. Metodología de investigación	176
3.1. Selección de la muestra	176
3.2. Criterios de clasificación	178
3.3. Análisis de los resultados	179
3.3.1. Las mujeres malvadas	179
3.3.2. La ambigüedad de la realeza	181
3.3.3. La astucia de los buscavidas	182
4. Conclusiones	184
5. Referencias bibliográficas	184
11. Los libros de no ficción y el género en la formación inicial de maestras y de maestros	187
1. Introducción	187
2. En qué contexto posicionamos en la DLIJ los libros de no ficción	189
2.1. ¿Qué son los libros de no ficción?	190
2.2. Los libros de no ficción y el género	191
2.3. Formarnos para formar	193
2.4. La visibilización curricular del género de manera transdisciplinar	194
2.5. Del pensamiento a la acción	195
3. Referencias bibliográficas	196
12. (Re)imaginando la lectura dentro de un espacio multimodal como el <i>booktrailer</i>	205
1. Introducción	205
1.1. El <i>booktrailer</i>	206
1.2. Aprendizaje basado en proyectos	207
1.3. Aprendizaje cooperativo	209
2. Metodología	210
2.1. Participantes	210
2.2. Instrumentos	211
2.3. Procedimiento	212
3. Resultados	213
4. Conclusiones	218
5. Referencias bibliográficas	220

13. Espacios interdisciplinarios y artísticos para el desarrollo de la competencia multimodal	223
1. Introducción	223
2. Método	226
2.1. Participantes	226
2.2. Instrumentos	227
2.3. Procedimiento	228
3. Resultados	230
4. Discusión y conclusiones	232
5. Agradecimientos	234
6. Referencias bibliográficas	234

Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Este volumen propone un acercamiento a las principales líneas de investigación que transitan la Didáctica de la Lengua y la Literatura, sin olvidar las propuestas de innovación pedagógica. Se recogen trece trabajos que discurren en torno a la enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera, la educación literaria y la multimodalidad aplicada a la lectura.

En su conjunto, la obra presenta los retos de investigación fundamentales que este área encara en el nuevo paradigma curricular y legislativo.

Begoña Camblor Pandiella. Profesora ayudante doctora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Oviedo. Imparte asignaturas relacionadas con la enseñanza y la innovación en la educación literaria y lingüística en diversas titulaciones de la Facultad de Educación. Es miembro del grupo TECN@: Tecnología y Aprendizaje, de la Universidad de Oviedo, y participa en varios proyectos de investigación estatales vinculados a sus líneas principales de interés: literatura infantil y su didáctica; educación literaria y género; TIC en la didáctica de la literatura; y literatura española del exilio y su didáctica.

Aída Bárbara Parrales Rodríguez. Licenciada en Filología Hispánica (2010), máster de Formación del Profesorado (2011), doctora (2017). En 2015, como becaria predoctoral «Severo Ochoa», realizó una estancia de investigación en la Universidad de Pennsylvania. Actualmente es profesora asociada en el Área de Didáctica de la Lengua, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica de la escritura y en el análisis de materiales educativos.

Roberto Avello Rodríguez. Profesor asociado del área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Oviedo, donde imparte docencia sobre la enseñanza de lenguas. Sus intereses principales en investigación se centran en la educación bilingüe y las lenguas minoritarias, con publicaciones en estos ámbitos en revistas como *Lletres Asturianes* o *Journal of Language and Education Policy*. Revisor y comité científico de la *Revista de Educación y Desarrollo Atlante*. Director de los cursos de extensión universitaria Elemental de Llingua Asturiana y Anovamiento Curricular nel Marcu de la LOMLOE (Ed. Primaria y Secundaria) de la Universidad Asturiana de Branu.

