

ISSN: 1988-8430
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



MONOGRÁFICO

**DESARROLLOS ACTUALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

Editores temáticos: Ester Trigo Ibáñez y Manuel Francisco Romero Oliva

Tejuelo

Nº 30, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XII. Mayo de 2019

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Editores temáticos: Ester Trigo Ibáñez y Manuel Francisco Romero Oliva

Cáceres. 2019

341 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Natidiana Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Carmen Guillén Díaz, Universidad de Valladolid, Spain
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de cádiz, Spain
 Dra. Eva Iniesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. Raúl Cremades García, Universidad de Málaga, Spain
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
 Dr. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Lidia Uso Viciedo, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldegue, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariana Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 Dr. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Mijadas, Spain
 Dr. Dordé Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Ana Díz-Plaja Tobaoda, Universitat de Barcelona, Spain
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

ESCI. "Emerging Sources Citation Index" de Thomson and Reuters: <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jnlst/jlresults.cgi>, desde el 20 de noviembre de 2015.

SCOPUS de Elsevier: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic> (desde 2018).

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Clasificación en MIAR: ICDS 2018: 9.5; ICDS 2016: 9.4; ICDS 2015: 3.845; ICDS 2013: 3,699; ICDS 2012: 3,602; ICDS 2011: 3,477.

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 36 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Delgado López-Cózar, Emilio; Ayllón Millán, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2007-2011)", EC3 Reports, 3. Granada, 9 de abril de 2013). H index 3 y Media H= 5.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 38 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael; Delgado López-Cózar, Emilio (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2008-2012)", EC3 Reports, 7. Granada, 18 de noviembre de 2013). H index y Media H= 4.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 49 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Martín-Martín, Alberto; Orduña Malea, Enrique; Delgado López-Cózar, Emilio (2015). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2010-2014)", EC3 Reports, 13. Granada, 23 de octubre de 2015). H index 6 y Media H= 12.

Clasificación en DICE: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

Clasificación en Latindex (directorío y catálogo): 36 criterios cumplidos.

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2018 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales C; Humanidades C.

DIALNET. Dialnet Métricas: Impacto 2017: 0,070; Revista 153 de 225.

REDIB. Clasificación global: 389. Percentil Factor de Impacto: 60.454

MLA (Modern Language Association).

DOAJ

REDIB

REDINED

CARHUS PLUSH +

Preliminares/Preliminary

Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

El monográfico que presentamos nace de una trayectoria de colaboración entre los profesores Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez, de la Universidad de Cádiz y un grupo de investigadores con los que han coincidido en diversos foros –ciclos de conferencias en el marco de la formación permanente del profesorado, simposios y congresos internacionales– en los que han tenido la oportunidad de trazar puntos de encuentro y, con ello, hacer visible los avances producidos en la materia que nos ocupa. Por ello, este número, *Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la Lengua y la Literatura* se ha organizado en torno a cinco líneas temáticas: abrimos desde una idea integradora de centro en donde la competencia lingüística es concebida como motor para la innovación educativa: los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC); a partir de ahí nos centraremos en las diferentes etapas y contextos educativos en los que la DLL ofrece nuevas perspectivas para afrontar una mejora educativa: la formación inicial del profesorado, como base del cambio; la Educación Infantil, como punto de anclaje de la creación de los futuros ciudadanos; la formación de lectores, como referencia

para el desarrollo de ciudadanos críticos; y, finalmente, la enseñanza de español para extranjeros, como una visión globalizada en la que se establece un marco del español como lengua no materna. Cada una de estas líneas cuenta con dos artículos realizados desde perspectivas diversas.

Los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) están representados por dos trabajos. El primero está firmado por América Pérez Invernón –CEIP Reyes Católicos (Cádiz)– quien, como integrante de la Comisión Andaluza de PLC, en su artículo “El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística”, resume las últimas medidas implementadas por parte de las Administraciones Públicas españolas para desarrollar la Competencia en Comunicación Lingüística de los escolares a través de proyectos de innovación de educativa. El segundo, “Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo”, a cargo de Ester Trigo Ibáñez, Manuel Francisco Romero Oliva y Ángela García Delgado de Mendoza de la Universidad de Cádiz, presenta un estudio de caso llevado a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cádiz que opta, tras un proceso interno de diagnóstico, por la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como estrategia sistémica para afrontar una necesidad de cambio ante el bajo rendimiento escolar que presentaban sus estudiantes y la imagen negativa que proyectaba en el entorno educativo.

Dentro de los desarrollos de la DLL en la formación inicial del profesorado, José Rovira Collado (Universidad de Alicante), Alba Ambròs Pallarès (Universidad de Barcelona) y José Hernández Ortega (Universidad Internacional de La Rioja) hacen visibles los resultados de la colaboración entre la Universidad de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE), donde profesorado universitario del sistema educativo español y de la UNAE imparte lecciones en Ecuador y supervisa virtualmente el trabajo de su

alumnado ecuatoriano, con seis grupos de trabajo y más de 150 estudiantes. Los ejes de innovación educativa y uso de las TAC han sido comunes a varias de las asignaturas planteadas. En esta misma línea, María Luisa Carrió Pastor y Francesca Romero Forteza (Universidad Politécnica de Valencia) en “La planificación temporal y la evaluación en la formación online de futuros docentes en el AICL” se plantean tres objetivos fundamentales: en primer lugar, mostrar las pautas para realizar una adecuada planificación temporal de las asignaturas online diseñadas para la formación de profesorado para impartir clases con el método de aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL); en segundo lugar, proponer una evaluación adecuada para medir los conocimientos adquiridos y; finalmente, proponer los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada.

Centradas en la etapa de Educación Infantil, Montserrat Fons Esteve y Mireia Pérez Peitx, de la Universidad de Barcelona, en su trabajo “Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial” se plantean, como objetivo principal, explorar las pautas de acción que se han convertido en referencias para un enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura inicial desde el punto de vista socioconstructivista. Por su parte, Eva Álvarez Ramos, de la Universidad de Valladolid y Leyre Alejaldre Biel, de la Universidad de Columbia, con “Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural” instan a propiciar experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación haciendo hincapié en el uso de producciones audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación para el acercamiento al idioma extranjero.

En el bloque de la DLL para una formación de lectores encontramos, por una parte, el trabajo de José Vicente Salido López (Universidad de Castilla-La Mancha) “Literatura femenina y

educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos”, que analiza la selección de lecturas escolares, con especial atención a la literatura escrita por mujeres, para descubrir los intereses del régimen franquista en la educación escolar en los niveles básico y medio; y, por otra parte, el trabajo firmado por Rosa Tabernero Sala, de la Universidad de Zaragoza “La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes El maravilloso Mini-Peli-Coso de Beatrice Alemagna y en Poka & Mina. *El despertar* de Kitty Crowther”, donde se propone una aproximación semiótica a los personajes infantiles desde la dualidad que preside el proceso de creación y de recepción específico de la literatura infantil.

Finalmente, la enseñanza de español a extranjeros ocupa la idea global de la enseñanza de la lengua y la literatura. Los profesores Xaquín Núñez Sabarís, Ana María Cea Álvarez y Ana Silva Dias (Universidade do Minho), en su artículo “Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales” toman como referente la novela *La playa de los ahogados*, de Domingo Villar para explorar las posibilidades del texto literario como instrumento eficaz para incrementar la competencia comunicativa y cultural a través de una propuesta de unidad didáctica por tareas dirigida a alumnos de ELE, nivel B2, y que permite ser explotada con técnicas de gamificación. Seguidamente, Ítaka Palmer (Universidad Sant Josep de Beirut) y Mar Campos Fernández-Figares (Universidad de Almería) en “Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa” proponen la recuperación de los textos de tradición popular para enseñar español como lengua extranjera haciendo factible el conocimiento del patrimonio cultural y brindando estrategias para el desarrollo de la escritura creativa y la utilización de las TIC.

La coordinación de este monográfico ha supuesto para nosotros un atractivo reto. Por un lado, hemos tenido la oportunidad de contar con un importante elenco de investigadores de nuestro ámbito quienes acudieron a nuestra llamada y afrontaron su labor con

rigor y seriedad. Por otro lado, hemos mantenido una estrecha colaboración con el equipo editorial de la revista, siempre receptivo a nuestras propuestas y diligente al asignar un escrupuloso proceso de revisión por pares ciegos y de edición. Queremos manifestar nuestro agradecimiento a autores, revisores y editores.

Sin más preámbulos invitamos a los lectores a sumergirse en estas páginas donde seguro que encontrarán inspiración para futuros trabajos y una senda de líneas de investigación emergente.

Ester Trigo Ibáñez
Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

Artículos /Articles

El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

***Language Project: the importance of educational
evolution in the improvement of communicative competence***

América Pérez Invernón

Coordinadora de Proyectos Lingüísticos de Centro en la provincia de Cádiz

americaperezinvernon@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2789-9012>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.13

Fecha de recepción: 13/06/2018
Fecha de aceptación: 04/09/2018



OPEN  ACCESS

Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo* 30, 13-36.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

Resumen: En la última década se observa la consolidación del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como respuesta a los tradicionales procelosos resultados en competencia en comunicación lingüística del alumnado (CCL) y a las acciones educativas tan poco exitosas que de forma inconexa se vienen sucediendo en España. Parece vislumbrarse una nueva época con mejores frutos protagonizada por el consenso en un conjunto de medidas que un plan global de centro adaptado a su contexto está produciendo en algunos centros educativos españoles. Las políticas lingüísticas de algunas comunidades en España facilitan la implementación de un PLC para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado como respuesta integral e innovadora a las carencias detectadas en pruebas externas. Este artículo resume las últimas medidas implementadas en territorio español a este respecto.

Palabras clave: PLC; Plan de Lenguas de Centro; Competencia en Comunicación Lingüística; Políticas lingüísticas educativas; Medidas educativas; Bilingüismo.

Abstract: Over the last decade, it is being confirmed that language projects are improving the traditional poor results in communicative and linguistic competence as well as in the educative disjointed and unsuccessful measures in Spain. In the present times we can discern a new and more satisfactory era based on a set of actions that a language project completely adapted to the context is taking place in some Spanish schools. Language politics in some Spanish regions are improving communicative competence in students as an integral and innovative response to the detected weaknesses. This article comes to outline the last implemented measures in Spain forward in this respect.

Keywords: Language Project; Communicative and Linguistic Competence; Language Politics; Educative Measures; Bilingualism.

I

ntroducción

Experientia docet (la experiencia enseña). Y en materia de competencia en comunicación lingüística y educación, esta nos sentencia con voz estentórea y rotunda que los profesionales encargados de su desarrollo y mejora de resultados en el alumnado de todas las etapas educativas, obligatorias o posobligatorias, no tenemos todas las claves del éxito. Lejos de ello, OCDE (2015) y otras pruebas externas constatan periódicamente nuestra mediocridad en el campo (Lorenzo, 2016; Pavón y Pérez-Invernón, 2017: 3). Con la firme voluntad de cambiar esta persistente y agria realidad, destacan algunas iniciativas emergentes en el sistema educativo español de corte innovador que iluminan el camino por el que parece más sensato seguir a la vista de los alentadores resultados. Muy en boga en la última década (Lasagabaster, 2000; Consejo de Europa, 2009; Pérez-Invernón, Lorenzo y Pavón, 2016; Trujillo, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) presume de poner orden y concierto en aquellas instituciones que

tradicionalmente venían trabajando de manera inconexa y fraudulenta la competencia comunicativa.

1. El Proyecto Lingüístico de Centro

Las regiones bilingües en España fueron precursoras de esta novedosa fórmula cuando con su necesidad de integrar lenguas en un entorno educativo coordinaron acciones de marcado carácter lingüístico con otras áreas no lingüísticas (ANL), consiguiendo cierta eficacia en la enseñanza de varias lenguas y sacando así partido de un mayor número de oportunidades de uso significativo y real (Serra, 1996; Ruiz, 1997; Pérez y Serna, 1997; Ferrer, 1997; Trujillo y Rubio, 2014). El Currículum Integrado de las Lenguas¹ (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera² (AICLE) son parte del éxito de lo que hoy en día se asocia a PLC (Fabregat y Gómez, 2011: 23; Coyle, 2015; Lorenzo y Rodríguez, 2014; Meyer *et al.* 2015): *un documento consensuado que recoge los acuerdos que el centro educativo propone para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística* (CCL) (OAPPE, 2012: 12).

Una de las claves del éxito de la ecuación PLC no solo en regiones bilingües sino en otras monolingües es la flexibilidad y adaptabilidad al contexto y al punto de partida en el desarrollo de la CCL del alumnado de un centro. Es quizás lo que lo hace atractivo y factible para los protagonistas del proyecto. Si bien es cierto que en un primer momento se pone el acento en los aspectos lingüísticos que este

¹ El Currículum Integrado de las Lenguas (CIL) supone la superación de la división tradicional del conocimiento en materias y asignaturas no relacionadas entre sí. (...) El CIL pretende superar este aislamiento trasladando conceptos y procedimientos de una asignatura a otra en beneficio de un acercamiento global al conocimiento (Junta de Andalucía, 2008).

² El Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE, en otras lenguas CLIL o EMILE) define a una metodología que hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de ellas se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994).

programa puede mejorar, estos son más amplios pues perfeccionar la competencia comunicativa posee un potencial notable para el futuro éxito en la sociedad y en la vida (Trujillo, 2015). La otra peculiaridad que lo hace popular es la guía, el paso a paso disponible sea cual sea el itinerario que el colegio o instituto haya decidido priorizar. Así, un PLC no solo comporta una mejora en CCL del alumnado sino que transforma las dinámicas escolares haciendo que el trabajo lingüístico sea eminentemente transversal y más relevante, amén del refuerzo de los niveles de colaboración y coordinación entre áreas y profesionales (Romero y Trigo, 2015; Romero y Trigo, 2018). Algunas comunidades autónomas ofrecen a sus centros educativos manuales concienzudos, abriendo el abanico de alternativas posibles a las que pueden recurrir para dar los primeros pasos y definir sus líneas maestras prioritarias de actuación (Generalitat de Catalunya, 2010; Generalitat Valenciana, 2016; Gobierno Vasco, 2016; Junta de Andalucía, 2010 y 2014a y b; Xunta de Galicia, 2007). Junto a ellas, existen otras propuestas para el trabajo de la competencia en comunicación lingüística a disposición de los centros siempre en sintonía con las políticas lingüísticas europeas, como son el proyecto ComBas³ o el proyecto Atlántida⁴. Propuestas creativas no son precisamente lo que faltan. El quid de la cuestión reside en encontrar la determinación y la energía para emprender el cambio.

En cualquier caso, el *modus operandi* no dista mucho de un formato regional a otro (OAPEE, 2012).

³ El proyecto ComBas (Consolidación de las competencias básicas como eje esencial del currículum) fue una guía para la formación en centros sobre competencias básicas con múltiples propuestas de trabajo en el aula (2010-2014). En Andalucía se concretó en PICBA (Programa de integración de las competencias básicas en Andalucía) y comenzó en el curso 2011-2012.

⁴ El proyecto Atlántida es un compendio de materiales y propuestas didácticas para implementar en el aula que pretende mejorar la CCL del alumnado de las distintas etapas educativas (2009).

Tabla 1

Fases para la elaboración de un PLC

Análisis de la situación y diagnóstico
Sensibilización y planificación de las medidas consensuadas a adoptar en base a los objetivos a lograr
Desarrollo
Evaluación de los resultados y del procedimiento
Reajuste de las medidas y consenso

Fuente:

La fase de diagnóstico encabeza la secuencia. Se debe comenzar con una recogida de datos objetivos para establecer el punto de partida de desarrollo de la CCL del alumnado y profundizar en el análisis de la situación para poder dar respuesta mediante un buen diseño de la actuación. Esta fase evidenciará los puntos fuertes y débiles de las prácticas lingüísticas que ya se estén desarrollando y que revelarán los objetivos y, en consecuencia, los principales ámbitos de actuación.

La fase de planificación y sensibilización conlleva una primera valoración de la necesidad de un PLC para el centro así como la pertinencia de hacer la propuesta en el momento idóneo al claustro. Concretar los objetivos en función de los resultados de la fase previa es prioritario. Además, encontrar las fórmulas más eficaces para la reflexión y el debate de todos los agentes y establecer los mecanismos internos para ir madurando la idea es importante en estos primeros momentos ya que impulsarán y darán coherencia al proyecto en fases posteriores. El resultado debería ser un *planning* de trabajo temporalizado con las tareas y sus responsables. Si no hay trabajo en equipo, no es un PLC (Medina, 2015; Junta de Andalucía, 2016a, b y

2018). Su impacto, su efectividad y sostenibilidad dependen en gran medida de ello (Inspección General de Educación, 2015) y de ahí su prevalencia entre los planes y programas (Junta de Andalucía, 2014 a y posteriores instrucciones y resoluciones anuales). Los programas PLC gozan del más alto estatus dentro de las administraciones educativas por el porcentaje de profesorado implicado y los cambios estructurales que implican en las prácticas docentes que mejoran la CCL del alumnado.

En la siguiente fase, la de desarrollo, se ponen en práctica las medidas consensuadas y planificadas. Estas pueden ser de índole metodológica pero también organizativa. Es muy conveniente que estas no se limiten a una serie de actividades. PLC es un programa realista pero también ambicioso porque pretende cambios muy tangibles en la mejora de la CCL y, por ende, implicará medidas de orden estratégico, formativo y procedimental, además de las ya mencionadas (decisiones macro, para la globalización y la digitalización; meso, para el uso de las lenguas en los diferentes dominios comunicativos en la vida; y micro, para las relaciones comunicativas dentro de la escuela) (Trujillo, 2015), para las que es necesario mantener una actitud abierta y porosa a la variedad de pautas, estrategias y metodologías que están a la orden del día.

La fase de evaluación es la base para la actualización de las medidas implementadas y para la futura planificación del proyecto. No tiene vocación de fase final sino que se convierte en un instrumento recursivo gracias al cual seguir persiguiendo los objetivos marcados. Se trata de valorar la mejora de la CCL pero también el engranaje que lo hace posible.

El proceso de trabajo, toma de decisiones y consenso, la determinación de las fórmulas que emplear en cada fase, el pilotaje de las acciones planificadas, ... configuran un documento denominado Proyecto Mínimo Viable (PMV) que servirá de esqueleto bien estructurado para lo que más adelante se convertirá en el PLC (documento emblema mucho más depurado de una institución que ha

replanteado todos sus procesos con el firme propósito de mejorar los resultados en CCL de su alumnado).

2. Centros y fórmulas que funcionan

Para abrir estos nuevos caminos tanto en comunidades bilingües como monolingües, las distintas autonomías españolas proponen cambiar las inercias tradicionales a base de la creación de recursos e itinerarios que sirvan de orientación en los primeros pasos y puedan servir de guía a los centros educativos interesados en un cambio de paradigma que les lleve a un contrastado éxito en la CCL de su alumnado. Se trata de autonomías con una considerable trayectoria en coordinación de medidas lingüísticas, a saber Cataluña, País Vasco y Andalucía (Pavón y Pérez-Invernón, 2017: 4) aunque otras comienzan a implicarse también en los últimos tiempos.

2.1. País Vasco

Con nuevas partidas presupuestarias para centros privados, concertados y públicos, el País Vasco sigue promocionando el desarrollo de proyectos lingüísticos de corte plurilingüe en las etapas de primaria, secundaria obligatoria y posobligatoria (Gobierno Vasco, 2018 a y b). Con una larga trayectoria en algunos casos, los centros dirigen sus esfuerzos de mejora de la CCL hacia el trilingüismo. Buenos ejemplos de esto son centros como el IES Saturnino de la Peña de Sestao (Vizcaya), el IES Barrutialde de Barrutia (Vizcaya), el CEIP Dulantzi de Alegría-Dulantzi (Álava)... En casos puntuales existen centros que se implican en un trabajo transversal de alguna de las lenguas oficiales o extranjeras, en proyectos lectores, oralidad, y producción escrita con plantillas de trabajo comunes y consensuadas por el 100% del claustro. El IES Egape Ikastola de Guipúzcoa es un prototipo de trabajo de la oralidad y la producción escrita con excelentes resultados en la mejora de la CCL del alumnado de la ESO. El CEIP Juan A. Sánchez Marcos de Bilbao en un entorno desfavorecido y con un alumnado de procedencia inmigrante en un 90%

consigue mejoras en CCL implicándose en proyectos plurilingües, oralidad y próximamente visan la mejora de su proyecto lector y el consenso de materiales de trabajo. El CPEIPS Orereta (Guipúzcoa) pone el acento en trabajar todas las asignaturas desde infantil a secundaria de forma integrada, eliminando la división de materias y proponiendo trabajo por proyectos trimestrales, que les permiten certificar competencias megadisciplinarias y disciplinarias en el alumnado de forma exitosa y satisfactoria. El CEIP Lantziego (Álava) implementa medidas para la mejora de la oralidad en las lenguas oficiales y extranjera sistematizando las exposiciones orales e invitando a personajes referentes al centro para inspirar al alumnado. El CEIP Allende Salazar de Guipúzcoa y el CEIP Landako de Bizkaia hacen uso de radio y televisión respectivamente para el trabajo de la CCL con excelentes resultados. El primero, además demuestra que el trabajo con proyectos globales (utilizando el sistema Amara Berri) es clave en la mejora de la CCL y en otras competencias del alumnado.

Así, en el País Vasco, aunque el PLC no es a día de hoy obligatorio, sí se lleva trabajando de forma bastante extendida en una mayoría de centros.

2.2. Cataluña

El modelo lingüístico catalán se basa en que todas las lenguas, curriculares y propias, contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado. El Proyecto Lingüístico es obligatorio para cada centro de primaria y secundaria desde el curso 2006-2007 y está estrechamente relacionado con las directrices europeas en materia de políticas lingüísticas. Muy asociado al plurilingüismo (lenguas catalana, castellana, occitano en algunas zonas y lenguas extranjeras como inglés obligatorio y francés optativo en sus versiones más extendidas) cada centro propone medidas para la integración y se especializa en ciertos aspectos de la CCL y cierto nivel de dominio del MCERL que corresponden al B2 para las lenguas nacionales, el B1 para la primera lengua extranjera y el A2 para la segunda al final de la educación obligatoria. Su objetivo no es solo el dominio de las lenguas que coexisten en esta comunidad, sino que se les pide un esfuerzo a los

centros por ser coherentes con los usos y funcionalidad de estas. El enfoque aplicado implica un tratamiento integral de las lenguas (TIL) que se suma al tratamiento integral de lenguas y contenidos (TILC) (Generalitat de Catalunya, 2018). Aunque Cataluña presume de medidas legislativas que condensan ciertos aspectos de la CCL desde la ley de normalización lingüística de 1983, los modelos de PLC son muy diversos (Pérez, Lorenzo y Trenchs, 2015) aunque todos deberían incluir análisis previo de la situación y acciones que desarrollar para conseguir que todo el alumnado sea plenamente bilingüe catalán-castellano. El material de apoyo a los centros no ha sido actualizado desde el curso 2010-2011 aunque podría considerarse que ha sido indirectamente y parcialmente renovado por algunas medidas globales de mejora de competencias básicas (coordinación con el proyecto de convivencia de centro y protocolos contra la discriminación por motivos de origen, lengua, cultura, ...).

Entre los centros más innovadores están la Escola Virolai, el IES Quatre Cantons, el CEIP La Llacuna, el CEIP Fluvià, la Escola Sadako cuidando las cuatro destrezas de la lengua, el CEIP Villa Olímpica, el CEIP Els Encants con un espacio lingüístico de mejora de la CCL, la Escola Thau (todos en Barcelona) con un proyecto plurilingüe y de compromiso social y la Escola Garbi (Esplugues de Llobregat) con su trabajo plurilingüe, con un marcado uso funcional de las lenguas, el trabajo por proyectos y las presentaciones orales entre otros. También con resultados sobresalientes en CCL están centros que trabajan con dificultad extrema, a saber, la Escuela Ramón y Cajal (Barcelona), la Escuela Tanit (Santa Coloma de Gramanet), Lledonet (Granollers) con su trabajo dialógico y el trabajo cooperativo con buenos resultados en CCL así como el grupo Sant Pere Claver (Barcelona) con trabajo cooperativo y AICLE.

2.3. Andalucía

Esta comunidad eminentemente monolingüe va más allá en materia de PLC. Desde 2013 propone a los centros que así lo soliciten y cumplan unos requisitos mínimos, el asesoramiento y acompañamiento

de una serie de medidas que acompañan al programa P1 del Proyecto Lingüístico de Centro. Durante los tres años en los que se puede pertenecer al programa, los centros son autorizados hasta que definen un documento PLC que pasará a formar parte de su Proyecto Educativo. Andalucía dirige el desarrollo del programa a través de una comisión técnica de coordinación pedagógica que acompaña en el proceso a los centros interesados, supervisando, generando materiales de referencia en función de las necesidades detectadas, colaborando en la formación específica y coordinando a los distintos agentes implicados.

Aunque aún sean una minoría, entre los centros que han cambiado su destino con un PLC destaca el IES García Lorca de Algeciras (Cádiz) enclavado en un entorno que caracterizado por la violencia, el absentismo y el fracaso escolar. El PLC ha cambiado las sinergias del centro y la mejora generalizada del rendimiento de su alumnado gracias a la mejora de la CCL mediante al aprendizaje basado en proyectos (ABP), la creatividad y la utilización de nuevas metodologías (Romero, Trujillo y Rubio, 2018, pendiente de publicación).

El CEIP Los Arrayanes de Jaén, un centro en contexto de exclusión social, ha apostado por un plan de mejora lingüística para incrementar los resultados académicos globales a través, entre otras medidas, de la coordinación del plan de lectura y biblioteca, la radio, el apadrinamiento lector, el teatro callejero, el bibliopatio y las maletas viajeras por nombrar algunas de las iniciativas concretas que han empleado. Con ello ha ganado el premio nacional “Mejora tu escuela pública”.

El IES Mirador del Genil en Puente Genil (Córdoba) es un icono en Andalucía por la trayectoria y el marcado nivel de coordinación y estructuración de las medidas PLC.

Actualmente 180 centros están en el programa y unos 200 ya pasaron por él.

2.4. Otras comunidades

Aunque no todas, sí hay otras comunidades que comienzan a servirse del modelo PLC para la mejora de la CCL o cualquier otro sistema que estructure esa mejora. La Comunidad Valenciana cuenta con su proyecto lingüístico de centro desde febrero de 2018. Pretende ser un instrumento que, como ocurre en otras autonomías bilingües, sirva para articular y concretar el desarrollo del programa plurilingüe e intercultural en consonancia con las características del centro educativo y el alumnado, es obligatorio en primaria y tras cuatro años de implementación debe ser evaluado y modificado oportunamente (Álvarez, Pérez-Invernón y Bernabéu, 2015).

En las Islas Baleares, tras la derogación del TIL (el tratamiento integrado de lenguas, Decreto 15/2013 de 19 de abril) se acaba de consensuar un nuevo documento que regula el uso de las dos lenguas oficiales y una lengua extranjera, y permite a los centros diseñar su proyecto lingüístico. De aplicación en el próximo curso 2018-2019, el decreto es un documento de mínimos, que muchos centros ya estaban pilotando y que se irá desarrollando próximamente.

En Asturias, aunque no existe formato PLC por parte de la Consejería, dentro del programa de formación común se trabaja sobre las líneas prioritarias en materia de CCL que van cambiando anualmente. El IES Sánchez Lastra de Asturias destaca en un uso funcional de la lengua en tareas sociales cercanas a la realidad de los estudiantes. Al igual que el Principado, en otras comunidades españolas, aún sin contar con el formato y el acompañamiento de una guía de desarrollo de un PLC, hay múltiples iniciativas, frecuentemente bajo el estandarte de proyectos de innovación, que desarrollan la competencia comunicativa del alumnado. En Extremadura se ofrecen desde la Consejería de educación pautas para centros que desean mejorar la CCL del alumnado a través de un PLC desde 2013 en que se comenzó a pilotar la experiencia. No han generado materiales propios de apoyo pero facilitan los de otras comunidades. El IES Zurbarán de Navalmodal de la Mata (Cáceres) es un centro bilingüe y de

compensatoria que sitúa las lenguas como herramienta fundamental de aprendizaje con excelentes resultados. En el CEIP Reyes Católicos de Guadalupe (Cáceres) también son valedores de las ventajas que una organización y un trabajo consensuado en CCL en formato PLC aportan a la mejora la competencia de su alumnado.

En Ceuta, el IES Luis de Camoens plantea una escuela de periodismo y la gestión de un blog muy activo como parte de las actividades PLC que consiguen marcar una diferencia en la CCL del alumnado.

El Gobierno de Canarias cuenta con un plan de mejora de la comunicación lingüística (2017) de forma transversal que coordina un profesor en cada centro educativo. Como todas las comunidades, se trata de facilitar la integración real en los contextos educativos de la CCL, tanto en lenguas oficiales como extranjeras y de dar visibilidad a las buenas prácticas. En el IES Mencey Bencomo (Santa Cruz de Tenerife) toman como eje la biblioteca y trabajan a partir de ella el plan lector, el club de lectura, los intercambios literarios y las jornadas de oralidad entre otras acciones con el objetivo de reforzar las destrezas expresivas escritas y orales del alumnado. Estos son solo algunos de los modelos inspiradores con los que contamos. Para acceder a ellos y adaptarlos a nuestras propias comunidades educativas se necesita formación y divulgación de los buenos resultados. De otro modo, estas y otras iniciativas (Fernández, Lorenzo y Ramallo, 2007) corren el riesgo de permanecer en el anonimato y perder parte de su potencial inspirador.

3. La formación y otros recursos facilitadores de la mejora de la CCL

Pretender cambiar los resultados competenciales del alumnado repitiendo modelos o haciendo pequeñas modificaciones de patrones que definitivamente no han resultado satisfactorios augura un pobre impacto. Ante esta situación, el lenitivo pasa por nuevas fórmulas que

fuerzan a una mejor formación lingüística y metodológica del profesorado. El diferente grado de desarrollo al que aspire la institución que implementa las medidas de mejora de la competencia comunicativa de su alumnado vendrá necesariamente acompañado de expertos conocedores de los recursos necesarios para alcanzar las metas propuestas acordes con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). La panoplia de instrumentos a disposición va desde metodologías a estrategias y materiales de referencia que se encuentran en la web o están dinamizados eminentemente por equipos de expertos en la formación del profesorado, aunque no exclusivamente (asesores, estudios, investigaciones...). Si bien la fórmula de asesoramiento y seguimiento varía en su duración y formato en las diferentes zonas, la gama de recursos aptos para atender las demandas de los usuarios es digna de ser abordada.

Las asesorías de los centros de formación del profesorado proponen como fórmula más apropiada a los centros implicados en el diseño de un PLC la formación específica en forma de cursos abiertos a los interesados o de formación en centros a medida. Los grupos de trabajo, la ya citada formación en centros y las comunidades profesionales de aprendizaje⁵ (Fabregat, 2011) constituyen unas modalidades formativas centradas en la propia práctica, vinculadas a contextos concretos y que permiten dar respuestas a diversos niveles de experiencia profesional, de ahí su pertinencia. Así, al tratarse de un proyecto de trabajo colaborativo, favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras.

Esta formación del profesorado a la que hacemos referencia es obligatoria en Andalucía, y sumamente pertinente en cualquiera de las fases en las que se encuentre el desarrollo del PLC de un centro aunque especialmente aconsejable en los años de diseño pues elimina

⁵ En las comunidades profesionales de aprendizaje un grupo de personas comparten su práctica docente y se interrogan críticamente sobre ella con el propósito de aprender juntos, de forma reflexiva y mantenida en el tiempo procurando incluir a diversos agentes educativos (Escudero, 2009: 91).

inseguridades en el claustro, sustenta las tareas de liderazgo tan necesarias en este tipo de iniciativas y, siempre que no se perciba como una imposición poco pertinente por agentes internos o externos, es determinante en el avance con paso firme hacia la ansiada mejora de la CCL del alumnado. En otras comunidades como el País Vasco, se solicitan dotaciones formativas específicas.

Entre las líneas de actuación aplicables a un plan de trabajo sostenible en el tiempo como es un PLC se destacan las que trabajan cada una de las cuatro destrezas de la lengua desde todas las áreas (comprensión y producción oral y escrita en toda sus versiones desde las más creativas a las más funcionales), las nuevas tecnologías en la mejora de la CCL (estrechamente relacionadas con el enfoque funcional-comunicativo y con el factor motivacional en el alumnado), el mapa de géneros discursivos (como instrumento que facilita la implementación de una considerable variedad de actividades comunicativas), el manual de estilos, la atención a la diversidad, el trabajo cooperativo, el teatro, el trabajo por proyectos (ABP), el bilingüismo y los programas educativos europeos, la evaluación, el uso de la biblioteca escolar, los itinerarios lectores... No hay que olvidar otras posibles actuaciones de corte más organizativo como el establecimiento y consenso de plantillas de trabajo que faciliten la tarea de los ciclos y departamentos, la redacción de acuerdos y la inclusión de estos en los documentos del centro (Plan Anual de Centro y Proyecto Educativo de Centro) y documentos que faciliten el acceso a los acuerdos PLC de todos los nuevos docentes que se incorporen al centro cada comienzo de curso escolar para que el trabajo realizado previamente perdure. Es poco viable buscar la excelencia en todas estas posibles líneas de trabajo desde un primer momento y a un mismo tiempo, de ahí que sea importante aparcarse con las fortalezas con las que a buen seguro cuenta el centro ya y comenzar con las que puedan facilitarles la mejora de los objetivos que hayan designado como prioritarios. El del PLC es un camino que se prolongará en el tiempo y que promoverá la reflexión, toma de decisiones, priorización de acciones y consenso en todo momento. Sería un error además de una

tarea ímproba y frustrante, considerar todas estas posibilidades como tareas pendientes e inminentes.

Conclusiones

Entre los ámbitos prioritarios basados en los objetivos estratégicos de la ET2020 está la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación en capacidades básicas como la lectura, la escritura y los idiomas. El propósito es mejorar las competencias de los ciudadanos en pos de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar. A tenor de las últimas iniciativas en las administraciones autonómicas con mayor o menor trayectoria en la integración de la mejora lingüístico-comunicativa en el sistema educativo, el Proyecto Lingüístico de Centro es el camino adecuado para la mejora de la CCL en el alumnado y recientemente se perciben acciones en este sentido. Las normativas actualizadas en 2018, los impulsos económicos y los apoyos institucionales son cada vez más marcados y dan un estatus prioritario en la innovación educativa al PLC. Con este formato y otros modelos de mejora de la CCL, muchos centros están consiguiendo niveles competenciales en comunicación lingüística con un marcado carácter transversal de alta calidad acordes con los diversos retos a los que los ciudadanos deberemos enfrentarnos en la sociedad, por lo que no podemos obviar su potencial como recurso a disposición de todos aquellos que nos dedicamos al mundo de la educación. Así, la innovación de la didáctica de la lengua pasa necesariamente por el Proyecto Lingüístico de Centro como uno de los conceptos más efectivos y revolucionarios en los centros educativos de los últimos tiempos. En un mundo donde las competencias del ciudadano están a la orden del día, la pieza clave de la competencia lingüística se revaloriza. Así, en los últimos años para todas las etapas educativas desde la educación infantil a la universidad, aunque esta última aún de manera mucho más tímida, la apuesta está encima de la mesa: una intervención globalmente organizada y coordinada mediante proyectos lingüísticos de centro (Fabregat y Gómez, 2011). Una apuesta que en comunidades como Andalucía sigue creciendo con fuerza con un

asesoramiento más cercano y facilitador, una formación más *in situ* y a medida, y el deseo de la creación de una red de centros referentes PLC con un sólido desarrollo de la CCL del alumnado apostando por la calidad y no por la cantidad.

A pesar de que existe una legislación educativa reciente que de forma más o menos explícita insta a todos los centros a tomar medidas para mejorar la CCL, no todos los centros se muestran tan activos como desde la normativa se pretende. En principio el planteamiento de un dispositivo que fomente un PLC podría ser redundante. Sin embargo, los centros exitosos que consiguen alcanzar esos requisitos normativos son aún botones de muestra que enarbolan la bandera de la innovación y de una energía extraordinaria que, si bien es recompensada con la mejora competencial del alumnado, está lejos de ser generalizable a los 8 millones de alumnos españoles. Según la LOMCE, PLC no debería ser voluntario ni optativo. Si bien no es necesaria la etiqueta PLC para trabajar de forma satisfactoria la CCL, tampoco debería ser considerado como un programa en fase de pilotaje. Como si de buques insignia se trataran, hay centros que ya han conseguido mejorar la CCL de su alumnado y podrían servir de mentores para los más entusiastas con o sin ayuda de las propuestas institucionales. A medio camino entre el mundo teórico y la práctica, PLC es aún una utopía para muchos, aunque ciertamente una realidad para otros.

Bibliografía

Álvarez, M.J., Pérez-Invernón, A. y Bernabéu, A. (2015). Establecer las bases. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 80-89.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*.

Consejo de Gobierno de las Islas Baleares (2013). Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84–103.

Escudero, J.M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en Puelles, M.(coord.): *Profesión y vocación de futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela: 89-118.

Fabregat, S. (2011). La elaboración del proyecto lingüístico de centro: una experiencia formativa compartida en Núñez, M.P. y Rienda, J. *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 2061-2074.

Fabregat, S. y Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *Lenguaje y textos*, 33, 21-28.

Fernández, A., Lorenzo, A. y Ramallo, F. (2007). *Guía práctica para la planificación lingüística en centros educativos*. Xunta de Galicia.

Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 57-65.

Generalitat de Catalunya (2010). *El projecte lingüístic per les centres educativa del serle XXI. Guia per a l'elaboració*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2IydpKH>

Generalitat de Catalunya (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Departament d'Ensenyament.

Generalitat Valenciana (2016). *Guia per a l'elaboració de la proposta de PLC*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2GAna9j>

Gobierno Vasco (2016). *Guía para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2Li1uCE>

Gobierno Vasco (2018a). Orden de 19 de marzo de 2018 por la que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación que imparten enseñanza no universitaria, excepto ciclos formativos, para la realización de actividades de formación relacionadas con proyectos de innovación dentro del Proyecto Lingüístico de centro durante el curso 2018-2019 (L3. Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe). Consejería de Educación.

Gobierno Vasco (2018b). Orden de 18 de abril de 2018 por la que se convocan subvenciones destinadas a las Federaciones y Asociaciones con relaciones estatutarias o reglamentarias con centros privados concertados que imparten Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para la realización de actividades de formación relacionadas con los proyectos de innovación dentro del Proyecto lingüístico de centro durante el curso 2018-2019 (L3. Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe). Consejería de Educación.

Inspección General de Educación (2015). Concepto de buenas prácticas docentes. Equipo específico de conceptualización, recogida y difusión de buenas prácticas docentes e inspectoras. Curso 2015-2016.

Junta de Andalucía (2008). *El Currículo Integrado de las Lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2010). *PLC: Proyecto Lingüístico de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2014a). *Programa Lingüístico de Centro 2014–2015*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2014b). Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2016a). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2016b). *Plan de éxito educativo 2016-2020*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2018). *Plan de Lenguas de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/programa-proyecto-linguistico-de-centro>

Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system, en Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language*, 179–197. Clevedon: Multilingual Matters.

Lorenzo, F. (2016): Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160.

Lorenzo, F. y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansions of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64–72.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (*Lingua*). University of Sorbonne. Paris.

Medina A. (Ed.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Segunda edición. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. y Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.

OCDE (2016). *PISA 2015*. Resultados clave.

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPPE) (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro*. Obtenido 20 mayo 2018, desde http://sepie.es/doc/plc/Guia-PLC_WEB.pdf

Pavón, V. y Pérez-Invernón, A. (2017). Enhancing disciplinary literacies: languages of schooling and whole-school language projects in Spain. *European Journal of Applied Linguistics*, 1-22.

Pérez-Invernón, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485–504.

Pérez, C. y Serna, M. (1997). El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, 25-35.

Pérez, C., Lorenzo, N. y Trenchs, M. (2015). Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari 2015*, 139-198.

Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-22.

Romero, M. y Trigo E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79. 51-59.

Romero, M., Trujillo, F. y Rubio, Raúl. (2018) (Pendiente de publicación). Los textos pautados como herramienta de mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística de los estudiantes en el marco de un PLC. *Aula de encuentro*.

Ruiz, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 9-24.

Serra, J.M. (1996): Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, en Siguán, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, 78-88. Barcelona: Horsori / ICE Universidad de Barcelona.

Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

Trujillo, F. (Ed.). 2015. Tema monográfico: Proyectos Lingüísticos de Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 458. Barcelona: Wolters Kluwer.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 9-13

Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.

Xunta de Galicia (2007). *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*.

Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo

The voices of the dynamizer agents in the implementation of a CLP as a key to the transformation of an educational center

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

ester.trigo@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Ángela García Delgado de Mendoza

Universidad de Cádiz

angelagddm@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1183-3000>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.37

Fecha de recepción: 19/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

OPEN  ACCESS

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Trigo Ibáñez, E; Romero Oliva, M. F. y García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo* 30, 37-72.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Resumen: Este trabajo se corresponde con un estudio de caso llevado a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cádiz que opta, tras un proceso interno de diagnóstico, por la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como estrategia sistémica para afrontar una necesidad de cambio ante el bajo rendimiento escolar que presentaban sus estudiantes y la imagen negativa que proyectaba en el entorno educativo. Para comprender la realidad que se convirtió en objeto de estudio, se diseñó una metodología mixta, que combinó instrumentos cuantitativos (pruebas de dominio de la competencia lingüística de los estudiantes), y cualitativos (entrevistas semi-estructuradas) para dar voz a los agentes dinamizadores de la transformación: el coordinador del equipo de inspección educativa asignado al centro, la directora del IES y su asesora de formación permanente. Los resultados evidenciaron que el PLC se convirtió en una estrategia clave de cambio en la cultura de centro en pos de una excelencia educativa, entendida como la suma de la calidad y la equidad.

Palabras clave: Competencia Lingüística; Proyectos Lingüísticos de Centro; Formación Permanente del Profesorado; Innovación Educativa.

Abstract: This work corresponds to a case study carried out in a high school situated in the province of Cádiz. This school has chosen, after an internal diagnosis process, for the implementation of a Linguistic Center Project (LCP) as a systemic strategy in order to face a need of change seen in the low academic level of the students and the negative view that the school projected in the educational environment. In order to get to understand the studied context, a mixed methodology was designed combining quantitative instruments (proficiency tests of students' language competence), and qualitative ones (semi structured interviews) to give voice to the dynamizing agents of the transformation: the coordinator of the educational inspection team assigned to the center, the head teacher of the high school, and its permanent training adviser. The results showed that the LCP became a key strategy to change the school culture in order to achieve the educational excellence, understood as the addition between quality and equity.

Keywords: Linguistic Competence; Linguistic Center Projects; Permanent Teacher Training; Educational Innovation.

Introducción

En la sociedad española actual podemos encontrar escuelas con distinto nivel sociocultural. Este valor vendrá determinado por variables contextuales tales como la ubicación del centro escolar, el carácter público o privado o el nivel socioeconómico de las familias. Por ello, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones, trabajar en ciertas escuelas supone un reto para el profesorado pues, de un lado, el alumnado cuenta, a priori, con menor posibilidad de alcanzar el éxito académico y, de otro lado, el contexto donde se sitúan hace que estas escuelas lleven aparejado cierto desprestigio social (Forquin, 1985; Diuk, Borzone-de-Marquine y Rosemberg, 2014; Murillo y Martínez Garrido, 2018; Torrens, Merino, García y Vals, 2018).

Ante esta situación, se hace necesario buscar estrategias que ayuden a alcanzar la excelencia educativa, sustentada en los principios de igualdad y equidad (Trujillo y Rubio, 2014), pues es así como el alumnado podrá obtener el “capital cultural mínimo y el activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva [...] sin verse excluido o con una ciudadanía negada” (Bolívar, 2005: 43). Justamente apoyadas en estos presupuestos surgen iniciativas de las Administraciones Públicas para impulsar la innovación educativa en el territorio nacional. Concretamente en Andalucía, estas iniciativas se materializan en los Planes y Programas reflejados en las INSTRUCCIONES de 30 de junio de 2014.

Así, de todas las posibles actuaciones que una escuela puede emprender para modificar su realidad desde un planteamiento sistémico, el Proyecto Lingüístico de Centro¹ (en adelante, PLC) se presenta como una actuación integradora –realizada de manera corresponsable por parte de profesorado de todas las áreas– que se encamina hacia la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes (Trujillo, 2010; Romero y Trigo, 2018). Una cuestión que deberá ser clave para el éxito escolar, pues la comunicación lingüística se va a contemplar como un elemento vehicular para el acceso al conocimiento transdisciplinar (Ferrer, 1997; Álvarez, 2010; Romero y Trigo, 2015; Boillos, 2017).

De esta forma, observamos que tanto la normativa vigente (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, y también las leyes educativas anteriores) como las recomendaciones

¹ Para una mayor información sobre este proyecto puede consultarse la web, creada en 2008 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: <https://goo.gl/sauOGP>.

internacionales y la investigación sobre el tema (como, por ejemplo, el Proyecto Includ-ED del Sexto Programa Marco de la Comunidad Europea) indican que las actuaciones más eficaces para promover la convivencia y los buenos resultados académicos son actuaciones de centro que promueven la interacción y la inclusión entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el PLC representa una manera de hacer operativa estas indicaciones a través de actuaciones específicas vinculadas con la competencia en comunicación lingüística, pero con la ambición de un cambio significativo en las relaciones sociales dentro y fuera del aula y el centro.

Unido a esto, tampoco hemos de obviar que en los últimos años, como manifiesta Trujillo (2015), ha incrementado la globalización y la digitalización. Este aumento ha posibilitado un mayor flujo en el intercambio de información entre la ciudadanía mundial. Por ello, es imprescindible (re)interpretar cómo se enseñan las lenguas y cómo desarrollan la competencia en comunicación lingüística los estudiantes desde una visión de centro educativo.

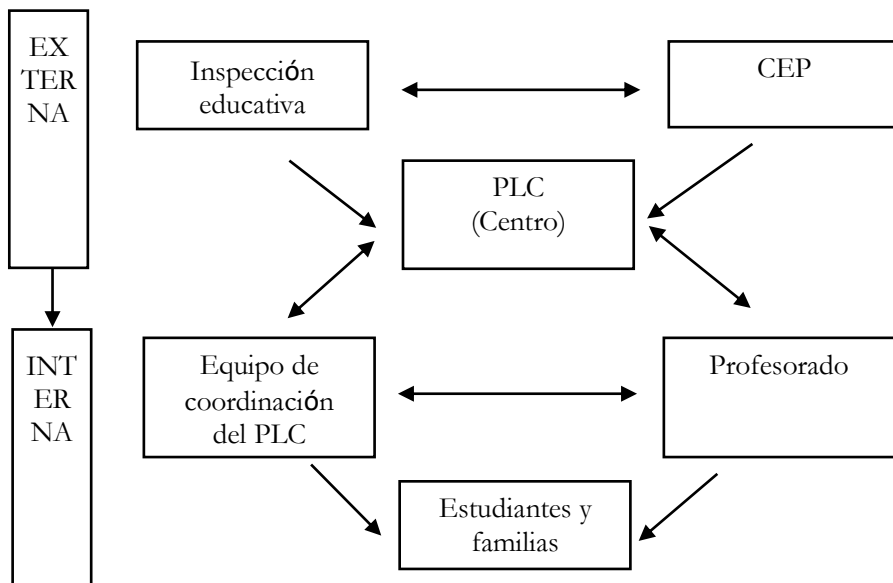
Precisamente estos planteamientos han llevado a diversas escuelas andaluzas, entre las que destaca el IES García Lorca, a emprender un camino de transformación cuyo eje principal ha sido el desarrollo integral de la competencia comunicativa de sus estudiantes (Rubio, 2017). Este centro inició su PLC en el año 2013 planteándose metas como: acabar con el absentismo y el fracaso escolar; mejorar la convivencia y perseguir la excelencia académica. Para el profesorado de esta escuela la clave ha residido en el tratamiento integrado y global de estrategias como la realización de exposiciones orales, la utilización de textos

pautados, pues “aunque cada materia emplea sus contenidos, los alumnos realizan estas actividades en todas las asignaturas” (Rubio, 2015: 93). A través de la implementación del PLC el centro ha logrado experimentar una gran transformación llegando a ser considerado uno de los centros públicos más prestigiados de la ciudad.

Con todo, como se muestra en esta investigación, elegir el camino de la innovación educativa no es una solución fácil: modificar las dinámicas establecidas en un centro escolar supone un gran esfuerzo para toda la comunidad educativa y, además de contar con una sólida estructura interna, es necesario contar con el apoyo de agentes externos, como el Servicio de Inspección Educativa o los Centros del Profesorado (Escudero, 2008). Así, como ejemplo ilustrativo, en la figura 1 se refleja el organigrama necesario para implementar un PLC en un centro.

Figura 1

Esquema de implementación del PLC en el centro educativo



Fuente: Elaboración propia

De hecho, uno de los elementos claves para que un proyecto de innovación se consolide es la formación permanente del profesorado pues esta será fundamental para que los docentes adquieran los aprendizajes profesionales necesarios para propiciar la mejora en la experiencia escolar.

Sin embargo, no debemos perder de vista que este proceso no es siempre directamente proporcional pues puede darse el caso –como han demostrado diversos estudios– de contar con un claustro muy formado, pero que no logre traducir sus aprendizajes en cambios efectivos en la práctica (Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers, y Swanson, 2011; González y Cutanda, 2017).

Por esta razón, en el caso del PLC, es necesario arbitrar una serie de medidas de coordinación que garanticen la sostenibilidad del proyecto. Entre estas medidas –algunas de ellas señaladas por Fábregat y Gómez (2011)– destacamos: el diseño de planes de acogida para la plantilla no estable del centro; la implicación del equipo directivo en el diseño e implementación del PLC; el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación horizontal y vertical; y la integración de las buenas prácticas ya existentes en el proyecto.

Nuestra investigación plantea, en este sentido, el proceso de implementación de un PLC en un centro educativo que pretendía afrontar de manera sistémica una situación educativa que precisaba una serie de decisiones para dar respuesta a los retos sociales y académicos en los que estaba inmerso. Este contexto educativo no es único en la actualidad y puede ser replicado en diversos colegios e institutos del panorama actual. De ahí nuestro interés en compartir una experiencia de innovación educativa que obtuvo importantes resultados en la cultura y visión del centro. Las voces de los diferentes agentes que intervinieron resultarán de gran utilidad para comprender lo sucedido y apostar por este tipo de actuaciones.

El contexto de implementación

El IES La Torre del Puerto², escuela en la que centramos nuestro estudio de caso, estaba inmerso en un proceso de búsqueda de soluciones ante la situación educativa en la que se encontraba.

El alumnado de este centro proviene de dos centros adscritos: el CEIP La Flor, al que acuden 600 estudiantes, situado en una zona de expansión, de nivel sociocultural bajo; y el CEIP El Faro, situado en un poblado rural, a las afueras de la ciudad. Este centro se presenta como escuela innovadora, ya que en su totalidad hay inscritos unos cien niños y la ratio por aula es muy baja, lo que posibilita su inmersión en varios proyectos de innovación.

Sin embargo, la existencia en el barrio colindante de otro instituto con mayor prestigio social por ofertar estudios de Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza plurilingüe, hace que el alumnado con mejores resultados académicos de los CEIP adscritos decida realizar sus estudios de Educación Secundaria en este otro centro en lugar de hacerlo donde les corresponde realmente. Esta decisión se sustenta en el prestigio social pues, a priori, se tiende a pensar que el alumnado que curse sus estudios en este centro obtendrá mayores garantías de continuar sus estudios tras la educación obligatoria.

Ante esta situación reinante, en el curso 2014-2015 el Centro solicitó asesoramiento formativo al Centro del profesorado de Cádiz (en adelante, CEP de Cádiz) para atender al desgaste emocional que sufría el profesorado al comprobar que sus

² Los nombres de los centros educativos han sido modificados para preservar su identidad.

esfuerzos no repercutían en la mejora de la convivencia ni redundaban en el aumento del rendimiento escolar del alumnado. Este fue el punto de inflexión para emprender, paulatinamente, un proceso de transformación. Así, en el curso 2014-2015, se abordó la formación desde la educación emocional, en el 2015-2016 se dedicaron grandes esfuerzos al aprendizaje de metodologías activas y, en el 2016-2017, se comenzó a elaborar el PLC, cuestión que supondría “una oportunidad, sobre todo para el profesorado, de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro” (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 32) pues, como entiende Calvillo (2010), el PLC es una parte del Proyecto Educativo de Centro donde se recoge la regulación consensuada de los usos lingüísticos comunicativos y su educación en todos los aspectos de la vida escolar con el fin de mejorar la enseñanza.

Por tanto, si la finalidad que tiene el PLC es la de mejorar un centro educativo desde su propia identidad, será necesario realizar no solo un análisis de las necesidades, debilidades y fortalezas, sino también afrontar la toma de decisiones relevantes, para recogerlas en el Proyecto Educativo de Centro. Además, de acuerdo con Lorenzo i Galés (2015: 23-24), este proyecto “no puede ser jamás un documento cerrado y estático. Se debe evaluar periódicamente, para ampliar o modificar los procesos lingüísticos, comunicativos o digitales del alumnado”.

Así pues, la puesta en marcha del PLC, además de favorecer la coordinación interna del centro, prestó atención al tránsito de la etapa primaria a la secundaria ya que consideramos que los problemas encontrados deben ser atajados desde una coordinación educativa con carácter vertical: si deseamos obtener mejoras en

Educación Secundaria, tenemos que mirar hacia los centros de Educación Infantil y Primaria, trabajar juntos, apoyarnos, coordinarnos, con la finalidad de que los estudiantes sean los principales beneficiados.

Pero, como se ha señalado con anterioridad, para que un proceso de innovación educativa sea efectivo es necesario contar con apoyo externo. En este sentido, el IES La Torre del Puerto contó con el asesoramiento normativo del Servicio de Inspección Educativa, que realizó una intervención en el curso 2015-2016. Para ello, se programaron las pertinentes visitas a las aulas, así como la realización de entrevistas al profesorado para obtener una visión general del centro. De esta intervención se extrajo, como conclusión general, la necesidad de reforzar las medidas de atención a la diversidad.

El asesoramiento formativo, por su parte, corrió a cargo del CEP de Cádiz. La actuación de este organismo comenzó realizando una evaluación diagnóstica del nivel de competencia lingüística escrita que presentaba el alumnado que accedía al centro procedente de las escuelas de Educación Primaria adscritas –en la que colaboró el Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Cádiz–. Esta evaluación evidenció la existencia de un escaso dominio de la competencia lingüística por parte del alumnado. Por ello, tomando la competencia lingüística como elemento transversal y vehicular para el acceso al conocimiento, (Romero y Trigo, 2015), se propuso al centro la participación en el programa PLC de la Junta de Andalucía siguiendo las pautas marcadas por Romero y Trigo (2018: 55) pues, como afirma Trujillo (2015: 10), dado que trabajar en favor del desarrollo de la competencia lingüística supone un reto para cualquier centro, bajo

este paraguas sería posible contar con una formación específica diseñada *ad hoc* para atender al contexto concreto y poder así replantear la organización, además de reajustar los modos de enseñar y aprender en torno a una serie de contenidos relacionados con la competencia lingüística: la lectura intensiva, la escritura pautada, las técnicas de trabajo intelectual, la atención a la diversidad, el trabajo consensuado de la oralidad y el tránsito entre etapas.

La voz de todos los agentes –docentes, asesores, profesorado...– que permitieron invertir la visión e imagen de este centro se concretará a través de los resultados de las diversas técnicas e instrumentos empleados para conseguir que los objetivos planteados en un principio se convirtieran en una realidad al final de un proceso que permanece vivo en este centro educativo.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar el proceso de transformación de un centro escolar desde la voz de los agentes dinamizadores: profesorado del centro, inspección educativa y asesoría de formación permanente. Este planteamiento se materializa en cuatro subobjetivos:

- a) Reflexionar sobre el perfil competencial del alumnado que ingresa al IES La Torre del Puerto desde los centros de Educación Primaria adscritos y la incidencia en la cultura docente.
- b) Indagar sobre aquellos factores sociales, académicos o culturales que llevan a las familias a decantarse por un centro escolar u otro para continuar los estudios de Educación Secundaria.

- c) Analizar la incidencia de un programa como el PLC en la vida escolar del IES La Torre del Puerto.
- d) Determinar, desde una perspectiva interna, las debilidades y fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y oportunidades, mediante una matriz DAFO sobre el proceso de transformación del IES La Torre del Puerto.

Este estudio de caso se encuadra dentro del paradigma mediacional (Esteve, 1997). Como se refleja en la tabla 1, se ha recurrido a una metodología mixta al considerar necesaria la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas para asegurar la validez de los datos obtenidos desde los distintos informantes (Tobin y LaMaster, 1995).

Tabla 1

Elementos de la investigación

INFORMANTES	ENFOQUE METODOLOGICO	TÉCNICAS	INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS
Alumnado	Cuantitativo	Prueba de dominio	SPSS-IBM Analytics
Agentes dinamizadores	Cualitativo	Entrevistas	Análisis por categorías y dimensiones
Equipo investigador	Cualitativo	Observación directa	

Fuente: elaboración propia

Desde un planteamiento cualitativo, se trata de una investigación *etnográfica centrada en contextos* (Mendoza, 2003) pues toma en consideración las voces de los agentes dinamizadores de la educación en el contexto estudiado, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, realizadas al coordinador del equipo de Inspección Educativa, a la asesora de formación del CEP de Cádiz y a la directora del centro objeto de estudio.

Estas entrevistas, validadas por expertos en Didáctica de la Organización Escolar y en Didáctica de la lengua, aportaron información acerca de cuestiones descriptivas, valores, ideas, prácticas educativas, así como cuestiones de proceso, que incluyen experiencias a lo largo del tiempo, transformaciones como el antes y el después del cambio de un centro educativo.

Las entrevistas realizadas a los agentes dinamizadores de la educación se establecieron en torno a tres dimensiones comunes para investigar en profundidad al centro objeto de estudio:

- *Dimensión 1:* El centro educativo: contexto y percepción social;
- *Dimensión 2:* Actuaciones del profesorado para el cambio educativo; y,
- *Dimensión 3:* Estrategias de visibilización del PLC.

Desde un planteamiento cuantitativo, se trata de un estudio descriptivo. A partir de las pruebas de dominio se ha logrado, de un lado, comprobar el perfil de estudiantes que accede al centro escolar y, de otro, comprobar la evolución en el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes (McMillan y Schumacher, 2006). Estas pruebas constaron de tres partes: definición, ortografía y expresión escrita.

En la primera parte de la prueba –parte 1–, el alumnado debía definir una serie de términos. La intención era comprobar si los estudiantes tenían tendencia a la memorización o si, por el contrario, eran capaces de construir su conocimiento. Estas palabras se correspondían con: *sol*, *felicidad*, *hablar*, *teléfono móvil* y *baloncesto*. Para su corrección, se utilizó una rúbrica con ítems que establecían diferencias entre 0 (no realiza la definición) y 5

(desarrolla la definición partiendo de la categoría general a la que pertenece el elemento definido y especifica los elementos diferenciadores).

En segundo lugar –parte 2–, la prueba de ortografía constaba de dos partes: una primera en la que se dictaron treinta palabras (quince centradas en la ortografía natural y quince en la ortografía arbitraria) y una segunda en la que se dictaban cuatro oraciones y el alumnado tenía que escribirlas correctamente, combinando aspectos relacionados con la ortografía normativa, natural y arbitraria. Para evaluar esta parte se cuantificó el número de aciertos y de errores.

Por último –parte 3–, la prueba concluía con en el visionado del proceso de enlatado de las sardinas a través del siguiente vídeo de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UNIXNi9lul8>. Se trataba, por tanto, de una prueba de recepción y producción que presentaba el mismo planteamiento empleado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la fase de diagnóstico que se realiza en la Universidad de Cádiz al alumnado con perfil de nuevo ingreso a los grados de magisterio (Romero, 2014), esta vez adaptada al alumnado de 1º de ESO. El alumnado debía responder a una serie de cuestiones que fueron explicadas previamente por el equipo investigador:

(1) Observa y escucha atentamente el vídeo que se te va a presentar. En este espacio en blanco puedes tomar nota de los datos que consideres de interés para responder a las próximas cuestiones (espacio para anotar ideas que iban surgiendo); (2) Danos tu opinión sobre el tema. Puedes ayudarte de las siguientes preguntas para organizar las ideas: ¿Te parece complicado el proceso de

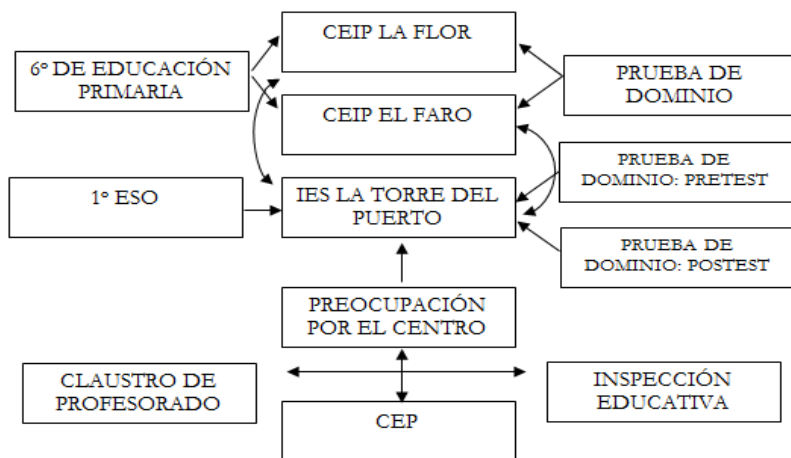
envasado de las sardinas en lata?; ¿Imaginabas que el proceso era tan largo?; ¿Crees que en la lata se conservan todos los nutrientes de este alimento?; ¿Consideras beneficioso comer pescado?; ¿La población consume suficiente pescado? (3) Realiza un esquema-guion sobre este tema, que pueda servirte para organizar las ideas que desarrollarás en la siguiente cuestión. (4) Ahora desarrolla tus ideas basándote en el guion que has hecho. Escribe un texto de al menos 20 líneas.

Para la evaluación de esta prueba de producción escrita se hizo uso de una serie de rúbricas entre, los valores 0 y 5, que atendía diferentes dimensiones sobre la escritura y diversas competencias. Estas rúbricas han sido utilizadas en otras investigaciones adaptadas a diversos contextos (Romero, 2013; Romero, 2014; Romero y Jiménez, 2015; Trigo y Núñez, 2018). Las dimensiones objeto de análisis son:

- Adecuación textual y desarrollo de tema. Objetivo del texto, pertinencia del tema, registro lingüístico y objetividad.
- Subcompetencia discursiva. Coherencia y cohesión textual: estructura del texto y mecanismos de cohesión.
- Planificación del escrito. Recogida de datos: recogida de información en la recepción del texto y planificación: elaboración de un esquema previo a la textualización.
- Subcompetencia lingüística. Léxica, gramatical y ortográfica: léxico, gramática, ortografía de las letras, de la acentuación y de los signos de puntuación.
- Habilidades para la preparación y presentación del escrito. Presentación: legibilidad de la letra, regularidad de los renglones, espacio entre párrafos y márgenes.

Como se observa en la figura 2, este proceso ha permitido conocer el caso en toda su dimensión, estableciendo límites acotados espaciotemporalmente, pero propiciando el mayor grado posible de comprensión de los múltiples factores analizados (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Figura 2
Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Para completar la investigación se han seguido las siguientes fases:

1. Septiembre de 2016. Realización de pruebas de dominio al alumnado para determinar el perfil de ingreso al IES La Torre del Puerto. Esta prueba había sido validada en investigaciones precedentes (Romero y Trigo, 2015).
2. Octubre de 2016. Evaluación y procesamiento de los resultados. Una vez corregidas las pruebas, se analizaron los resultados utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics.
3. Noviembre de 2016. Información al profesorado. Contando con la participación del CEP de Cádiz, se organizó un

seminario en el que se compartieron los resultados con el profesorado. Este seminario sirvió para planificar la formación específica en centros de PLC.

4. Noviembre de 2016 a abril de 2017. Proceso de formación: puesta en marcha del PLC. Se realizó una labor de formación y asesoramiento al centro en su año inicial del programa PLC.
5. Mayo de 2017. Realización de la prueba de contraste. Esta prueba se aplicó a los estudiantes de primer curso del IES La Torre del Puerto para poder comprobar si la puesta en marcha del PLC condicionaba los resultados.
6. Junio de 2017. Seminario final con el profesorado. Se compartieron los nuevos resultados y se planificó la formación específica de PLC para el siguiente curso.
7. Septiembre de 2017. Realización de entrevistas semiestructuradas al coordinador del equipo de Inspección Educativa, a la asesora de formación del CEP de Cádiz y a la directora del IES La Torre del Puerto.
8. Septiembre a diciembre de 2017. Análisis de la información procedente de los instrumentos de investigación utilizados.

Resultados

Los resultados se plantean desde una doble perspectiva:

- Por un lado, se tendrá en cuenta la evolución en el dominio de la competencia lingüística de los estudiantes una vez implementado el PLC durante el curso escolar 2016-2017. Así, se realizará el contraste entre los resultados obtenidos en las pruebas realizadas en el mes de septiembre –inicio de curso– y en el mes de mayo –final de curso–.
- Por otro lado, se expondrán los resultados del análisis de las entrevistas a los informantes clave, que servirá de referencia

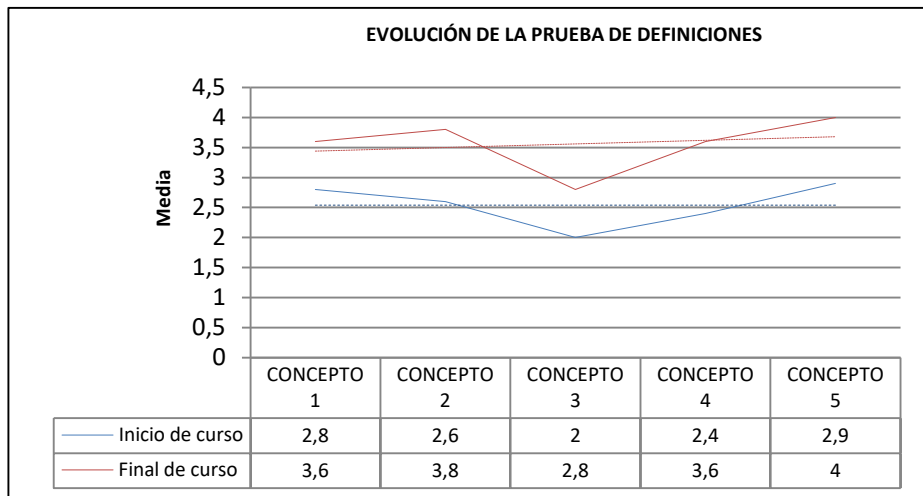
de cómo va a repercutir en la cultura de centro y en la propia visión de los agentes implicados.

En cuanto al contraste de las pruebas de dominio, de forma general, se observa una mejora de los resultados en el mes de mayo. Veamos, a continuación, los hallazgos obtenidos en cada una de las partes de la prueba.

Concretamente, en la prueba de conceptualización de términos –en la que se evaluaba la capacidad de definir–, se observó una mejoría que trasladaba el nivel de los estudiantes desde los estadios de niveles iniciales, que indicaban un escaso dominio de esta competencia –con valores inferiores a 3– en cuanto a la elaboración de definiciones, hacia los niveles más óptimos –superiores a 3,5 y con tendencia al valor 4–. Como ejemplo de ello, consignamos la definición de *felicidad* –Concepto 2–, en la prueba de septiembre “es como estar contento”, que ya en junio aparece como “estado de ánimo de satisfacción que sienten las personas en determinados momentos”.

Figura 3

Evolución de la respuesta en texto funcional: la definición

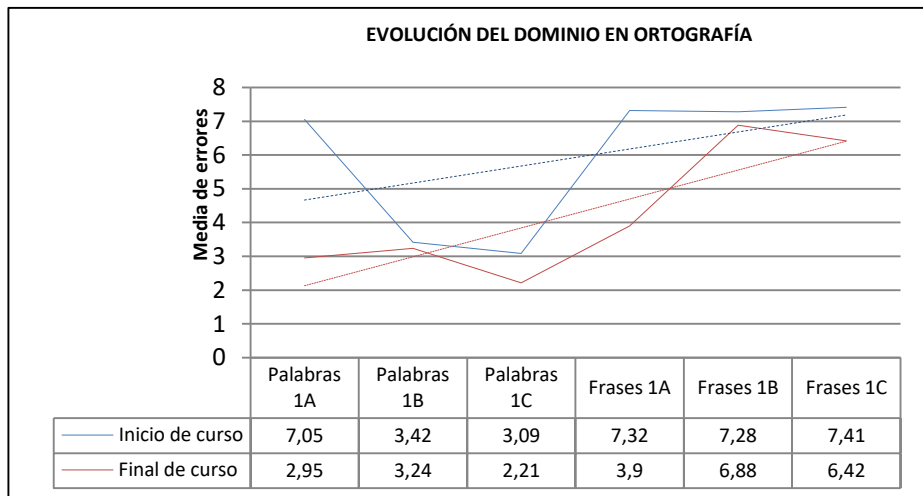


Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la prueba de dominio ortográfico –figura 4–, se aprecia un descenso de los errores en la prueba de final de curso con respecto a la que se realizó a principio de curso en el mes de septiembre. Las líneas de tendencias que representan ambos momentos de Diagnóstico trazan un área diferenciada que evidencia un descenso en la media de errores mostrados por los estudiantes. No obstante, aún permanece la tendencia del alumnado a consignar mayor número de faltas en la ortografía arbitraria que en la ortografía natural, presentando mayor dificultad en: *hoyo*, *jersey* y *voy*. En el caso de las oraciones, se consignan más errores que al escribir palabras aisladas, aspecto en el que deben incidir desde el centro educativo.

Figura 4

Evolución de la respuesta en el dominio ortográfico



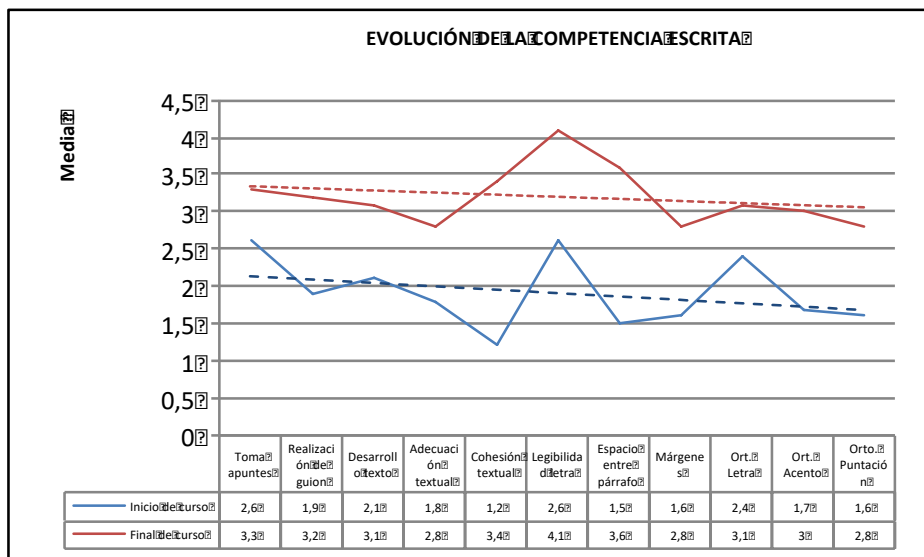
Fuente: elaboración propia

Por último, en el análisis de contraste de la prueba dedicada a la competencia escrita, también se observa que las líneas de tendencias de las dos pruebas trazan un área de amplia mejoría en todas las dimensiones de estudio, aunque no debemos olvidar que se detectaron dificultades por parte del alumnado a la hora de seguir los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización y revisión del texto centrada en la ortografía). Sin embargo, si los resultados de septiembre evidenciaban que el alumnado no escribía siguiendo los procesos cognitivos, el trabajo desarrollado por parte del claustro de profesorado al implementar el PLC, también ha provocado una mejoría en los procesos de creación textual –figura 5–: primero, planteando previamente una planificación; seguido de la textualización respecto a la pertinencia al tema y utilizando el registro adecuado, mostrando cohesión en el escrito, etc.; y, finalmente, atendiendo a la revisión de los aspectos

formales –la letra, el párrafo, la regularidad entre renglones y los márgenes–, de donde se partía de un bajo nivel de dominio en la prueba de septiembre –principio de curso–, cuestión que se ha transformado en la presentación de escritos muy cuidados. Así, a pesar de que se observa que este aspecto ha experimentado una importante mejoría por el trabajo e implicación de los equipos docentes, aún deben mejorar los aspectos de adecuación textual y los normativos referidos la ortografía de la puntuación, pues siguen presentando unos puntajes por debajo del 3.

Figura 5

Evolución de la respuesta referida a la competencia escrita



Fuente: elaboración propia

Tras un análisis reflexivo de los resultados, los hallazgos más relevantes de esta investigación sirvieron de referencia durante las entrevistas realizadas a los agentes dinamizadores de la educación, pues dieron las claves sobre los avances que habían

ocurrido en el centro en torno a las dimensiones estudiadas. Por ello, se seleccionaron tres informantes clave que compartieron trabajo en el mismo centro, desde diferentes ámbitos profesionales, como son: la inspección educativa (INSP_EDU), la asesoría de formación permanente desde del Centro de Profesorado de Cádiz (A_CEP) y la dirección del propio instituto (DIR).

Dimensión 1. El centro educativo: contexto y percepción social

En relación con el centro objeto de estudio pudimos contextualizarlo obteniendo información sobre su pasado. Inicialmente era un centro de Educación Infantil y Primaria. Por ello, actualmente cuenta con profesorado de la antigua EGB, “algo que hemos recogido como buena práctica educativa es que el profesorado conocía a casi todo el alumnado” (INSP_EDU), aspecto muy ligado a la Educación Infantil y Primaria, que generalmente se pierde al llegar a la Educación Secundaria.

Otro de los puntos claves de las entrevistas era la percepción que tenían las familias y agentes externos sobre la escuela: “este centro está en un barrio que antes era de chabolas. Entonces el rescoldo que ha ido quedando en cuanto a imagen del centro es muy negativo, una lacra con la que se tiene que luchar” (A_CEP). A pesar de que han pasado años y el barrio, aun situándose en la periferia de la ciudad, ya ha sido urbanizado, siguen conviviendo con la visión negativa del pasado. La propia directora del centro lo afirma: “había una barriada marginal, a la que llamaban la *barriada del Vietnam*, y todavía planea sobre sus cabezas ese estigma (...) somos los grandes desconocidos de El Puerto, pero te aseguro, que somos los más trabajadores” (DIR).

Sin embargo, a pesar de esta imagen negativa, los agentes coinciden al afirmar que es un centro donde el claustro de profesorado es muy competente y trabajador: “nuestra actuación fue limitada y temporal, pero el profesorado estaba muy implicado y las familias muy contentas” (INSP_EDU).

Dimensión 2. Actuaciones del profesorado para el cambio educativo

En cuanto a la práctica educativa del profesorado, el claustro era consciente de que existía un problema, pero no era capaz de afrontarlo. Por ello, se recurrió a la formación permanente del profesorado, uno de los puntos clave, según reconoce el inspector de educación al explicar que “había una parte de ilusión y otra de frustración en el profesorado, la parte de ilusión arrastraba la necesidad de formación, incluso existía demanda de formación y para tener esos recursos y estrategias” (INSP_EDU).

Pero no podemos obviar que los problemas estructurales del centro debían ser trabajados horizontal y verticalmente, cuestión que conllevaría un buen tránsito entre las dos etapas obligatorias, de hecho “cuando esos centros deciden concurrir a la convocatoria de Planes y Programas de la Junta de Andalucía en septiembre de 2016, lo que presentan es que ellos quieren un PLC para el tránsito (...) ese diagnóstico de que el colegio va por un lado y el instituto por otro (...) fuimos dándonos cuenta de que el contexto social era muy parecido, y que trabajando con metodologías activas, un proyecto lingüístico de centro podía ser la oportunidad para los dos centros, para trabajar en la misma sintonía” (A_CEP). Sin embargo, los cambios no son inmediatos pues, aunque el PLC se implemente en ambos centros con la idea de trabajar de una mejor forma el

tránsito entre etapas, la directora nos confirma que aún no se está llevando a cabo así, por lo que ambos trabajan en torno a la mejora de la competencia lingüística a través del PLC, y el tránsito educativo solo se tiene en cuenta, de momento, en las reuniones pertinentes y obligatorias.

Cuando el PLC se implementa, busca la coordinación entre todo el profesorado, pero cuenta con la inestabilidad del profesorado que puede cambiar cada año con el concurso traslado, afirma la directora y coincide con el resto de agentes que la inestabilidad provoca que los proyectos sean poco viables. Y aunque en un principio los docentes de las áreas no lingüísticas mostraron reticencia al cambio, “juntos tenemos que remar para llegar lejos (...) primero con cursos de formación, después con mucha tarea de mentalización, pero influyó la mejora entre septiembre y junio” (DIR). Tenemos que tener en cuenta que el plan estratégico de la Junta de Andalucía de PLC dura tres años, y que “hacen falta unos años más para que se consolide como proyecto” (A_CEP).

La coordinación de todo el profesorado implica formación, impartida en este caso por “el ponente que también se encargó de hacer el diagnóstico del que hablamos inicial y final, de coordinar todo ese proceso y bueno, vimos oportunidades de mejora en ese aspecto. Pues, les fue dando decálogos para ir elaborando definiciones, descripciones..., les creó un Google Sites, con mucha información y material para que ellos pudieran sentirse acompañados...” (A_CEP). Como vemos, es necesario que el centro no se sienta solo. Por ello, con el fin de que el centro pudiera ir mejorando y transformando su imagen social, desde el equipo

asesor del PLC se ha ido aportando todo lo que el centro iba solicitando.

En otro aspecto que coinciden los agentes dinamizadores es en que el PLC es un gran proyecto, que les aporta “trabajar en común” (DIR), “coordinación vertical y horizontal de los procesos de desarrollo de la competencia lingüística (...) un PLC supone que esa corresponsabilidad sea una realidad y que las áreas lingüísticas marquen la pauta de trabajo, desde enfoques intensivos hagan posibles el andamiaje paulatino del alumnado. Y que luego, las áreas no lingüísticas, puedan activar todos esos contenidos, géneros discursivos, que se hayan ido trabajando de manera intensiva en las áreas lingüísticas, y puedan ir entre todos manejando un mismo lenguaje y una misma metodología para mejorar el comportamiento lingüístico del estudiante” (A_CEP). Actualmente, como afirma la asesora del CEP, existen estudios de la AGAEVE que demuestran cómo centros educativos que inician su andadura en PLC terminan mejorando su imagen (resultados, percepción y convivencia).

Dimensión 3: estrategias de visibilización del PLC

Para finalizar, otro punto fuerte que destacan es que el cambio se haga visible, el profesorado debe dignificarse, la asesora del CEP lo expone como dar a valer y a conocer el trabajo que realizan. Destaca, por ello, que sería muy positivo utilizar las redes sociales utilizadas en la sociedad de la información pues: “entras en su página web y no hay prácticamente nada, necesitan tener una buena página web a la que las familias pueda acceder y conectar con ellos... Tenemos que tener claro, que a nosotros pueden no gustarnos los medios, pero nuestras familias son usuarias de Facebook, Instagram, Twitter... Así pues, tenemos que intentar

proyectarnos a través de las redes sociales y darnos a conocer. Estamos emprendiendo un proyecto muy importante de innovación educativa. Vamos a contarlo” (A_CEP).

La percepción social es uno de los aspectos que el centro necesita cambiar, por ello deben trabajar en su mejora: “lo que tenemos que hacer es dotar de mayor calidad a la escuela pública. El principio de calidad..., yo optaría más por la excelencia, que es calidad + equidad, no podemos hacer que los mejores sigan siendo mejores, dejando gente en el camino, por lo que tenemos que optar por la calidad y la equidad, eso es la excelencia. Y esa excelencia no hay que trabajarla solo a nivel interno, sino que hay que mostrarla, se tienen que dar a conocer. (...) Estoy seguro que si las familias supieran cómo se trabaja en el centro o supieran cómo sus alumnos son atendidos, muchas familias mandarían a sus hijos a su instituto” (INSP_EDU). Además, afirma el inspector de educación que, para ello, lo más adecuado es trabajar por proyectos, pues trabajar por proyectos hace que una escuela sea más innovadora, desconociendo en este caso la implementación del PLC en el centro, aunque tras la explicación del proyecto nos confirma que “los cambios en educación son muy lentos” (INSP_EDU). Por lo tanto, quizás estamos ante la transformación del centro y solo necesitamos esperar más tiempo a que el proyecto se consolide entre todos los docentes, que tienen una misma meta, mejorar el centro para que los beneficiados sean los estudiantes.

Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido apreciar que el PLC es una herramienta apta para la transformación de un centro educativo y que para hacerlo posible debe existir en los integrantes

de su comunidad educativa una actitud positiva ante el cambio. Además, observamos que este centro, a medida que pasa el tiempo, está haciendo posible ese cambio puesto que el profesorado que en un principio se mostraba más reacio, está valorando positivamente el cambio que se aprecia –tanto en el aula, en particular, como en el centro, en general– y por ende, se está uniendo al proyecto haciendo posible el trabajo coordinado tanto vertical como horizontalmente. Estos hallazgos son análogos a los encontrados en otros contextos, como se evidencia en Rubio (2017).

El PLC forma parte de un modelo de cambio basado en la excelencia educativa. Esto hace mención a la necesidad de educar para todos, teniendo en cuenta una educación de calidad y que tiene presente la equidad, es decir, educar para todos, favoreciendo al alumnado que presenta menos posibilidades de éxito y ayudándoles a que mejoren día tras día (Bolívar, 2005).

Como hemos visto, a través del PLC podemos aunar los proyectos que lleve a cabo un centro, favorecer el desarrollo de la destreza oral, potenciar la expresión escrita, entre otras cuestiones (Rubio, 2017). Por tanto, rescatamos el término de excelencia educativa, aquella que mencionaban el inspector y la asesora del CEP en sus entrevistas y que incluía la calidad y la equidad, porque no podemos olvidar que un factor imprescindible en un centro educativo es atender a la diversidad del alumnado, y es que este proyecto es para todos, para los más buenos académicamente hablando y para aquellos que presentan mayores dificultades en los estudios, sea por el motivo que sea: dificultades de aprendizaje o bajo nivel social, cultural o económico (Romero y Trigo, 2015).

En relación con la prospección del PLC en el centro educativo objeto de estudio, su profesorado continúa con una formación en escucha activa y oralidad, para seguir trabajando y adentrándose en el resto de destrezas de la lengua. Este trabajo deja abiertas las puertas a seguir investigando en el centro, evaluando si el proyecto se consolida, luchando para que los cambios se hagan más visibles. Para ello, se abrirá el campo de estudio a las voces de otros agentes:

El alumnado nos proporcionará información acerca de su progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa y nos dibujará el centro desde su perspectiva, su nivel de satisfacción, la percepción del cambio de metodología, etc.

Podremos ampliar la voz del profesorado, debiendo en este caso adentrarnos en sus aulas y conocer de cerca las metodologías utilizadas, sus técnicas e instrumentos de evaluación, su visión acerca de la educación, etc.

Las familias nos permitirán conocer las razones por las que se decantaban por otro centro diferente y, de nuevo, nos perfilarán el centro desde sus propias vivencias y percepciones.

Por lo tanto, como se aprecia, aún queda mucho por hacer e investigar en este centro, que, aunque ya recoge frutos de lo sembrado con el trabajo de su claustro de profesorado, se abren posibilidades de un estudio de mayor profundidad, para ir considerando cuáles son los cambios que se van produciendo hacia la transformación del centro tras la implementación del PLC.

Para finalizar, abrimos un foro de discusión a través de una matriz DAFO –realizada a partir de los testimonios extraídos de la entrevista a los agentes dinamizadores– que nos permitirá determinar, desde una perspectiva interna, las debilidades y fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y oportunidades sobre el proceso de transformación del IES La Torre del Puerto.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>Falta de coordinación antes de implantar el PLC: Y yo creo que había un sector que sí que estaba trabajando ya en ello, incluso había parte del profesorado que estaba aplicando en el aula ya metodologías activas. Pero, luego no se trasladaba a nivel de departamento, entonces sí que había cierto individualismo. Nosotros sí percibimos que, a nivel de programación, sí llevan la misma programación, y a nivel de evaluación, sí tenían los mismos criterios y los mismos instrumentos en la calificación. Pero luego, a nivel de metodología, que es donde entra la libertad de cátedra de cada uno, no había un proyecto común. (INSP_EDU_03:43_06:19)</p> <p>Bajo dominio de la competencia lingüística por parte del alumnado antes de PLC: La fundamental es que tenían la competencia lingüística muy baja, la mayoría del alumnado venía con problemas de comprensión lectora, de expresión escrita y por supuesto, de oralidad nula. Esas fueron las razones, la mayoría del alumnado venía muy mal en la competencia en comunicación. (DIR_00:40_01:15)</p>	<p>Percepción negativa del centro: Evidentemente, esas pruebas de diagnóstico demuestran que un cincuenta por ciento del alumnado se pierde en el camino, y precisamente se ha perdido en el camino el cincuenta por ciento, bueno... No en términos tan absolutos, pero sí, un porcentaje alto de un alumnado con un nivel académico más alto ¿Pues qué ocurre? Tenemos dos centros de secundaria, uno al lado del otro (...) Este centro está en un barrio que antes era un barrio de chabolas, entonces la imagen que ha ido quedando es muy negativa, una lacra con la que ese centro tiene que luchar. Además, a esto añadimos que el otro centro es un centro más grande, que oferta distintas enseñanzas, tiene Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional en dos ramas, me parece que la rama de estética y la rama de turismo, luego tiene bachillerato, que además es un centro plurilingüe. Solamente socialmente, de inicio, entiendo yo... que una familia que está preocupada por la educación de sus hijos, va a intentar que sus hijos vayan al centro plurilingüe, al centro que puede continuar con sus estudios de bachillerato..., que va para seis años. (A_CEP_18:32_21:27)</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>Establecimiento de acuerdos de coordinación: Yo he notado, el cambio fundamental en el profesorado, que ya por lo menos sabe de lo que estamos hablando, y..., una cosa tan simple como es un cuaderno, estamos normalizando ya el cómo se presenta y la implicación en la expresión escrita, en la ortografía, eso es lo que yo sí he visto por ahora. Y en el alumnado, bueno, a mí me ha agradado que la profesora que está en segundo</p>	<p>El PLC como oportunidad para el cambio: El PLC no solo va a revertir dentro de un ámbito académico y de esa coordinación, también algo que me preocupa es la imagen del centro. Entonces, a través del PLC podemos potenciar la comunicación familiar, a través de un espacio virtual donde se vaya colgando todo lo que el</p>

diga que a estos niños se les nota que han trabajado determinados aspectos de la expresión escrita, como son los conectores, la cohesión, la coherencia, que antes era nefasta... (DIR_04:53_05:50)

profesorado hace, sus metodologías, puede irse cambiando esa imagen del centro. (A_CEP_11:05_11:53)

Bibliografía

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Boillos, M. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 63-90.

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Obtenido el 23 de enero 2018, desde <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.

Calvillo, M. (2010). Proyecto Lingüístico. Obtenido el 11 de abril de 2018, desde <http://proyectolinguistico.webnode.es/>.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Consejería de Educación. (2008). Proyecto Lingüístico de Centro. Andalucía, España: Junta de Andalucía. Obtenido el 1 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/sauOGP>.

Diuk, B., Borzone-de-Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2014). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural, *Cultura y Educación*, 12 (3), 23-33. Doi: 10.1174/113564000753837089.

Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensando en la formación en centros. *Caleidoscopio: Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 33-54.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Fabregat, S. y Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 21-28.

Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 57-65.

Forquin, J. C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3, 177-224.

González, M. T. y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122.

Hightower, A. M., Delgado, R. C. y Lloyd. S. C., Wittenstein, R., Sellers, K. y Swanson, C.B. (2011). *Improving*

Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies. Mariland (EEUU): Projects in Education Inc.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Lorenzo i Galés, N. (2015). Mejorar la comunicación para vivir y convivir en el mundo real. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 22-27.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. (5ª Ed.) Madrid: Pearson.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 11(1), 37-58. Obtenido el 3 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/PYtYKp>.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado.

Romero, M. F. (2013). Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (ELE). *Studia Iberystyczne*, 12, 165-185.

Romero, M. F. (2014). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Barcelona: Octaedro.

Romero, M. F. y Jiménez, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Ballano y I. Muñoz (coords.) *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 63-93) Bilbao: DeustoDigital.

Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.

Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.

Rubio, R. (2015). Un trabajo cooperativo, práctico y multidisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 89-94.

Rubio, R. (2017). *El proyecto lingüístico de centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: análisis de casos*. Universidad de Cádiz: Tesis doctoral inédita.

Tobin, K. y LaMaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225-242.

Torrents, D., Merino, R., García, M. y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 103(1), 29-50. Obtenido el 20 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/kwDEu3>.

Trigo, E. y Núñez, X. (2018). Análisis competencial de la escritura académica en ELE de estudiantes portugueses. *Aula de Encuentro*, 20(2), pp. 116-139. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.7>.

Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, responsabilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.

Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.

Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE

Educational Innovation and the use of LKT in the Master's Degree in Secondary School: Teacher Training: Educational proposals to Ecuadorian teachers in the UB-UNAE program

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

jrovira.collado@gcloud.ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

Alba Ambròs Pallarès

Universitat de Barcelona

aambros@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

José Hernández Ortega

Universidad Internacional de la Rioja

jose.hernandez@unir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3556-5688>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.73

Fecha de recepción: 31/05/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Rovira-Collado, J.; Ambròs Pallarès, A. y Hernández Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. *Tejuelo* 30, 73-110.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.73>

Resumen: Dentro de los aprendizajes propios de un Máster de Formación del Profesorado (MAES) en la especialidad de lengua y literatura, el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y la innovación educativa deben ser dos ejes centrales para la futura función docente de su alumnado. Durante el curso 2017-2018, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Nacional de Educación en Ecuador (UB-UNAE) han lanzado una edición del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria en Ecuador, donde profesorado universitario del sistema educativo español y de la UNAE imparte lecciones en Ecuador y supervisa virtualmente el trabajo de su alumnado ecuatoriano, con seis grupos de trabajo y más de 150 alumnos. Los ejes de innovación educativa y uso de las TAC han sido comunes a varias de las asignaturas planteadas. En esta investigación se analizan prácticas de la presente edición a través de las propuestas didácticas del alumnado ecuatoriano de este Máster que ya trabaja como docente en la actualidad en diferentes niveles educativos. Se realiza un análisis temático cualitativo de las distintas secuencias didácticas y propuestas TAC.

Palabras clave: Máster Formación del Profesorado; Innovación Educativa; TAC; Ecuador; Didáctica Lengua y Literatura.

Abstract: The use of Learning and Knowledge Technologies (LKT) along with educational innovation should be two central axes for the learning process of the Language and Literature specialty of the Master's Degree in Secondary School Teacher Training (MAES). During the academic year 2017-2018, the University of Barcelona and the National University of Education in Ecuador (UB-UNAE) have launched an edition of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training in Ecuador. Spanish and Ecuadorian lecturers teach in Ecuador and supervise the work of 150 Ecuadorian students distributed in 6 groups virtually. The axes of educational innovation and the use of LKT have been common to several of the subjects proposed. In this research we analyze practices of this edition through the didactic proposals of the Ecuadorian students of this Masters degree who already work as a teacher at present in different educational levels. A qualitative thematic analysis of the different didactic sequences and proposed LKT is carried out.

Keywords: Master's Degree in Teacher Training; Educational Innovation; TAC; Ecuador; Language and Literature Didactics.

I

ntroducción

Desde el curso 2009-2010, el sistema universitario español está impartiendo una formación profesionalizadora para los graduados interesados en trabajar en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sustituta del *Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*. La regulación vino de la mano de la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. Esta ha sido la denominación que ha adoptado en la mayoría de nuestras universidades (Vilches y Gil, 2010): *Master de profesorado de secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas* (MAES). El plan de estudios se estructura en torno a tres módulos: *Genérico*, común para todo el alumnado y con cuestiones de Didáctica general, *Específico*, con asignaturas de cada didáctica relacionada con las asignaturas de Educación Secundaria y *Prácticum*, con una estancia en centros de Secundaria, de FP o Escuelas Oficiales de Idiomas, según la especialidad.

En el año 2014, el estado ecuatoriano asumió la transformación de su sistema educativo a todos los niveles como una de sus principales responsabilidades. Su objetivo era alcanzar los estándares de máxima eficiencia y calidad en educación para que ésta se convirtiera en un instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para toda la ciudadanía del país. Para lograrlo, llevó a cabo una convocatoria para desarrollar el *Primer Programa Piloto de menciones semipresenciales de formación del profesorado de Educación Secundaria para los docentes ecuatorianos*, dentro del Convenio Marco de Cooperación, de 27 de enero de 2014. La realización de dicho Programa Piloto se inició en el año 2014, y fue el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC) quien eligió a las universidades encargadas de impartir la formación a sus docentes. El máster justifica su implantación con “el fin de brindar la formación oportuna y de calidad al personal docente ecuatoriano y en funciones” (Acuerdo de 23 de abril, de 2014), por iniciativa del Ministerio de Educación de la República de Ecuador en colaboración con universidades españolas con experiencia previa y contrastada en la formación de profesores en la etapa de Educación Secundaria. En este caso, las universidades elegidas fueron: Autónoma de Madrid (UAM), Nacional de Educación a Distancia (UNED), Complutense de Madrid (UCM) y la de Barcelona (UB). La organización de todas las universidades españolas se llevó a cabo mediante la *Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas*, la Universidad.es (SEPIE).

Durante esta primera edición, que duró desde 2014 hasta 2015, la formación se realizó en seis especialidades, que respondían a la demanda del MINEDUC: Matemáticas, Lengua y Literatura, Historia y Geografía, Orientación Educativa, Lengua extranjera y Educación Física y llegó a casi cuatro mil docentes ecuatorianos. Cada mención constaba de 60 ECTS, igual que el máster español. El acuerdo firmado por todas las universidades implicadas y el MINEDUC concretaba que la enseñanza sería semipresencial, como clara proyección del modelo *b-learning*, con 6 horas presenciales por cada crédito de cada asignatura obligatoria y de especialidad, y con un trabajo personal y tutorizado para el Trabajo Fin de Máster y las Prácticas. Debido al hecho de que el máster iba dirigido al profesorado ecuatoriano que ya estaba ejerciendo

en esta etapa educativa, y que el MINEDUC seleccionaba directamente, se acordó que las Prácticas serían convalidadas.

La Universitat de Barcelona, en aquella primera edición, participó en la formación de 345 alumnos inscritos en las cuatro menciones siguientes: Matemáticas, Geografía e Historia, Orientación Educativa y Educación Física de la sede de *Sierra* (Quito). Previamente, había recibido la resolución favorable de la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya” (AQU) para poder impartir el título oficial del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador por la Universidad de Barcelona*, acorde con el Consejo de Universidades español.

La estructura del mencionado máster llevado a cabo por la UB se organizó de la siguiente forma:

Tabla 1

Módulos y créditos del Máster UB

Módulos y número de asignaturas	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común 5 asignaturas	15 ECTS
Módulo de Formación Específico 7 asignaturas	21 ECTS
Prácticum	14 ECTS
Trabajo Fin de Máster	10 ECTS

Fuente: elaboración propia

Después del éxito de la primera edición, el 29 de Noviembre de 2016, el MINEDUC firma un nuevo convenio junto con la UB y la Universidad Nacional de Educación de la República de Ecuador (UNAE), en adelante Máster UB-UNAE, que establece las condiciones de colaboración entre estas tres instituciones para la implementación en Ecuador de los programas de la *Maestría en Educación* con mención en Orientación Educativa, Maestría en Pedagogía de la Lengua y la

Literatura, Maestría en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales y Maestría en Pedagogía de las Ciencias Experimentales (Matemáticas).

El alumnado que apruebe todos los créditos obtendrá un título ecuatoriano de la UNAE en colaboración con la UB. Adicionalmente, podrán titularse también en el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador* expedido únicamente por la UB, siempre y cuando cumplan los requisitos necesarios, y así también tendrán un título europeo. La UNAE elaboró el programa del máster impartido con la UB, que también tuvo que pasar la verificación por el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES). Diseñaron un módulo propedéutico para la introducción y ambientación en la plataforma de teleformación del programa de Maestría. Esta plataforma es el campus virtual abierto de la UB, el mismo que se utilizó en la primera edición, gestionado a través de *Moodle* [<https://campusobert2.ub.edu/login/index.php>].

El presente artículo está focalizado dentro de la especialidad de Lengua y Literatura, y de forma más concreta en estas dos asignaturas: *Tecnologías y la Innovación Docente en Lengua y Literatura* y *Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura*, impartidas por los autores de este trabajo, junto con los profesores Joan Marc Ramos de la Universidad de Barcelona y Víctor Manuel Sanchís de la Universidad de Alicante, en las sedes de *Sierra* (Quito, julio 2017) y *Costa* (Babahoyo, febrero 2018). Además, la profesora Ambròs ha sido la coordinadora general de todas las asignaturas y las estancias en Ecuador.

2. Marco teórico y metodología

2.1 El Máster de Formación del Profesorado

La implantación de un postgrado profesionalizante, obligatorio para presentarse a las oposiciones de Educación Secundaria, ha supuesto un fuerte empuje para las áreas de conocimiento centradas en la didáctica. Bolívar (2007) e Imbernón (2007) ya reflexionan, antes del

desarrollo del MAES, sobre la identidad y la formación inicial del profesorado de Secundaria.

En el caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la generalización del MAES ha permitido ampliar la perspectiva didáctica también a estos niveles, donde la complejidad de contenidos lingüísticos y literarios es mayor. Trigo y Romero (2018) identifican varias claves de esta nueva situación educativa, como la relevancia de la perspectiva pedagógica y las ciencias sociales en la enseñanza de la lengua y la literatura o la importancia de la formación del lector literario durante esta etapa (Ballester, 2015). La complejidad de la titulación y la relevancia de las prácticas tuteladas (Romero y Jiménez, 2014) suponen una mejora en la formación del futuro profesorado de secundaria.

La *Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL) dedicó un completo monográfico de su revista (Cancelas & Romero, 2014) para señalar las posibilidades de esta nueva realidad educativa. Trigo (2014) nos ofrece un completo recorrido bibliográfico sobre distintas cuestiones relativas al MAES y la enseñanza de la lengua y la literatura. Todos estos aspectos han sido centrales a la hora de diseñar el Máster UB-UNAE.

2.2 Didáctica de la lengua y la literatura en entornos digitales

Aunque no somos partidarios de identificar innovación educativa con el uso de la tecnología, es cierto que muchas de las últimas propuestas se basan en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ya que su irrupción en todos los ámbitos de la sociedad ha transformado los modelos de aprendizaje y nos permiten hacer actividades inimaginables hace algunos años. Tíscar Lara nos habla del “enfoque comunicativo social” (Lara, Zayas, Alonso y Larequi 2009), directamente relacionado con las evoluciones de la web social o 2.0, donde cada docente puede crear un espacio propio y compartir su experiencia con otras personas a través de distintos medios sociales. Felipe Zayas y Eduardo Larequi (Lara *et al.*, 2009) también

nos plantean los nuevos espacios digitales como los blogs como escaparate educativo en el área de lengua.

La lectura en línea (Cassany, 2012) o en pantallas (Gómez Díaz et alii, 2016) ha transformado los usos y dinámicas en las clases de lengua y literatura de todos los niveles, pero es en la etapa de secundaria donde el alumnado puede desarrollar todo su potencial y aprovechar al máximo las posibilidades didácticas de la tecnología.

El Máster UB-UNAE, al tener un formato semipresencial, con sesiones intensivas y un posterior desarrollo a distancia, incorpora el desarrollo de la competencia digital de su alumnado como un objetivo central.

2.3 Metodología

Nuestra investigación se basa en las actividades propuestas en las citadas asignaturas para mejorar la formación docente del alumnado del Máster UB-UNAE durante el curso 2017-2018. Los resultados se centrarán en mostrar ejemplos significativos de las actividades realizadas durante estas asignaturas.

Las y los participantes en esta investigación son las alumnas y alumnos (N.150) de este Máster, distribuidos según la siguiente tabla. Se analizan dos periodos de docencia: Julio-Septiembre 2017, Sierra (Quito) y Febrero-Mayo de 2018, Costa (Babahoyo). Se incluyen también las dos etiquetas (*hashtags*) utilizadas en Twitter para compartir toda la información, de las que hablaremos más adelante: #LLiTICEQ17 y #LLyTICEGU18.

Tabla 2*Distribución alumnado Lengua y Literatura Máster UB-UNAE*

Código grupos	Sierra (Quito)	Costa (Babahoyo)	Etiqueta <i>Twitter</i>	dePeriodo docencia
S06_LL	24		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
S07_LL	24		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
S08_LL	23		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
C05_LL		26	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
C06_LL		25	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
C07_LL		28	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
Total:	71	79		Total Alumnado 150

Fuente: elaboración propia

En ambas ediciones, todo el alumnado es ya profesorado del sistema educativo ecuatoriano, tanto docentes de la etapa secundaria, como maestros de primaria, que optan al Máster para promocionar a la etapa superior. La edad del alumnado está entre los veinticinco y los sesenta años aproximadamente, por lo que nos encontramos con una muestra muy variada, con personas con una amplia experiencia docente junto con profesores con menos años de docencia. Esta cuestión es relevante a la hora de la introducción de nuevas metodologías docentes y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Los instrumentos de análisis son también variados. En primer lugar, nos centramos en algunas de las propias prácticas realizadas por el alumnado (a: secuencias didácticas, b: webs y blogs c: uso de *Twitter*). En segundo lugar, para su evaluación se han utilizado distintos métodos de evaluación como rúbricas y fichas de metareflexión didáctica. Por último, ambas asignaturas realizaron una prueba escrita final, que servía para confirmar los aprendizajes de la sesión presencial. Para el tratamiento de datos se ha usado *excel* y para el análisis de etiquetas de *Twitter* la web *Metricol*.

3. Propuestas de innovación educativa para el profesorado ecuatoriano

En 2016, el Ministerio de Educación de Ecuador realizó un nuevo ajuste curricular que busca mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del país en el marco de un proyecto que propicia el desarrollo personal pleno y su integración en una sociedad por los principios del Buen Vivir, la participación democrática y la convivencia armónica (MINEDUC, 2016). Para iniciar este cambio, cuya finalidad es que se consolide en una innovación educativa en el país, el MINEDUC publicó libros de texto y guías didácticas para todas las asignaturas de todos los niveles educativos de escolarización. Estos materiales son fruto de la citada transformación que en materia educativa inició el país en 2014. El hecho de formar a algunos docentes mediante la participación en las dos ediciones del máster de formación en diferentes maestrías es otra de las acciones que llevaron a cabo para lograr su meta. Bajo este contexto, y siendo plenamente conscientes de los retos que quiere alcanzar el país, se diseñaron los planes docentes de cada una de las maestrías, que responden a las competencias que tienen que desarrollar los docentes para ser los verdaderos actores de la innovación educativa del país (UNESCO, 2016).

La concreción de lo expuesto anteriormente en todas las maestrías queda de la siguiente forma. Como ya hemos mencionado, las asignaturas tienen un carácter semipresencial, con una primera semana donde el profesorado presenta los contenidos en Ecuador y programa la entrega de prácticas durante los meses sucesivos, con el campus virtual de la UB para compartir documentos a través de *Moodle*, facilitar la práctica reflexiva a nivel individual y grupal mediante las tareas propuestas.

En el caso concreto de la Maestría en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, nos centramos solamente en dos asignaturas de nuestra especialidad: *Tecnologías y la Innovación Docente en Lengua y Literatura y Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura*, porque se impartieron en paralelo durante las mismas semanas y la coordinación entre los docentes de los seis grupos fue constante para

iniciar el cambio educativo en los docentes. Los programas de estas dos asignaturas se diseñaron para movilizar las actitudes de los docentes respecto a su práctica y a las futuras innovaciones que pueden llegar a implementar en sus contextos profesionales a partir de los contenidos y actividades llevadas a cabo. A continuación, se expondrán ejemplos concretos de acciones transformadoras en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de las dos asignaturas citadas.

3.1 Secuencias Didácticas

En el plan docente de la asignatura de *Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura* se detallan dos resultados de aprendizaje que están totalmente relacionados con la innovación metodológica que se implementará en el curso para las clases de lengua y literatura. Estos son: “Diseñar, desarrollar y valorar propuestas didácticas concretas para EGB (de 8º a 10º) y Bachillerato”; y “Conocer y elaborar propuestas innovadoras que contribuyan a la mejora de la docencia de la lengua y la literatura en EGB (de 8º a 10º) y Bachillerato”. A partir del momento en que el eje central de toda acción didáctica se focaliza en el discente y su proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa, apostamos por el desarrollo e implementación de las secuencias didácticas (SD), que se inscriben en el marco de la metodología de trabajo por proyectos.

Entendemos por secuencia didáctica “un conjunto de actividades escolares organizadas de forma sistemática en torno a un género de texto oral o escrito” (Dolz et alii, 2001). Contamos con propuestas teóricas y experiencias prácticas de Camps (2003), Ambròs, Ramos y Rovira (2011) sobre ello. Sin embargo, en los materiales didácticos publicados en España y Ecuador sobre lengua y literatura todavía encontramos que los procesos de comprensión, producción y reflexión se trabajan de forma descontextualizada y con poco sentido. Por ello nos pareció relevante introducir la SD como una metodología innovadora en la formación de los docentes de esta maestría, puesto que en ellas la comprensión y la producción de textos se trabajan de forma vertebrada y se termina con una tarea comunicativa que esté relacionada

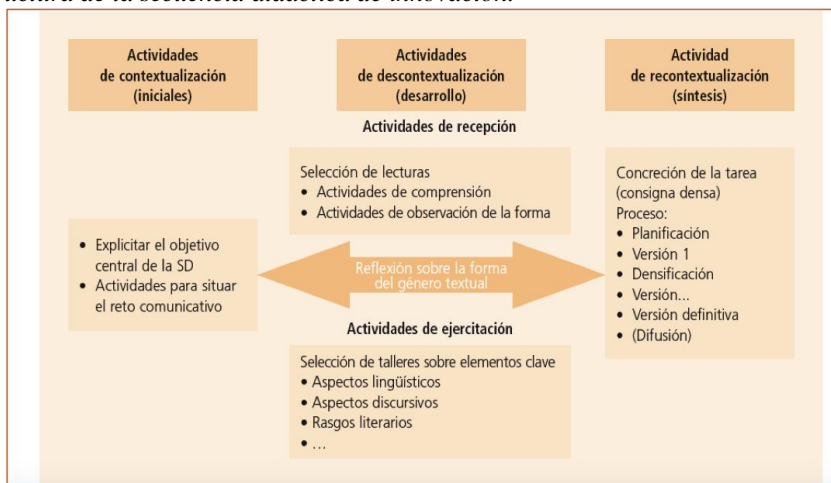
con lo que aprendió. Durante las clases presenciales, Ábba Ambròs y Joan Marc Ramos, los dos profesores que impartieron la asignatura, ya siguieron esta estructura con los docentes de la maestría, puesto que dentro de cada bloque se realizaban actividades relacionadas entre sí para desarrollar los contenidos. A continuación, se resumen los aspectos relevantes de la SD desde el enfoque comunicativo:

- Las actividades de la secuencia (Imagen 1) están organizadas en tres momentos que están interrelacionados: inicio para presentar un reto comunicativo y la secuencia; las de desarrollo para apoderarse de los contenidos lingüísticos y literarios relacionados con los textos elegidos para la secuencia. En esta fase defendemos la introducción de talleres de ejercitación sobre elementos clave de los textos (como por ejemplo aspectos lingüísticos, de cohesión, etc.); y para finalizar las actividades de síntesis, dentro de las que culmina lo aprendido con la tarea de producción (oral, escrita o audiovisual) a partir de instrucciones claras que faciliten el aprender a aprender del alumnado mediante indicadores y pautas para la revisión previa antes de pasarla al docente.
- En la definición de SD aparece el concepto “género de texto oral o escrito” como culminación de las actividades previas. Cabe destacar que sobre el objeto de aprendizaje, Dolz y Gagnon (2008), Camps (2003) y Zayas (2012) subrayan que el género discursivo es el más adecuado para estructurar y vertebrar las SD. Según Zayas (2012:65): “Un elemento fundamental de la planificación de la SD es el análisis del género que la articula y, a partir de él, la selección de los rasgos que se consideren más relevantes. Este análisis tendrá que recorrer todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales”.
- Del punto anterior se desprende que la innovación que proponemos es que cada SD gire alrededor de un género como práctica discursiva y su descripción a partir de los factores de la situación comunicativa atendiendo a la forma, al contenido, a la función, al enunciador y al destinatario acorde al currículum

(con el intento de superar los límites conocidos de trabajar los textos a partir de las tipologías textuales). El género discursivo funciona como producto de la actividad social porque responde a una necesidad comunicativa y es un medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales. La clave para que funcione es doble. El docente debe conocer las características del género discursivo elegido para articular la SD y planificar las actividades necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las características lingüísticas del género, se apropien de ellas (mediante los talleres mencionados anteriormente) y las utilicen en el reto comunicativo.

Imagen 1

Estructura de la secuencia didáctica de innovación.



Fuente: Fuente Ramos y Ambròs (2018:11)

Siguiendo el esquema de SD de la imagen 1, el alumnado tuvo que llevar a cabo, en grupos reducidos, la programación de una secuencia didáctica competencial con enfoque comunicativo adecuada a un curso educativo, que integrara, como mínimo, elementos de los tres bloques curriculares que tienen el currículum y redactar la malla de programación correspondiente. La tarea consta de dos partes: una parte de creación o adaptación de materiales dirigidos a su alumnado específico y otra parte dirigida al profesorado (la planificación). El eje

vertebrador de la secuencia deberá ser un género discursivo elegido previamente. Los objetivos de la consigna son estos:

1. Planificar, diseñar y redactar una breve propuesta didáctica para el área de Lengua y Literatura que participe del enfoque comunicativo y que pueda ser utilizada en las aulas.
2. Relacionar la propuesta didáctica con el currículum vigente y los planteamientos didácticos del área.
3. Programar la propuesta didáctica de manera útil y comprensiva.

Con el fin de llegar a diseñar la SD, previamente se trabajaron los siguientes contenidos clave del enfoque comunicativo de la DLL. En primer lugar, se hizo una introducción al concepto de transposición didáctica de los contenidos curriculares de lengua y literatura en la dinámica de aula, para llegar a presentar los elementos de una planificación de lengua y literatura. A continuación, profundizamos en cada una de las tres fases de la SD junto con las variables metodológicas asociadas a la práctica educativa y la integración de la reflexión metalingüística en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calame-Gippet, 2005). La evaluación en el área fue otro bloque de contenidos en el que se presentaron varios modelos y ejemplos, y se diseñó una rúbrica en grupo a partir de una tarea previa. Estas actividades también se difundían por los perfiles de *Twitter* (Imagen 2) creados por los colegas que impartían la asignatura de TIC en cada una de las sedes, en el que profesorado y alumnado participaba: #LLiTICEQ17 y #LLyTICEGU18. Para facilitar la comprensión de las características y funciones del género discursivo dentro de la SD, se dedicó una sesión de las clases presenciales a trabajarlo de forma más concreta dentro del bloque correspondiente a la programación. Los productos finales de esta actividad fueron distintos pósters que definían las características del género discursivo y se expusieron en clase y se compartieron por *Twitter* (Imagen 3).

Imagen 2

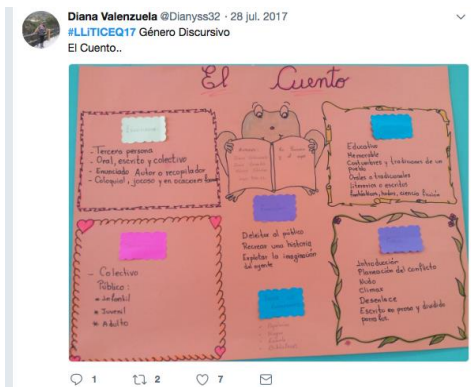
Ejemplo mensaje #LLyTICEGU18



Fuente: https://twitter.com/search?l=&q=from%3Aalba_ambros&src=typd

Imagen 3

Ejemplo mensaje #LLiTICEQ17



Fuente: <https://twitter.com/Dianyss32>

3.2 Contenidos de lengua y literatura a través de *Twitter*

La segunda práctica analizada, la creación de perfiles de *Twitter* por todo el alumnado, parte de la asignatura de *Tecnología*, pero pronto se generalizó para compartir contenidos de ambas asignaturas y posteriormente se extendió a otras durante las semanas siguientes e incluso profesores de otras especialidades se sumaron a compartir momentos del máster a través de esta red social.

Aunque ha perdido relevancia frente a otras herramientas como *Youtube* como instrumento didáctico, y además las nuevas generaciones optan por redes sociales más visuales como *Instagram*, los docentes de la asignatura consideran que es una herramienta fundamental para la difusión del conocimiento. El *Centre for Learning & Performance Technologies* propone desde hace casi diez años una clasificación de las principales herramientas digitales para el aprendizaje [<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>] y desde hace varios años *Twitter* ha ocupado las primeras posiciones, demostrando sus posibilidades didácticas en todos los ámbitos. Como cualquier otra herramienta concreta de la web social, no creada específicamente para fines educativos, no nos asegura una continuidad en el tiempo, pero en estos momentos es una vía fundamental de acceso a la información en tiempo real. Desde nuestra área de conocimiento debemos reivindicar las posibilidades comunicativas de esta herramienta, de base textual, frente a las anteriormente citadas, más visuales. Tíscar Lara destaca sus funciones que relacionan directamente la competencia comunicativa con la competencia digital. A través de ella, educamos a nuestro alumnado en “la escritura y la lectura como acto de responsabilidad crítica” (2011) y sus dinámicas, como el “retuit”, el uso de etiquetas (#hashtags) o citar a través del @perfil, se han generalizado en todas las redes sociales y los servicios de mensajería móvil.

De entre todas las redes sociales y plataformas de publicación en Internet, [...] destacaremos el potencial que tiene una de ellas, *Twitter*, por su proximidad con la cultura móvil y por sus oportunidades para desarrollar prácticas creativas en el uso de la lengua y la literatura (Lara, 2011, 40).

Frente a *Instagram*, que no permite incluir enlaces a contenidos externos, las opciones de incluir enlaces de *Twitter*, primero con acortadores externos de direcciones y ahora con propios, nos permiten relacionar su uso con el desarrollo del concepto de lectura hipertextual (Mendoza, 2012) y con el intertexto digital.

Es una propuesta complementaria a la siguiente propuesta, basada en blogs, práctica individual y mucho más estática. El uso de

Twitter se propone como dinámica grupal para convertir a cada grupo en una comunidad de aprendizaje que comparta constantemente nueva información y enseguida se amplió a ambas asignaturas y posteriormente otros grupos también utilizaron las mismas herramientas. Se presenta el primer día de clase y las indicaciones principales son:

Práctica 1. Perfil de Twitter

1. Crear cuenta profesional.
2. Seguir al profesorado de ambas asignaturas. Utilizar las etiquetas: #LLiTICEQ17 (para la sesión de Sierra, julio 2017) #LLyTICEGUI8 (para la sesión de Costa, febrero 2018)
4. Tuitear como mínimo cinco tuits al día durante la semana del curso (con veinticinco tuits como mínimo al final del curso). Aunque el periodo de evaluación se amplió dos meses más, durante la parte no presencial de la asignatura.
5. Crear dos listas:
 - A. 15 referentes de Lengua y Literatura.
 - B. Compañeras/os de clase

También a través de la herramienta se propusieron algunas dinámicas sencillas de gamificación de algunas sesiones donde el alumnado debía darle difusión a los contenidos presentados a través de la red, ampliando la información y conversando con las compañeras y compañeros y con otras personas externas al curso.

3.3 Creación de webs/blogs docentes

La tercera práctica analizada es la creación de webs o blogs docentes, también para la asignatura de *Tecnología*. En primer lugar, se presenta el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, en inglés *Personal Learning Enviroment*), como un constructo teórico que permite englobar todas las herramientas, contactos y dinámicas que utilizamos para aprender (Adell y Castañeda 2013). A partir de esta idea se introduce la idea de PLE Lector (Rovira-Collado y Hernández Ortega 2016, Ambròs y Ramos, 2017) y se presentan distintos modelos de webs y blogs docentes como plataformas para compartir las experiencias innovadoras de cualquier asignatura. Los blogs son uno de los primeros espacios docentes 2.0 con gran repercusión en la

transformación de didáctica de la lengua y la literatura (Zayas, 2008). Por ejemplo, a través de *Apuntes de Lengua* [<http://apuntesdelengua.com/blog>] del profesor Hernández se muestran todas las posibilidades para incluir información multimodal: textos, vídeos, presentaciones... (Hernández y Martín, 2014) de la práctica docente. Se presentan múltiples modelos de blogs docentes y sus distintas posibilidades para el área de lengua y literatura (Rovira-Collado, 2016), así como ejemplos de blogs para la didáctica de la lengua y la literatura de otros Máster de Secundaria, como el de la Universidad de Alicante: [<http://didacticalenguayliteraturaua2018.blogspot.com.es>].

Aunque existen múltiples herramientas para la creación de espacios digitales, se optó por *Wix.com* para los grupos de Sierra #LLiTICEQ17 y por *Blogger.com* para Costa #LLyTICEGU18. Al igual que en el caso anterior, la elección de la herramienta fue consensuada ente los docentes, aunque son herramientas en constante evolución.

Durante la semana presencial se presentan múltiples prácticas en clase, que posteriormente cada estudiante, de manera individual, debe incluir en su espacio virtual, que sirve de portfolio digital y como instrumento principal de evaluación. Las principales actividades son:

- a. Presentación, datos personales, enlaces redes sociales y *Twitter*
- b. Esquema de nuestro PLE
- c. Mapa de palabras. Campo Semántico/Léxico con *WordArt*
- d. Presentación de diapositivas. Ejemplos de *Pecha-Kucha*
- e. Reseña de Blog/Web de Lengua y Literatura
- f. *Constelación Literaria*
- g. Otras prácticas: Inserción de vídeos para *Asamblea musical*, o *Corto de los viernes*; Ejemplos de *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* o de *Aprendizaje Cooperativo (AC)*; Redacción grupal de Sonetos, Grabaciones...

4. Resultados

4.1 Secuencias Didácticas

El total de secuencias didácticas realizadas por el alumnado de Sierra fue de 22 y en Costa de 23. En principio, los grupos tenían que ser de tres o cuatro personas, pero algunos fueron por parejas debido a sus lugares de procedencia. Todos los trabajos siguieron la consigna de planificar la SD a partir de un género discursivo con la inclusión de talleres para ejercitar aspectos lingüísticos del género, con una tarea de síntesis y actividades para la evaluación (la mayoría diseñaron rúbricas). A continuación, se presentan los géneros que fueron elegidos en los tres niveles siguientes y en cada una de las sedes: Educación General Básica Media (EGB), Educación General Básica Superior (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU).

Tabla 3

Géneros discursivos EGB Media de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Géneros discursivos EGB Media (5°, 6°, 7°)	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Cuento	4	1	5
Folleto	2	0	2
Biografía	2	0	2
Leyenda	1	0	1
Teatro	0	1	1
Noticia	0	1	1
Totales:	9	3	12

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Géneros discursivos EGB Superior de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Géneros discursivos EGB Superior (8°, 9° 10°)	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Poesía	2	2	4
Cuento	2	1	3
Noticia	2	1	3
Artículo de opinión	1	1	2
Entrevista	1	1	2
Cómic	0	2	2
Microcuento	1	0	1
Fábula	0	1	1
Resumen	0	1	1
Argumentación	0	1	1
Totales:	9	11	21

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Géneros discursivos BGU de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Bachillerato General Unificado 1°, 2° y 3°	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Cuento	0	4	4
Mitos	1	1	2
Leyenda	1	0	1
Poesía	1	0	1

Teatro	1	0	1
Microcuento	0	1	1
Noticia	0	1	1
Entrevista	0	1	1
Cómic	0	1	1
Totales:	4	9	13

Fuente: elaboración propia

El género discursivo elegido más veces en las dos sedes y en los distintos niveles es el cuento. En EGB Superior y BGU los géneros literarios también están presentes, puesto que coincide con algunas de las unidades didácticas que tienen en los materiales. De los 45 trabajos entregados, un 64% fue revisado al redactar esta investigación. En Sierra, un 36,6% de los trabajos obtuvieron un sobresaliente, un 13,6% notable y el 50% restante aprobaron. Dentro de este grupo, un 13,6% tuvieron que reevaluar debido a que no cumplían todos los requisitos. Sin embargo, gracias a los detallados comentarios del trabajo y a la rúbrica elaborada para llevar a cabo la revisión que comparten profesores y alumnos, reelaboraron sus SD y aprobaron. Para ilustrar buenas prácticas y modelos de planificación de secuencias significativas aplicadas al aula en el contexto ecuatoriano, se eligieron dos del grupo de Sierra y se publicaron en un repositorio de materiales para la docencia que tiene la Universitat de Barcelona (Ambròs y Ramos, 2018). Creemos que una de las competencias docentes reside en la capacidad de saber elegir, adaptar y crear materiales acordes a unos objetivos y necesidades concretas. Los dos trabajos publicados son dos ejemplos de éxito, de los que destacamos los siguientes aspectos:

1. Ambas propuestas eligieron como género discursivo dos tipologías literarias: el cuento y el microcuento. Las actividades de ambas contribuyen a desarrollar varias macrodestrezas, además de contenidos literarios.

2. Presentan las tres fases básicas de la secuencia. En la de inicio se activan y organizan los conocimientos previos del alumnado. La fase de desarrollo la estructuran en dos momentos, uno dirigido al análisis de textos que funcionan como ejemplos del género elegido. En el otro, se presentan talleres específicos para ejercitar aspectos concretos que se incluirán en la tarea de síntesis. En la fase de síntesis se plantea el reto comunicativo para los alumnos, en el que tendrán que crear un producto, unos textos que les ayudarán a movilizar todo lo aprendido.
3. Las secuencias incluyen pautas sobre cómo se llevará a cabo la evaluación de las actividades e incluyen rúbricas elaboradas por las autoras.

La valoración de la innovación llevada a cabo en la asignatura es muy positiva puesto que, a parte de las SD creadas, los comentarios del alumnado sobre el proceso y los aprendizajes adquiridos siguen la misma línea. El hecho de haber introducido esta estructura por ambos docentes durante la fase presencial es otro de los aspectos destacados por en todos los grupos.

4.2. Twitter: Una conversación constante.

La práctica de *Twitter* es una propuesta habitual que los docentes de ambas ediciones usan en muchos otros ámbitos desde hace varios años. La selección de una etiqueta desde un primer momento para compartir información se puede ampliar a todos los documentos que se generan en torno a esa actividad (conversaciones en redes sociales, presentaciones *online*, vídeos...). Es una práctica habitual en muchos cursos y también en actividades concretas como congresos y jornadas. La “obligatoriedad” de realizar una práctica digital puede crear en principio algún rechazo, sobre todo al alumnado más reacio al uso de las TAC. Generalmente, en los Másteres de Formación del Profesorado, el alumnado suele ser recién egresado y bastante joven, y no suele tener ningún problema. En cambio, como ya hemos mencionado, en el caso de Máster UB-UNAE el alumnado son docentes en ejercicio con bastantes años de experiencia, algunos con muy poca

formación (e interés) por la tecnología, y en las dos ediciones fue necesario dedicar alguna sesión específica al uso de redes sociales.

Sin embargo, podemos destacar que en ambas ediciones esta práctica se puede considerar un éxito. En #LLiTICEQ17 casi todo el alumnado realizó correctamente la práctica de partida, con un mínimo de 25 aportaciones y la creación de las dos listas obligatorias. De las 71 personas, un 22% (16 personas) usó una cuenta de *Twitter* generada anteriormente. Incluso había un grupo que se había creado la cuenta en un curso común en 2011, pero no le habían dado casi uso. Encontramos solamente 5 personas que no llegaron al mínimo requerido, mientras que más de 15 superaron con creces las 75 aportaciones, triplicando el mínimo. Encontramos picos de participación en tres personas que hicieron 396 tuits, con una cuenta creada específica para la asignatura, otro 188 y otro 276, pero esta persona usaba la herramienta anteriormente. Se realizaron casi cinco mil mensajes y la media de mensajes entre las 71 alumnas y alumnos es de 63.

Recordamos que todos los mensajes evaluados deben hablar de contenidos relacionados con la lengua y la literatura o con la tecnología y siempre deben llevar la etiqueta asignada a cada curso.

Los datos de #LLyTICEGUI8, que comenzó en febrero de 2018 y han sido evaluados en mayo del mismo año, son similares. Aunque cambió uno de los docentes de la asignatura de Tecnología, la colaboración con los otros dos profesores de la asignatura paralela enriqueció la dinámica. En esta ocasión 20 de las 80 personas usaron una cuenta creada anteriormente (25%), pero solamente tres de estas personas utilizaban la cuenta con asiduidad.

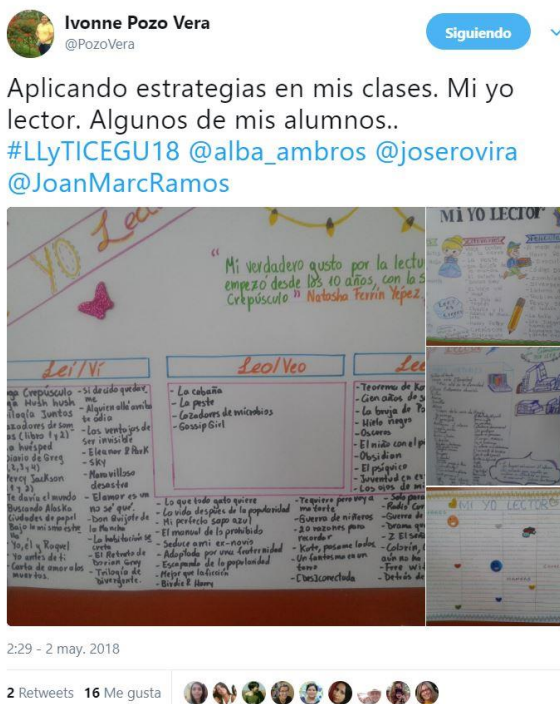
Al ser una dinámica repetida, la participación del alumnado es incluso superior. Solamente 4 personas de 80 (5%) no han alcanzado el mínimo requerido, en cambio, otras muchas han superado este ejercicio con más del triple de aportaciones. Se han realizado casi seis mil mensajes y la media es ligeramente superior, con 65 mensajes por persona, dando a la etiqueta un contenido bastante rico en aportaciones e interacciones. El plazo indicado para publicar aportaciones estaba

fijado hasta abril de 2018, pero encontramos todavía aportaciones de alguna de las alumnas durante los últimos meses, destacando el interés de la herramienta para poder dar difusión a su práctica docente y por continuar en contacto con todo el profesorado español de ambas asignaturas.

Incluso podemos encontrar aportaciones concretas que demuestran que esta práctica ha trascendido con nuestro alumnado ecuatoriano. Por ejemplo, una alumna publica un tuit el 2 de mayo de 2018 con el siguiente mensaje “Aplicando estrategias en mis clases. Mi yo lector. Algunos de mis alumnos...” destacando además la interacción de ambas asignaturas, ya que ese contenido es de la primera asignatura.

Imagen 4

Ejemplo mensaje #LlyTICEGU18



Fuente: <https://twitter.com/PozoVera/status/991474732792012801>

Respecto a la continuidad del uso de la herramienta, aunque todavía es muy pronto para analizar si este profesorado sigue utilizando *Twitter*, ya sea para uso personal como para su práctica docente, sí encontramos algunos indicios interesantes. En otras experiencias realizadas por los docentes, aunque los resultados globales siguen siendo muy positivos, no debemos olvidar que se trata de una práctica evaluable y muchas personas abandonan su uso después de la asignatura. La edición del curso 2017-2018 del Máster UNAE-UB sigue en activo porque el alumnado está realizando su TFM y ha habido sesiones de otras asignaturas que también han aprovechado esta dinámica, pero sin un peso en la evaluación. Esta información la podemos obtener a través de las listas de perfiles, demostrando otro de los usos didácticos de la herramienta. Como uso continuado podemos destacar seis casos:

Tabla 6*Análisis del uso de Twitter en los dos cursos.*

Perfil	Tuits mayo 2018 y etiqueta sesión	Tipología
https://twitter.com/Nelrafaafari	293 #LLiTICEQ17	Publica mensajes personales, pero sobre todo retuitea los de otras personas, con temática variada, pero con especial atención a la política educativa ecuatoriana
https://twitter.com/NellyQH	708 #LLiTICEQ17	Demuestra un uso autónomo donde publica principalmente vídeos de Youtube y enlaces a noticias de Educación y TAC.
https://twitter.com/JuanManuelUbi18	313 #LLyTICEGU18	Sigue usando la etiqueta del curso ya acaba la evaluación y citando al profesorado del Máster para compartir noticias e interactuar con ellos.
https://twitter.com/MaricelaOsori19	515 #LLyTICEGU18	Tenía cuenta antes de la asignatura, pero ahora la utiliza como reflexión de su práctica docente.
https://twitter.com/JavierPerdomoT	527 #LLyTICEGU18	Sigue interactuando con el profesorado y etiqueta, pero sobre todo destaca por la cantidad de noticias de organismos oficiales

		ecuatorianos que comparte, como desde el perfil de la propia UNAE.
https://twitter.com/JuliaAlvarezPe2	2.567 #LLyTICEGUI8	La alumna creó este perfil para la asignatura y además de la alta producción, tiene más de diez mil “Me gusta”, siempre sobre cuestiones educativas, demostrando que su uso es el adecuado para su práctica docente.

Fuente: elaboración propia

En la prueba escrita final de la semana presencial, muchas alumnas destacaron el uso de *Twitter* como muy relevante y propusieron actividades específicas para sus clases en sus propuestas didácticas. Como vemos en los anteriores casos, el uso sigue en activo y nos permite conocer noticias directas sobre Ecuador y seguramente algunos de las citadas profesoras y profesores se podrán convertir en ejemplos de innovación educativa. A través de *Twitter* se podrá seguir su labor docente.

4.3. Un espacio personal de Enseñanza Aprendizaje: Wix y blogs

El espacio principal de trabajo para la asignatura de *Tecnología* fue un *Portfolio Digital Docente* (Rodrigues & Rodríguez-Illera, 2014; Tur & Urbina, 2014 y Balart & Cortés, 2015), a través de la publicación de un blog o web docente. Aunque es necesario el uso de una plataforma docente como el Campus Virtual de la Universitat de Barcelona con *Moodle*, la creación de estas webs permitirá al alumnado tener un escaparate digital para su práctica educativa. El profesorado de ambas asignaturas cuenta con múltiples espacios digitales, donde comparte sus proyectos, sus investigaciones, y sobre todo, la práctica de su alumnado en distintos niveles educativos. Este es el objetivo principal de esta práctica. Ofrecer un altavoz para mostrar las propuestas de innovación educativa que esperamos que lleguen a las aulas ecuatorianas al finalizar el Máster. El concepto de *Open Access* o *Educación 2.0* o *en Abierto* están implícitos en esta práctica, para compartir materiales e investigaciones de todo el mundo.

Al ser un trabajo individual y con distintas secciones, la carga de trabajo es importante, ya que se convierte en el portfolio final de la asignatura de *Tecnología*. En este caso, nos centramos solamente en ejemplos de la primera sesión, la de Sierra-Quito, realizados con *Wix*, porque los blogs de la sesión de Costa-Babahoyo, estaban en proceso de evaluación al redactar esta investigación.

Como ya hemos mencionado, en esta web se recogen las distintas prácticas y servirá de presentación digital al profesorado ecuatoriano. Por eso, la primera sección de cada página es la presentación y los enlaces a los perfiles sociales de cada persona. Algunos estudiantes sí tienen una amplia presencia en redes y conocen *Facebook*, *Instagram* o *LinkedIn*. En cambio, otros no usaban ninguna red social más allá de *Whatsapp* como mensajería móvil. Estos espacios nos llevan a la configuración del PLE de cada alumna o alumno. La descripción y clasificación de las herramientas, personas o dinámicas que están dentro de nuestro proceso de aprendizaje, según los principios antes citados (Adell y Castañeda, 2013 o Lara, 2011) nos permiten introducir reflexiones fundamentales para nuestro alumnado. El concepto de *Identidad Digital* y la importancia de esta, tanto para el docente como para su alumnado ecuatoriano, es uno de los contenidos actitudinales fundamentales de esta asignatura, directamente relacionados con la competencia digital y aprender a aprender y tratamiento y gestión de la información (Gamito, Aristizabal, Olasolo & Vizcarra, 2017). Aunque se partía de un erróneo prejuicio inicial por la edad del alumnado y su formación previa, pensando que su competencia digital de partida era muy baja, la descripción de la mayoría de los PLE demuestra que gran parte del alumnado conoce muchas de las herramientas digitales más habituales en el ámbito docente: procesadores de textos, presentaciones digitales, buscadores generalistas y especializados, redes sociales, webs docentes específicas, bases de datos y bibliotecas virtuales. Aunque sí es cierto que la mayoría adolecía de conceptos transversales como licencias *Creative Commons*, recursos en abierto y las posibilidades que éstos aportan a la creación y uso de materiales en la red.

La tercera práctica ya incluye contenidos específicos del área de lengua, como la generación de nubes de palabras y la reflexión sobre campos léxico-semánticos a través de herramientas como *WordArt* [<https://wordart.com>] o *Tagxedo* [<http://www.tagxedo.com>]. La cuarta nos permite buscar presentaciones en *Slideshare* o *Scribd*, relacionadas con la práctica docente de cada persona, de distintos niveles educativos, pero siempre relacionada con la lengua y la literatura. Además, la reflexión sobre el uso de presentaciones en el aula, su abuso, o las posibilidades de dinámicas concretas como el modelo *Pecha-Kucha* (Hernández, 2016), fueron contenidos que se presentaron, aunque lo ajustado del horario durante una única semana de clases presenciales impidió crear contenidos específicos.

Para reforzar la importancia de este blog docente se presentaron múltiples ejemplos más allá del de los docentes, para que luego cada persona reseñara uno en su web. Esta búsqueda de otros modelos de blogs y webs docentes permite al alumnado reconocer que este uso está ya muy generalizado. Además, al publicar estas reseñas también en *Twitter*, permite al alumnado entrar en contacto con las autoras y autores de otros blogs.

Una dinámica fundamental propuesta por el alumnado es la *Constelación Literaria* (Jover, 2009; Rovira-Collado, 2019) que además se relaciona con otras actividades planteadas en la otra asignatura como el *Yo lector* o *Autobiografía Lectora*. Además, la propuesta realizada se amplía con los conceptos de lectura multimodal y narrativas transmedia. En cada constelación se incluyen elementos de la cultura de masa, películas, cómics o videojuegos, con el objetivo principal de acercar los textos literarios al alumnado escolar. Gran parte de los resultados se centra en la historia de la literatura ecuatoriana, por lo que ya se han creado materiales útiles para todo el profesorado de Ecuador.

Por último, se incluyeron distintas dinámicas más, pero al ser sesiones paralelas y en distinto horario, no se pudieron presentar de manera completa a los seis grupos. Por ejemplo, la *Asamblea Musical* propone incluir un videoclip para comenzar cada sesión, y compartirlo en el blog y *Twitter*. *El Corto de los viernes* es también una dinámica

audiovisual para llevar al aula alguno de los numerosos cortos disponibles en Internet, muchos, basados en referencias literarias, y que nos permitiría introducir en clase otros epitextos virtuales públicos como los *booktuber* o los *booktrailers* (Lluch-Crespo, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015).

Como en el caso anterior, incluimos seis ejemplos concretos de webs relevantes entre las 71 realizadas en la sesión de Sierra #LLiTICEQ17

Tabla 7

Ejemplos de portfolios docentes del profesorado ecuatoriano.

Enlace	Comentario
https://kracolitas.wixsite.com/letras-y-lenguas	La alumna nos ofrece un completo portfolio docente con todas las prácticas presentadas en la asignatura.
https://diegoferro0024.wixsite.com/xaviervargas	Este alumno aportó sus conocimientos previos de TAC desde el primer día, ayudando al resto de la clase en todas las prácticas.
https://jcarolinapr.wixsite.com/docenteinnovadora	La alumna se convirtió en portavoz de esta edición, colaborando con el profesorado en las labores de difusión del trabajo realizado.
https://rafaelbenja2015.wixsite.com/innovando-en-lengua	Entre las numerosas prácticas recogidas en el blog, podemos destacar la presentación multimedia de diapositivas, que sigue las indicaciones presentadas y además se propone como tutorial para realizar la constelación.
https://monicacristina2005.wixsite.com/misitito	En este caso destacamos la complejidad de la nube de palabras propuesta, como trabajo léxico, con varias secciones sobre narración y Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).
https://polimuri.wixsite.com/lite-notas	En la creación del PLE, además del esquema con las distintas secciones, la alumna integra en la web su panel de <i>Symbaloo</i> , para mostrar nuevas herramientas TAC para la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Fuente: elaboración propia

Podemos destacar que el conjunto de los portfolios supera con creces las expectativas iniciales del curso, donde aparecieron algunos prejuicios y reticencias respecto a las prácticas digitales. Entre todo el alumnado se generaron dinámicas de aprendizaje cooperativo para realizar todas las prácticas. Aunque en algún caso fue necesario aportar tutoriales específicos, como el de creación y edición de *Wix* y *Blogger*, el alumnado demostró ser autónomo en la mayoría de los casos. Este hecho es muy relevante, siendo una asignatura semipresencial.

5. Conclusiones

El profesorado ecuatoriano, alumnado de estos cursos, inició el camino hacia la innovación educativa en la que el país está inmersa. Los resultados obtenidos en las dos asignaturas analizadas de la Maestría de Lengua y Literatura ponen de manifiesto los siguientes aspectos relevantes.

Primero, la importancia del trabajo conjunto y coordinado del profesorado que imparte la docencia presencial durante la misma semana poniendo el foco en lo que representa innovar a nivel individual y colectivo. Tanto la planificación de las SD como la integración de las TIC en el área de DLL forman parte del cambio metodológico actual y sirven de fundamento para seguir innovando.

Segundo, es necesario compartir contenidos, recursos y propuestas didácticas de forma colaborativa entre toda la comunidad de aprendizaje, encaminados a fomentar la metacognición. El corpus de materiales recogidos en los blogs y de información en los mensajes de *Twitter* puede servir de modelo al profesorado ecuatoriano.

Queremos enfatizar en la identificación de algunos docentes en un contexto iniciático respecto al uso de las TIC en relación con las didácticas específicas. Tanto por su organización pedagógica como por la inclusión de didácticas mediadas por tecnología, el alumnado objeto de estudio muestra una apropiada predisposición y rendimiento a tenor de su actividad como consecuencia de la formación inicial recibida.

Una de las adversidades que deben afrontar es la situación de la dotación tecnológica en sus respectivos centros, donde el acceso a Internet no siempre garantiza su uso apropiado, así como una masificación en el uso de escasas aulas de informática. La conectividad es otro de los contratiempos señalados en las clases, puesto que los centros educativos no gozan de una velocidad de conexión que garantice la optimización en las sesiones programadas en las distintas tareas. A pesar de ello, destacamos el gran empeño que todos ponen en ello.

Para la gran mayoría, esta formación ha supuesto el primer contacto con el uso de la tecnología con fines pedagógicos y didácticos. De acuerdo con la muestra ofrecida por las distintas SD así como de sus portfolios digitales, podemos afirmar que se encuentran en una fase iniciática de descubrimiento de las herramientas digitales. Esto comporta un periodo de prueba y evaluación de las propias herramientas, como así muestran sus actividades 2.0. El siguiente paso debe ir encaminado hacia un rendimiento cognitivo de estos recursos. La reflexión y metacognición de cada una de las actividades fomenta no sólo el análisis ontológico, sino también una apropiada vinculación entre herramientas y objetivos didácticos, (Fourés, 2011; Jaramillo y Simbaña, 2014; Puebla y Talma, 2012; Tena, 2013) que debería ir de un constante proceso de reflexión encaminado hacia la consecución de una óptima Didáctica de la Lengua y la Literatura por parte de su alumnado.

El ecosistema educativo ofrecido por las redes sociales mostradas en el portfolio amplifica no sólo su red de contactos docentes, sino que les facilita el acceso a prácticas y experiencias educativas de las que no tenían constancia y que sirven como indicadores de cómo pueden abordar y adaptar actividades en relación a su entorno profesional más próximo. Una muestra de ello es la producción en sus mensajes con la etiqueta #LLiTICEQ17. Donde el primer tercio de los mensajes constituye una declaración de intenciones personales, el segundo tercio muestra producciones propias o de compañeras y compañeros del curso de formación y, el último tercio, mensajes que contienen enlaces o reflexiones sobre prácticas docentes

tanto ecuatorianas como españolas, coincidiendo así el esquema metacognitivo ya establecido por Tishman, Jay y Perkins (1992) y estructurado en tres fases: concienciación, planificación y monitoreo.

Dentro del ámbito de actuación de esta formación inicial del profesorado, será relevante poder analizar y estudiar cómo las metodologías mediadas por las TAC profundizan en la creatividad, la participación colectiva, el aprendizaje basado en proyectos, así como los procesos de reflexión que se derivan de los minuciosos procesos de diseño de SD así como de las actividades que las conforman. El aprendizaje, para el profesorado ecuatoriano, cobra una nueva dimensión que debe ser acompañada y analizada.

Bibliografía

Adell J. y Castañeda, L. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Ambròs, A. y Ramos, J.M. (2017). El uso didáctico de Google Sites en la construcción compartida de conocimiento. *RESED*, 5, 1-16. Obtenido 25 de mayo de 2018 desde <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.5N5>.

Ambròs, A. y Ramos, J.M. (eds.). (2018). *Secuencias didácticas comunicativas. Dos ejemplos del Máster de formación del profesorado de Secundaria en Ecuador*. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/2445/118882>.

Ambròs, A., Ramos, J.M. y Rovira, M. (2011). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/>.

Balart, C. y Cortés, S. (2015). El uso del portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la Formación Inicial Docente. *Contextos. Estudios sobre Humanidades y*

Ciencias Sociales, 34. Obtenido 25 de mayo de 2017, desde <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/379>

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.

Calame-Gippet, F. (2005). Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention: quelles tâches? quels dispositifs? *Pratiques*, 127-128, pp. 97-112.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cancelas L.P, y Romero M.F. (2014). Presentación monográfica: El máster de profesorado y la formación inicial en la enseñanza de lenguas y literatura. *Lenguaje y Textos*, 39, mayo.

Cassany D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.

Dolz, J y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.

Dolz, J. et alii. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles-Genève: Corome, De Boeck.

Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14, 150-159. Obtenido el 29 de mayo de 2018, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>

Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo M. y Vizcarra, M.T. (2017). La necesidad de trabajar Internet en el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3). Obtenido 25 de mayo de 2018, desde https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59805/pdf_15

Gómez Díaz R., García Rodríguez, A., Cerdón J A. y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón: Trea.

Hernández, J. (2016). Cómo desarrollar la oralidad a través de las TIC: sinergias de trabajo transversal por competencias en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*, (pp.989-997). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/10045/64912>

Hernández, J. y Martín, E. (eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*, Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/10115/12522>

Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Jaramillo, L. M. y Simbaña, V. P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16. 299-313. Obtenido el 28 de mayo de 2018, desde <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>

Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga. Junta de Andalucía.

Lara, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. *Twitter y sus funciones comunicativas*. En *Lenguaje y Textos*, 34, 39-46

Lara, T., Zayas, F., Alonso Arrukero, N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*, Barcelona Octaedro.

Lluch-Crespo, G., Taberner-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, EPI 24(6), 797-804. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

Mendoza A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. 3ro BGU. Guía para el profesor*. Quito. Ecuador. Editorial Don Bosco.

Puebla, R. y Talma, M. P. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59, 2. Obtenido el 27 de mayo de 2018, desde <https://rieoei.org/historico/jano/4685TalmaJano.pdf>

Ramos, J.M. y Ambròs, A. (2018). Relatos breves para desarrollar la competencia literaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 79, 7-13.

Rodrigues, R., y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65, 53-74. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/393>

Romero, M. F. y Jiménez, R. (2014). El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo. *Lenguaje y textos*, 39, 49-59.

Rovira-Collado, J. (2016). Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes. *Investigaciones sobre Lectura ISL*. 6, 58-75. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/154>

Rovira-Collado, J. y Hernández Ortega, J. (2016). Aspectos de literacidad digital en el desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en el área de Lengua y Literatura. En R. Roig-Vila, (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (p.1222-1232). Barcelona: Octaedro. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61841>

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo* 29, 275-312. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Tena, M. T. (2013). Metacognición de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Obtenido el 27 de mayo de 2018, desde <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/308/301>

Tishman, S., Jay, E. y Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*. Obtenido el 25 de mayo de 2018, desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.7880&rep=rep1&type=pdf>

Trigo E. (2014). En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura, *Lenguaje y textos*, 39, 59-64

Trigo E. y Romero M.F. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: Una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1) Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>

Tur, G. y Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio Platforms in Teacher Education: Affordances and Limitations Derived from Student Teachers' Perceptions and Performance on their Eportfolios. *Digital Education*. 26 Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11578>

UNESCO (2016). *Innovación Educativa. Serie: "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Texto 1. Perú: Cartolan E.I.R.L.

Vilches, A. y Gil D. (2010). Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), septiembre. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2680>

Zayas, F. (2008). El lugar de los blogs en las áreas de lenguas. En C. Rodríguez (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de escritura*. (pp.147- 170). Barcelona: Perifèric Edicions.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

La planificación temporal y la evaluación en la formación online de futuros docentes en el AICL

Time planning and evaluation in online pre-service teacher training in CLIL

María Luisa Carrió-Pastor

Universitat Politècnica de València

lcarrío@upv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3040-5362>

Francesca Romero Forteza

Universitat Politècnica de València

fromero@upv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-640X>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.111

Fecha de recepción: 15/09/2018

Fecha de aceptación: 19/10/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Carrió-Pastor, M. L. y Romero Forteza, F. (2019). La planificación temporal y la evaluación en la formación *online* de futuros docentes en el AICLE. *Tejuelo* 30, 111-150.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.111>

Resumen: Los objetivos de este análisis son, en primer lugar, mostrar las pautas para realizar una adecuada planificación temporal de las asignaturas online diseñadas para la formación de profesorado para impartir clases con el método de aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL), en segundo lugar, proponer una evaluación adecuada para medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, proponer los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada. Para cumplir estos objetivos, se identificaron los pasos que se proponen en las distintas asignaturas del título de Experto Universitario con Competencia Profesional para la Enseñanza en Valenciano que se ha impartido en la Universitat Politècnica de València en los cursos 2016-17 y 2017-18 a un total de 1.000 alumnos. A continuación, se detectaron y analizaron las pautas de la planificación temporal que realizan los docentes de las distintas asignaturas del título propio, así como los distintos tipos de la evaluación realizada. A partir de este análisis, se comparó la planificación temporal y la evaluación con las notas de los alumnos obtenidas en estas asignaturas, así como con las encuestas de satisfacción de las asignaturas online.

Palabras clave: aprendizaje integrado de contenido y lengua; formación profesorado; asignatura online; planificación temporal; evaluación.

Abstract: The objectives of this analysis are, in the first place, to show the steps to design an adequate time planning of the online subjects designed to train teachers in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In the second place, to propose the specific kind of evaluation that allows us to assess the knowledge acquired by online students and, finally, to propose the criteria that may follow lecturers in the time planning design and evaluation of online subjects. In order to attain these objectives, we identified the steps that are proposed in the different subjects of the diploma University Expert with Professional Competence for Teaching in Valencian that was taught at Universitat Politècnica de València during the academic years 2016-17 and 2017-18 to a total of 1,000 students. Then, we analysed and spotted the different parts of the time planning designed by the teachers of the subjects taught in the diploma and the different types of evaluation proposed. From this analysis, the time planning and evaluation were compared with the marks obtained in the subjects as well as the subjects' questionnaires to know the efficacy of the time planning and evaluation carried out in the online subjects.

Keywords: Content and Language Integrated Learning; Teacher Training; Online Subject; Time Planning; Evaluation.

Introducción

La enseñanza online se ha incorporado paulatinamente en las universidades españolas y, aunque los estudios sobre enseñanza online son numerosos (Carrió-Pastor, 2009a, 2019; Hafner y Miller, 2011; Carrió-Pastor y Romero Forteza, 2014; Romero Forteza y Carrió-Pastor, 2014), consideramos que aún se necesitan reflexiones sobre la metodología didáctica que se ha de aplicar, más específicamente, sobre la planificación temporal y la evaluación que se lleva a cabo en la enseñanza a distancia.

Por otro lado, en este momento, una de las líneas emergentes en la didáctica de la lengua es el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), y ello lo prueban los numerosos

estudios sobre este tema (Carrió-Pastor, 2009b, 2013, en prensa; Cenoz, 2015; Dalton-Puffer, 2007). Aunque la mayoría de estudios se dedican a analizar los efectos de la enseñanza de contenido a través y en consonancia con lenguas extranjeras, en este estudio nos centramos en la planificación temporal de la docencia y la evaluación que se lleva a cabo en la formación de profesores que desean especializarse en el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL), pero no únicamente de lenguas extranjeras, sino de lenguas en general. Consideramos que este aspecto no ha sido abordado por otros investigadores y, por ello, creemos que se han de analizar y realizar propuestas metodológicas que pueden extrapolarse a la enseñanza online y a la metodología de la enseñanza de contenido y lenguas.

Por ello, los objetivos que planteamos en esta investigación son, en primer lugar, mostrar las pautas que pueden ayudar a realizar una adecuada planificación temporal de los cursos de formación de profesorado para el aprendizaje integrado de contenido y lengua (utilizaremos en el artículo el acrónimo AICL para referirnos a la enseñanza integrada de contenido y lengua), en segundo lugar, proponer una evaluación adecuada para poder medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, identificar los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada.

Para alcanzar los objetivos del estudio se tuvieron en cuenta estudios previos sobre el tema, que detallamos a continuación en los apartados sobre la docencia online y el aprendizaje integrado de contenido y lengua. En el apartado siguiente se explica el corpus seleccionado para este estudio aplicado y el método seguido para poder identificar de forma objetiva los resultados, que se exponen y se comentan en el siguiente apartado. Finalmente, en las conclusiones se resumen los hallazgos de este estudio empírico y sus implicaciones así como describen las limitaciones del estudio y se plantean investigaciones futuras.

1. La docencia online de lenguas

La docencia online se ha incorporado progresivamente en la docencia universitaria dado que el nivel formativo de madurez de los alumnos es mayor y ese ámbito permite que los alumnos tengan una mayor autonomía en el aprendizaje (Carrió-Pastor, 2007, 2009a). Por ello, se enfatiza sobre todo en las investigaciones la motivación que causa en los alumnos y la sensación de independencia y autonomía, es decir, poder decidir sobre las tareas a realizar de forma autónoma (Chapelle, 2001).

La docencia online se origina con los avances tecnológicos y permite una autonomía en el aprendizaje. Se diferencia de la docencia presencial puesto que es el propio alumno el que decide qué tipo de material seleccionar, el momento del día y el tiempo que va a dedicar al aprendizaje y el lugar. Dadas las características de internet, podemos afirmar que existen dos tipos de aprendizaje a través de la red. Por un lado, el aprendizaje autónomo, en el que se realiza el aprendizaje a través de actividades que el profesor propone al alumno y que se han de realizar a través de internet (Carrió-Pastor, 2007; 2009b), así como la comprensión de textos que se complementa con la expresión escrita de ciertos documentos que ayudan al alumno a conocer puntos de internet útiles para su futuro profesional o académico (Carrió-Pastor, 2013). Por otro lado, el aprendizaje semi-autónomo, en el que el alumno puede buscar la información que desea y practicar una temática concreta, pero siempre contando con la ayuda de un profesor experto que le orienta en el tipo de páginas más adecuadas y que le tutoriza, aunque el alumno es el que toma la última decisión de qué tipo de actividad realizar (Carrió-Pastor, 2007).

La docencia online de lenguas ha sido foco de estudios por varias causas (Chapelle, 2001; Carrió-Pastor, 2009b; Carrió-Pastor y Romero Forteza, 2014; Romero Forteza y Carrió-Pastor, 2014; Brinkley-Etz Korn, 2018), una de ellas es porque existe una modificación en el rol del profesor, ya que pasa de ser el centro de la

formación a ser un mero coordinador de la formación de los alumnos. Esta modificación en el rol ha comportado también unos cambios en el procedimiento del diseño y desarrollo de la formación.

Uno de estos cambios es que las unidades de una asignatura o las asignaturas que componen un módulo de formación han de diseñarse de forma que los alumnos vean que existe una coherencia en sus secciones, que se les guía a través del proceso de aprendizaje. Así mismo, a través de las secciones del aprendizaje de lenguas online se pueden practicar las destrezas asociadas a la adquisición de lenguas mediante los textos o los chats que existen en la red, hecho que incentiva al alumno a realizar este tipo de aprendizaje, ya que decide el tipo de actividad más cómoda para su aprendizaje y puede interactuar con otros. También se pueden combinar distintos tipos de tareas para que los alumnos no consideren rutinario este tipo de aprendizaje (Carrió-Pastor, 2013, 2019). Por supuesto, la evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumno es un punto importante, ya que se trata de evaluar los conceptos adquiridos y las destrezas, por ello, la evaluación del aprendizaje online es más compleja en la actualidad por el gran número de herramientas de las que dispone el profesor y también por las fuentes de información que puede consultar el alumno. Por ello, la evaluación ha de planificarse de forma específica y adecuada para que el alumno demuestre que ha adquirido los conocimientos adecuados en la formación online y no lo ha consultado en otras fuentes.

Otro cambio importante y que el docente ha de contemplar para planificar la docencia online es la gestión del tiempo, ya que los profesores han de guiar y asesorar a los alumnos para que no se concentren muchas actividades en un corto periodo de tiempo ni tampoco se considere que se están realizando de forma lenta. El alumno posee un papel más activo en el aprendizaje online y, en consecuencia, también puede decidir el tipo de docencia que va a recibir. El profesor influye en la planificación del aprendizaje, pero la última decisión, es decir, actuar como alumno activo o pasivo y elegir

cómo iniciar o finalizar las actividades, la posee el alumno en la docencia online. Debido a ésta cada vez mayor responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos hemos de tener en cuenta, como docentes, los conceptos de autonomía en el aprendizaje y de aprender a aprender. El alumno es consciente de la libertad que tiene para poder decidir las actividades que desea realizar y, como consecuencia, ha de planificar el tiempo que va a dedicar a cada una de ellas para poder finalizar el curso dentro del tiempo estipulado. Por todo ello, nos hallamos inmersos en un aprendizaje continuo, tanto el profesor como el alumno. Por un lado, el profesor ha de aprender a diseñar de forma más efectiva las actividades online y a evaluarlas de forma adecuada y, por otro, los alumnos han de aprender a realizar actividades de forma autónoma reforzando su capacidad de decisión, planificación y autoestima.

Ello permite una mayor libertad al profesor y al alumno, que pueden trabajar de forma independiente pero paralela, colaborando para poner en común ciertos aspectos que necesiten del apoyo u opinión de uno de los dos. No se ha de interpretar que en la docencia online el papel del profesor desaparece, sino que se le está inculcando al alumno una madurez para que pueda decidir el ritmo de aprendizaje y gestionar las dimensiones que desea en la formación. La planificación temporal de la enseñanza online ha sido comparada con la presencial por investigadores como Chiecher, Donolo y Rinaudo (2008), aunque casi todos los estudios que han analizado la planificación temporal de la docencia se refieren a presencial y han analizado grupos de alumnos de educación primaria (Rodríguez, 2007; Marchena Consejero et al., 2009; Pontiveros Gómez, 2011). Por ello, entendemos que es necesaria una reflexión sobre la temporalización en la docencia online para posgraduados, que es lo que pretendemos con este estudio.

Con ello, el profesor es el coordinador y orientador del alumno el cual, progresivamente, toma un papel más activo. El profesor ha de propiciar que el alumno entienda que su figura es la de incentivar y

planificar el aprendizaje y que el alumno sienta curiosidad por aprender conceptos sobre la lengua que se le enseña a través de las actividades y formación que se le proponen (Hafner y Miller, 2011). Por supuesto, eso requiere una serie de estrategias y técnicas que provienen de la noción de ensayo y error, así como de la preparación pedagógica y carácter del profesor. Si se logra el acercamiento, la atmósfera positiva facilitará en gran manera el aprendizaje y no existirá tensión por ninguna de las partes, beneficiándose la planificación de la docencia a partir de la retroalimentación de los resultados de ediciones anteriores de la docencia online.

Los alumnos valoran en gran medida el sentido de equidad y equilibrio de sus profesores, así como su disponibilidad para poder solucionar cualquier problema o contestar a una duda. Ello, por supuesto, requiere una mayor preparación por parte del profesor que la que se tiene en la docencia presencial, ya que el docente ha de estar reciclándose de forma continua sobre las nuevas herramientas y posibilidades tecnológicas para llegar a las expectativas del alumno. El papel del profesor se convierte en multidisciplinar, ya que ha de conocer las últimas tecnologías, los conocimientos específicos que enseña y poseer un buen conocimiento de la lengua. Este artículo se centra fundamentalmente en estos aspectos, los que atañen al profesor en la planificación de la docencia y la evaluación de la formación online, ya que son temas que no se han estudiado en profundidad y consideramos necesarios para poder realizar una docencia online de calidad.

2. El aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL)

En este artículo nos centramos en la planificación y evaluación de la docencia online y, para poder realizar este estudio, hemos seleccionado un curso que se centra en la formación de profesorado para realizar aprendizaje integrado de contenido y lengua en su docencia, tanto en educación secundaria como en la universidad.

Actualmente se está potenciando, sobre todo en Europa, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE, CLIL en inglés), un método cuya finalidad es la mejora de la adquisición de una lengua a través de una asignatura cuya finalidad no es la enseñanza de esa lengua, sino de contenido como, por ejemplo, las asignaturas de física, matemáticas, historia, etc., que se enseñan en catalán, inglés, francés, etc. Hemos de resaltar que, desde los inicios de AICLE, alrededor de 1990, ha suscitado un gran interés entre la comunidad científica, por lo que varios investigadores han centrado sus estudios en los resultados de la aplicación de este método de docencia en Europa (Marsh, 1994, 2001, 2009; Coyle, 2007, 2009, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Wolf, 2007; Lucietto, 2008; Pérez-Vidal, 2009; Carrió-Pastor, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2013; Dafouz y Guerrini, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Carrió-Pastor y Perry, 2010; Lasagabaster, 2011; Arnó-Macià y Mancho-Barés, 2015; Carrió-Pastor y Tamarit Vallés, 2015; Nikula, Dalton-Puffer, Dafouz, Moore y Smit, 2016). AICLE se basa en enseñar contenido a través de una lengua (puede ser una lengua extranjera o una segunda lengua en comunidades bilingües como sucede en la Comunidad Valenciana), y su propósito es mejorar las competencias comunicativas en otra lengua a la vez que se enseña contenido. Los estudios que se han realizado sobre este tema destacan la motivación que causa en los alumnos (Carrió-Pastor, 2008; Lasagabaster, 2011), los resultados de la formación que se recibe (Dalton-Puffer, 2011), los beneficios para la enseñanza de la lengua meta (Carrió-Pastor, 2009b; Lasagabaster, 2011), el papel de la cultura (Carrió-Pastor, 2009a), etc.

Este movimiento se ha potenciado en España con el afán de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque una de las críticas que está recibiendo es que los docentes de contenidos, que son los que en la actualidad imparten estas asignaturas, no aplican las metodologías adecuadas para aprender una lengua extranjera, con lo cual no se logra un aprendizaje óptimo de contenido y lengua (Dallinger, Jonkmann, Hollm, y Fiege, 2016). Del mismo modo, los profesores de contenido en ocasiones no poseen un dominio de la

lengua meta adecuado, por lo cual se han organizado cursos de formación para los profesores de contenido que desean impartir el AICL. El curso que se analiza en este artículo se diseñó con este propósito y se propuso realizarlo online dado el perfil de los alumnos (licenciados y graduados con un nivel de la lengua meta medio-alto) y dada la limitación que tendrían para asistir a clases presenciales.

A pesar de los beneficios que se aducen a este método de enseñanza, algunos investigadores han identificado también sus flaquezas, entre ellos podemos citar a Bruton (2011, 2013 y 2015), Dalton-Puffer (2011), Harrop (2012), Cenoz, Genesee y Gorter (2014), Cenoz (2015), Pérez Vidal y Roquet (2015) y Dallinger, Jonkmann, Hollm and Fiege (2016). Las críticas a AICLE se hacen sobre la base de su efectividad, los beneficios que aporta y la base teórica de este método.

Estas críticas a AICLE han tenido como fruto la aparición de una corriente específica de enseñanza de contenido y de lengua inglesa y es una evolución desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas hacia el multilingüismo, nos referimos al inglés como medio de instrucción o, como se más comúnmente se conoce, English as a Medium of Instruction (EMI). Investigadores como Doiz, Lasagabaster y Sierra (2013) y Dafouz y Camacho-Miñano (2016) ya han analizado las características de este tipo de docencia, que afecta sobre todo a la enseñanza multilingüe. Con esta forma de enseñanza, la lengua que se utiliza en clase es vehicular, no es objeto de estudio y, por lo tanto, no se reflexiona o profundiza en la enseñanza de la lengua, si no que el contenido es el fin de la enseñanza. Puesto que los objetivos de EMI no son los que se analizan en este artículo no nos detendremos más en esta nueva metodología, simplemente hemos mencionado esta nueva corriente como fruto de las críticas que se han realizado a la metodología del AICLE.

En este artículo hemos utilizado como base los estudios realizados sobre el aprendizaje integrado de contenido y lengua

utilizando el acrónimo AICL, ya que no nos centramos en el estudio de una lengua extranjera, sino a una lengua en una comunidad bilingüe.

Hemos de tener en cuenta que en el AICLE se lleva a cabo un aprendizaje significativo, que permite la activación de los procesos cognitivos e interaccionales necesarios para el aprendizaje de lenguas (Muñoz, 2007; Morton, 2009; Pérez Vidal, 2009). Existen diferentes opiniones respecto a la delimitación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se refiere el AICLE, lo que supone un aspecto controvertido, aunque varios autores han señalado que es una forma de unir la lengua con la profesión (Sylvén y Thompson, 2015) o hacer que los aprendices identifiquen una lengua con su cultura (Carrió-Pastor, 2009a).

Otros autores apuntan que se podría considerar que AICLE es un equivalente europeo del método de aprendizaje basado en contenido (Met, 1999; Eurodyce, 2006), presentando solo diferencias contextuales (Cenoz, 2015). De la misma forma, se ha considerado que el AICLE es el término genérico para incluir los modelos europeos multilingües (Lorenzo, 2007; Lorenzo, Casal, Alba y Moore, 2007; Lasagabaster y Sierra, 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2014), llegando a considerarse como una forma de educación bilingüe (Lorenzo, 2007).

En resumen, la temática de la formación online que hemos analizado se basa en enseñar a licenciados o graduados la metodología inherente a la docencia de lenguas para que puedan aplicar la metodología y conocimientos de contenido y de lengua en su docencia AICL con el fin de que sus alumnos adquieran de forma adecuada tanto los contenidos como la lengua meta. A continuación, expondremos el material y método de este estudio.

3. El estudio

3.1. Material

El material que se ha utilizado en este estudio se ha extraído de la información que se desprende de la docencia de las asignaturas del “Título propio de experto universitario con competencia profesional para la enseñanza en valenciano” que ofrece la Universitat Politècnica de València desde el curso 2014-15. El Título tiene una duración de un año académico y al final los alumnos realizan un total de 240 horas de formación (24 ECTS). En cada curso académico se han matriculado entre 400 y 600 alumnos. Este título es requisito para poder impartir enseñanza especializada en Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua en los centros de formación secundaria, de ahí que la mayoría de los alumnos sean profesores de educación secundaria.

La plataforma que utilizamos en la Universitat Politècnica de València (UPV) para la docencia online, Poliforma-T, es la versión 11.3 de Sakai, un proyecto educativo de código abierto creado para obtener un entorno de colaboración y aprendizaje aplicable en la educación superior. A través de esta plataforma se crean las asignaturas, los temarios, así como las tareas y los exámenes a realizar por los alumnos. Los profesores diseñan un número de temas para cada asignatura según los ECTS asignados, así como una forma de evaluar esos conocimientos una vez adquiridos por el alumno, puesto que se incluye una temporalización de cada asignatura y de cada unidad para ayudar al alumno en la gestión del tiempo que ha de invertir en cada una de las asignaturas. Las asignaturas que se incluyen en este Título propio son un total de doce, se puede observar en la tabla 1 sus nombres y los ECTS que les corresponden:

Tabla 1

Asignaturas que integran el Título propio de experto universitario con competencia profesional para la enseñanza en valenciano

Asignaturas	ECTS
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	1
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	1
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	1
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	2
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	2
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	2
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	2
8. Lenguajes de especialidad	2
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	2
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	2
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	3
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	4

Fuente: Poliforma-T

Como se observa, la duración de las asignaturas es distinta debido a la diferencia de ECTS. Las asignaturas siguen un orden para que los alumnos accedan a ellas en distintos periodos del curso académico. El orden cronológico que se sigue se ha representado mediante números, es decir, el 1 es la primera que se imparte, 2 es la segunda, etc.

Una vez descrito el curso online que nos ha servido de referencia para este estudio, pasamos a centrarnos en los datos extraídos de la impartición de este Título durante 2016-2018 para poder recopilar los resultados. Hemos considerado como material para

el análisis la frecuencia de visitas de los alumnos en la plataforma y el momento del curso que han realizado esta visita (inicio, mitad o final), teniendo en cuenta la duración de cada asignatura y las notas que han obtenido los alumnos en cada asignatura, así como los resultados de la encuesta de satisfacción de cada asignatura. En esta encuesta de satisfacción, en la sección de resultados se muestran las frecuencias obtenidas en cada ítem (número de respuestas u opiniones emitidas por los alumnos distribuidas en 5 intervalos o categorías de evaluación/opinión que son: Totalmente en desacuerdo; Más bien en desacuerdo; Término medio; Más bien de acuerdo; Totalmente de acuerdo). Se indican también los porcentajes de estas frecuencias, la media ponderada expresada en una escala de 0 a 10 puntos y la desviación típica.

El número total de alumnos a los que se ha impartido este Título propio durante los cursos 2016-17 y 2017-18 y que, por lo tanto, han actuado como los sujetos del estudio, es de 1.200. El Título propio se ha impartido en cada semestre, en el semestre A se ha realizado una edición y en el semestre B otra, con lo cual en este estudio analizamos cuatro ediciones del mismo. El material recopilado nos ha llevado a saber los resultados de la evaluación de las asignaturas del Título propio y la planificación temporal que se realiza en cada asignatura.

3.2. Método

El método que utilizamos en este artículo fue primero recopilar la información, extraída de la plataforma online de acceso restringido (accesible mediante usuario y contraseña) de la Universitat Politècnica de València, Poliforma-T (<https://poliformat.upv.es/portal/site/!gateway-es/tool/4bd36fed-4d79-4d97-a044-f5c1b72f2339>) y, a continuación, pasar a analizarla. Se puede observar la interfaz de esta plataforma en la figura 1:

Figura 1
Interfaz de Poliforma-T



Fuente: Poliforma-T

En primer lugar, extrajimos las conexiones o visitas realizadas por los alumnos a cada asignatura, que nos aparecían en la plataforma como se observa en la figura 2:

Figura 2
Información extraída sobre Poliforma-T sobre las visitas de cada asignatura

The screenshot shows the 'Resum' (Summary) section of the Poliforma-T interface. It includes a navigation menu on the left with options like 'Resum', 'Informes', and 'Preferències'. The main content area displays a table with the following data:

Visitas	Visitas	Usuarios que han visitado a l'espai	Usuarios que pertanyen a l'espai	Usuarios que pertanyen a l'espai que l'han visitat	Usuarios que pertanyen a l'espai que no l'han visitat	Temps de presència mitjà per visita
6805	307	303	302 100%	1 1%	29.4 min	

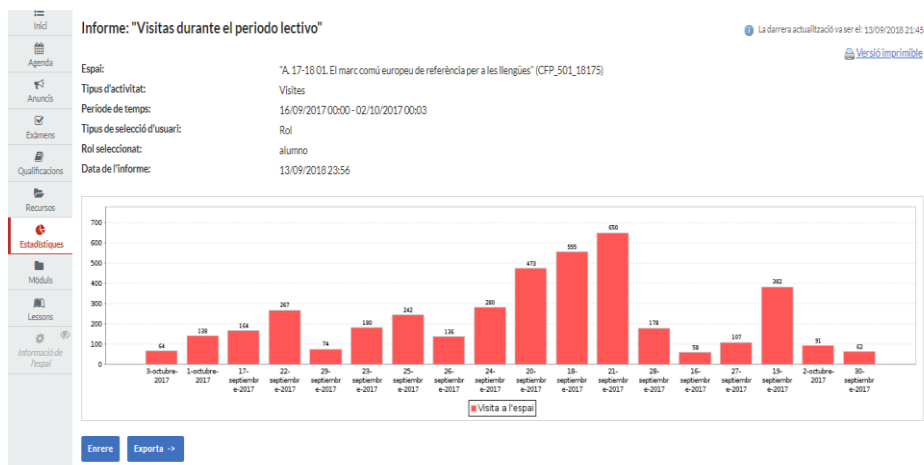
Additional information includes 'La última actualización va ser el: 13/09/2018 21:45' and a 'ENLLAC' button.

Fuente: Poliforma-T

Las visitas a las asignaturas las proporciona la plataforma según los recursos visitados durante el periodo lectivo, por fechas, como se observa en la figura 3. Analizamos los periodos de acceso más frecuentes en las asignaturas dividiendo el periodo de visita en: principio de la asignatura, la mitad o final, considerando las más frecuentes las que superaban el valor 400 (40% en la figura 3):

Figura 3

Visitas de 400 alumnos a una asignatura durante el periodo lectivo



Fuente: Poliforma-T

Después se comparó el número de temas planificados por los docentes con el tiempo medio recomendado de duración de la asignatura, equivalente al número de horas establecido en forma de ECTS, para analizar su correspondencia en la planificación temporal. De la misma forma, para analizar la evaluación de cada asignatura se identificó si el número de temas de cada asignatura se correspondía con el número de tests o pruebas que proponía cada docente.

A continuación, se recopilaron el tipo y el resultado de las evaluaciones de las doce asignaturas en los dos periodos lectivos, 2016-17 y 2017-18. Se compararon los resultados obtenidos por los alumnos para poder identificar valores que indicaran una equivalencia

entre una determinada planificación de las asignaturas con las tasas de rendimiento de las asignaturas, con el fin de extraer pautas que pudieran servir de referencia a otros docentes de asignaturas online. También se tuvieron en cuenta los porcentajes de alumnos no presentados.

Finalmente, se recopilaron los resultados de las encuestas de satisfacción de las asignaturas en los dos cursos académicos en un formato numérico que oscilaba entre 1 (insatisfecho) y 10 (muy satisfecho) y que era la media de los valores indicados en la sección anterior. Se analizaron con especial atención aquellas asignaturas que habían obtenido una mayor media aritmética por parte de los alumnos para poder compararlas con el tipo de evaluación de las asignaturas, con las asignaturas con mayor rendimiento académico y con las que los alumnos habían visitado más. Mediante esta comparación, pudimos obtener datos que nos indicaron las pautas más recomendables para la planificación temporal de las asignaturas online y así poder establecer el tipo de evaluación más recomendable, ya que fue la que más aceptación obtuvo en el Título propio. En los resultados se compararon los datos globales de las dos ediciones de cada curso académico.

Tras analizar y comentar los resultados extraídos, en las conclusiones se explicaron los objetivos alcanzados y se contestaron las preguntas de investigación planteadas al inicio de este artículo, planteándose las limitaciones y futuros estudios relacionados con el realizado.

4. Resultados y discusión

Los resultados extraídos del análisis de la plataforma Poliforma-T nos muestran los datos que hemos tenido en cuenta para el análisis y para alcanzar los objetivos planteados en la tabla 2. En la primera columna se puede ver el nombre de las asignaturas; en la

segunda columna, las horas que se imparten a los alumnos y que corresponden a ECTS (1 ECTS= 10 horas de docencia en línea que equivale a 25 horas de trabajo del alumno); en la tercera columna, la temporalización de las asignaturas considerando como valor los días que cada docente de las asignaturas online ha programado para que los alumnos puedan tener acceso a la asignatura y así ‘obligar’ a los alumnos a avanzar. En la cuarta columna hemos incluido los datos sobre el período de visitas, es decir, al principio, mitad o final de la duración de las asignaturas; en la quinta columna, el número de temas de cada asignatura y finalmente, en la sexta columna el tipo de evaluación realizado con el fin de comprobar si los alumnos han adquirido los conceptos.

Tabla 2

Datos del análisis de la temporalización de las asignaturas

Asignaturas	Horas docencia	Temporización (días)	Período más visitas	Nº temas	Tipo y número de evaluación
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	10	14	Mitad	2	2 test
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	10	14	Principio	2	1 test
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	10	14	Principio	4	5 test
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	20	21	Principio	6	6 test
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	20	21	Principio	7	7 test
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	20	21	Mitad	10	1 test

7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	20	21	Principio	2	2 test + 1 ficha
8. Lenguajes de especialidad	20	21	Principio	4	2 test
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	20	21	Final	3	6 test
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	20	21	Final	6	1 test + 1 redacción
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	30	35	Final	4	4 test
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	40	42	Principio	9	5 test

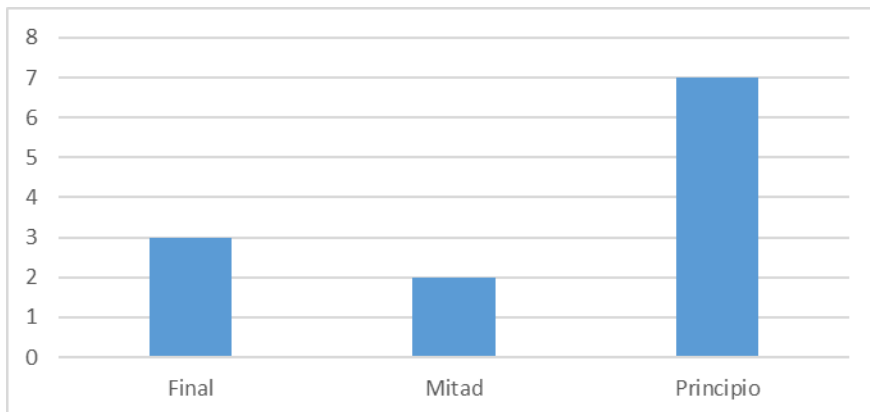
Fuente: Poliforma-T

Al comparar los datos, se puede observar que se han planificado la cantidad de días que los alumnos pueden tener acceso a la asignatura de forma consensuada, es decir, según el número de horas de la asignatura, se permite su apertura unos días determinados, es decir, 10 horas=14 días; 20 horas=21 días; 30 horas=35 días y 40 horas= 42 días. Esta planificación temporal ha de ser adecuada ya que, a mayor número de docencia, más tiempo necesita el alumno para poder dedicarse a aprender los conceptos y realizar las actividades. Podemos observar alguna incongruencia en la planificación temporal de la dedicación de los alumnos en las asignaturas que tienen una duración de 20 horas, ya que se supone que han de dedicar cada día una hora y solo se les otorga un día más (21 días), mientras que los otros cursos disponen de 4 días más en el caso de asignaturas de 10 horas, cinco días más en las asignaturas de 30 horas y también observamos en la asignatura de 40 horas que solo se le permite a los alumnos que dedican una hora al día a la asignatura solo dos días más.

Si observamos el periodo en el que los alumnos han visitado con más frecuencia las asignaturas, detectamos que las visitan más al principio (7 asignaturas), exceptuando dos asignaturas que visitan más frecuentemente en la mitad del periodo lectivo de la asignatura y tres asignaturas que las visitan más frecuentemente al final. Puede observarse en la gráfica 1 la comparación de los periodos de visitas más frecuentes, las ordenadas corresponden al número de asignaturas que eran visitadas con más frecuencia al final, en la mitad o al principio:

Gráfica 1

Comparativa del número de asignaturas y los periodos de visitas



Fuente: Poliforma-T

Si consideramos la planificación temporal de las asignaturas desde el punto de vista del docente, podríamos esperar que todas se visitaran con más frecuencia al principio de la asignatura, ya que el alumno ha de planificar el tiempo que va a necesitar para asimilar los conceptos y prepararse para los exámenes. Sin embargo, vemos como en las cuatro ediciones del Título que hemos analizado en este estudio, los alumnos lo inician con la primera asignatura, “El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo”, y la visitan con más frecuencia en la mitad de su impartición, no al principio, como cabría esperar. Hemos analizado este caso, ya que nos parecía atípico, y hemos identificado que el momento de más visitas en esta asignatura coincide con en el momento en el que los alumnos tuvieron que realizar el primer test, con lo cual se vieron obligados a visitarla con más frecuencia. Así pues, lo más frecuente es que los alumnos visiten una asignatura online al principio de su docencia (caso de las asignaturas 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 12), para conocerla y poder adquirir los conocimientos que han de utilizar para realizar los exámenes, sin embargo, existen casos en los que los alumnos las visitan con más frecuencia al final o la mitad,

indicando una planificación no acorde con los objetivos de cualquier asignatura, ya que la dedicación de los alumnos a una asignatura debería ser equilibrada en todo el periodo docente. Creemos que el docente ha de tomar nota de este hecho y potenciar que las asignaturas se visiten más frecuentemente al inicio de la docencia mediante pruebas cortas que motiven al alumno a consultar los contenidos de la asignatura de forma constante.

Respecto al número de temas de las asignaturas, podemos ver en la gráfica 2 la comparación entre el número de ECTS (1 crédito= 10 horas de docencia) y el número de temas que los profesores han programado en las asignaturas:

Gráfica 2

Comparativa de número de temas de las asignaturas con el número de créditos (ECTS)



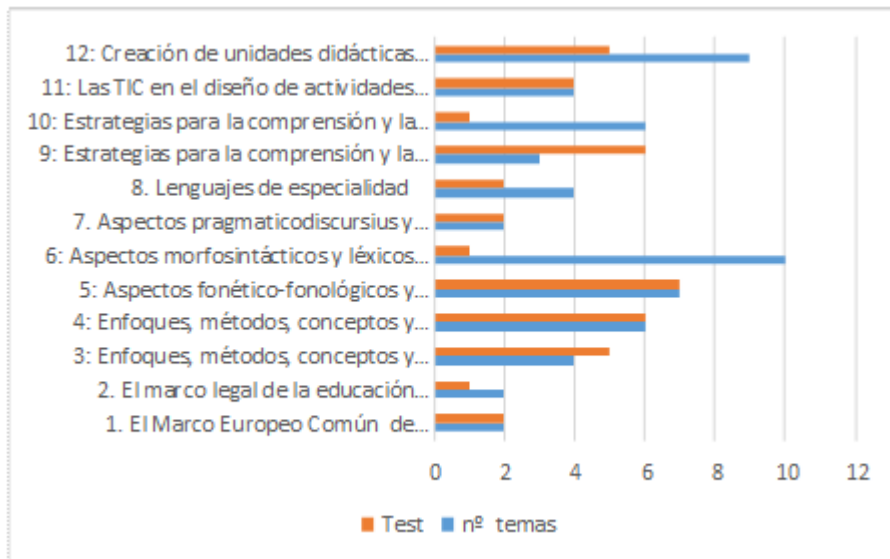
Fuente: Poliforma-T

Podemos observar en la tabla 2 y en la gráfica 2 que el número de temas de las asignaturas no sigue una pauta o se corresponde con la duración de la asignatura, su número de horas o número de temas. Algunos docentes de las asignaturas online han preferido incluir una cantidad considerable de temas (caso de la asignatura 6) si consideramos la duración de la asignatura, mientras que otros han preferido ajustarse a la duración del curso, planificando la enseñanza de dos temas por crédito (asignaturas 1, 2, 8 y 11). Creemos que este aspecto es vital en la planificación temporal de un Título online, los alumnos han de percibir que las asignaturas del Título están coordinadas y que los conceptos que se enseñan en todas las asignaturas están compensados con su duración. Como consecuencia de este análisis, identificamos que no existe coordinación entre los contenidos a incluir en las asignaturas, aspecto vital para que un alumno, al consultar la guía docente de un título, considere que los contenidos de las asignaturas están planificados de acuerdo con su periodo de impartición o los ECTS. Este aspecto de planificación temporal es estratégico para motivar a los alumnos, ya que a medida que avanza el título, los alumnos comparan las asignaturas, sus contenidos y forma de evaluación. En el caso de la docencia online los alumnos han de percibir que los docentes son expertos en el tema y preparan sus asignaturas y una planificación descompensada de los contenidos de las asignaturas puede llevarles a pensar que no van a poder alcanzar su meta (aprobarla) en el tiempo estipulado en la plataforma.

A continuación, en la gráfica 3 comparamos el número de tests que han incluido los profesores en las distintas asignaturas con el número de temas para comparar los contenidos con la evaluación:

Gráfica 3

Comparación de número de tests con número de temas



Fuente: Poliforma-T

En la gráfica 3 se constata que tampoco existe una coincidencia numérica en lo que respecta el número de temas (contenido a aprender) con el número de tests que los alumnos han de realizar. Se desprende de los datos que no se realiza un consenso en la evaluación de las asignaturas online, ya que cada docente la planifica de distinta forma. En la gráfica 3, para poder extraer esta comparativa no se ha incluido que dos asignaturas piden a los alumnos unas pruebas extra, son la asignatura 10, que solicita una redacción, y la 7, que solicita una ficha (actividad que consiste en resumir los aspectos más importantes de un tema en formato de ficha). Si comparamos los resultados, hemos de prestar especial atención a las asignaturas 6 y 10, ya que, en ambas, el número de temas sobrepasa en gran cantidad el número de tests que realizan a los alumnos. En el caso de la asignatura 6, se divide en diez temas y se realiza un solo test y en la asignatura 10, se imparten seis temas y se realiza un test y una redacción para

aprobar la asignatura. La consecuencia de examinar al aprendiz solo con un test puede implicar que el alumno considere difícil aprobar la asignatura y se sienta inseguro. Si comparamos este resultado con las visitas de los alumnos a las asignaturas, hemos de considerar que, idealmente, el docente debería de programar un test para cada unidad para incentivar que el alumno aprenda los conceptos de forma progresiva. Con ello, motivaría al alumno y las visitas al temario de la asignatura serían más frecuentes, motivándole a continuar a medida que fuera superando cada test. Hemos de destacar que en el resto de asignaturas se suele o bien evaluar a los alumnos considerando el número de temas, con lo cual tienen que realizar el mismo número de tests que de temas (asignaturas 1, 4, 5, 7, 11), o los profesores procuran guardar una relación entre el número de temas y los tests (asignaturas 2, 3, 8, 9 y 12), o bien se tiene en cuenta la dificultad de la temática y por ello se incluyen más tests de un tema para fragmentar la evaluación y con ello mitigar la complejidad del tema. La forma de evaluar los contenidos de una asignatura online es vital para motivar al alumno, ya que ha de guardar relación con lo que se espera que aprenda en la asignatura. Por ello, la planificación temporal de los contenidos y la evaluación han de priorizarse en el diseño de un Título online, ya que la descoordinación puede disuadir al alumno de inscribirse o incluso de realizar los tests de las asignaturas.

Para terminar con los datos que hemos analizado, a continuación vamos a mostrar las medias de las notas de las asignaturas que los alumnos obtuvieron en esas cuatro ediciones del Título propio online, así como la media del resultado de las encuestas de satisfacción sobre las asignaturas que se realizan a los alumnos al finalizar el Título. Se puede observar en la tabla 3 la media en porcentajes de notas superiores a 7, (que fue el valor que se propuso en el método para identificar aquellas asignaturas con una mayor tasa de éxito) y los alumnos no presentados de las asignaturas:

Tabla 3

Comparativa de las notas medias de las cuatro ediciones obtenidas en las asignaturas

Asignaturas	Nota (7-8)	Nota (9-10)	No presentado
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	15,51%	81,54%	1,34%
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	19,80%	75,13%	3,12%
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	19,75%	72,85%	0,90%
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	22,16%	71,54%	5,50%
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	31,44%	59,86%	8,03%
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	27,99%	57,61%	9,62%
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	44,48%	46,42%	8,11%
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	47,52%	40,59%	0,00%
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	41,28%	38,88%	0,00%
8. Lenguajes de especialidad	41,70%	23,51%	5,18%
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	69,22%	15,05%	3,33%
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	31,12%	2,64%	6,95%

Fuente: Poliforma-T

Se observa que las asignaturas 2, 11, 12, 4 y 3 son las que han obtenido más de un 50% de puntuación que oscila entre el 9-10, por lo que la tasa de rendimiento ha sido más alta comparándolo con el resto de las asignaturas. Estas asignaturas también están entre las que, en la gráfica 3, proponen una planificación de las unidades de acuerdo con los tests, procurando que realicen un test en cada unidad. La tasa de abandono de las asignaturas del Título no es elevada, ya que no hay ninguna mayor del 10%, lo cual significa que los alumnos se ven motivados a continuar realizando las asignaturas.

Por último, analizamos las notas de las encuestas sobre cada asignatura que los alumnos realizan al finalizar el Título y cuya dinámica hemos comentado antes en la sección del método de este artículo. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 4:

Tabla 4

Nota media de las encuestas de satisfacción de las asignaturas de los cursos 2016-17/ 2017-18

Asignaturas	Puntuación media encuesta satisfacción alumnos
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	8,7
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	8,6
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	8,5
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	8,3
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	8,3
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	8,2
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	8,0
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	7,8
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	7,7
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	7,2
8. Lenguajes de especialidad	7,1
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	6,7

Fuente: Poliforma-T

Las asignaturas 2, 7, 3, 4, 12, 1 y 5 son las que obtuvieron una nota superior a 8 en la encuesta, se estableció este número como referencia ya que es la puntuación media entre 6,7 (menor puntuación) y 8,7 (mayor puntuación) de la encuesta de satisfacción. Hemos de destacar que ninguna asignatura fue puntuada de forma negativa por los alumnos. Las asignaturas con una puntuación igual o mayor a 8 que coinciden con las que tienen una mayor tasa de éxito y que planifican su evaluación son las 2, 3, 4 y 12.

Para tener una visión global de los datos analizados y a modo de comparación antes de abordar las conclusiones, se han marcado en la tabla 5 con una ‘x’ las asignaturas que cumplen los cinco criterios que hemos seleccionado en este estudio para identificar:

- el primer criterio, las asignaturas más visitadas (al principio, mitad o final, en este caso marcamos las más visitadas al principio)
- el segundo criterio, las que han seguido una mejor planificación de los temas y ECTS (adecuar el número de temas al número de horas);
- el tercer criterio, la planificación de los tests y los temas (un número de tests adecuado al número de temas);
- el cuarto criterio, las que los alumnos han tenido mayor rendimiento académico (las asignaturas en las que los alumnos han obtenido notas finales iguales o superiores a 7) y, finalmente,
- el quinto criterio, las que han obtenido mejores encuestas de satisfacción de los alumnos (las asignaturas con una puntuación igual o superior a 8).

Tabla 5

Tabla comparativa de todos los datos analizados

Asignaturas	Más visita-das	Nº de temas/ ECTS	Nº tests/ Nº de temas	Mejor rendimiento	Mejor encuesta
1. El Marco Europeo Co...		x	x		x
2. El marco legal...	x	x	x	x	x
3. Enfoques, métodos...SL	x		x	x	x
4. Enfoques, metod...AICL	x		x	x	x
5. Aspectos fonético...	x		x		x
6. Aspectos morfosintácti...					
7. Aspectos pragmático...	x		x		x
8. Lenguajes de especialidad	x	x	x		
9. Estrategias para... oral			x		
10. Estrategias... escrito					
11. Las TIC...		x	x	x	
12. Creación de unidades...	x		x	x	x

Fuente: Poliforma-T

Como se puede apreciar en la tabla 5, la asignatura 2 es la que cumple con todos los criterios adecuados para la correcta planificación y evaluación de un curso online. Se ha planificado de antemano la temporalidad de la asignatura, es decir, hay tantos ECTS como temas, y su evaluación y, en consecuencia, se han obteniendo resultados positivos tanto en la encuesta como en los tests realizados por los alumnos. Hemos de destacar que las asignaturas 3, 4 y 12 cumplen también 4 de los 5 criterios que hemos seleccionado en este estudio, con lo cual, cuatro de las doce asignaturas cumplen la mayoría de los criterios, cifra inferior a la que esperábamos al iniciar este estudio y que nos muestra la descoordinación de las asignaturas en lo que respecta a la planificación temporal y la evaluación.

Una vez analizados todos los datos de los que disponíamos para valorar la planificación temporal y la evaluación de la docencia online, específicamente para la formación en AICL, a continuación, en las conclusiones contestaremos a los objetivos y a las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de este artículo.

Conclusiones

En este artículo planteábamos los siguientes objetivos; por un lado, mostrar pautas para realizar una adecuada planificación temporal de los cursos online de formación de profesorado para el aprendizaje integrado de contenido y lengua; por otro, proponer una evaluación adecuada para medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, identificar los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada.

En los resultados que hemos expuesto en el apartado anterior hemos delimitado las pautas que se han de seguir para una correcta planificación de una asignatura online. Son, en primer lugar, proponer un número de temas de la asignatura acordes a las horas de formación (véase resultados de la tabla 2 y la gráfica 2); en segundo lugar, el periodo docente de cada asignatura debería de coordinarse y plantearse de la misma forma en todas las asignaturas, ya que hemos detectado en el análisis que algunas asignaturas tenían menos horas que otras, proporcionalmente, como periodo docente/lectivo (Tabla 2). De la misma forma, se ha detectado que la planificación temporal de algunas asignaturas podría no motivar a los alumnos a que visitaran la asignatura al principio de su impartición, sino a la mitad o al final (véase tabla 2 y gráfica 1). Creemos que los alumnos han de visitar la asignatura al principio de la docencia de la asignatura para poder adquirir los conocimientos y contestar los tests con comodidad al final; creemos que se podría motivar a los alumnos incluyendo un test al principio de la asignatura para que les fuerce a visitar la asignatura y sus contenidos. Por todo ello, recomendamos a los docentes de formación online que presten especial atención a la planificación temporal de sus asignaturas para evitar que no las visiten en la mitad o final del periodo docente.

Respecto a la evaluación de las asignaturas, se ha observado que las pruebas no se plantean de forma coordinada (véase tabla 2 y

gráfica 3), ya que algunas asignaturas realizan pocas pruebas de evaluación que pueden desanimar a los alumnos ya que sus conocimientos son evaluados en un único test y no se realiza una evaluación continua. Recomendamos, tras cruzar esos datos con los que se han recopilado de rendimiento académico y encuestas a los alumnos, que se realice una evaluación continua compuesta de diversas pruebas de evaluación para que el alumno se motive y visite con más frecuencia los temas de la asignatura. Estas recomendaciones se pueden aplicar también a la planificación de la docencia presencial, pero creemos que en el caso de la docencia online es esencial seguir estas recomendaciones para evitar el fracaso, puesto que la interacción alumno-profesor es menor.

Por ello, proponemos que los docentes de asignaturas online se evalúen siguiendo los 5 criterios que hemos establecido en la tabla 5 para poder implementar una mejora en su planificación temporal y en la evaluación de la docencia online. Por supuesto, somos conscientes que existen otros criterios que influyen en la tasa de rendimiento académico de la docencia online que esperamos abordar en futuros estudios. Finalmente, esperamos que este estudio experimental sea de ayuda para docentes de asignaturas online, así como para otros investigadores, ya que establece criterios que pueden guiar en la planificación temporal de las asignaturas online, así como en la evaluación que se lleva a cabo y que puede ser de ayuda para incrementar la motivación de los alumnos.

Bibliografía

Arnó-Macià, E. y Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.

Brinkley-Etzkorn, K. E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education*, 38, 28-35.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597.

Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.

Carrió-Pastor, M. L. (2007). Internet as a tool to learn a second language in a technical environment. *European Journal of Engineering Education*, 32, 599- 612.

Carrió-Pastor, M. L. (2008). Learner-Instructor Collaborative Design of Content and Language Integrated Writing Activities. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156, 175-178.

Carrió-Pastor, M. L. (Ed.), (2009a). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2009b). Enhancing learner-teacher collaboration through the use of on-line activities. En I. González-

Pueyo, C. Foz-Gil, M. Jaime Siso y M. J. Luzón Marco (Eds.). *Teaching Academic and Professional English Online* (pp. 107-126). Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2009c). Cultural diversity in CLIL. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 31-46). Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2013). The Internet, collaborative writing and CLIL in second language teaching. *Lenguaje y textos*, 38, 107-120.

Carrió-Pastor, M. L. (Ed.) (2019). *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapur: Springer.

Carrió-Pastor, M. L. (en prensa). The Implementation of Content and Language Integrated Learning in Spain: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. En P. Mickan (Ed.). *Handbook of Language Education Curriculum Design*. Londres: Routledge.

Carrió-Pastor, M. L. y Perry, D. (2010). The collaborative approach in Content and Language Integrated Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 69-81.

Carrió-Pastor, M. L. y Romero Forteza, F. (2014). Second Language Writing: use of the World Wide Web to Improve Specific Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 235-239.

Carrió-Pastor, M. L. y Tamarit Vallés, I. (2015). A comparative study of the influence of the mother tongue in LSP and CLIL. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 178, 38-42.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 8-24.

Cenoz, J., Genesee, D. y Gorter, F. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243-262.

Chappelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chiecher, A, Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20, 1-10. Obtenido 29 agosto 2018, desde <http://www.um.es/ead/red/20>

Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En D. Marsh y D. Wolf (Eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals* (pp. 47-58). Berna: Peter Lang.

Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 105-124). Berna: Peter Lang.

Coyle, D. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Coyle, D. Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dafouz, E. y Camacho-Miñano, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-67.

Dafouz, E. y Guerrini, M. C. (2009). *CLIL across educational levels*. Londres: Richmond Publishing.

Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences- Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23-31.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Eurodyce. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas: European Commission. Obtenido 12 octubre 2017, desde http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Hafner, C. A. y Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for Science: a collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 68-86.

Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.

Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (Eds.). 2014. *Content-based Learning in Multilingual Educational Environments*, Berlin: Springer.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.

Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, *ELT Journal*, 64 (4), 367-375.

Lorenzo, F. (2007). The Sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21st Century. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 27-38.

Lorenzo, F, Casal Madinabeitia, S., de Alba Quiñones, V. y Moore, P. (2007). Introduction. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 11-16.

Lucietto, S. (2008). A Model for Quality CLIL Provision. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 83-92.

Marchena Consejero, E., Rapp García, C., Araujo Hoyos, A. M., Romero López Alberca, C., Navarro Guzmán, J. I., Alcalde Cuevas, C., Aguilar Villagrán, M., y Menacho Jimenez, I. (2009). Autorregulación como gestión del tiempo de estudio: una herramienta informática. *Actas IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad– Empresa* (pp. 80-94). Obtenido 8 diciembre 2018, desde <https://es.slideshare.net/MartinArdilesHurtado/gestion-para-tesis>

Marsh, D. (1994). *CLIL the European dimension*. Bruselas: Consejo de Europa.

Marsh, D. (2001). *The Relevance and Potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Achieving MT+2 in Europe*. Obtenido 10 febrero 2016, desde <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

Marsh, D. (2009). Introduction: culture, education & content and language integrated learning. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Met, M. (1999). *Content-based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. Washington D.C.: The National Foreign Language Center. Obtenido 15 agosto 2017, desde <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>

Morton, T. (2009). Integrating language and content in secondary CLIL History: the potential of a genre-based approach. En M. L. Carrió Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 17-26.

Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A. y Lorenzo, F. (2016). More than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Multilingual Education. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.

Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En E. Dafouz y M. C. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels* (pp. 3-16). Londres: Richmond Publishing.

Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL Science programme: An analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80-90.

Pontiveros Gómez, R. (2011). La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-12.

Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, 8 (2), 83-104.

Romero Forteza, F. y Carrió-Pastor, M. L. (2014). Virtual language learning environments: the standardization of evaluation. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences (MUSTE)*, 1, 135-152.

Sylvén, L. K. y Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL. Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (1), 28–50.

Wolf, D. (2007). CLIL: bridging the gap between schools and working life. En D. Marsh y D. Wolf, (Eds.). *Diverse contexts-converging goals* (pp. 15-25). Berna: Peter Lang.

Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial

Action guidelines in the early literacy teaching

Mireia Pérez-Peitx

Universidad de Barcelona

mireia.perez@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5912-1945>

Montserrat Fons Esteve

Universidad de Barcelona

mfons@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-3292>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.151

Fecha de recepción: 18/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Pérez-Peitx, M. y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo* 30, 151-174.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>

Resumen: El objetivo de este estudio es explorar las pautas de acción que se han convertido en referencias para un enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura inicial desde el punto de vista socioconstructivista. El estudio se basa en el análisis de 9 entradas (curso 2017-18) publicadas en un *blog*¹ de un equipo de formadores en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, formado por 17 docentes en activo de distintas escuelas y universidades. Cada entrada se refiere a una práctica considerada alfabetizadora y contiene: la descripción del contexto, la referencia de la actividad y la reflexión sobre la práctica realizada. En este trabajo, se acomete el examen de las prácticas presentadas en el blog bajo la Teoría de la Actividad para analizar el sistema de interacciones entre sujeto, objeto e instrumentos, poniendo el foco en uno de los factores, las pautas, que junto con la comunidad y la distribución de roles constituyen la base de las interacciones para el aprendizaje.

Palabras clave: alfabetización inicial; prácticas docentes; teoría de la actividad; didáctica.

Abstract: The aim of this study is to explore the patterns of action that have become references for an approach to the initial learning of reading and writing from the socio-constructivist point of view. The study is based on the analysis of 9 entries (course 2017-18) published in a blog of a team of trainers around the learning of reading and writing in the first ages of the Institute of Education Sciences of the Autonomous University of Barcelona, formed by 17 active teachers from different schools and universities. Each entry refers to a literacy practice and contains the description of the context, the reference of the activity and the reflection on the practice carried out. In this work, we undertake the examination of the practices presented in the blog under the Theory of Activity to analyse the system of interactions between subject, object and instruments, focusing on one of the factors, the rules, which together with the community and the distribution of roles are the basis of interactions for learning.

Keywords: Early Literacy; Classroom practices; Activity Theory; Education.

¹<https://icellegiriescriure.wixsite.com/aprendre>

Introducción

Los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura son de naturaleza compleja y complejo es, también, cualquier sistema didáctico que se plantee el estudio a fondo del contexto en el que se produce el aprendizaje. Cada contexto como “sistema de actividades” (Engeström, 2001) está formado por la trama inseparable de las relaciones entre el sujeto, el objeto y los instrumentos que se establecen en cualquier aprendizaje. A su vez, cada uno de estos elementos está impregnado de factores culturales e históricos que lo caracterizan. La teoría de la actividad, en adelante (TA) ofrece un marco idóneo para analizar cómo las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial se desarrollan en un contexto entendido como “sistema de actividades” en el que entran en tensión prácticas consolidadas históricamente y cambios inherentes a las dinámicas culturales emergentes.

1. Marco teórico: Teoría de la actividad

El estudio de la actividad como una unidad de análisis formada por la integración de las relaciones entre el sujeto y su medio sociocultural, parte de las aportaciones de Vigotsky y de Leontiev a finales de los años el 70 y ha sido reformulada actualmente por Yrjö Engeström, de la Universidad de Helsinki (Engeström, 1987, 2001, 2005) quien considera que la teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La primera generación gira alrededor de la idea de Vygotsky (1978) de mediación cultural. Toda acción humana se halla mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo individuo-sociedad, ubicándose en la perspectiva sociocultural, de manera que las prácticas siempre están situadas en un contexto histórico y cultural. El individuo no puede ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no puede ser entendida sin la dependencia de individuos que usan y producen artilugios o instrumentos. Sin embargo, esta primera generación siguió manteniendo como unidad de análisis el enfoque individual.

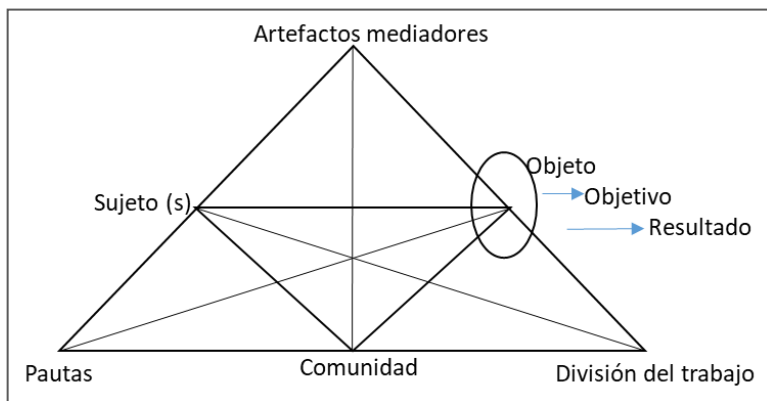
La segunda generación se inspira en los trabajos de Leontiev (1978) acerca de la actividad colectiva. Leontiev mostró cómo históricamente la evolución de la división del trabajo ha dado lugar a la diferenciación fundamental entre la acción individual y una actividad colectiva. Aportó una reelaboración de los conceptos *objeto* y *objetivo* para comprender la motivación de la acción humana. Estableció que la transformación del objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los

individuos o grupos. El concepto de actividad toma un gran relieve al convertirse en el punto de mira de las interacciones complejas entre el sujeto y la comunidad.

Engeström (1987) para representar teóricamente esta segunda generación expande el triángulo vigotskyano, con los elementos que se describen a continuación. El elemento *objeto* es central ya que es el que aporta sentido a la actividad, describiendo qué se hace y cuál es el objetivo, es decir configura las prácticas y les otorga significado. Se representa el *objeto* con la ayuda de un óvalo que indica que las acciones orientadas a él están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999, citado por Daniels, 2001: 129). El *sujeto* puede ser una persona o varias involucradas en la actividad. Los *instrumentos* o artefactos, ya sean físicos o mentales, actúan de mediadores. Los factores históricos y culturales, que interactúan con los tres elementos anteriores, expandiendo el triángulo, son: las *pautas*, la *comunidad* y la *división del trabajo*, tal como se representa en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de la segunda generación de actividad según Engeström



Fuente: Engeström, 1987: 78

Las relaciones entre los elementos de cada uno de los vértices de dicha figura permiten el análisis de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en microcontextos. El *resultado* de la actividad es el efecto o consecuencias que el sujeto o los sujetos encuentran al finalizar la actividad. La descripción de los elementos y cómo interactúan entre ellos explican el resultado final. En este proceso las tensiones entre los elementos juegan un papel decisivo ya que actúan como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo.

La tercera generación de la teoría de la actividad se orienta hacia el desarrollo de herramientas conceptuales para entender el diálogo, la multiplicidad de perspectivas y voces, y las redes de sistemas de actividad inter-actuales. Las cuestiones referidas a la diversidad y al diálogo entre las diferentes tradiciones y perspectivas se convierten en verdaderos retos. La tercera generación de investigación formulada por el propio Engeström (2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje en los que operan más de un sistema de actividad. En este análisis emergen inevitablemente las contradicciones, que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación.

En el desarrollo de su trabajo, Engeström y Sannino (2011) diferencian cuatro categorías de contradicciones que, afirman, causan siempre tensión en los individuos. Las cuatro categorías son *dilemas*, *conflictos*, *conflictos críticos* y *doble vínculo*. Por *dilemas* entienden la expresión o intercambio de enunciados incompatibles entre una misma persona o varios. Los *conflictos* ocurren cuando alguien se siente afectado negativamente por lo que otro u otros defienden ya que diverge de la opción personal. Los *conflictos críticos* aparecen cuando el conflicto va más allá y conlleva incompreensión y a una parálisis de actuación. Finalmente, el *doble vínculo* hace referencia a los procesos colectivos en los cuales, aun siendo conscientes de las contradicciones,

se llevan a cabo procesos para avanzar y superar las limitaciones reconocidas.

Estudios posteriores (Pérez-Peitx, 2016) han analizado a partir de estas categorías los sistemas de creencias de sujetos en formación inicial del magisterio. Es decir, de maestros que aún no han ejercido, y han concluido que para estos alumnos no se cumple la premisa que toda contradicción conlleva tensión. De las cuatro contradicciones tipificadas en el estudio citado solo se hallaron *dilemas* y *conflictos*, y solo de los segundos es decir, de los *conflictos*, se desprendían tensiones. Precisamente, la divergencia del sujeto respecto su opción personal era lo que generaba conciencia sobre la existencia del *conflicto*, que a su vez, generaba la tensión. Mientras que para el tipo *dilema* no había rastros de conciencia aun cuando convivían opciones contrapuestas en un mismo sujeto.

En este estudio la TA, representada en la Figura 1, constituye la base teórica para explorar el sistema de interacciones entre sujeto, objeto y artefactos o instrumentos mediadores, tomando en consideración los factores culturales e históricos y orientando el foco en el análisis de las pautas de acción. Este análisis pone al descubierto las tensiones que aparecen en la actividad alfabetizadora como puntos de inflexión que la caracterizan y que se han convertido en referencias para un enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura inicial desde el punto de vista socioconstructivista.

2. Contexto

Durante el curso 2017-18 vio la luz un blog titulado “Aprender a llegir i a escriure”¹ cuya autoría corresponde al grupo de formadores del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, compuesto por diecisiete personas, la mayoría maestros en activo de distintas escuelas de la provincia de Barcelona y algunas de

¹ <https://icellegiriescriure.wixsite.com/aprendre>

ellas profesoras universitarias de Didáctica de la lengua y la literatura. Este equipo cuenta con un sólido reconocimiento y apoyo por parte de la institución que lo cobija y con una dilatada experiencia de organización de cursos y jornadas de formación continuada. A diferencia de la mayoría de blogs sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura que muestran lo que hacen los maestros (Barrio, 2016), en este blog se despliegan las reflexiones sobre lo que sugiere la práctica docente. Tal como se expone en el mismo blog su objetivo es “fomentar la reflexión alrededor de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura”. De manera regular se publica cada lunes una nueva entrada, de entre una y dos páginas de extensión, a fin de animar a la reflexión de los lectores semanalmente.

Todas las entradas se refieren a un episodio de una situación de aprendizaje en la que lectura o la escritura toma el protagonismo. Cada una de ellas contiene una pequeña descripción del contexto para situar al lector, el detalle del episodio sobre el que se va a reflexionar, acompañado de una ilustración, fragmento de video, reproducción de una producción escrita o incluso de la transcripción de una conversación y finalmente el planteamiento de las cuestiones que sugieren repensar decisiones sobre las actividades, los contenidos, el material o el papel del maestro en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura iniciales. Cada entrada lleva unas palabras clave asociadas que funcionan a modo de etiqueta para la búsqueda rápida de contenidos en el blog.

3. Procedimiento de análisis

Se procede a un análisis cualitativo de las entradas del blog siguiendo las orientaciones del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cambra y Palou, 2007; Kerbrat-Orechioni, 2005; Palou, 2008). En primer lugar, se toma en consideración el eje semántico, con lo cual se puede precisar de qué se está hablando, qué nociones ocupan un lugar relevante en el discurso y cuál es la constelación de términos asociados a estas nociones. En segundo lugar, consideramos las

valoraciones y los juicios que manifestó el sujeto enunciador y finalmente, profundizamos en la modelización del discurso, es decir en los rastros que dejó el sujeto en la escritura; de una manera especial consideramos: el uso de los pronombres, cómo se sitúa el sujeto en el espacio y en el tiempo, la modalidad verbal y las posibles metáforas, y analogías².

Este análisis nos permite extraer y afinar la interpretación de los datos para identificar los núcleos que operan en el aprendizaje bajo la perspectiva de la teoría de la actividad, redactar los resultados y extraer las conclusiones. Para cada entrada del blog analizada se presenta una tabla resumen con los aspectos emergentes más destacados. Cada tabla contiene: el *título* de la entrada, junto con su traducción al castellano y el enlace al blog en una nota al pie de la página; *el sujeto (s)*, que es aquel a través del cual la actividad es construida e interpretada; *el objeto u objetivo* que hace referencia a aquello que el sujeto pretende conseguir y mediante una flecha se indica su desplazamiento hacia otros objetivos de la actividad; los *artefactos*, que son los mediadores que pueden ser físicos o mentales; *las pautas de acción* que son los criterios que rigen la actuación del maestro; *la comunidad* es el resto de personas que participan en la actividad; *la distribución de roles* explicita qué trabajo han realizado las personas que interceden directamente en la actividad así como los presentes.

Al final de la tabla se expresa la tensión principal que se ha identificado. Las tensiones sitúan los extremos de prácticas posibles en cuanto a tres categorías que se han reconocido: el enfoque comunicativo del aprendizaje de la lectura y la escritura, la concepción del aprendizaje y el rol del docente.

² Este modelo de análisis se ha desarrollado gracias a los proyectos EDU2015-69332-R; 2015-ARMIF-00032 y 2017-SGR-1728.

4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de los datos.

4.1 Entrada al blog “He fet això³”

En esta entrada se detalla un pequeño episodio (en el que se habla del abecedario) ocurrido durante la puesta en común de un taller multinivel (P3/P4/P5). En la Tabla 1 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 1

He fet això

SUJETO (S)	Alumna de P4 que enseña su abecedario Alumno de P5 que enseña la escritura de letras
OBJETO	Compartir trabajo autónomo ↓ Significado de letras escritas (parece al azar) ↓ Reflexión sobre el abecedario ⁴
ARTEFACTOS	Las producciones individuales. Habilidades implicadas en la puesta en común de las producciones individuales.
PAUTAS DE ACCIÓN	Dar oportunidades para que todos los alumnos muestren sus producciones y las expliquen. Interesarse por los motivos de las producciones que se muestran.
COMUNIDAD	Niños y niñas de P3, P4 y P5. Maestra responsable del ambiente. Técnica en Educación Infantil.
ROLES	Maestra y técnica: presidencia de una puesta en común pública (tiempo y espacio concretos) Alumnos: iniciadores de su exposición, comunicación de sus experiencias e intereses

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

³ Traducción: He hecho esto.

⁴ En todas las tablas, las flechas indican evolución o desplazamiento del objeto durante la actividad.

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*He fet això*” se desprende la siguiente tensión:

- Esperar el mismo resultado de una propuesta *versus* potenciar distintas respuestas en función de los intereses de los niños

4.2 Entrada al blog “*Jo no volia dir això*”⁵

En esta entrada se explica cómo en un aula de P4, fruto de una conversación sobre los compañeros enfermos, algunos alumnos se implican en la escritura de mensajes. Se perciben distintas estrategias para producir un texto; entre ellas, la copia. Se destaca el acompañamiento por parte de la maestra. En la Tabla 2 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 2

Jo no volia dir això

SUJETO (S)	Alumno de P4 que escribe. Maestra del grupo de referencia P4.
OBJETO	Conversación en corro sobre los compañeros enfermos ↓ Escribir mensajes a los compañeros enfermos ↓ Reflexión sobre la estrategia de copiar para escribir
ARTEFACTOS	Materiales para escribir (papel, rotuladores, lápices). Cajón con letras móviles de madera.
PAUTAS DE ACCIÓN	Contemplar tres posibilidades de escritura: dictado a la maestra, escritura conjunta maestra-alumno, escritura autónoma por parte del alumno. Dejar experimentar, aunque se cometan errores. Leer literalmente lo escrito por el alumno. Acompañar la reflexión sobre la especificidad de cada mensaje.
COMUNIDAD	Resto de niños y niñas que comparten mesa. Maestra con formación específica sobre lengua y literatura infantil.

⁵ Traducción: Yo no quería decir eso.

ROLES	Maestra: observadora a disposición de las demandas de los alumnos. Alumnos: promotores de la acción y puesta en marcha de estrategias para escribir.
--------------	---

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Jo no volia dir això*” se desprenden dos tensiones:

- Introducir la reflexión si se intuye que los alumnos van a cometer errores de escritura *versus* esperar para dar la oportunidad de aprender a partir del error.
- Admitir la copia como estrategia de escritura *versus* animar a escribir por cuenta propia.

4.3 Entrada al blog “*Contes i famílies*”⁶

En esta entrada se describe la participación de las familias en el centro, a través de contar y representar cuentos para los alumnos. Se valora positivamente, tanto la representación como la conversación espontánea, que ha generado esta actividad, para potenciar el interés por la lectura. En la Tabla 3 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 3
Contes i famílies

SUJETO (S)	Alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
OBJETO	Audición de cuentos leídos e interpretados por madres de los alumnos. ↓ Conversación espontánea sobre la experiencia compartida.
ARTEFACTOS	Libro de cuento: “El cocodrilo a qui no li agradava l’aigua” ⁷ Atrezo de las dos madres que interpretan el cuento.
PAUTAS DE ACCIÓN	Procurar un ambiente agradable para la escucha de la historia

⁶ Traducción: Cuentos y Familias.

⁷ Traducción: “El cocodrilo al que no le gustaba el agua”

	Acompañar en todo momento a las madres que van a contar el cuento: Reunión de preparación y soporte en la puesta en escena. Dar oportunidad a la conversación espontánea después del cuento.
COMUNIDAD	Alumnos de primaria. Maestra tutora de 3° Madres voluntarias para contar cuentos Bibliotecaria y maestra de infantil.
ROLES	Maestra: organizadora de la actividad, cuidadora de todos los detalles. Alumnos: escucha activa, observación y diversión. Iniciativa en la comunicación de las sensaciones vividas.

Fuente: <http://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Contes i families*” se desprende la siguiente tensión:

- Después de la escucha colectiva de una historia dejar fluir una conversación sin pautas previas *versus* guiar la conversación para que emerjan las cuestiones programadas.

4.4 Entrada al blog “*Medicament que cura la panxa molt*”⁸

Trata de la formulación de las primeras hipótesis de lectura por parte de un niño de 4 años que, adoptando el rol de médico en su juego simbólico, hace coincidir, en primer lugar, el nombre del objeto y, después, su función con las letras escritas en la caja de un medicamento. En la Tabla 4 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

⁸ Traducción: Medicina que cura la barriga mucho.

Tabla 4

Medicament que cura la panxa molt

SUJETO (S)	Alumno de P4. Maestra de referencia del ambiente.
OBJETO	Identificarse en el personaje del médico durante el juego simbólico en el rincón del hospital ↓ Interpretación en voz alta del significado de las etiquetas de las medicinas, imitando el acto lector
ARTEFACTOS	Materiales diversos que sugieren jugar a médicos, en especial cajas vacías de medicinas. Las etiquetas indican el nombre de los objetos.
PAUTAS DE ACCIÓN	Interesarse por las hipótesis de lectura de los niños. Dar valor a la funcionalidad de las etiquetas. Respetar el momento de comprensión del alumno sobre el funcionamiento del código escrito, aunque todavía no haya correspondencia grafía/sonido.
COMUNIDAD	Alumnos de P3, P4 y P5. Maestra de referencia del ambiente. El médico está presente a través del juego. (Reproducción de una visita al médico).
ROLES	Maestra: generación de un ambiente de confianza en las capacidades de los alumnos. Alumnos: iniciativa en el deseo de jugar a “como si yo fuese...”

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Medicament que cura la panxa molt*” se desprenden dos tensiones:

- Confiar que el juego simbólico contribuye a despertar de manera natural el interés por la lectura *versus* programar situaciones específicas para practicar la lectura y la escritura.
- Dar indicaciones para que el niño avance en sus reflexiones sobre el funcionamiento del código escrito *versus* dejar que vaya experimentando y preguntando poco a poco.

4.5 Entrada al blog “Março”

En esta entrada se reflexiona sobre la cantidad de oportunidades que se dan en el aula para profundizar sobre la lengua y que a menudo se desaprovechan. Dicha reflexión surge a raíz de un error ortográfico en la escritura de la fecha en dos lenguas distintas, por parte de una niña de 2º curso. En la Tabla 5 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 1

Março

SUJETO (S)	Alumna de segundo de primaria. Maestra del grupo de referencia.
OBJETO	Escritura de la fecha en público. ↓ Identificación de un error susceptible de ser corregido. ↓ Reflexión sobre la escritura debe ser corregida.
ARTEFACTOS	Escritura en un soporte público/ de uso colectivo.
PAUTAS DE ACCIÓN	Crear oportunidades de reflexión a partir de los elementos cotidianos. Respetar las producciones de los alumnos.
COMUNIDAD	Grupo clase de segundo de primaria (25 alumnos aproximadamente). Maestra del grupo. Asesora pedagógica.
ROLES	Alumna: escritura en un soporte público. Resto de alumnos y maestra: presencian la escritura. Experta: observadora.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “Março” se desprende la siguiente tensión:

- Corregir en público la escritura *versus* impulsar la autocorrección

⁹ Março es una aproximación a la escritura del mes Marzo en castellano, usando la letra ç propia del repertorio catalán.

4.6 Entrada al blog “*escriure des del cor*”¹⁰

Esta entrada refleja el extraordinario interés por escribir que desvelan las situaciones vividas intensamente. Se trata de un niño de 4 años que representa mediante letras, los sonidos del latir del corazón que acaba de escuchar. En la Tabla 6 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 6
Escriure des del cor

SUJETO	Alumno de P4. Maestra de referencia del grupo de P4.
OBJETO	Dibujar como forma de expresión. ↓ Escribir letras para transcribir un “ruido” ↓ Reflexión sobre la posibilidad de escribir onomatopeyas.
ARTEFACTOS	Estetoscopio. Madre embarazada. Intentos de escribir sonidos no convencionales.
PAUTAS DE ACCIÓN	Invitar a los alumnos a usar el dibujo y la escritura como medio de expresión.
COMUNIDAD	Grupo de P4. Maestra de referencia del grupo de P4. Madre de un compañero del grupo de P4.
ROLES	Madre: viene en calidad de invitada. Alumnos: explorar las curiosidades respecto el embarazo. Maestra: Presencia en el intercambio entre la madre y los alumnos y propone una actividad de culminación.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Escriure des del cor*” se desprende las siguientes tensiones:

- La escritura como medio de expresión *versus* la escritura como finalidad en sí misma.

¹⁰ Traducción: Los de primero nunca van al mismo paso.

- Invitar a los alumnos a participar *versus* obligatoriedad de participación.

4.7 Entrada al blog “*Els de primer no van mai al mateix pas*”¹¹

En la Tabla 7 se presenta el resumen del resultado del análisis.

Tabla 7

Els de primer no van mai al mateix pas

SUJETO (S)	Maestra del grupo de referencia de las escrituras. Maestra compañera de ciclo.
OBJETO	Desconcierto por la escritura de letras que no suenan en la palabra. ↓ Identificación de las fases y temporizaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura. ↓ Reflexión sobre cómo tiene que acompañar el docente el proceso.
ARTEFACTOS	Escrituras de alumnos de la misma edad que la maestra compañera de ciclo.
PAUTAS DE ACCIÓN	Animar a los alumnos a escribir para satisfacer su deseo de comunicación. Acompañar a los alumnos en función de su proceso de aprendizaje.
COMUNIDAD	Maestros del claustro.
ROLES	Maestra del grupo de referencia de los escritos: promueve reflexión con la otra maestra. Maestra compañera de ciclo: mantiene conversación sobre sus dudas. El resto de profesores comparten el espacio.

Fuente: <https://iclegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Els de primer no van mai al mateix pas*” se desprende la siguiente tensión:

- Dificultades del proceso de aprendizaje *versus* la complejidad del proceso de aprendizaje

¹¹ Traducción: escribir desde el corazón.

- En primero de primaria los niños deben saber leer *versus* en el cambio a la primaria los niños pueden no saber leer

4.8 Entrada al blog “*Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina?*”¹²

En esta entrada el comentario de una maestra deriva en la reflexión sobre los distintos niveles presentes en un aula de primer grado de primaria respecto el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En la Tabla 8 se presenta el resumen del resultado del análisis.

Tabla 8

Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina

SUJETO	Alumno de P3. Maestra que acompaña al grupo.
OBJETO	Escritura espontánea del alumno ↓ Dudas sobre la idoneidad del material de soporte propuesto. ↓ Reflexión sobre el orden del proceso de aprendizaje.
ARTEFACTOS	Espacio que recrea un centro de salud, con camillas, ordenadores, cajas de medicamentos, etc.
PAUTAS DE ACCIÓN	Dejar que los niños interaccionen libremente con el material. Incluir material del entorno alfabetizado para construir ambientes vinculados con la vida real.
COMUNIDAD	Resto de alumnos que participan en el ambiente (14) de P3.
ROLES	Alumnos: interactúan con las propuestas del ambiente. Maestra: observa las interacciones.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina?*” se desprenden las siguientes tensiones:

- Las palabras más cortas son más útiles para aprender a leer y a escribir *versus* las palabras significativas son las que sirven para aprender a leer y a escribir.

¹² Traducción: Qué hubiera pasado si le hubiera dado la caja de la Blastoestimulina?

- Concebir el aprendizaje de la lectura y la escritura por componentes *versus* concebir el aprendizaje de la lectura y la escritura holísticamente.
- Se pueden jerarquizar los componentes del aprendizaje *versus* el aprendizaje de la lectura y la escritura es holístico.

4.9 Entrada al blog “Foc a Barcelona”¹³

Esta entrada muestra la posibilidad de aprovechar un evento no programado para favorecer contextos de aprendizaje para los alumnos, así como para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En la Tabla 9 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 9
Foc a Barcelona

SUJETO	Maestra de referencia del grupo clase (1ero de primaria).
OBJETO	Escritura espontánea por parte de los alumnos. ↓ Incluir este trabajo en el álbum del trimestre. ↓ Reflexión sobre hasta qué punto se pueden incluir trabajos no programados.
ARTEFACTOS	Escrituras de los alumnos del grupo de referencia (1ero de primaria). Álbumes o dossiers del trimestre
PAUTAS DE ACCIÓN	Reflexionar sobre la práctica de actividades abiertas que permitan una evaluación inicial del proceso de aprendizaje.
COMUNIDAD	Maestra de referencia del grupo clase (1ero de primaria). Alumnos de 1ero de primaria. Maestra de referencia del grupo de la mañana.
ROLES	Maestra: Aprovecha las situaciones emergentes de la vida del aula.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com>

¹³ Traducción: Fuego en Barcelona

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*foc a Barcelona*” se desprenden las siguientes tensiones:

- Programar las actividades con la maestra de la clase paralela *versus* programar los objetivos de aprendizaje con la maestra de la clase paralela.
- Aprovechar las situaciones emergentes de lectura y escritura *versus* diseñar situaciones con antelación para practicar la lengua escrita.

Conclusiones

Las entradas al blog analizadas constituyen experiencias situadas en un aquí y ahora irrepetibles y de todas ellas se desprenden tensiones porque no existe una única manera de actuar. La tensión define el posible campo de actuación del docente. Sitúa los extremos de un continuo en el que la práctica del docente se puede desplazar en función del aprendizaje, del alumno o de la situación comunicativa, entre otros. Hablamos de tensiones porque son prácticas contradictorias, es decir, no se pueden llevar a cabo las dos a la vez, y generan tensión justamente porque el docente es consciente de los extremos que representan. Cuando no hay reflexión sobre la práctica estas mismas contradicciones son del tipo *dilemas* porque se perciben como dos actuaciones posibles sin conexión entre ellas (Pérez-Peitx, 2016). El análisis realizado ha mostrado repetidamente cómo los maestros, a través de los textos de las diferentes entradas del blog revelan las tensiones de su práctica y sitúan las pautas de acción en un punto entre los dos polos de la contradicción de la que son totalmente conscientes. En función del momento de aprendizaje, del niño y de la situación comunicativa habrá diferentes posibles intervenciones más o menos previsibles, pero siempre únicas.

Uno de los retos de los docentes es acompañar el proceso de aprendizaje tomando, en cada situación, la decisión que se considera más acertada sabiendo que nunca será la definitiva. La toma de

conciencia de las contradicciones conduce a una toma de decisiones que prioriza una vivencia del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido, pausada y acompañada, y por encima de todo que no genere actitudes adversas hacia la lectura ni la escritura. Las pautas de acción que emergen como referentes en las prácticas estudiadas para enseñar y aprender a leer y a escribir basadas en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje son las siguientes:

Se prioriza el significado de cada acción. Casi siempre se entrecruzan de forma compleja dos sistemas de actividad: uno propio de la situación comunicativa que ha generado la necesidad de leer o de escribir y otro creado por el mismo contexto escolar, en el que se da la acción que pretende que el alumno tome conciencia y avance en su proceso de aprendizaje. Distintas prácticas analizadas versan sobre la tensión que produce moverse entre ambos sistemas y aunque se observan dos posibilidades de resolución: negociar en el momento o esperar para retomar el problema más adelante, en todas las prácticas se prioriza el objetivo comunicativo.

Se constata que la maestra está a la expectativa de cualquier movimiento en el objeto de la actividad a fin de aportar y mantener el sentido de las distintas acciones que se desarrollan en el aula. Este movimiento, que se puede observar en la columna del objeto de todas las tablas anteriores representado por una flecha, caracteriza todas las prácticas analizadas. De acuerdo con la TA este desplazamiento conlleva de manera implícita o explícita: sorpresa, admiración y comprensión. Es en esta actitud donde reside en gran parte el potencial de un enfoque respetuoso con la actividad del aprendiz, dejando atrás otros enfoques más directivos y unidireccionales.

Se estimula la participación en equipo. Se permite y se invita a que los niños participen y configuren el sistema de actividad para la consecución de objetivos comunes. Se favorece el compartir ideas y experiencias. Se reconoce que los intereses de los alumnos repercuten y deben repercutir en los resultados del sistema de actividad. Se experimenta la satisfacción de aprender juntos.

Se confía en el sujeto. Se observa en todos los casos una gran confianza en las potencialidades de cada niño. Las maestras conocen bien las etapas de la evolución de la adquisición del código escrito de Ferreiro y Teberosky (1979), así como los procesos implicados en la lectura y en la escritura y son capaces de reconocer en las acciones de los niños los distintos indicios de evolución en el proceso de construcción del principio alfabético. Ello les faculta para plantear a los aprendices retos asequibles que permiten a estos sentirse capaces y reconocidos.

Se establecen lazos con la comunidad. La familia forma parte de la comunidad escolar y se cuenta con ella. Se le reconoce su papel educador y se comparte. La familia participa en distintas acciones, como leer, dramatizar o contar cuentos, aportar experiencias, etc. También tienen presencia otros sujetos de la comunidad como puede ser la bibliotecaria y por supuesto los alumnos del centro, en distintos tipos de agrupaciones de edades.

Se cultiva la sensibilidad en el “dictus” y en el “modus” del discurso del docente. En el discurso del docente es tan importante el *dictus* o contenido de lo que se dice, como el *modus* o manera. La sensibilidad para las formas que usa la maestra deviene relevante: porque la manera como se habla configura buena parte de lo que se comunica; porque el discurso del maestro está impregnado de actitudes, valores y juicios; y, porque tiene efectos directos en la percepción que el alumno tiene de lo que aprende y de cómo aprende. Las expresiones más repetidas de las pautas de acción contienen los verbos: proponer, invitar, probar, ofrecer, sugerir, esperar, acompañar.

Se instala la cultura de la práctica reflexiva. De hecho, es el objetivo del blog: construir un espacio para la reflexión de las prácticas docentes. El desplazamiento del objeto de la actividad observado en todas las entradas analizadas finaliza con un objeto de reflexión u objeto meta sobre algún aspecto de las acciones realizadas. Expresiones recogidas del tipo: “Reflexionando desde la distancia”, “no paro de

hacerme preguntas” ponen de manifiesto la pauta de acción común a todas las actividades presentadas. Justamente volver sobre las acciones llevadas a cabo, para interpretar desde distintos puntos de vista lo sucedido y hacerse nuevas preguntas es una buena estrategia para mejorar las prácticas.

Bibliografía

Barrio Valencia, J. L. (2016). La práctica compartida: Así enseño yo. *Llengua, Societat i Comunicació*, (14).

Calsamiglia, H, y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19(2), 149-163.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.

Engestrom, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. *Perspectives on activity theory*, 377-404.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Lehmanns Media.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: siglo XXI.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París Armand Colin.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Pérez-Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del grau d'educació infantil de la Universitat de Barcelona* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural*

ICT as mediators in the learning of foreign languages in Pre-school Education. From the natural approach perspective

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6592>

Leyre Alejaldre Biel

Columbia University

leyre.alejaldre@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.175

Fecha de recepción: 31/05/2018

Fecha de aceptación: 11/06/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo* 30, 175-206.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.175>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Palabra e imagen (II): Diálogos interculturales* (PID 6/2018) concedido por el Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Transferencia de la Universidad de Valladolid.

Resumen: El currículo que regula la ordenación de la Educación Infantil destaca cómo el acercamiento desde edades tempranas a una lengua extranjera permite desarrollar capacidades afectivas, intelectivas y sociales y contribuye, asimismo, a fomentar actitudes positivas ante las lenguas. Por otra parte, la inclusión de las nuevas tecnologías en Educación Infantil es uno de los asuntos principales del propio currículo, donde se destina un bloque de contenido, el II, exclusivamente a su aproximación, exploración y uso moderado, crítico y significativo. Se insta a propiciar experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación haciendo especial hincapié en el uso de producciones audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación para el acercamiento al idioma extranjero. En el presente trabajo abordaremos determinadas metodologías, propias de la enseñanza de lenguas en el aula de infantil, que posibilitan la mediación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero. Mostraremos además un grupo de herramientas y aplicaciones destinadas ex profeso a promover el contacto del niño con otras lenguas.

Palabras clave: Educación Infantil; tecnologías de la información y la comunicación; adquisición del lenguaje; lenguas extranjeras; enfoque natural.

Abstract: The curriculum that regulates the management of Early Childhood Education emphasizes how learning a foreign language from a young age can develop affective, intellectual and social skills. Furthermore, it stipulates that contributes to foster positive attitudes towards languages. On the other hand, the inclusion of new technologies in Pre-school Education is one of the main issues that concerns the curriculum itself, where a block of content -block number II, to be precise- is exclusively dedicated to its approximation, exploration as well as moderate, critical and significant use. It is recommended to promote experiences of early initiation in information and communication technologies (ICT), and special emphasis is placed on the use of audio-visual productions and information and communication technologies in the process of teaching and learning foreign languages. In the present work we will address to some methodologies, commonly used in the teaching of languages in the pre-school classroom, which enable the mediation of ICT in the teaching-learning of the foreign language. We will also show a group of tools and applications designed specifically to promote the child's contact with other languages.

Keywords: Pre-school Education; Information and Communication Technologies; Language Acquisition; Foreign Languages; Natural Approach.

Introducción: el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

Hace algo más de medio lustro que comenzó el proyecto experimental y voluntario para introducir lenguas extranjeras (LE) en el segundo ciclo de Educación Infantil (Orden de 29 de abril de 1996, por la que se autoriza con carácter experimental la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil). En 1996 se puso en marcha la experiencia en el marco del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, en el que se establecían las normas para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes, con la intención de llevar a cabo una modificación en todo el estado de las enseñanzas mínimas. Hasta la fecha los alumnos accedían a un segundo idioma a los ocho años de edad. Este proyecto experimental supuso una anticipación de tres cursos respecto a las enseñanzas anteriores (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000).

La publicación en el año 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, entrañó un empuje a todos los estudios de lenguas extranjeras, al prestárseles la atención merecida y regularizar su enseñanza y evaluación (gracias a la creación del Portfolio) a nivel europeo.

De manera casi paralela la irrupción de las nuevas tecnologías, el uso masivo de internet y la vital importancia que los recursos audiovisuales han adquirido en la vida cotidiana ha desembocado en una hibridación de lenguajes que ha afectado, en mayor o menor medida, a todos los ámbitos sociales y de pensamiento, incluidos los educativos. Variada y múltiple es la literatura surgida en torno a los beneficios y perjuicios del uso de herramientas digitales y TIC aplicadas a la educación en general (Cabero, 2007; Marqués, 2002 y 2013; Niederhauser y Stoddart, 2001; Perelman, 1992) y más concretamente a la enseñanza de idiomas (Chapelle, 2001; Levy, 1997; Salaberry, 2001; Zhao, 2003), que ya hemos tratado en otras ocasiones (Alejaldre, 2013 y 2015; Álvarez 2014 y 2017).

En el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, se recoge que la enseñanza de la lengua extranjera ha de comenzar en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Ha sido, sin duda, el grupo más beneficiado con la implantación de la LE en el ciclo y el que más exponencialmente ha crecido. Si tenemos presente los datos de los últimos 5 años evaluados, el alumnado de Educación Infantil, que tiene contacto con una lengua extranjera, ha pasado del 72.6 % en 2010-2011 al 82.3 % en 2015-2016 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Tabla 1

Porcentaje de alumnado de E. Infantil que cursa lengua extranjera. Curso 2015/2016

	%
España	82.3
Comunidad o ciudad autónoma	
Extremadura	100
Murcia	100
La Rioja	100
Navarra	100
Galicia	100
Castilla-La Mancha	98.6
Castilla y León	98.6
Canarias	96.4
Madrid	94.9
Cantabria	94.3
Ceuta	91.7
Melilla	90.5
Comunidad Valenciana	84.7
Aragón	83.9
País Vasco	78.2
Asturias	73.6
Andalucía	70.1
Cataluña	65.7
Baleares	36.9

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017: 3

La LE es una buena aliada para desarrollar las capacidades afectivas, intelectivas y sociales en estas edades, así como para la adquisición de una mayor competencia comunicativa. Parece probado el hecho de que los niños adquieren con mayor rapidez, que los adultos, segundas o terceras lenguas (Horwitz, 1987, 1988; Torras, Tragant y García, 1997). Sin embargo, no existen demasiados estudios que indaguen sobre la disposición de los niños hacia dicho aprendizaje, por regla general, se muestra una actitud más positiva cuanto más pequeño es el aprendiente (Cenoz, 1997 y 2001). Las

investigaciones llevadas a cabo en torno al aprendizaje de segundas lenguas en la etapa de infantil ponen de manifiesto cómo los resultados obtenidos a largo plazo son mucho mejores y la disposición es mucho más positiva. Del mismo modo, las habilidades lingüísticas alcanzadas suelen ser superiores.

La elección generalizada en el contexto escolar es la de la lengua inglesa (Driscoll y Frost, 1999; Kubanek-German, 1998; Rixon, 1992), derivado de la supremacía de la misma a todos los niveles, al ser considerada en la actualidad como *lingua franca*.

Tabla 2

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras

2015-2016				
	Inglés %	Francés %	Otras lenguas extranjeras %	Total %
E. Infantil 2º Ciclo	81.5	0.5	0.3	82.3
E. Primaria	99.1	0.6	0.3	100
ESO	98.3	1.4	0.4	100
Bachillerato	94.9	1.6	0.3	96.8

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017: 3

1. La adquisición de la lengua materna

A lo largo de los primeros cuatro años de vida es cuando se generan un mayor número de conexiones neuronales: “a partir de los dos-cuatro meses [...] hay una sinaptogénesis progresiva y rápida [...] que varía según el área cortical de que se trate” (Mora, 2013: 34). El cerebro del niño aprende intensa y continuamente, pero la evolución del mismo se produce de manera asincrónica, dependiendo de los estímulos externos que reciba. Esa asincronía explica el desigual desarrollo temporal del proceso de adquisición del léxico (semántica) frente a la más tardía consecución de las normas y reglas que jerarquizan y organizan el lenguaje (sintaxis).

En el desarrollo del lenguaje infantil se conjugan e interactúan varios factores que determinan el aprendizaje y la maduración de la lengua. Nos estamos refiriendo a los procesos sociales, cognitivos, conceptuales y lingüísticos.

El ámbito social del lenguaje repercute directamente en su adquisición (Halliday, 1979; Kandel, Jessell y Dchwartz, 1996; Ochs, 1996; Ochs y Schieffelin, 1995; Osorio, 2002; Tudge y Winterhoff, 1993). Se podría afirmar que el lenguaje evoluciona por la interacción social del niño y por el contacto comunicativo que se produce entre él y los que le rodean. Para Bruner:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los adultos que les van permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el *input* a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas (1984: 174).

El niño demanda comunicación porque está sometido a ella. Cuanto mayor *input* reciba mayor será su capacidad lingüística (Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky y Camarata, 1996), pero este siempre dependerá de las habilidades cognitivas que se posean en el momento. La hipótesis de Cromer (1974, 1979 y 1991) se asienta en que la adquisición temprana del lenguaje depende del nivel cognitivo del niño. De ahí el dispar progreso a estas edades, donde se observan avances psicomotrices o lingüísticos tempranos frente a otros más tardíos, derivados de las capacidades cognitivas personales.

Por su parte los factores conceptuales permiten expresar distintas nociones tales como orden, ubicación, tamaño, tiempo o causa, entre otras y dependen completamente de la edad mental del sujeto, no del vocabulario al que esté expuesto. Existen procesos lingüísticos y cognitivos que pueden asociarse a distintas etapas evolutivas y que se manifiestan de forma particular en cada uno de los elementos de la lengua (Fernández, 2006). Es bueno, por tanto,

aprovechar las etapas del desarrollo para mejorar u optimizar la asimilación de dichas nociones.

La competencia comunicativa en lengua materna se adquiere alrededor de los 4 o 5 años (Moon, 2000, Steinberg, 1996), pero hasta llegar aquí, el proceso es largo y pautado y continua incluso hasta la adolescencia o bien superada esta. El bebé se enfrenta primero a la producción de sonidos. Tengamos en cuenta el balbuceo, de la etapa prelingüística (tomando como base las “pre-language stage” o etapas en la adquisición de sonidos [Yule, 1996]), en la que, aunque el proceso comunicativo tiene exclusivamente una finalidad de llamada de atención (Alarcos, 1976), su funcionalidad engloba la ejercitación articulatoria y auditiva, las identificaciones y diferenciaciones fónicas y la respuesta al entorno sonoro que le rodea (Millán, 1995-1996). Ha de intentar dominar el sistema articulario de boca, laringe y garganta para poder así producir los sonidos específicos de su lengua materna. La capacidad de emisión de sonidos es menor que la percepción y almacenaje de los mismos que se produce, según Steinberg (1996) y Radford, Atkinson, Britain, Clahsen y Spencer (1999), de forma innata.

Las categorías léxicas siguen un patrón en su adquisición: palabras llenas como sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos (Crystal 1997), aquellas que pueden dar un mayor resultado con los mínimos recursos. En este aprendizaje se adquieren más rápidamente y en edades más tempranas los sustantivos, por su calidad semántica. En la etapa holográfica, por ejemplo, un solo sustantivo les permite transmitir un mensaje completo. Después conquistarán adjetivos y verbos, ya que contribuyen a redondear semánticamente los mensajes y a darles diferentes matices. Por último, accederán a las consideradas como palabras vacías: preposiciones, conjunciones, artículos..., pues no son necesarios para la transmisión del mensaje. El aprendizaje del vocabulario se produce de manera paulatina, aunque se ocasiona, en un momento determinado, un fenómeno de ‘explosión léxica’. Tal y como reconocen Liceras y Carter (2009) los niños articulan su primera palabra en torno a los doce meses, a los quince poseen un repositorio

de unas 10 palabras que llegan a las 50 en torno al año y medio y entre los dos y los seis años, son capaces de aprender unas diez palabras por día. (Clark, 1993).

Morfológicamente el niño empieza a incorporar algunos elementos flexivos a los 3 años, pero no completará su dominio hasta los 6 o 7. La adquisición morfosintáctica se lleva a cabo, según Juárez y Monfort (1992), siguiendo un patrón establecido: primero prestarán atención al orden de la oración, después se fijarán en las flexiones y por último harán caso al uso de nexos. Más tarde tendrán que enfrentarse a la complejidad de la estructuración y ordenación de ideas de la narración, tanto desde su comprensión como desde su emisión (Karmiloff y Karmiloff – Smith 2005). La adquisición de la lengua materna es una aventura no programada, basada en el ensayo error (Yule, 1996).

Impera en el niño una necesidad comunicativa que le lleva a imitar aquello que escucha, a expresar al máximo su capacidad y activar la competencia estratégica, aquella que le ayuda a comunicarse empleando recursos lingüísticos o no lingüísticos, que suplen las lagunas derivadas de las carencias habidas en su conocimiento de la lengua. Lo primero es aprender a hablar (comunicarse), con posterioridad se asentarán y fijarán los principios gramaticales, “cuya adquisición es posterior al aprendizaje de los aspectos discursivos” (Moya, Albentosa y Jiménez, 2003: 20). La gramática ha de entenderse como un proceso, en el que las habilidades comunicativas, van dando lugar a reglas formales (Fernández, 2006).

Teniendo presentes los principios sobre los que se asienta y desarrolla la lengua materna o L1 es o debería ser sencillo (manteniendo las lógicas distancias) aplicar dichas pautas a la lengua extranjera, más en estas edades tempranas, donde mejor que aprendizaje deberíamos hablar de adquisición.

¹ Autores como William O’Grady (2005) y Paul Bloom (2002) consideran que la cifra es menor.

1. 1. El aprendizaje de segundas lenguas y la lengua materna

En esa búsqueda de una práctica educativa más efectiva hemos optado por equiparar el aprendizaje de la L2 al de la L1. El niño, en el ámbito escolar, transitará por las mismas fases que en la adquisición de la lengua materna. De este modo prestaremos primero una especial atención a la oralidad para crearle la necesidad de comunicarse en la lengua nueva. Se pondrá, del mismo modo, una amplia atención al vocabulario, a aquellos términos más próximos al mundo infantil y a la vez más necesarios. Seguiremos las pautas establecidas por Crystal (1997) en las fases de adquisición de léxico y el momento de gran vorágine cerebral a la hora de aprender palabras señalado por Clark (1993). Se deberá por tanto, acercar al niño a todos aquellos términos que necesita para denominar lo que conoce. Ha de quedar claro el valor utilitario y funcional del lenguaje.

Este enfoque natural desarrollado por Krashen y Terrell (1983), se fundamenta en la *Acquisition Learning Hypothesis*. Las lenguas “no se aprenden conscientemente a través del estudio explícito de su gramática (learning), sino que se adquiere utilizándola en situaciones comunicativas reales, de forma natural e inconsciente, al igual que la lengua materna” (Moya *et al.*, 2003: 29). Las lenguas y sus normas son desarrollos propios de contextos donde se lleva a cabo el aprendizaje (Bowerman, 1985): “Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but just about every facet physical, social, and emotional experience” (Bowerman y Levinson, 2001: 9). En este sentido, la LE adquiere valor y es hablada siempre que el que la aprende tiene la posibilidad de construir usos significativos con ella. Es necesario, pues, que los niños estén expuestos a la lengua extranjera como si de la lengua materna se tratase. La clase ha de ser conducida haciendo un uso exclusivo o casi de la L2. De este modo, tal y como afirma Halliwell (Citado en Morris y Segura, 2003: 198), se:

- Anima a los niños a confiar en su instinto de predecir el significado a pesar de tener una comprensión lingüística limitada.
- Provee un elemento de aprendizaje indirecto, ya que los niños no se concentran en aprender lo que están escuchando, sino que el cerebro está constantemente procesando la información que están recibiendo.
- Confirma que el lenguaje es algo que se usa en realidad y no solamente algo para hacer ejercicios y juegos.
- Incrementa el tiempo de exposición de los niños a la lengua.

El alumno va construyéndose sus propias gramáticas, vinculadas a la oralidad y derivadas, en todo caso, de las motivaciones comunicativas (Hickmann, 2003), puesto que “el habla infantil es, sobre todo, discurso y conversación” (Fernández, 2006: 1313). El cometido está claro, hay que intentar reproducir el modelo de adquisición de la lengua materna, pero con la lengua extranjera. Como señala Yule:

As the linguistic repertoire of the child increases, it is often assumed that the child is, in some sense, being ‘taught’ the language. This idea is not really supported by what the child actually does. For the vast majority of children, no one provides any instruction on how to speak the language. Nor should we picture a little empty head gradually being filled with words and phrases. A more accurate view would have the children actively constructing, from what is said to them, possible ways of using the language. The child’s linguistic production appears to be mostly a matter of trying out constructions and testing whether they work or not (1996: 174).

Así primero han de centrarse los esfuerzos en el desarrollo de la escucha y comprensión para derivar después hacia el habla e iniciar así el proceso comunicativo. Habrán de dejarse para el final las habilidades escritas. Podemos ver cómo entre los objetivos y contenidos que recoge el currículo y que se refieren a las lenguas extranjeras, las habilidades orales destacan por encima de la lectura o la escritura.

Tabla 2

Presencia de oralidad y escritura en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Objetivos	Lengua oral	Lengua escrita
Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.	√	
Contenidos	Lengua oral	Lengua escrita
Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.	√	
Comprensión de las ideas básicas en textos descriptivos y narrativos (juegos, rutinas, canciones, cuentos...) en lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, así como de medios informáticos y audiovisuales.		√
Diferenciación de los esquemas tonales y rítmicos más evidentes de la lengua extranjera.	√	
Reproducción de grupos de sonidos con significado, palabras y textos orales breves en la lengua extranjera, en un contexto en el que sean necesarios y significativos.	√	
Reconocimiento de palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en su entorno.		√
Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera.		√
Criterios de evaluación	Lengua oral	Lengua escrita
Realizar producciones orales en la lengua extranjera, integradas en la comunicación propia de la dinámica del aula, tanto en contexto cara a cara como en contexto virtual.	√	
Reconocer el contenido esencial de textos orales breves en la lengua extranjera, que versen sobre temas próximos a sus vivencias, y se apoyen con gestos o una secuencia de imágenes.	√	
Seguir instrucciones dadas dentro de las rutinas de aula,	√	

mediante respuestas verbales y no verbales.		
Identificar palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en el entorno del alumno y que han sido previamente trabajadas en el aula.		√
Reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación, característicos de la lengua extranjera, en canciones o rimas.	√	
Reconocer los progresos realizados en la lengua extranjera y plantearse nuevos retos.	√	√
Mostrar respeto y disposición positiva hacia la lengua extranjera, como medio de comunicación y vehículo de acercamiento a otras culturas, desde el contraste y valoración de la cultura propia.	√	√

Fuente: Decreto DECRETO 122/2007, 2015, 2016: 37 Elaboración propia.

Lo importante, es que la LE sea lengua de uso, que el niño esté habituado a escucharla y que acabe por parecerle normal emplearla. Por este motivo y tal y como recoge el currículo:

La lengua extranjera será la base de comunicación en las sesiones establecidas a tal fin. Para ello es esencial el diseño de contextos que faciliten el papel activo del alumno en su propio aprendizaje. Las actividades deben desarrollar sus habilidades comunicativas de forma natural y espontánea, respetando el «período de silencio» (tiempo centrado en la escucha y generación de significados, en el que no se da producción oral alguna), así como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (9).

En los primeros instantes de acceso a una lengua extranjera se producen momentos de silencio, en los que se promueve un rol del niño receptor. En este período se va construyendo el nuevo sistema lingüístico al que se quiere acceder (Moya *et. al.*, 2003). Las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta óptima en estos períodos de silencio, pues el niño puede trabajar de manera autónoma los contenidos de la lengua extranjera. Comete sus propios errores que son considerados como un paso más dentro del aprendizaje (Edge, 1994) y no se le requiere el habla hasta que no se encuentra preparado. No es más que un reflejo del proceso de adquisición de la lengua materna.

2. Lenguas extranjeras y TIC

El currículo de Educación Infantil destina el Bloque II al Lenguaje audiovisual y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, concediéndole un valor destacado en el aprendizaje. Se considera necesaria la educación multimedia y por este motivo, se promueven la iniciación a la utilización de medios tecnológicos tanto para el disfrute como para la comunicación y el aprendizaje. Se insta a un uso apropiado de vídeos, películas y juegos que faciliten la asimilación. Del mismo modo se intenta alimentar la valoración crítica del alumno, para que sea capaz de juzgar fondo y forma (contenido y estética). Pero el formato multimedia tan adecuado y atractivo para el aula puede servir, asimismo, para desarrollar la imaginación, liberar la creatividad y la fantasía, siempre que se sea capaz de discriminar entre lo real y lo ficticio.

Los beneficios son muchos, pero también los peligros a los que nos vemos expuestos. El problema principal al que nos enfrentamos es el de la difícil elección ante la vorágine de juegos, aplicaciones y recursos que tenemos a nuestro alcance. Camón-Herrero (2003) recoge las siguientes pautas para poder seleccionar mejor los materiales que encontramos fácilmente en internet:

- a) que observe unos principios metodológicos adecuados a las necesidades cognitivas, afectivas y comunicativas de la infancia,
- b) que fomente en los pequeños el interés y la curiosidad para comprender y expresar mensajes sencillos mediante respuestas simples en otra lengua o de movimiento.
- c) que implementen los contenidos y procedimientos pedagógicos del área de Inglés-Lengua Extranjera (o de otra LE).
- d) que optimicen la práctica educativa a través de nuevas formas de actuación en el aula (217).

El uso de herramientas digitales no debe enmascarar un contenido vacío, meramente ornamental. Las TIC serán siempre consideradas como una herramienta pedagógica para llevar a cabo un aprendizaje eficaz:

La experiencia nos demuestra que no es cierto que, por el mero hecho de tener a disposición herramientas tecnológicas aumenten el grado de conocimientos y las habilidades de nuestros alumnos. Sí es cierto, por el contrario, que estas herramientas son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos que tengan en cuenta la experiencia profesional de los docentes y las investigaciones realizadas en cada área de aprendizaje (Trenchs, 2001: 23).

Deberemos pensar siempre en lo más simple y en aquellos objetivos que el docente de idiomas ha de intentar alcanzar. Muñoz y López, haciendo referencia a la lengua inglesa, destacan los siguientes:

- Acostumbrar a los alumnos a los sonidos ingleses.
- Comprender órdenes, expresiones y textos de forma oral.
- Reproducir mensajes oralmente.
- Reconocer el vocabulario y expresiones en inglés que estén relacionados con su realidad más cercana e inmediata.
- Aprender poesías, canciones, retahílas y juegos en inglés.
- Adquirir el gusto por la lengua inglesa.
- Conocer aspectos culturales de los lugares donde se habla la segunda lengua (2002-2003: 171).

Los programas multimedia o los recursos interactivos favorecen el desarrollo cognitivo al aportar estímulos audiovisuales que resultan más atractivos, facilitando la introducción de nuevos términos y reforzando los ya aprendidos (Gallego, 2003). Los beneficios del uso de la imagen en el aprendizaje de lenguas han sido ampliamente constatados (Gairns y Redman, 1986; Goldstein, 2013). La imagen en sí es información y entre otras muchas cosas transmite sentimientos, ayuda a construir y relacionar conceptos, motiva y posee

cierto contenido lúdico que facilita el aprendizaje o, al menos, la predisposición hacia el mismo.

Las TIC permiten acceder a los aspectos fónicos propios de la LE, ya señalados en el currículo, mediante la reproducción de canciones o rimas. Las actividades realizadas con *flashcards* interactivas facilitan el reconocimiento y la identificación de palabras escritas en la lengua extranjera, que han sido trabajadas con anterioridad en el aula y que están presentes en el entorno del alumno.

Fuera del ámbito lingüístico, pero no por ello menos necesario, no debemos olvidar el desarrollo de las habilidades psicomotrices, derivadas, por ejemplo, de la interacción con el ratón, a través del cual el niño desarrolla la motricidad fina, pues se ve obligado a recorrer un espacio limitado por el tamaño de la alfombrilla. Los movimientos que ha de realizar han de ser muy precisos. Todo ello contribuye a reforzar la lateralidad y a mejorar la orientación espacial (Morón, 2010). Ni tampoco debemos obviar aquellos movimientos más amplios realizados en una pantalla digital táctil.

3. Herramientas TIC en la enseñanza temprana de LE

A continuación, mostramos una serie de recursos digitales que pueden ser fácilmente implementados en el aula para llevar a cabo un aprendizaje más efectivo de la LE en el segundo ciclo de Educación Infantil. Todas ellas están enfocadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero pueden servir de ejemplo para la introducción de otros idiomas en el aula.

3. 1. Youtube

- *Appu Series*²: colección de vídeos variados donde destacan los cuentos para que los más pequeños vayan educando el oído a la lengua inglesa y aprendan el ritmo. También recopila canciones típicas inglesas, nanas y canciones infantiles. El aprendizaje se lleva a cabo mediante el ritmo.
- *Mother Goose Club*³: el nutrido conjunto de canciones tradicionales inglesas, que se recogen en esta página, contribuye a acercar a los niños a la lengua inglesa y su ritmo. La repetición y las rimas sencillas son factores determinantes en la adquisición de lenguas. También los movimientos corporales que acompañan a muchas de ellas facilitan el desarrollo psicomotriz del niño y optimizan el aprendizaje. Aquí encontraremos conocidísimas melodías propias de la cultura anglosajona.
- *Chuchu TV*⁴: es una página dedicada a la música, especializada en nanas y canciones infantiles. Se trabaja la fonética, el ritmo y el léxico. Recoge conocidas canciones de la tradición anglosajona.
- *Cosas de peques*⁵: recopila cuentos cortos infantiles, de no menos de 5 minutos de duración, hecho que les hace óptimos, pues logran mantener la atención de los más pequeños no sobrecargándoles con información innecesaria. Cuenta con vídeos destinados al aprendizaje de vocabulario en inglés, con temas cercanos al niño como los números, las formas, las frutas, las mascotas...También ofrece tutoriales para la realización de atractivas manualidades.

² <https://www.youtube.com/user/APPUSERIES>

³ <https://www.youtube.com/channel/UCJkWoS4RslDA1coEIot5yDA>

⁴ <https://www.youtube.com/user/TheChuChuTV>

⁵ <https://www.youtube.com/user/MrCosasdepeques>

- *English Fairy Tales*⁶: recopilación de los mejores cuentos de hadas populares destinados a los niños. Recoge cuentos tradicionales como *El soldadito de plomo*, *El pájaro de oro*, *La Bella Durmiente*, *Hansel y Gretel*, etc. Los niños pueden visualizar los cuentos y habituarse al idioma extranjero.
- *Kindergarten-Hooked on Phonics Learn to Read*⁷: una excelente cuenta en la que se trabaja especialmente la fonética a través de la música y del léxico. Destinado principalmente a iniciarse en la lectoescritura. Muy recomendable.
- *Kidkioske*⁸: colección de cuentos tradicionales como *El lobo y las siete cabritillas*, *Caperucita Roja*, *La princesa y el guisante...* Cuentos tradicionales infantiles, hacia los que el niño muestra una especial predisposición. Pueden visionarse también en español, es posible, por tanto, mezclar las dos versiones para que el niño sea consciente de qué se está diciendo.

En todos estos canales de YouTube se accede con facilidad a videos atractivos, casi todos ellos de animación. Los niños entran en contacto con cuentos tradicionales que o bien ya conocen o bien son propios de la cultura anglosajona, consiguiendo así el acercamiento a la cultura de la lengua meta. Del mismo modo se ven acompañados por melodías adecuadas a su edad, propias de la tradición cultural inglesa, que basan su ritmo en la repetición de términos y estructuras, en la organización cíclica de sus elementos..., rasgos a los que el niño ya está habituado desde bebé. Como afirma María Algarín (2003), la música y el ritmo son una parte esencial en el aprendizaje y la adquisición de idiomas en edades tempranas. El niño recuerda mejor lo que imita y tararea en las canciones que aquello que solamente se le habla o cuenta. El ritmo y la música contribuyen a la asimilación. El

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UC8mWYDxedkJmUReAiA3ze9w>

⁷ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzz4vDIIsPZctin0sCB2tphiGlltqgdq>

⁸ <https://www.youtube.com/channel/UCW5-vkNztiMXoigOjYg373dQ>

uso de *nursery rhymes* o de *actions songs*, por ejemplo, son bastante recomendables en este período, puesto que “el uso repetitivo, con la ayuda de gestos y movimientos específicos facilitan el aprendizaje de la segunda lengua a estas edades” (Muñoz y López, 2002-2003: 172). La interacción kinésica y músico-visual es muy motivadora y atractiva para el grupo de edad al que va dirigido. El movimiento corporal y el ritmo apoyan la asimilación y el recuerdo, bien del vocabulario, bien de la orden.

Los medios audiovisuales son bastante eficaces en la enseñanza, pues se asientan en la percepción a través de los sentidos (Bazalgette, 1991). El alumno siempre tiene un apoyo visual y sonoro, por ejemplo, en aquellos vídeos en los que el niño accede al abecedario, lo hace a través de la letra, a través del sonido de la misma, a través de la melodía y a través de las palabras cercanas a su entorno y desarrollo cognoscitivo que comienzan por la misma. El refuerzo es amplio. Se accede a un concepto desde múltiples perspectivas. El resultado no puede ser más que óptimo. Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson y Wolf (2013) han demostrado que existe un claro nexo entre la conciencia fonológica y el desarrollo del ritmo.

3. 2. Portales de internet

- *Learn English Kids*: en esta página, amparada por el British Council, puedes acceder a juegos, aspectos gramaticales (destinados a niveles superiores), *flash card*, *word games*... Se encuentra dividida en las siguientes secciones: *Listen and Watch*, *Read and Write*, *Speak and Spell*, *Grammar and Vocabulary*, *Fun and Games* y *Print and Make*. En las que el niño puede mantener sus ratos de silencio y acceder al idioma como mero receptor y lugares en los que se demanda una posición activa del mismo, sobre todo en cuanto a interacción con el ordenador. Se promueve el trabajo individual y el aprender a aprender. Se pueden leer historias (pensado para

niveles superiores), ver vídeos, escuchar canciones... Se acompañan del texto que va apareciendo y coloreándose a modo de karaoke, para promover y animar así a que sea cantada por los niños. Cuenta, además, con multitud de materiales para descargar y trabajar luego en el aula o en casa. Estamos ante una página muy completa con un material muy variado y óptimo.

- *English for little children*⁹: un portal muy recomendable y atractivo presentado por un niño (dibujo animado) con el que el alumno puede identificarse. Se trabaja sobre todo el vocabulario y los aspectos fónicos. Hay juegos que llevar a cabo siguiendo instrucciones. El niño puede trabajar de forma autónoma y cometer sus propios errores. Avanzan a su ritmo, retrocediendo o adelantando mediante un sistema de flechas. Un recurso muy didáctico.
- *Lil' Fingers*¹⁰: portal en el que se pueden acceder a varias secciones. Juegos, dibujos para colorear y sus *Storybooks*, quizá con una fonética un tanto digitalizada y de difícil comprensión. Demanda la acción del niño, al ser el encargado de hacer avanzar la historia mediante un sistema de flechas que se activan con el ratón. Dispone también de un enlace a un canal YouTube, donde podemos encontrar todo el abecedario realizado con plastilina: *Playdoh videos crafted for every letter of the alphabet*¹¹. Muy interesante y atractivo para los niños, que pueden ir adecuándose a la fonética inglesa mientras entran en contacto con el vocabulario.
- *Educanave*¹²: es un portal enfocado a la enseñanza de varios niveles educativos: Infantil, Primaria y Secundaria. En la

⁹http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/132_English_for_Little_children/presentacion/presentacion.html

¹⁰ <http://www.lil-fingers.com>

¹¹ <http://www.lil-fingers.com/videos/playdoh/index.html>

¹² <https://www.educanave.com/infantil/vocabularyinfantil.htm>

sección de Educación Infantil cuenta con un apartado destinado al aprendizaje del inglés. Funciona como un repositorio desde donde se accede a diversos enlaces para trabajar sobre todo el léxico y su pronunciación. Promueve el trabajo autónomo y el desarrollo psicomotriz al demandar una actitud activa del niño, que ha de interactuar con la página.

- *Sesame Street*¹³: el más conocido *Barrio Sésamo* español, no necesita presentaciones. Cuenta con una gran variedad de juegos en los que el niño se sumerge en el idioma desde el primer momento. Ha de ir realizando los cometidos que se le solicitan, se trabaja pues, la orden y el léxico. Podemos acceder a tres secciones claramente diferenciadas: vídeos, juegos y canciones. Siguiendo la conocida estética televisiva se mezclan *muppets*, con dibujos y con personas reales. Resulta muy atractivo para los niños. La inmersión es total.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y la comunicación son un aliado indiscutible en el aprendizaje de lenguas, más si tenemos en cuenta el grupo de edad al que nos enfrentamos. Pero no debemos caer en el error de emplearlas como un mero recurso ornamental, sino que siempre han de ir apoyadas por unos objetivos didácticos claros y bien establecidos de antemano. La principal meta es implementar el sistema de adquisición natural de la lengua materna y traspasarlo al aula, prestando especial atención al aprendizaje de léxico para armar al niño de los términos necesarios a la hora de comunicarse en la LE.

Del mismo modo, la lengua extranjera debe ser usada de continuo en la clase para crear un ambiente cercano a la inmersión lingüística y para que el discente comprenda la importancia de su uso, responda a la interacción y asimile su funcionamiento.

¹³ <https://www.sesamestreet.org>

El aprendizaje se produce casi de forma inconsciente, puesto que los recursos digitales resultan atractivos y poseen un contenido lúdico que *engaña* al niño, acercándole más a ese aprendizaje natural de la lengua.

Principalmente, han de explotarse los recursos audiovisuales por su vistosidad y sus buenos resultados pedagógicos y porque son los que mayoritariamente se recogen en el currículo.

La interacción del niño con la máquina, cuando no es un mero espectador, contribuye a educar en el aprendizaje, a ese ‘aprender a aprender’ ineludible, que dota de libertad y autogestión e independencia a los más pequeños.

Los recursos digitales que hemos señalado permiten los momentos de escucha pasiva tan necesarios en estos estados previos de aprendizaje. Del mismo modo, el niño, es consciente al instante de sus fallos, tomando el error como un proceso natural en el aprendizaje. Que el niño trabaje mano a mano con la máquina, evita ese posible escarnio público al que puede ser sometido en el aula, por un malentendido, a nivel general, del error. Es responsable, a fin de cuentas, de su propio aprendizaje.

La presencia constante de juegos en estos recursos interactivos permite llevar a cabo un aprendizaje efectivo y atractivo para el más pequeño, alejándolo de esa concepción rutinaria y oscura de la docencia más tradicional, que aunaba esfuerzos en convertir el aprendizaje en algo monótono e impuesto obviando la curiosidad, el ansia por aprender y el disfrute.

En la educación de estas nuevas generaciones, junto a la importancia que han cobrado las lenguas extranjeras y las tecnologías digitales, entran en juego una nueva serie de capacidades que han de ser estimuladas como la autonomía, la selección y la búsqueda de información, para poder así, con posterioridad, ser capaces de

relacionar los conceptos aprendidos, en pro de la búsqueda significación del aprendizaje.

Bibliografía

Alejaldre, L. (2013). Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13, 14-23. Obtenido 13 abril 2018, desde http://congresolenguasnebrija.es/segundo_congreso/files/programa/libro_es.pdf

Alejaldre, L. (2015). Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE. En P. Celma, M. J. Gómez y C. Morán, *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura* (pp. 71-79). Valladolid: Agilice Digital. Obtenido 13 abril 2018, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_49/congreso_49_09.pdf

Alarcos, E., (1976). La adquisición del lenguaje por el niño. En E. Alarcos, S. Borel-Maisonny, H. Hecquen, D. Mandin, y P. Guiraud. *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje* (9-42). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Algarín, M. (2003). Teaching English to young children. En A. J. Moya y J. I. Albentosa (Ed.). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil* (pp.71-86). Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Álvarez, E. (2014). Internet, biblioteca sonora: análisis, tratamiento e integración de recursos auditivos para el aula de ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 39-55. Obtenido 13 abril 2018, desde <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46831>

Álvarez, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera y la plataforma *eleclips*. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-20. Obtenido 13 abril 2018, desde <http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>

Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid: Morata

Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Massachusetts, London, England: Bradford Book. The MIT Press.

Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammars? En D. Slobin (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 1257-1319). Hillsdale: Erlbaum.

Bowerman, M. y Levinson, S. (2001). Introduction. En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.). *Language acquisition and conceptual development* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1984). *Los formatos en la adquisición del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cabero, J. (Coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill

Camón-Herrero, J. B. (2003). Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 217-229). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159-180.

Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: language attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Zarautz: Universidad del País Vasco.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cromer, R. F. (1974). The development of language and cognition: the cognition hypothesis. En B. M. Foss (Ed.), *New Perspectives in Child Development* (pp. 184-252). Harmondsworth: Penguin.

Cromer, R. F. (1979). The strengths of the weak form of the cognition Hypothesis for Language Acquisition. En V. Lee (Ed.) *Language Development* (pp. 102-130). London: The Open University Press.

Cromer, R. (1991). *Cognitive development. Language and thought in normal and handicapped children*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language-second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Obtenido 2 enero 2018, desde

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>

Driscoll, P. y Frost, D. (Eds.) (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Edge, J. (1994). *Mistakes and correction*. Londres: Longman.

Fernández, M. (2006). Hacia una ‘gramática’ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos. En J. de Dios (Ed.). *Actas del V Congreso andaluz de lingüística general: Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo* (pp. 1299-1315). Granada: Granada Lingüística.

Gallego, J. L. (2003). Software para la introducción del inglés en infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 231-245). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.

Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman.

Hickmann, M. (2003). *Children’s Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horwitz, E. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72, 283-294. Obtenido 10 de febrero 2018 desde <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

Juárez A. y Monfort, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

Kandel, E.; Jessell, T. y Dchwartz, J. (1996). *Neurociencia y conducta*. España: Prentice hall.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Krasen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in classroom*. Oxford: Pergamon.

Kubaneck-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe -trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

Liceras, J. M. y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de Lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel.

Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: Praxis.

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones. *3C TIC, Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2 (1), 1-15. Obtenido 15 de marzo 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

Millán, F. (1995-96). El estadio germinal en la lengua del niño. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 18-19, 817-851.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Estadísticas de las enseñanzas o universitarias. Curso 2015-2016. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

Morales, C.; Arrimadas, I.; Ramírez, E.; López, A. y Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Moritz, C.; Yampolsky, S.; Papadelis, G.; Thomson, J. y Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26 (5), 739-769.

Morris, J. y Segura, R. (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. En C. Huete y V. Morales (eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 195-215). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Moya, A. J.; Albentosa, J. I. y Jiménez, M. J. (2003). La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades

tempranas. En A. J. Moya y J. I. Albentosa (Ed.). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil* (pp.11-41). Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Muñoz, M. C. y López, D. (2002-2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 169-175. Obtenido 2 de marzo 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320288>

Nelson, K. E.; Camarata, S. M.; Welsh, J.; Butkovsky, L. y Camarata, M., (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (4), 850-859. Obtenido 12 de mayo 2018 desde <https://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781154>

Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.

Morón, M. C. (2010). Una herramienta para aprender: el ordenador en las aulas de Educación Infantil. *Temas para la educación*, 9, 1-11. Obtenido 23 de marzo 2018 desde <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7370&s=>

Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanitu. En J. Gumperz y S. Levinson (Ed.). *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. y Shieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on gramatical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Ed.). *The handbook of child language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.

O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osorio, E. (2002). *El lenguaje. Contrastes entre el conductismo, Vigostky y Piaget*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Perelman, L. J. (1992). *School's Out: Hyperlearning, The New Technology, and the End of Education*. William Morrow and Company: Nueva York.

Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. y Spencer, A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25, 73-93.

Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85 (1), 39-56.

Steinberg, D. (1996). *An Introduction to Psycholinguistics*. Harlow: Longman.

Torras, M. R.; Tragant, E. y García, M. L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE*, 10, 127-158.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.

Tudge, J. R. H. y Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, 36 (2), 61-81.

Yule, G. (1996). *The study of language*. 2ª edición. Cambridge: University Press.

Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis. *CALICO Journal*, 21 (1), 7-27.

Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos

Female literature and literary education in the school of the Franco regime: presence, theme and uses

José Vicente Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

JoseVicente.Salido@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9165-6176>

César Sánchez Ortiz

Universidad de Castilla-La Mancha

Cesar.SOrtiz@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1534-8822>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.207

Fecha de recepción: 28/04/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Salido López, J. V. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo* 30, 207-232.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.207>

Resumen: Durante la época franquista, la educación española estuvo controlada por las fuerzas censoras, que vigilaron los contenidos y los materiales educativos empleados en las escuelas. Entre esos materiales se encontraban los libros de texto y entre los contenidos, las lecturas escolares. Por ello resulta interesante analizar la selección de lecturas escolares para descubrir los intereses del régimen en la educación escolar en los niveles básico y medio. En este caso, nos interesa la selección de literatura escrita por mujeres para ver su presencia dentro del canon escolar, analizar la temática de sus textos y ver la intención con la que se usan. En el presente artículo analizamos 37 libros de texto de la época franquista y realizamos un estudio cuantitativo de los textos literarios incluidos para extraer conclusiones sobre la presencia, temática y usos de la literatura femenina en el ámbito escolar.

Palabras clave: Canon; franquismo; literatura; didáctica; educación.

Abstract: During the Franco regime, Spanish education was controlled by censorship, which monitored the contents and educational materials used in schools. Among those materials were the school books and among the contents were the school readings. It is interesting to analyze the selection of school readings to discover the interests of the regime in primary education and middle school. In this case, we are interested in the selection of literature written by women to see their presence in the school canon, to analyze the subject matter of their texts and to see the intention with which they are used. In this article, we analyze 37 textbooks from the Francoist Spain and perform a quantitative study of the literary texts included to draw conclusions about the presence, theme and uses of female literature in the school.

Keywords: Canon; Franco Regime; Literature; Teaching; Education.

Introducción

Uno de los tópicos de los sistemas totalitarios es el aprovechamiento de la educación como herramienta para imponer una ideología y unos valores marcados desde el poder. La historia nos ha dado muestras sobradas de este tipo de usos viciados de la escuela, puesta al servicio de una educación más preocupada por la orientación ideológica que por la formación de los individuos. El franquismo es un ejemplo de esa forma de proceder, pues contó con una educación que se encargó de transmitir unos principios ideológicos propios basados en el orden social, la jerarquía o el catolicismo (Abellán, 1984; Vera, 1992).

En este caso, además, hay que tener en cuenta el poder que tuvo la iglesia en asuntos de censura y de organización social, con especial interés por el ámbito educativo (Navarro, 2009; Ruiz Bautista, 2017; Sánchez-Redondo, 2004; Sartorius y Alfaya, 1999). Fruto de esa intervención eclesiástica en la escuela, el componente de formación doctrinal y religiosa fue uno de los sellos de la educación de la época en todos los niveles (Viñao, 2014).

En el ámbito escolar, esa orientación ideológica la encontramos en los libros de texto de la época, que, por ser la principal herramienta de enseñanza, sufrieron un especial seguimiento por parte de la censura. Por ello, suelen ser un buen indicador de este tipo de intervenciones

ideológicas y de los intereses concretos con los que se promovían. Y dentro de los manuales escolares, tiene especial valor el que se dedica a la educación literaria, en tanto que ese factor ideológico puede ser aprovechado doblemente mediante la selección orientada de textos literarios (Gutiérrez Sebastián, 2017; Lacruz, 2000; Martens y Soto, 2012; Tena, Martens y Soto, 2016). La lectura tiene el peligro de “proporcionar libertad personal, juicio crítico y opinión crítica” (Cerrillo y Sotomayor, 2016: 18), de ahí la importancia de aportar contenidos que eviten pensamientos discordantes con la ideología oficial y que ofrezcan ideas que potencien la doctrina avalada desde el poder.

La selección de autores suele responder a ese tipo de intereses, lo que explica que la actividad de la censura sobre el canon fuera muy activa (Larraz, 2017: 51), incluso dentro de la literatura infantil y juvenil (Sotomayor, Cerrillo, Sánchez y Cañamares, 2016). En los libros escolares dedicados a la educación literaria suelen plasmarse esas preferencias por determinados autores, justificadas por la afinidad ideológica con los valores defendidos por el régimen. Y en esa selección, una de las constantes suele ser la tradicional desatención del canon a la literatura escrita por mujeres (Servén, 2008). Es por ello por lo que, en el presente trabajo, además de analizar ese componente ideológico en los textos, nos interesa especialmente la selección de literatura escrita por mujeres para analizar su representación dentro del canon escolar.

Para ello, partimos del estudio de algunos manuales escolares del franquismo con la intención de ver las preferencias canónicas en la educación literaria, prestando especial atención a ese tradicional olvido de la literatura escrita por autoras. Pretendemos analizar desde un punto de vista cuantitativo la presencia de literatura escrita por mujeres en manuales donde la intención en la selección de obras es determinante. Igualmente, buscamos relacionar la preferencia por determinadas autoras con esa función ideológico-moralizante que se ha estudiado en relación con el régimen franquista.

1. Metodología

Para el presente estudio se ha realizado el vaciado de 37 manuales escolares publicados durante el franquismo, algunos de ellos reeditados con modificaciones en la selección de textos. Los criterios de selección de manuales han sido: 1) la pertenencia al ámbito escolar, para garantizar la voluntad pedagógica del manual; 2) la inclusión de textos de carácter literario (se han descartado discursos militares y políticos, textos biográficos o anécdotas relacionadas con claros fines ideológicos o educativos, pero sin voluntad de estilo); 3) el carácter antológico, para asegurar un criterio implícito en la selección de textos. De acuerdo con esto, el listado de títulos analizados es el siguiente:

Álvarez, A. (1966). *Enciclopedia. Tercer grado (periodo de perfeccionamiento)*. Valladolid: Miñón.

Álvarez, A. (1974). *Lenguaje. Primer curso*. Valladolid: Miñón.

Álvarez, A. y Herrero, C. (1966). *Lenguaje. Cuarto curso*. Valladolid: Miñón.

Arias, M. A. (1959). *Mis terceros pasos. Nueva enciclopedia escolar H. S. R.* Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Arroyo del Castillo, V. y Orden Hoz, A. de la (1964). *Horizontes. Lecturas elementales para neolectores*. Salamanca-Madrid-Barcelona: Anaya.

Bartra, C. (1962). *Amigos. Libro de lectura normal para niños de 8 a 9 años*. Barcelona: Dalmau y Jover.

Blanco Hernando, Q. (1958), *Nosotros. Primer libro de lectura corriente para niños de 6 a 8 años*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.

Blanco Hernando, Q. (1954). *Rueda de espejos. Segundo libro de lectura*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.

Chacón Sabaté, J. (1966). *Lengua. Segundo curso*. Barcelona: Editorial Prima Luce.

Correa, E. y Lázaro, F. (1963). *Lengua española. Segundo curso*. Salamanca: Anaya.

Correa, E. y Lázaro, F. (1973). *Antología literaria. Sexto curso*. Salamanca: Anaya.

Dalmau Carles, J. (1944). *El primer manuscrito*. Gerona-Madrid: Dalmau Carles.

Dalmau Carles, J. (1959). *Floresta. Iniciación a la lectura literaria*. Gerona-Madrid: Dalmau Carles.

Díaz-Plaja, G. (1950). *Los géneros literarios a través de la imagen y el ejemplo*. Barcelona: Ediciones La Espiga.

Fernández Rodríguez, A. (1947). *Primeras emociones. Libro de lectura para el grado primero*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

Fernández Rodríguez, A. (1957). *Enciclopedia didáctica. Periodo de iniciación. Introducción a los cuestionarios oficiales*. Barcelona: Salvatella.

Gonzalo Calavia, L. (1963). *Ventanal. Ensayo de antología escolar*. Madrid: Paraninfo.

Mañllo, A. (1961). *Caracol. Libro de primeras lecturas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Marín Cabrero, R., Cebrián Anaut, M. J. y Domínguez Estévez, J. (1966). *Imágenes y palabras. Lengua. Curso segundo*. Madrid: Magisterio Español.

Ortega Ucedo, J. J. (1958). *Haces de luz. Compendio de actividades escolares*. Barcelona: Prima Luce.

Pleyán de García López, C. (1956). *Verbo. Curso de gramática española con lecturas. Segundo curso*. Barcelona: Teide.

Pleyán de García López, C. (1968). *Nombre. Primer curso de gramática castellana*. Barcelona: Teide.

Pleyán de García López, C. (1970). *Verbo. Lengua española*. Barcelona: Teide.

Pleyán de García López, C. y García López, J. (1972). *Paradigma. Lengua y literatura españolas. 3er. curso de Bachillerato*. Valencia: Teide.

S. A. (1940). *Nueva enciclopedia escolar. Grado segundo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

S. A. (1942). *Nueva enciclopedia escolar*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

- S. A. (1947). *Gramática española. Segundo grado*. Zaragoza: Luis Vives.
- S. A. (1948). *Lecturas graduadas. Libro tercero*. Zaragoza: Luis Vives.
- S. A. (1954). *El libro de España*. Zaragoza: Luis Vives.
- S. A. (1958). *Tercer libro de lectura*. Barcelona: Seix Barral.
- S. A. (1961). *Lecturas fantasía*. Madrid: SM.
- S. A. (1970). *Sonata. Libro de lectura*. Madrid: Santillana.
- Serrano de Haro, A. (1962). *Mirando a España. Lecturas escolares para el 2.º ciclo del periodo elemental*. Madrid: Paraninfo.
- Torrente Ballester, G. (1965). *Aprendiz de hombre*. Madrid: Doncel.
- Valladares, M., López Lucas, M. C. y Rodríguez, D. (1972). *Nosotros y las palabras. Lenguaje*. Zaragoza: Luis Vives.
- Veres D'Ocón, E. (1964). *Lengua española. Primer curso*. Valencia: Editorial Bello.
- Veres D'Ocón, E. (1965). *Lengua española. Segundo curso*. Valencia: Editorial Bello.

De ellos, seis manuales se imprimen en la década de los 40, once en los años 50, quince en los 60 y seis en los 70. La fecha de edición es una variable que hay que tener en cuenta por el cambio de criterios y de intervención ideológica en la educación a lo largo de la dictadura. Hay un menor número de los años 40 por la escasez editorial de la primera década de posguerra. También es menor la muestra de los años 70 por haber considerado únicamente los publicados hasta el año 1975, el año del final del franquismo.

Se han registrado todos los usos literarios que aparecen en cada uno de los manuales, considerando la autoría de cada texto, la finalidad que se puede intuir por el asunto, su empleo dentro del manual o las actividades asociadas a los textos y la temática para ver la proporción de autoras dentro del conjunto de registros, las que aparecen con mayor recurrencia y la intencionalidad en el uso de sus textos literarios.

2. Resultados

En el registro de datos hemos recogido 2158 usos literarios pertenecientes a un total de 420 autores¹. De ellos, 395 son hombres y 25 mujeres. Aparecen recogidas en 27 de los 37 manuales analizados. En la siguiente tabla se relaciona el listado de autoras y los manuales en los que aparecen:

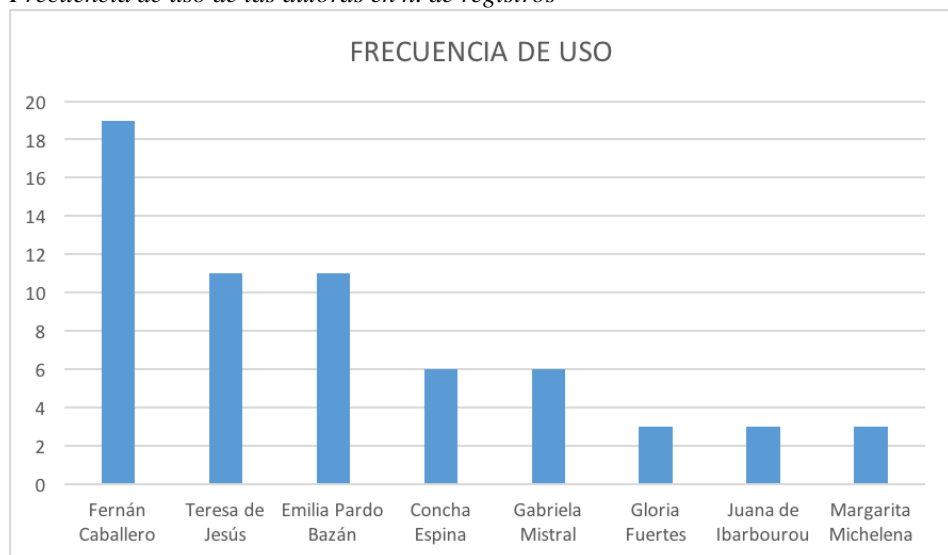
¹ Autores como Azorín (60 usos registrados), Pío Baroja (41), Juan Ramón Jiménez (37), Benito Pérez Galdós (36), Cervantes (28) o Lope de Vega (26) son algunos de los más empleados en el ámbito escolar según el análisis que hemos llevado a cabo en nuestro estudio. Por razones de espacio no entramos en más detalle, pero remitimos a Salido López (2019) para ampliar noticias sobre la cuestión.

Dulce María Borrero											X										
Emilia Pardo Bazán						X	X					X	X	X							
Esther de Andreis																				X	
Eva Curie																				X	
Fernán Caballero		X	X					X		X			X	X	X	X					X
Gabriela Mistral	X			X	X	X								X							X
Gertrudis Gómez de Avellaneda			X																		
Gloria Fuertes	X																			X	
Gregoria Francisca de la Parra							X														
Juana de Ibarbourou					X			X												X	
Laura E. Richards																				X	
Lucía Condal																				X	
Lucía G. Herrera		X																			

Dentro del conjunto de autoras, en el análisis de usos concretos hay algunas que son utilizadas con más frecuencia. En el siguiente gráfico representamos el número de usos que hemos registrado en las autoras que tienen una recurrencia significativa, considerando únicamente las que se repiten, al menos, en tres ocasiones.

Gráfico 1

Frecuencia de uso de las autoras en n. de registros



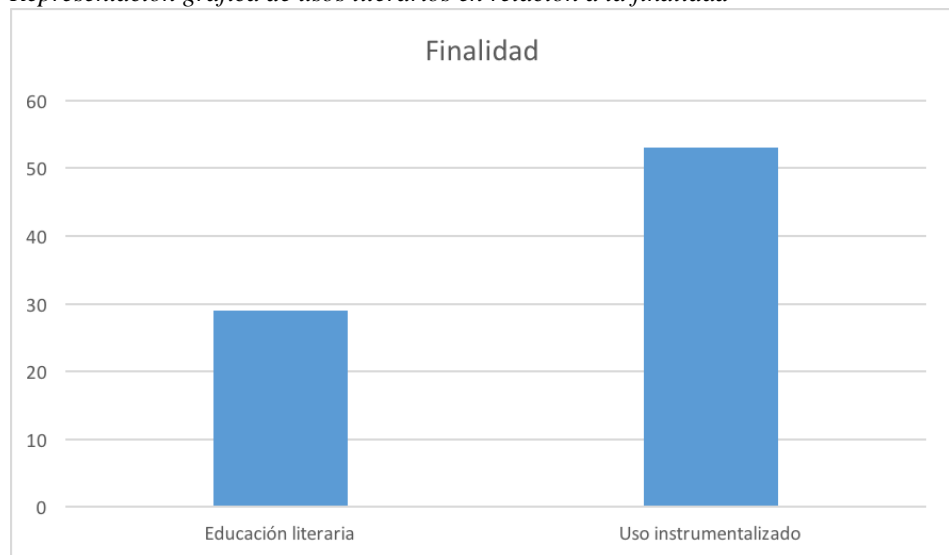
Fuente: elaboración propia

Como veremos en el análisis de los datos, la preferencia por determinadas autoras tiene que ver con la afinidad ideológica en la línea de las enseñanzas que se pretenden transmitir asociadas a la lectura. Generalmente, los usos literarios documentados suelen tener un uso instrumentalizado, por seleccionarse e interpretarse con un fin diferente o complementario al de la educación literaria. Este fenómeno se percibe claramente en el registro de usos instrumentalizados, que duplican en número a los usos estrictamente estéticos o literarios, de ahí lo significativo de que determinadas autoras aparezcan con relativa

recurrencia. En el siguiente gráfico presentamos los valores obtenidos en relación con la finalidad de los textos:

Gráfico 2

Representación gráfica de usos literarios en relación a la finalidad



Fuente: elaboración propia

Para concretar más el análisis de estos usos instrumentalizados, hemos categorizado cuatro ejes temáticos que sintetizan las diferentes intencionalidades en los usos literarios. Básicamente, tratan de recoger con una visión amplia las intenciones ideológicas con las que se seleccionan textos de lectura. En concreto, son:

- Uso religioso: empleo de textos literarios para la formación religiosa.
- Uso didáctico-moralizante: empleo de textos literarios para la educación en valores o el adoctrinamiento moral. Se incluyen dentro de este eje los usos de carácter filosófico relacionados con la reflexión en torno a la brevedad de la vida o el recuerdo de la muerte. El tema de la reflexión sobre la muerte es un recurso que de manera

recurrente se ha empleado en la historia de la educación como herramienta para la formación doctrinal y piadosa del individuo (Salido López, 2015 y 2016), de ahí la inclusión de esta temática en este apartado de usos instrumentalizados de carácter didáctico-moralizante.

- Uso lingüístico: empleo de textos literarios con funciones metalingüísticas.
- Uso social: empleo de textos literarios con intención de crítica social.

Para establecer la relación entre la frecuencia con que aparecen empleados textos de determinadas autoras y los usos concretos a los que se asocian, en la siguiente tabla recogemos los datos sobre la temática y función de los casos registrados para cada escritora:

Tabla 2

Relación entre autoras y temática en usos instrumentalizados

	Uso instrumentalizado				Uso estético-literario
	Religioso	Didáctico-moralizante	Lingüístico	Social	
Ángeles Villarta (ESP)					X
Bertha von Suttner (AUS)		X			
Carolina Coronado (ESP)					X
Celia Viñas (ESP)					X
Concepción Arenal (ESP)		X			

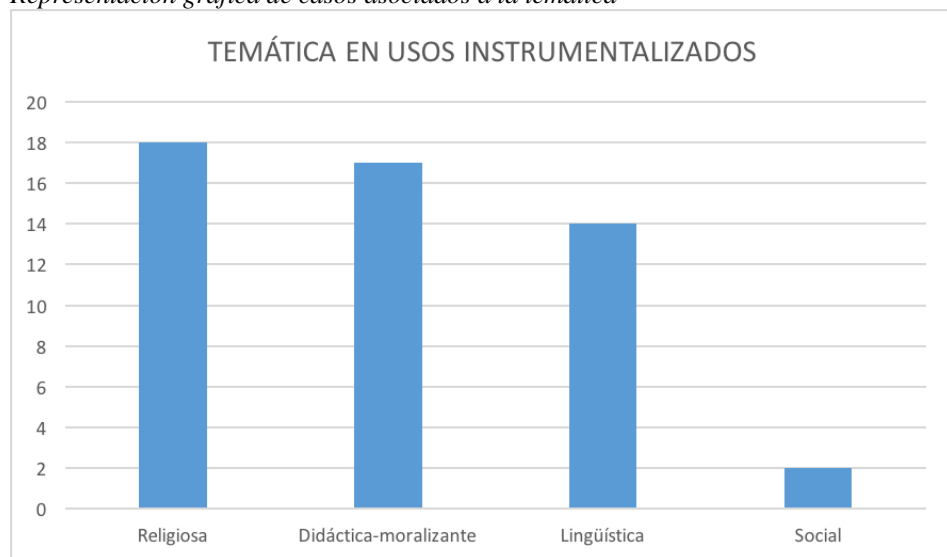
Concha Espina (ESP)			X		X
Concha Lagos (ESP)					X
Dulce María Borrero (CUB)					X
Emilia Pardo Bazán (ESP)	X	X	X		X
Esther de Andreis (ITA)					X
Eva Curie (FRA)					X
Fernán Caballero (ESP)	X	X	X		X
Gabriela Mistral (CHI)			X	X	X
Gertrudis Gómez de Avellaneda (CUB)					X
Gloria Fuertes (ESP)	X				X
Gregoria Francisca de la Parra (ESP)					X
Juana de Ibarbourou (URU)					X
Laura E. Richards (USA)					X
Lucía Condal (CHI)					X
Lucía G. Herrera (MÉX)		X			
Margarita Michelena (MÉX)			X		
Rosalía de Castro (ESP)					X
Sor María del Carmen (ESP)	X				
Teresa de Jesús (ESP)	X	X			
Yolanda Lleonart (URU)					X

Fuente: elaboración propia

Otra variable que se ha considerado es el número de casos asociados a cada uno de esos ejes temáticos dentro de la literatura instrumentalizada. El objetivo es establecer hipótesis sobre los intereses de los autores de los manuales dentro de la formación moral e ideológica del individuo. En la siguiente tabla se representa la relación entre el número de casos registrados y las temáticas instrumentalizadas de los usos literarios:

Gráfico 3

Representación gráfica de casos asociados a la temática



Fuente: elaboración propia

3. Análisis

La primera conclusión del análisis del canon literario escolar estudiado es la escasez de literatura escrita por mujeres. En el rastreo, hemos registrado un total de 420 autores, de los cuales solo 25 son mujeres. En datos porcentuales, solo un 5,95% de los registros corresponden a mujeres. Y en el análisis de usos, el resultado es más

llamativo. De un total de 2158 usos literarios dentro de los manuales escolares analizados, solo 77 corresponden a obras literarias escritas por mujeres, es decir, un 3,57% de los textos empleados en el contexto escolar corresponden a literatura femenina. Esta escasez de mujeres en la literatura no es más que el reflejo de un canon oficial construido a partir de un sesgo sexista patente y condicionado en buena medida por un contexto sociológico que reservaba a la mujer roles muy marcados y alejados del ámbito de lo intelectual (Servés, 2008). Esa presencia minoritaria de la mujer también se detecta en las autoras de manuales y libros de texto. El fenómeno ha sido señalado por Sánchez-Redondo, que, con una muestra mayor, fija en un 15% la presencia de autoras de libros de texto entre los publicados en los años 30-40 (Sánchez-Redondo, 2004: 114-115) y un 30% en libros editados en los años 60, aunque señala el desvío que provoca el hecho de que varios manuales pertenezcan a un mismo autor (Sánchez-Redondo, 2004: 171). En nuestro caso, 6 de los 37 manuales tienen firma de mujeres, lo que supone un 16,2% del total. No tenemos en cuenta la variable de año de publicación ni la de repetición de autoría en diferentes manuales, pero los resultados están en la línea de los ofrecidos por Sánchez-Redondo (2004).

En cuanto a las autoras citadas, dentro de los bajos índices de uso hay algunas que aparecen con relativa frecuencia. Entre ellas, destacan en número Fernán Caballero, Teresa de Jesús y Emilia Pardo Bazán. Las tres se emplean con frecuencia porque, además de ser unas de las pocas autoras consideradas canónicas en la época (Gutiérrez Sebastián, 2017), cuadran con el perfil ideológico de las élites que controlaban la educación. Fernán Caballero se ajusta a la perfección a ese concepto de religión, familia y tradición promovido desde la ideología oficial, entendidos como pilares fundamentales de un estado social en el que el pobre acepta la voluntad divina y donde no existen enfrentamientos ni disfunciones sociales. Esa imagen de conformidad con un régimen social que tiene el poder divino como respaldo para los poderosos y como consuelo para los débiles es un tópico dentro de la narrativa de Cecilia Böhl de Faber (Langa, 1986). Así pues,

sumisión con el orden social y religiosidad, dos principios esenciales para el régimen franquista, son componentes que justifican la recurrencia a esta autora dentro del canon escolar del franquismo. La selección de textos da cuenta de ese interés moralizante y adoctrinador asociado a los textos de Fernán Caballero. Aparece, por ejemplo, una de las coplillas que recoge en los *Cuentos y poesías populares andaluces*, que retoma la larga tradición del *memento mori* en el ámbito escolar (Salido López, 2015 y 2016):

Mira que te mira Dios,
mira que te está mirando,
mira que te has de morir,
mira que no sabes cuándo (S. A., 1947).

En ese mismo eje de temática religiosa se encuentra el cuento de *La Virgen de las ruinas* (S. A., 1948), la leyenda piadosa titulada *Peso de un poco de paja* (S. A., 1948) o el cuento de *La noche de Navidad* (Dalmau, 1959). En lo relativo a enseñanzas de carácter moral, se recoge el cuento de *Medio pollito* (Bartra, 1962; Pleyán, 1968) o el cuento de *Los deseos* (S. A., 1947), y en el ámbito de lo didáctico se registran diversos textos relacionados con la formación en cultura clásica, generalmente procedentes de *La mitología contada a los niños e historias de los grandes hombres de Grecia* (S. A., 1948).

En cuanto a Teresa de Jesús, la justificación de su recurrencia en el canon escolar es evidente, tanto por la temática predominante en su literatura como por el halo místico que se le dio en la España franquista. En el año 1962, con motivo del centenario de la reforma carmelita, el brazo incorrupto de la santa recorrió la península en un peregrinaje desde Alba de Tormes hacia todos los conventos del Carmelo (García Ruiz, 2016). La peregrinación de la reliquia fue un acontecimiento de primer orden, y la trascendencia del hecho hizo que la figura de la mística de Ávila adquiriera una relevancia que también dejó huella en el canon escolar. Como puede verse en la tabla 1, la mayoría de los usos que hemos recogido se agrupan en torno a esa

fecha del centenario, con 6 de los 11 registros documentados en los manuales editados entre 1958 y 1962.

Sobre su temática, como es de esperar, hay un predominio de textos con un marcado carácter religioso y devocional. Las *Moradas* y la *Vida* son las obras más empleadas, junto a textos poéticos de carácter piadoso como el soneto “No me mueve, mi Dios, para quererte” (Álvarez, 1966) o el poema “Nada te turbe” (Arias, 1959).

Por último, Emilia Pardo Bazán es la tercera autora con unos índices significativos de recurrencia. En general, el carácter instrumentalizado de su literatura es menos evidente que en los casos de las otras dos autoras, con textos empleados en su mayoría con una finalidad estético-literaria. Solamente hay un texto con carácter religioso, procedente de su *San Francisco de Asís* (Dalmau, 1959), y dos usos con un matiz moralizante, ambos a partir del cuento *Más allá*, dedicado al amor fraternal (S. A., 1958; Veres, 1965).

En la elección de estas autoras se demuestra la preferencia por usos instrumentalizados frente a los planteados con intención estrictamente estética o literaria. En el gráfico 2, que representa la relación entre ambos usos, puede observarse la preferencia por los textos literarios que aparejan a la cuestión estética un mensaje o una finalidad que trasciende la educación literaria. No se trata de una cuestión exclusiva de textos escritos por mujeres. En el análisis global de los registros, también se confirma este hecho, pues un 71,45% de los registros corresponden a usos instrumentalizados de la literatura.

Dentro de esos usos instrumentalizados, la intención religiosa destaca sobre el resto, dando cuenta de la importancia que la formación doctrinal y la influencia de la Iglesia ejercía en el campo de la educación. El control, directo o indirecto, de la Iglesia se materializó en una serie de medidas que se tomaron desde el gobierno, como la obligatoriedad de la materia de religión católica en todos los niveles y modalidades de enseñanza, incluida la universidad, en la

elección de ministros de educación afines a organizaciones tales como la Asociación Nacional Católica de Propagandistas en los primeros años y el Opus Dei más tarde, o en la promoción de las escuelas católicas junto a la “recatolización” del sector público (Viñao, 2014: 21-22).

Por la rareza del caso, llama la atención la presencia de un texto de denuncia social que se repite en dos manuales, Ortega Ucedo (1958) y Blanco Hernando (1958). Se trata del poema “Piececitos”, de Gabriela Mistral, incluido en su obra *Ternura. Canciones de niños: rondas, canciones de la tierra, estaciones, religiosas, otras canciones de cuna* (1924):

PIECECITOS

A doña Isaura Dinator.

Piececitos de niño,
azulosos de frío,
¡cómo os ven y no os cubren,
Dios mío!

¡Piececitos heridos
por los guijarros todos,
ultrajados de nieves
y lodos!

El hombre ciego ignora
que por donde pasáis
una flor de luz viva
dejáis;

que allí donde ponéis
la plantita sangrante,
el nardo nace más
fragante.

Sed, puesto que marcháis
por los caminos rectos,
heroicos como sois,
perfectos.

Piececitos de niño,
dos joyitas sufrientes,
¡cómo pasan sin veros
las gentes!

El poema se publica en la editorial Calleja en el año 1924, el del levantamiento militar en el Chile de la República Parlamentaria. Este alzamiento obligó al Congreso Nacional a aprobar una serie de medidas de carácter social como la jornada laboral de ocho horas o la supresión del trabajo infantil (Molina, 1989). Podría pensarse en una posible intención política para este texto si se buscan las analogías entre el contexto social en el que se escribe el poema y la relación con el alzamiento nacional, presentado desde el régimen como un levantamiento militar orquestado para restaurar el orden y la justicia social. No obstante, no parece que en el contexto escolar la interpretación del texto fuera tan honda, por lo que lo más probable es que se interpretara en sentido estrictamente estético o, como mucho, en clave piadosa, como enseñanza en torno a la caridad. Por supuesto, queda descartada cualquier interpretación relacionada con la denuncia social o con la crítica a las condiciones de vida de esos años 50 en los que se publican los manuales que la recogen, a pesar de que la línea poética en la literatura hispánica marchara entonces por esos derroteros.

Conclusiones

El análisis de manuales escolares para estudiar los modelos de educación literaria suele ser un método que, aunque aporta una visión parcial y con mucho margen para la interpretación de datos, da pistas de los criterios e intenciones que imperan en una determinada época.

Dentro de las limitaciones de muestra del presente trabajo, los datos obtenidos vienen a confirmar la escasa presencia de autoras dentro del canon escolar durante el franquismo, así como la

preferencia por aquellas que mejor cuadraban con la ideología dominante. Es señal de la inequívoca instrumentalización de la educación, y, más concretamente, de la educación literaria como componente formativo con una faz ideológica, fenómeno que no es patente del franquismo. La literatura, por el componente estético que le es propio, suele ser cauce eficaz de ideas, de ahí que en múltiples momentos de la historia se pueda documentar ese uso instrumentalizado al servicio de determinadas ideologías. En el caso concreto del franquismo, además de ideas relacionadas con el adoctrinamiento ideológico en los valores del régimen, el componente religioso es un factor esencial, reflejo del poder que la Iglesia ejerció en los diversos ámbitos de la sociedad española, especialmente en el educativo.

En ese sentido, la presencia en los manuales escolares de autoras como Fernán Caballero, muy aficionada a un tipo de literatura de carácter moralizante, o Teresa de Jesús, referente inevitable entre la literatura mística, se entiende como consecuencia de esa concepción de la educación y del control de los ideólogos del régimen en los contenidos escolares. Con menos frecuencia, autoras como Emilia Pardo Bazán o Concha Espina también se incluyen como textos escolares, sin esa intención doctrinal o religiosa, pero como representantes femeninas del canon literario aceptado en la época (Gutiérrez Sebastián, 2017). Y entre el resto de autoras, se presta especial atención a su producción literaria para niños, un ámbito en el que la presencia femenina ha contado con más protagonismo desde sus orígenes. Aquí, nanas como el poema “Meciendo”, de Gabriela Mistral, el poema “La señora Luna”, de Juana de Ibarbourou, o algunos poemas infantiles de temática religiosa de Gloria Fuertes como “Déjeme el niño” o “Fiesta infantil en el cielo” permiten entender cuáles son los intereses y los criterios por los que fueron incluidas en los manuales escolares analizados.

Evidentemente, las perspectivas del estudio son muy amplias, tanto en el aumento de manuales estudiados como en las variables

analizables, pero los resultados que hemos obtenido vienen a corroborar desde el ámbito de la educación literaria el retrato de la educación en la España franquista que se ha presentado desde la historiografía o desde la historia de la educación.

Bibliografía

Abellán, M. L. (1984). Literatura, censura y moral en el primer franquismo. *Papers: Revista de Sociología*, 21, 153-172.

Cerrillo, P. C. y Sotomayor, M. V. (2016). Literatura y poder. En P. C. Cerrillo y M. V. Sotomayor (Coords.). *Censuras y Literatura Infantil y Juvenil en el siglo XX (En España y 7 países latinoamericanos)* (pp. 13-22). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

García Ruiz, V. (2016). Misticismo, psiquiatría y mito: calas en cien años de teresianismo español (1861-1963). *Hipogrifo*, 4(2), 19-30.

Gutiérrez Sebastián, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas españolas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949). *Tejuelo*, 25, 85-110. doi: 10.17398/1988-8430.25.85

Lacruz, M. (2000). Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945 (cartillas, libros de lectura y manuscritos). En A. Tiana Ferrer (Coord.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 97-113). Madrid: UNED.

Langa Laorga, M. A. (1986). Fernán Caballero: el reflejo de una época. *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, VII, 141-161.

Larraz, F. (2017). Censura, exilio y canon literario. *Historia Actual Online*, 42(1), 49-56.

Martens, H. y Soto, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 8, 49-56.

Molina Johnson, C. (1989). *Chile: los militares y la política*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Navarro García, C. (2009). Libros de texto y lectura en las escuelas españolas (1939-1945). En P. C. Cerrillo y C. J. Martínez Soria (Coords.). *Lectura, infancia y escuela: 25 años de libro escolar en España, 1931-1956* (pp. 103-114). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Ruiz Bautista, E. (2017). ¿Una censura católica? Censura editorial y catolicismo durante el franquismo (1939-1966). *Historia Actual Online*, 42(1), 71-85.

Salido López, J. V. (2015). La literatura doctrinal y devocional en las escuelas del Barroco español. El *Memento mori* como materia escolar. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 34, 221-243.

Salido López, J. V. (2016). Primeras letras, primeras creencias: literatura doctrinal y devociones en los manuales de caligráficos del Barroco. En C. Carta, S. Finci y D. Mancheva (Coords.). *Antes se agotan la mano y la pluma que su historia = Magis déficit manus et calamus quam eius historia: homenaje a Carlos Alvar* (vol. II, pp. 1253-1276). Logroño: Cilengua.

Salido López, J. V. (2019). Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista. *Tejuelo*, 29, 67-104.

Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sartorius, N. y Alfaya, A. (1999). *La memoria insumisa. Sobre la dictadura de Franco*. Madrid: Espasa-Calpe.

Servén Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.

Sotomayor, M. V., Cerrillo, P. C., Sánchez, C. y Cañamares, C. (2016). La censura de libros para niños: 1939-1976. En P. C. Cerrillo y M. V. Sotomayor (Coords.). *Censuras y Literatura Infantil y Juvenil en el siglo XX (En España y 7 países latinoamericanos)* (pp. 53-122). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Tena Fernández, R., Martens, H. y Soto, J. (2016). Dos modelos diferentes de escribir para niñas durante el franquismo. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez (Coords.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 75-82). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Vera Balanza, M. T. (1992). Literatura religiosa y mentalidad femenina en el franquismo. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 14, 361-376.

Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35.

La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes El maravilloso Mini-Peli-Coso de Beatrice Alemagna y en Poka & Mina. El despertar de Kitty Crowther

The adult conception of the childhood: the construction of the children's characters in the picturebooks El maravilloso Mini-Peli-Coso by Beatrice Alemagna and Poka & Mina. El despertar by Kitty Crowther

Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza

rostab@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.233

Fecha de recepción: 06/09/2018

Fecha de aceptación: 27/10/2018



Tanertero Sala, R. (2019). La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y en *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther *Tejuelo* 30, 233-260.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.233>

Resumen: La dualidad constituye una de las características que justifica en mayor medida la complejidad del discurso literario infantil. En el caso del álbum esta dualidad que define el lector implícito generado por el discurso se refleja, entre otros rasgos, en la relación que se establece entre el autor implícito, el personaje y el lector que las dos primeras instancias generan como estrategia textual. Los personajes infantiles se definen así desde la perspectiva del autor adulto y, por ende, de un receptor adulto que busca reconocer un concepto de infancia –también dual– con el que guiar al lector infantil. Por tanto, en el marco de los estudios de Nodelman (2008; 2010) y Nikolajeva (2014), entre otros, se propone una aproximación semiótica a los personajes infantiles desde la dualidad que preside el proceso de creación y de recepción específico de la literatura infantil. Con este fin, se han seleccionado dos obras paradigmáticas en este sentido: *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther. Se centrará la propuesta en el análisis de los protagonistas desde los diferentes códigos que los construyen y en la concepción tanto del autor como del lector que de ellos se deriva.

Palabras clave: Álbum; dualidad; autor implícito; personaje infantil; lector implícito.

Abstract: Ambivalence is one of the characteristics that further justifies the child literary discourse. In the context of the picture-book, this ambivalence, which is defined by the implicit reader that is arised by the discourse and it is shown, among other features, in the relationship established between the implicit author, the character and the reader. Those two first elements of enunciation result in a textual strategy. Children's characters are defined, through the author's perspective as an adult, and, for that matter, from an adult receiver who aims to acknowledge the concept of "childhood" ambivalent as well to be able to guide the child reader with it. In the framework of the Nodelman (2008; 2010) and Nikolajeva (2014) studies, among others, there is a proposal based on a semiotic approach to the child characters from the ambivalence, which leads the particular process of creation and reception in the childhood literature field. To this end, two works have been selected: *El maravilloso Mini-Peli-Coso*, by Beatrice Alemagna and *Poka & Mina. El despertar*, by Kitty Crowther. This proposal will be focused on the analysis of the main characters from different codes that built them. And on the conception that both, from the author and the reader, which from them is derived.

Keywords: Picture-book; Ambivalence; Implicit Author; Child Character; Implicit Reader.

I ntroducción

La dualidad, en su concepción más general, constituye una de las características que justifica la complejidad del discurso literario infantil en todas sus instancias. Así Perry Nodelman, en uno de sus estudios emblemáticos, *The Hidden Adult* (2008), analiza esta cualidad con el objeto de definir la especificidad de las obras infantiles. La dualidad se presenta en todas las instancias que intervienen en el proceso de creación y de recepción que concierne al receptor infantil. Nodelman (2008) entiende que la literatura infantil se explica desde esta característica como fundamento de construcción. Así el concepto de sombra textual, fundamentalmente aplicado a los libros ilustrados, se manifiesta como clave de aproximación a las obras infantiles puesto que los textos aparentemente sencillos proyectan sombras complejas que dibujan dos vías de interpretación vinculadas a un lector modelo dual, adulto y niño. La dualidad se extiende a la figura del narrador que refleja desde la focalización

infantil la voz del adulto en la distancia de la tercera persona. Por otra parte, insiste Nodelman (2008) en la idea de que el narrador es adulto y desde esa perspectiva construye un discurso binario dirigido a la infancia que, por definición, es una época de cambios por los que el niño se convertirá en adulto. La infancia para Nodelman (2008) es estática y dinámica al mismo tiempo y se explica a través de la necesidad de crecer. Por otra parte, los acontecimientos se tiñen de la nostalgia adulta del paraíso perdido que ayuda a los receptores a ser críticos con el pensamiento adulto. En este sentido, la oposición entre el saber adulto y la inocencia infantil condiciona el discurso en cada uno de los detalles que se resuelven en relaciones ambivalentes. Ejemplo de ello es el hogar, elemento muy frecuente en los relatos infantiles, y metáfora de un espacio protector en el que los niños disfrutaban de su infancia según las directrices de los adultos. En definitiva, la ambivalencia se manifiesta en lo que Nodelman denomina la esencia proyecto de la literatura infantil. Del mismo modo, P. Hunt (2001) hablaba con anterioridad de la aparente subversión que muestra el discurso literario infantil cuando contrapone los parámetros infantiles a los adultos para defender los primeros puesto que, en el fondo, como ocurre en la cultura popular, lo que se esconde es un extremo conservadurismo en el que el adulto marca los caminos. Asimismo Z. Shavit (1986) mencionaba a este respecto las interacciones entre los sistemas de adultos y niños que se convierten en la tensión generadora de un relato específico en la literatura infantil.

Atendiendo a los fundamentos de construcción del discurso literario infantil, esa dualidad se manifiesta de manera extrema en el libro álbum, de tal modo que Nodelman (2010: 24) atribuye a la ilustración en el álbum la proyección de la recepción adulta.

Muy a menudo los textos de los libros-álbum pretenden ser infantiles, pretenden representar algo en la forma [en] que los adultos les gusta creer que los niños ven y entienden el mundo; como deberían ver y entender. Pero, característicamente, las ilustraciones tienden a socavar esa simplicidad infantil con una

visión adulta más elaborada: una visión que coloca firmemente el texto infantil en la cultura adulta (Nodelman, 2010: 24).

La ambivalencia que define el discurso literario infantil, en especial el álbum en cualquiera de sus modalidades, afecta a cualquiera de las instancias que intervienen en la construcción de sentido. Así U. Eco (1992) mencionaba la necesidad de encontrar el equilibrio entre la *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris* para generar los límites de la interpretación. En el caso del álbum, esta tricotomía resulta significativa y eficaz cuando se trata de los aspectos duales que atañen a la obra con sus extensiones a la figura del autor y del lector.

En el marco que hemos expuesto, la literatura infantil se define como binaria y contradictoria y parece defender, como explicaba Nodelman (2010: 25), el paradigma adulto de lo infantil. En este aspecto, el álbum es ejemplar por la interacción entre imagen y palabra puesto que la dualidad existe ya en la definición del género. Así resulta de especial trascendencia la paradójica comunicación que se establece entre el autor como adulto y el reflejo de su concepción de la infancia en los personajes infantiles que diseña para un lector implícito también infantil, en principio. Se trata, en definitiva, de la vinculación entre autor implícito y lector implícito a través de la proyección del personaje. Tal como refiere M. Bal (1990), este último resulta crucial en el esquema comunicativo del discurso literario. Recordamos a este respecto que el autor implícito es responsable de la ideología del texto (Taberero, 2005), y el lector implícito se define como estrategia textual puesto que se trata del modelo de lector que se desprende de la obra (Iser, 1978; Eco, 1990). Estas instancias discursivas y las implicaciones que se infieren de sus peculiares conexiones resultan singulares en el caso de la literatura infantil de tal modo que definen su especificidad. Por tanto, con el fin de analizar la relación entre autor implícito, personaje y lector implícito que, sin duda, incide en las raíces del discurso literario infantil, se propone en este estudio el análisis de dos álbumes: *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y *Poka & Mina. El despertar* de Kitty

Crowther. Se parte del presupuesto de que el lector modelo generado por el discurso de las literaturas gráficas dirigidas a la infancia se refleja, entre otros rasgos, en la construcción de los personajes infantiles desde la perspectiva de un autor adulto y, por ende, de un receptor adulto que busca reconocer un concepto de infancia –también dual- con el que guiar al lector infantil.

1. La paradoja en la construcción de los personajes infantiles. Autores, personajes y lectores.

La construcción de los personajes infantiles se muestra como uno de los elementos sobre los que conviene reflexionar porque refleja la dualidad en la que se mueve el discurso literario infantil especialmente en el caso del álbum como género en el que intervienen dos lenguajes, imagen y palabra, al que se le puede sumar el lenguaje de la materia en lo que concierne al soporte, tal como expresa S. Van der Linden (2015: 29) actualizando la definición ya clásica, y por eso no menos certera, de B. Bader (1976).

El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de organizar libremente texto, imagen y soporte. (Van der Linden, 2015: 29)

M. Nikolajeva (2014), en su estudio sobre los personajes en la literatura para niños, menciona la complejidad de construcción del personaje infantil puesto que es un adulto el que está detrás de la obra, un adulto que escribe desde su concepción de la infancia con una voz adulta focalizada en un personaje infantil. Distingue Nikolajeva (2014: 31) entre las aproximaciones miméticas a los personajes y las semióticas de tal manera que entiende que sobre los personajes de la literatura infantil han primado las primeras sobre las segundas. Expone Nikolajeva (2014: 31), además, que la labor del académico oscila entre la interpretación de los personajes desde la línea

psicológica e ideológica o el análisis de los procesos de construcción del personaje desde la vertiente narratológica. Siguiendo a Todorov (1977), Nikolajeva (2014: 42) se detiene en la diferencia entre las narrativas orientadas a la trama y las narrativas orientadas a los personajes. En el caso de la ficción para niños, señala que prevalece la primera orientación desde los comienzos por la relación con la literatura popular para dar paso después a una literatura de perspectiva psicológica (2014: 40). En lo que respecta a la relación entre el autor y los personajes (2014: 43), recurre a las teorías de M. Bajtin (2012) sobre los personajes y su relación con la exposición de las opiniones del autor en un coro polifónico y dialogal de puntos de vista, lo que, en el caso de la literatura infantil, resulta de vital importancia por la consciente construcción de un lector implícito infantil que adoptará una determinada interpretación. Sugerente resulta asimismo la utilización que de las teorías de N. Frye (1977) realiza Nikolajeva (2014: 60-81) en la medida que adopta la clasificación de los personajes desde la evolución del mito y se fija en los personajes miméticos inferiores y en los irónicos como propios del discurso literario infantil de finales del siglo XX. Los personajes miméticos inferiores presentan a niños en situaciones ordinarias y los irónicos a personajes más débiles que sus pares y, por supuesto, lejos de padres y adultos. Así los personajes infantiles de la narrativa de los últimos años resultan irónicos o a medio camino entre miméticos inferiores e irónicos puesto que las fronteras son difíciles de concretar. Interesa además en el marco de esta clasificación la aplicación del personaje intersubjetivo:

La construcción de personajes intersubjetivos cuestiona la posibilidad de objetividad en la representación de la conciencia humana, especialmente si los personajes niños no tienen la habilidad de entender e interpretar el mundo que los rodea. En su lugar, aparece un número de personajes que representan una conciencia más compleja de lo que permitiría un personaje niño individual. [...] Al emplear la intersubjetividad adulto-niño los autores esquivan muchos de los problemas que nacen de la inhabilidad del personaje niño para percibir y evaluar la realidad tanto externa como interna (Nikolajeva, 2014: 193).

Por otra parte, la diferenciación de Forster (1985) entre personajes planos y redondos y la de Golden (1990) entre personajes estáticos y dinámicos, en lo que se refiere a la complejidad y desarrollo del personaje, puede ser de utilidad para explicar el proceso de construcción del personaje desde la relación entre el autor y lector implícito.

En definitiva, el entorno paradójico que envuelve al discurso literario infantil se manifiesta en la relación que se establece entre un adulto implícito que desde la voz adulta focaliza en el personaje infantil la evolución de la historia construyendo, de esta manera, un lector implícito también dual. En el caso del álbum, esta relación adquiere suma relevancia puesto que la imagen contribuye a acentuar esta dualidad adulto/niño en la que se mueve la literatura infantil en todas sus instancias y que, sin duda, define tanto la especificidad del discurso como su complejidad desde la perspectiva semiótica.

2. La concepción adulta de la infancia. Análisis de los protagonistas de *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y de *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther

Con el fin de reflexionar sobre los procedimientos con los que se refleja esa dualidad en el álbum en lo que corresponde a la concepción adulta de la infancia desde las diferentes instancias, se han seleccionado dos álbumes que pueden ser significativos en este aspecto: *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther. El estudio se centrará en el análisis de los personajes protagonistas como trasuntos de una infancia que esconde al adulto. Interesa, en este sentido, realizar una aproximación semiótica a la construcción de los personajes desde la perspectiva narratológica ya que estos se entienden como expresión polifónica de las opiniones del autor y forman parte de la ideología que define al autor implícito que, en el caso de la literatura infantil, debe ser más explícito, dadas las características del lector. Por tanto,

las relaciones entre autor implícito, personaje y lector serán las que ocupen el desarrollo del análisis que se presenta. El género seleccionado para ello es el álbum por la interacción que se describe entre imagen y palabra en cada una de las instancias de la enunciación desde la dualidad adulto-niño. Se justificará de este modo la relación que se establece entre álbum y formación de lectores en la línea de ofrecer discursos complejos a lectores que, en otros géneros, exigirían construcciones más simples. Por otra parte, el lector modelo que reclama esta propuesta tiene que ver con un lector activo que colabora en la construcción de sentidos, lo que en la promoción de hábitos lectores resulta totalmente necesario para genera un lector reflexivo (Chambers, 2008; Nodelman, 2010).

2.1. El personaje infantil en *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna

El maravilloso Mini-Peli-Coso desarrolla la aventura de una niña llamada Edith que decide salir a buscar un regalo para su madre, un regalo muy especial, aunque ella tiene la idea de que apenas sabe hacer nada en comparación con los demás miembros de su familia. Comienza de esta manera la historia de una búsqueda por las diferentes tiendas de su entorno hasta que, al final, se produce el encuentro con un personaje único, un Mini-Peli-Coso, como ella lo denomina ya antes de conocerlo. La historia es referida por un narrador autodiegético focalizado en el personaje protagonista (Genette, 1998). Así lo muestra el texto desde la presentación:

Tengo cinco años y medio y me llamo Edith. Eddie para los amigos. Mi padre habla cinco lenguas, mi madre canta como un ruiseñor, mi hermana es la reina del patinaje sobre hielo, y yo no sé hacer nada. Nada de nada. O por lo menos, eso creía yo.

Figura 1

Doble página de presentación. El maravilloso Mini-Peli-Coso



Fuente: Alemagna, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

Las palabras remiten a la perspectiva de un personaje infantil que relata desde su punto de vista lo que va aconteciendo en el viaje que emprende y las conversaciones que mantiene con cada uno de los personajes del barrio. La imagen, por su parte, insiste en la mirada con la que la protagonista contempla el mundo, siempre desde abajo. En la composición, tanto en las páginas sencillas como en las dobles páginas, Edith ocupa la parte de abajo siempre que esté acompañada de un personaje adulto. Observa su entorno desde abajo y el mundo es demasiado grande para ella. Solo cambiará esta composición cuando encuentre el Mini-Peli-Coso. Ella entonces se convertirá en un personaje de grandes dimensiones y ocupará toda la página.

Figura 2

El maravilloso Mini-Peli-Coso



Fuente: Alemagna, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

El narrador autodiegético focalizado en la protagonista a través de la imagen y la insistencia en el mirar desde abajo de Edith comunica con un lector infantil que entiende el mundo de la misma manera. Edith, de este modo, se construye como un personaje mimético inferior que provoca la identificación de un lector que vive el mismo proceso de formación. Desde la perspectiva del lector adulto, Edith es un personaje irónico puesto que se muestra como un personaje inferior a su entorno, tal como corresponde a su condición infantil. Los personajes adultos que rodean a la niña son personajes que definen a Edith desde la óptica del adulto. El texto solo refleja los diálogos que mantiene Edith con ellos y, sin embargo, la mirada de los personajes sobre Edith, siempre desde arriba, además de la composición de las páginas de portada y contraportada, indica una relación de los mismos con el lector adulto a manera de observador.

Figura 3

El maravilloso Mini-Peli-Coso



Fuente: Alemana, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

Por otra parte, Edith se manifiesta como personaje plano (Forster, 1985) y dinámico (Golden, 1990) en los elementos que corresponden a su caracterización. En su presentación, incide en la cualidad de sentirse muy inferior a su entorno y su concepción dinámica la explica como un personaje que desde su soledad comienza un viaje de sentido iniciático. La sombra textual, lo que el discurso sugiere en el reino de los no dicho, gravita sobre cada una de las páginas y queda de manifiesto en la vinculación que se establece entre el color del Mini-Peli-Coso y el del abrigo que la protagonista se

coloca para salir de su casa en busca del especial regalo para su madre. El texto nada indica sobre este hecho y, sin embargo, la imagen insiste en esta metáfora ya desde las guardas y adquiere su máxima expresión en el momento en que Edith vuelve a casa. El Mini-Peli-Coso es ella misma, la nueva Edith que se ha descubierto después de la búsqueda. Y ese resulta ser el mejor regalo que puede hacer a su madre.

Figura 4

El maravilloso Mini-Peli-Coso



Fuente: Alemagna, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

En lo que concierne a la relación que se establece entre autor implícito y personaje o personajes como proyección coral de las ideas de la autora, convendría analizar los testimonios de la misma sobre el proceso de elaboración de su obra. Se adentra el estudio en el ámbito de la *intentio auctoris* (Eco, 1992) con el fin de establecer y confirmar, desde el discurso, el concepto de autor implícito y de su relación con el lector. En el blog *picturebookmakers* (<http://blog.picturebookmakers.com>), Beatrice Alemagna describe el origen de su álbum desde el componente personal de su infancia. Ella declara que Edith obedece a la sensación de magnitud que le produjo la obra de *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren. Recuerda cómo le fascinó el episodio en el que Pippi se propuso buscar un *Spunk*, una

palabra que no existía para denominar una realidad que se proponía descubrir.

Since I was little, I've been deeply fascinated by an episode of **Pippi Longstocking in which she decided to look for 'Spunk'**, a word she invented and something that doesn't exist at that time. It's always stayed with me – the idea that in the end, you always find those things that don't exist. And I convinced myself that this would require a long search in the shops. (<http://blog.picturebookmakers.com/post/118767818346/beatrice-alemagna>).

Momentos en la obra como la contemplación de escaparates inmensos son relevantes porque, a pesar de ser detalles sin importancia, resumen la infancia como un momento de gloria, tal como lo rememora la ilustradora:

This book is partly a homage to Pippi and the fascination I experienced when I was little: entering a shop full of things that were waiting to be discovered. (<http://blog.picturebookmakers.com/post/118767818346/beatrice-alemagna>).

Over the last few years, I've started to take lightness very seriously – not lightly, as I did before. For me, lightness has become the place where serious things come together. (...) The light discovery of something unique (like in Eddie's adventure) summarises the idea of childhood that I wanted to convey in this book. Childhood as a moment of glory. (<http://blog.picturebookmakers.com/post/118767818346/beatrice-alemagna>²).

Estos testimonios confirman la idea que se desprende la construcción intertextual de Edith. Se podría hablar tanto de una *intertextualidad general* como de una *intertextualidad restringida* (Ricardou, 1978). En lo que respecta a la *intertextualidad general*, la obra se vincula, tanto en su desarrollo como en la construcción física

¹ Última consulta 31/01/2018.

² Última consulta 31/01/2018.

del personaje, a Pippi Calzaslargas. Edith es una niña pelirroja con una forma de vestir muy peculiar, con colores intensos que en el álbum se reflejan de forma directa sin entramados. Desde su mirada infantil se adentra en el mundo de los adultos y consigue dar vida a lo que no existe. Se mantiene en ella el recuerdo de la niñez de la autora y de momentos en los que la infancia posee una luz especial como la que desprende Edith. Este efecto de luminosidad se consigue a través de la combinación del cabello rubio de la protagonista y del color rosa directo del abrigo con el que inicia su aventura. Así Edith se rodea de un aura que retrotrae al adulto a ese momento áureo con el que la autora identifica su infancia.

Figura 5

El maravilloso Mini-Peli-Coso



Fuente: Alemagna, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

Figura 6

Fotogramas de la serie Pippi Calzaslargas junto a los borradores y fotografías de la autora



Fuente: <http://blog.picturebookmakers.com/post/118767818346/beatrice-alemagna>

Contiene asimismo la construcción de Edith una intertextualidad restringida ya que el recuerdo de Pippi forma parte del universo de la autora. Así lo confirman obras como *Lotta* de Astrid Lindgren, ilustrada por B. Alemagna (2016), o *Un gran día de nada* (2016) en las que los personajes recuerdan del mismo modo a Pippi Calzaslargas y, por ende, a Edith. La niña además refleja las obsesiones de la autora, la necesidad de que el lector implícito se identifique con personajes débiles que encuentran la fuerza dentro de sí tras la estela de escritores como De Amicis, Collodi o Rodari en el compromiso con los desfavorecidos. Una vez más se muestra la paradoja en la propia construcción del personaje, del mismo modo que los grandes formatos encierran lo más pequeño.

En definitiva, el personaje de Edith se construye desde el texto con una perspectiva autodiegética que la ilustración distrae a través de personajes adultos que establecen una conexión con el lector implícito en su vertiente adulta como si de un observador distante se tratara. Edith proyecta, además, en su definición, una infancia recordada por la autora desde su intertexto lector y vital. La comunicación con el lector infantil se constata a través de un texto focalizado en el personaje infantil que transmite, mediante la mirada, su manera de contemplar el mundo. Por otra parte, los personajes adultos que rodean a Edith posan su mirada sobre la niña desde arriba buscando la complicidad de un lector adulto que se convierte en observador desde la distancia temporal y espacial. Por tanto, el autor implícito que dibuja esta concepción dual de la infancia vuelca la perspectiva adulta en el componente de la imagen dejando para el texto la vertiente infantil. Se produce así un refrendo de la propuesta binaria del discurso literario infantil. El adulto se convierte en una parte significativa del autor implícito y del lector de la misma categoría a través de la ilustración. Se produce, de este modo, una ambivalencia tanto en el autor implícito que parte del recuerdo de infancia del autor real para construir el personaje infantil y su entorno, como desde un lector implícito que posee dos vertientes, la infantil inserta en la línea del discurso textual del personaje y la adulta como estrategia generada

por la ilustración de tal manera que el receptor adulto se convierte en un observador externo del mismo modo que los personajes. A este respecto, Teresa Durán (2005: 244) recordaba unas palabras de Roberto Innocenti en las que expresaba la limitación que posee la ilustración para narrar desde un yo interior. La ilustración siempre mira desde el exterior y aquí radica su aportación a la ambivalencia del discurso.

2.2. Los personajes en *Poka & Mina. El despertar de Kitty Crowther*

Otro paradigma de construcción adulta de la infancia desde instancias enunciativas duales puede confirmarse en los álbumes de Kitty Crowther protagonizados por Poka y Mina, dos personajes que refieren historias cotidianas aparentemente sencillas. Varios son los títulos publicados hasta la fecha: *Poka & Mina. El despertar*; *Poka & Mina. En el cine*; *Poka & Mina. El fútbol*; *Poka & Mina. Las alas nuevas*; *Poka & Mina. Au musée*; *Poka & Mina. À la pêche*; *Poka & Mina. Au fond du jardin*; *Poka & Mina. Un cadeau pour Grand-Mère*. En todos ellos, Poka y Mina, dos insectos que desempeñan los papeles de padre e hija, relatan a través de un narrador heterodiegético, focalizado en los dos personajes protagonistas por medio de la imagen, historias cotidianas que siempre plantean dos perspectivas dirigidas a un lector dual, adulto y niño.

Hoy Poka y Mina van al parque. Hace una tarde muy bonita. Un tiempo ideal para pasear bajo las flores / Después de un rato, Poka propone: - ¿Nos sentamos? (*Poka & Mina. El fútbol*).

Figura 7

Poka & Mina. El fútbol



Fuente: Crowther, K. (2013a). *Poka & Mina. El fútbol*. Salamanca: Los cuatro azules

Se trata de un narrador verbal con focalización externa que deja hablar a los personajes y es la ilustración la que focaliza la historia en ellos. Así el lector puede observar el juego de miradas en el que Poka mira desde arriba y Mina lo hace desde abajo porque son dos formas de contemplar el mundo, la del adulto y la del niño. S. Van der Linden (2013: 21) expone cómo los libros de Poka & Mina corresponden a lo que se ha denominado *Animal Fantasy* en la tradición de Grahame y Milne (*Winnie de Puh*), Arnold Lobel o de Beatrix Potter, tres de las fuentes literarias en las que se inspira la autora. Se trata de una comedia de sentimientos en la que los dos insectos protagonistas, se explican a través de escenas cotidianas en las que la anécdota esconde lo trascendente. Los personajes de apariencia frágil colocan las emociones en el centro de cada una de las historias desarrolladas en la naturaleza como paisaje, teñidas de humor, sensibilidad y delicadeza. Se establece de nuevo una complicidad con el lector desde diferentes planos discursivos y desde los fondos blancos en los que todo transcurre con ritmo pausado, leve, subrayado por la técnica utilizada en la que destaca la sutileza en el trazo que implica, por parte del lector, una lectura íntima, silenciosa, poco proclive, desde la concepción del formato, a ser compartida en el círculo social. Van der Linden (2013: 21) subraya en estas obras la ascendencia anglosajona de la “microsociedad” que crea Crowther

cuando realiza una síntesis entre lo íntimo y la construcción de mundos imaginarios a la manera de los autores victorianos. La proximidad de Badescu en los planteamientos gráficos es evidente.

La propia autora habla de la influencia de Gabrielle Vincent y de su concepto del respeto a la infancia en la creación del universo de Poka y Mina. Los niños no son una proyección del adulto porque tienen su propia identidad (Antoine-Andersen, 2016). La ilustradora reflexiona sobre estos personajes y sobre su intertexto de lectura y sus recuerdos de infancia y proyecta en los protagonistas sus sensaciones de lectora infantil:

Or, j'aime aussi les choses extrêmement joyeuses, simples et tendres ainsi que les petits événements et les rituels quotidiens qui prennent des proportions énormes dans l'esprit d'un enfant. J'ai pensé aux merveilleux livres *d'Ernest et Célestine*, à la tendresse qui s'en dégage. Je trouvais cela intéressant de choisir une famille monoparentale. J'ai grandi par ailleurs avec les Moumines de Tove Jansson, ces gentils trollos sans bouche, avec des yeux et que j'adorais (Antoine-Andersen, 2016: 102).

Del mismo modo, expone en la entrevista mencionada cómo diseña sus personajes basándose en seres que poblaron su infancia como Mickey Mouse o Rupert, un oso del *Daily Express* (Antoine-Andersen, 2016: 103).

Poka y Mina forman parte de esa galería de animales a los que es muy proclive la literatura infantil, tal como señala Nikolajeva (2014: 218-222). Son personajes estáticos aunque complejos en sus acciones por el contrapunto con el que se aproximan a las acciones. Los diálogos construyen un discurso de varios niveles en los que adulto y niño pueden encontrar su propia lectura. Así por ejemplo, en *Poka & Mina. El fútbol*, la ironía provoca que, de una forma sutil, se traten temas como el sexismo, la amistad, la competitividad, colectividad/individualidad, etc. Todo ello en el marco de una intranscendente historia en la que Mina propone a Poka su deseo de jugar al fútbol. Escasas intervenciones del narrador, diálogos concisos

y ágiles y los protagonistas moviéndose aquí y allá en el escenario de las páginas del cada uno de los libros de bolsillo proyectan una sombra textual que acerca al lector a interpretaciones sutiles que no se escapan al lector adulto. Así el análisis de las instancias enunciativas que componen esa concepción adulta de la infancia se va a centrar en *Poka & Mina. El despertar*, álbum en el que se produce un juego de niveles discursivos paradigmático en el ámbito de este estudio. La obra narra simplemente lo que ocurre una mañana en la que Mina se despierta y quiere ir al estanque. Para ello debe despertar a Poka que desea dormir un poco más. Finalmente, después de varios intentos de levantar a Poka y de preparar el desayuno además de vestirse, conseguirá que Poka abandone la cama y la acompañe al estanque. Allí, Mina se dormirá en el regazo de Poka, después de no haberle dejado descansar.

Figura 8

Poka & Mina. El despertar



Fuente: Crowther, K. (2010a). *Poka & Mina. El despertar*. Salamanca: Los cuatro azules

El autor implícito se refugia en esta obra en la construcción de un personaje intersubjetivo (Nikolajeva, 2014: 193) que nace de la exclusiva presencia del diálogo sin intervención del narrador. El lector conoce a los personajes por lo que dicen y, sobre todo, por lo que la ilustración refleja. Mina es un personaje mimético inferior, cercano al estatus de irónico, de la misma manera que lo era Edith, y Poka es el personaje adulto que lo acompaña y establece la comunicación con el

receptor adulto que, una vez más, se convierte en observador externo de las andanzas de Mina, como lo es Poka, claro está. Poka y Mina, tras su aparente simplicidad, interpretan el mundo de manera complementaria y representan una conciencia más compleja de lo que pudiera transmitir un personaje niño individual. Mina incluso ofrece un monólogo interior en el desarrollo de las acciones de preparar el desayuno y elegir el vestido con el que va a ir al estanque.

El texto solo menciona acciones y es la ilustración la que aporta el mayor peso en la construcción del relato.

¡Arriba, Poka, mira qué buen día hace! Hmmm-dice Poka./ -
¡Vamos, Poka! -Hmmm./ “Ni se mueve”/ Poka. Mira, te traigo tu
café./ -Le he puesto dos cucharadas de azúcar, como a ti te gusta.
¿Te gusta, Poka? ¿Está bien así?/Poka, ¿has terminado? Hmmm,
casi./ ¿Sabes qué?/ Me voy a vestir./ -¡Hop! -¿La roja o la azul?/
La roja con el pantalón rojo./ -¡Listo!/-Pero, Poka... ¿Todavía estás
durmiendo?/¿Yo? -Mira, ¡si ya estoy preparado!/-Vamos al
estanque./ -Me encanta este lugar-dice Poka. ¿Y a ti? Mina, ¿en
qué piensas?/ “...” (Poka & Mina. *El despertar*).

Como se puede comprobar, el narrador interviene solo una vez y el resto son escuetos diálogos a los que Poka apenas contribuye puesto que desea dormir, algo que no entra en los planes de Mina. El personaje infantil, en este caso un insecto, relata sus acciones y la ilustración sobre fondos blancos, con un trazo de lápiz, redundante en la inocencia con la que Mina contempla el mundo. Los colores suaves y el movimiento ágil del insecto en un espacio diáfano, sin obstáculos, transmiten un concepto de infancia en el que la autora proyecta sus recuerdos vinculados a la luz, la sencillez y la especial comunión con la naturaleza. Cuando G. Mirandola le pregunta por la influencia del lector infantil en su concepción de la obra, ella responde:

Il est rare que je pense aux lecteurs. Je pensé surtout à l'enfant que j'étais. Elle me guide dans mes choix. J'essaie d'être la plus honnête possible vis-à-vis d'elle et vis-à-vis de moi, puisque je ne suis plus cette petite fille (Mirandola, 2010: 29).

De esa infancia trata cuando, como señala A. Zugasti (2014), el tono personal de Kitty Crowther le permite tratar temas inhabituales en la literatura infantil desde la empatía que “logra con el lector, un camino donde la fragilidad puede convertirse en fuerza”. Mina, a partir de la insistencia con la que obsequia a Poka, conseguirá su objetivo, aunque en el camino la energía se termine y llegue a su destino prácticamente dormida. La mirada del personaje, desde abajo e introspectiva, implica una relación con el adulto, en este caso Poka, desde su propio universo, mientras Poka se convierte en un observador distante que contempla a Mina desde una memoria empática con la infancia.

Figura 9

Poka & Mina. El despertar



Fuente: Crowther, K. (2010a). *Poka & Mina. El despertar*. Salamanca: Los cuatro azules

Así mismo el personaje de Poka, con su mirada desde arriba, provoca la identificación de un receptor adulto a distancia del lector infantil generando esa dualidad de recepción del álbum que se desprende de un autor implícito también ambivalente cuando focaliza en el personaje infantil una acción observada desde la distancia de un adulto. Este personaje intersubjetivo resulta, a la postre, un personaje

que refleja de forma paradigmática la concepción adulta de la infancia desde su aproximación semiótica. Por otra parte, de la misma manera que en la obra de B. Alemagna, el autor implícito presenta en las historias de Poka y Mina los motivos recurrentes en su universo. El agua, la comunicación, la naturaleza son elementos que no dejarán de poblar los espacios en los que habitan los protagonistas.

Figura 10

Poka & Mine. Un cadeau pour Grand-Mère



Fuente: Crowther, K. (2016). *Poka & Mine. Un cadeau pour Grand-Mère*. Paris: L'École des Loisirs

Conclusiones

Después de la aproximación semiótica a los álbumes seleccionados en lo que respecta a la relación entre autor implícito, personaje infantil y lector, se confirma la ambivalencia que define el discurso literario infantil desde las diferentes instancias enunciativas que lo conforman. El personaje infantil, sea este una niña, como ocurre con Edith en el caso de *El maravilloso Mini-Peli-Coso* o sea un insecto como *Mina* en *Poka & Mina. El despertar*, se construye desde

un autor implícito que, entre otras características, proyecta su concepto de infancia desde la mirada del adulto a través de dos lenguajes. Por una parte, en Edith el texto descubre un narrador autodiegético en primera persona focalizado en la mirada de la protagonista desde la imagen, enlazando, de este modo, con el lector modelo infantil. Así se justifica la definición de Edith como un personaje mimético inferior que camina hacia la acepción irónica en un diseño plano y dinámico. Por otra parte, los personajes adultos que rodean a Edith observan a la protagonista desde arriba y con distancia diseñando un nivel discursivo vinculado a un lector adulto que se identifica con la mirada de los personajes secundarios del entorno de la protagonista. En la obra de Kitty Crowther, la ambivalencia se refleja en un personaje intersubjetivo con un narrador focalizado externamente que asienta el juego de perspectivas entre la etapa adulta y la mirada infantil en la ilustración. Una vez más, la incapacidad de la imagen de narrar desde un yo establece la conexión con un lector adulto que observa a distancia, que mira desde fuera. Esta paradoja en la que se siente inmerso el discurso viene fundamentada por los testimonios de las propias autoras cuando se les pregunta por su concepción de la infancia.

Así mismo, el álbum, por la interacción que se establece entre palabra e imagen, resulta un género en el que la dualidad se manifiesta de forma evidente no solo desde una aproximación mimética sino desde los fundamentos semióticos de construcción del discurso, tal como sugería Nodelman (2008). El autor implícito, responsable último de la ideología de la obra, condiciona la complejidad discursiva de la literatura infantil, de especial relevancia en el álbum, desde sus inicios, en la *intentio auctoris*, hasta la ambivalencia que sostiene el lector implícito pasando por la concepción adulta de la infancia que esconde cada uno de los personajes infantiles. Así lo expresaba Kitty Crowther en la entrevista con L. Cauwe (2007: 8):

J'écris et j'illustre pour les enfants. J'ai toujours voulu faire ça. Je suis née malentendante et les livres sont comme des fenêtres sur le monde. Je garde un lien très fort avec l'enfance. D'abord parce que

je ne voulais pas grandir. Ensuite, parce que je ne voyais pas vraiment d'adulte intéressant.

Las palabras de la autora, después del análisis narratológico realizado de dos obras paradigmáticas, insisten en la inserción del discurso del álbum en la cultura adulta por el componente de la ilustración. Una vez más, la ambivalencia se encuentra en el eje de la literatura para niños incidiendo, de este modo, en su complejidad no solo mimética sino también semiótica. Esa complejidad es de naturaleza paradójica en su origen puesto que es un adulto el que se dirige a un niño en el marco de una concepción adulta de la infancia.

Bibliografía

Alemagna, B. (2015). *El maravilloso Mini-Peli-Coso*. Barcelona: Combel.

Alemagna, B. (2016). *Un gran día de nada*. Barcelona: Combel.

Antoine-Andersen, V. (2016). *Conversation avec Kitty Crowther*. Paris: Pyramid Éditions.

Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bal, M (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.

Cauwe, L. (2007). *Le monde de Kitty Crowther*. Paris: Pastel.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Crowther, K. (2006). *Poka & Mine. Au musée*. Paris: L'École des Loisirs.

Crowther, K. (2007). *Poka & Mine. Au fond du jardin*. Paris: L'École des Loisirs.

Crowther, K. (2010a). *Poka & Mina. El despertar*. Salamanca: Los cuatro azules.

Crowther, K. (2010b). *Poka & Mina. En el cine*. Salamanca: Los cuatro azules.

Crowther, K. (2013a). *Poka & Mina. El fútbol*. Salamanca: Los cuatro azules.

Crowther, K. (2013b). *Poka & Mina. Las alas nuevas*. Salamanca: Los cuatro azules.

Crowther, K. (2013c) *Poka & Mine. À la pêche*. Paris: L'École des Loisirs.

Crowther, K. (2016). *Poka & Mine. Un cadeau pour Grand-Mère*. Paris: L'École des Loisirs.

Durán Armengol, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 239-253.

Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Forster, E. M. (1985). *Aspects of the Novel*. San Diego: Harcourt.

Frye, N. (1977). *Anatomía de la crítica. Cuatro ensayos*. Caracas: Monte Ávila.

Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.

Golden, J. M. (1990). *The narrative Sybol in Childhood Literature: Explorations in the Construction of Text*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Hunt, P. (2001). *Children's Literature*. Malden/ Oxford / Melbourne / Berlín: Blackwell.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Reponse*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lindgren, A. (2016). *Lotta. Combinaguai*. Ilustraciones de B. Alemagna. Verona: Mondadori.

Mirandola, G. (2010). *Dans moi*. Entretien avec Kitty Crowther. *Hors Cadre[s]*, 6, 29.

Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümerling-Meibauer y C. Silva-Díaz, (Eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.

Ricardou, J. (1978). *Nouveaux Problèmes du roman*, essais. Paris: Seuil.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. York: Macmillan Publishing Company.

Tabernero Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso literario infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

Todorov, T. (1977). *The Poetics of Prose*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

Van der linden, S. (2013). Pequeñas narraciones naturales a través de un hilo. *Fuera de margen*, 12, 20-23.

Van der linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré, p. 29.

Zugasti, A. (2015). El mundo de Kitty Crowther. Obtenido 6 septiembre 2018 desde <http://rz100.blogspot.com.es/2014/02/el-mundo-de-kitty-crowther.html>.

Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales^{*}

Task-based approach and gamification applied to Literature: crime fiction and cultural mapping

Xaquín Núñez Sabarís

CEHUM-UMinho

xnunez@ilch.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5311-742X>

Ana María Cea Álvarez

CEHUM-UMinho

anacea@ilch.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>

Ana Silva Dias

CEHUM-UMinho

anadias@tecminho.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5578-5245>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.261

Fecha de recepción: 31/05/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Núñez Sabarís, X; Cea Álvarez, A. M^a y Silva Dias, A. (2019). *Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales*. *Tejuelo* 30, 261-288.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco de los Grupos de Investigación “Identidade(s) e Intermedialidade(s) – G2i” y “Humanidades Digitais – GHD”, del Centro de Estudos Humanísticos de la Universidade do Minho.

Resumen: Este artículo explora las posibilidades del texto literario como instrumento eficaz para incrementar la competencia comunicativa y cultural a través de una propuesta de unidad didáctica por tareas dirigida a alumnos de ELE, nivel B2, y que permite ser explotada con técnicas de gamificación. Se utilizará la novela policíaca *La playa de los ahogados* (2009), de Domingo Villar, escrita originariamente en gallego (*A praia dos afogados*) y adaptada cinematográficamente en 2015. Este hecho permite introducir la dimensión transmedial (texto y audiovisual) del proyecto narrativo. Con ello se pretende, igualmente, explotar el aspecto geográfico de la literatura, como contenido relevante para abordar la diversidad cultural hispánica. Los elementos de suspense (conseguidos a través de recursos como la creación de escenarios reales -Vigo y su entorno-, un crimen, un detective y unos sospechosos), propician el estímulo a la lectura, que se potenciará con tareas, cuya estación final estimula la imaginación y la escritura creativa por parte de los alumnos.

Palabras clave: literatura; gamificación; geografías literarias; ELE; competencia cultural.

Abstract: This article explores the possibilities of the literary text as an effective instrument to increase communicative and cultural competence through a proposal of a didactic unit which was built on two didactic perspectives: a task-based approach and gamification proceedings. The target group would be composed of Spanish as a Foreign Language (SFL) students, who belong to the B2 level according to the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001). This didactic unit is based on the crime fiction entitled *La playa de los ahogados* (2009), which was written originally in Galician language by Domingo Villar (*A praia dos afogados*). Later on, in 2015, its adaptation to the cinema allowed us to introduce the transmedia dimension (text and audiovisual) into the project narrative. Geographical aspects of literature will be unveiled along this article, all of which would result in an effective instrument to deepen into the diversity of the Hispanic culture. The suspense elements (reached out through different resources such as the creation of real scenarios -Vigo and its surroundings-, a crime, a detective and some suspects), encourage reading through exploratory tasks, whose final aim is to stimulate student's imagination and creative writing abilities.

Keywords: Literature; Gamification; Literary Mapping; SFL; Cultural Competence.

I

ntroducción

La unidad didáctica “**Código: 42.15 / -8.8333**”,¹ basada en la novela *La playa de los ahogados* de Domingo Villar (2009), constituye un material original e inédito, dirigido a estudiantes de ELE de nivel B2. Esta propuesta educativa se basa en la relevancia de los textos literarios para construir entornos comunicativos diversificados, que potencien la dimensión pragmática y cultural de los aprendientes de español. Para ello, se utilizará una metodología por tareas, que persigue un aprendizaje autónomo y colaborativo, cuyo contenido se construye alrededor de secuencias narrativas de la novela seleccionada.

¹ Disponible en <http://xaquinnunez.com/2018/06/02/unidad-didactica-sobre-la-playa-de-los-ahogados/>

En las tareas posibilitadoras se confecciona un itinerario que permitirá al alumno adentrarse en el argumento de la obra, además de familiarizarse con los elementos arquetípicos de los géneros narrativos -el policíaco en este caso- y culturales en que se apoya su argumento.

Se explota, de hecho, la dimensión espacial de *La playa de los ahogados*, a fin de ofrecer una geografía literaria, centrada en la Galicia atlántica, que pone en contacto al estudiante con motivos socio-culturales e interculturales específicos. En este sentido, la unidad didáctica puede y debe estimular el aprendizaje más allá de las aulas, pudiendo aprovechar los numerosos recursos que permiten transitar por el mapa humano y espacial que esta novela, como la mayoría de las policíacas, propone. Este aprendizaje en acción se optimizará, además, con la propuesta lúdica que toda historia de detectives persigue. El desafío de descifrar enigmas, encontrar sospechosos o profundizar en las indagaciones del investigador son un estímulo para el lector, que se traslada al ejercicio que el estudiante debe realizar en esta unidad. Por ello, se ofrecen posibilidades de completar las tareas y actividades indicadas con estrategias de gamificación que potencian las posibilidades lúdicas y motivadoras de este material.

Por último, esta unidad concluye con una tarea final, centrada en actividades de escritura creativa, en las que el estudiante debe recoger todo el ejercicio de imaginación y familiarización con la historia de la novela realizada hasta entonces, para construir el guion de un cortometraje, tomando como punto de partida la historia de la novela con la que se trabaja. Con ello, se pretende realizar una actividad relevante de producción escrita, a través de una tarea auténtica que aproxima la acción del aula a la experiencia artística del alumno, construida con ejercicios (como consumidor y productor) de naturaleza multimodal (literatura, cine, televisión, música...).

1. Del texto literario a la geografía cultural

La conversión del texto literario -máxime si este es de naturaleza narrativa- en una cartografía, que pueda ser trasladada a una unidad didáctica, viene favorecida por la concepción geográfica o espacial que la teorización literaria o cultural ha seguido en la era posmoderna.

Como ha analizado Cunha (2011)² nos servimos de geografías imaginarias para crear una cierta cosmovisión y referencialidad cultural. A tal efecto, y teniendo en cuenta los propósitos que persigue este trabajo, ocupa un lugar indiscutible el texto literario, que ya no se perspectiva como una marca de naturaleza histórico-periodológica desde el punto de vista formativo o crítico, sino como una producción cultural que nos permite mapear nuestras identidades sociales o políticas, balizadas por marcos espaciales concretos.

La literatura, en consecuencia, ocupa un papel dentro de la didáctica que se justifica fundamentalmente por ser una muestra relevante de nuestras producciones culturales, con una alta eficacia en su transversalidad para abordar en el aula nociones lingüísticas, sociales, interculturales o geográficas de la cultura meta³.

En este artículo, la propuesta de desarrollo de la competencia cultural se realizará a partir de una obra narrativa, la novela policíaca *La playa de los ahogados* (2009), del escritor Domingo Villar -publicada inicialmente en gallego como *A praia dos afogados* (2009)-, cuya eficacia para describir un territorio y las particularidades

² Con reconocimiento y gratitud a la labor académica del profesor de la Universidade do Minho, Carlos Manuel Ferreira da Cunha, *in memoriam*.

³ Los trabajos de Collie y Slater (1992), Mendoza (1993), Sanz (2006), Ballester e Ibarra (2016) o el monográfico de la revista *Lenguaje y Textos* (Núñez, 2015) ofrecen evidencias de la eficacia del empleo de la literatura en la enseñanza de lenguas.

de la Galicia atlántica fueron evidenciados por la crítica: “Esta novela negra despierta en el lector el ansia por conocer su territorio literario. Todo comienza en A Madorra, playa en la que, en la novela, las corrientes depositan el cadáver de un marinero con las manos atadas” (Esaín, 2017).

La obra elegida responde, pues, a la naturaleza geográfica de la novela negra. El crimen necesita siempre un escenario, sobre el cual han profundizado las obras posmodernas, ofreciéndonos un interesante panorama social, político o económico de nuestras sociedades, que trasciende la narración concreta del crimen y su persecución. La trama detectivesca dibuja, pues, un itinerario que nos permite adentrarnos en las entrañas de la ciudad -o de un determinado espacio-, emergiendo aquellos aspectos más problemáticos, pero menos visibles de las comunidades actuales. Piglia (2005), en una excelente relectura de Walter Benjamin y el género policíaco, ya advirtió el carácter imprescindible de la ciudad de masas como uno de los elementos arquetípicos del relato negro.

Si nos centramos, además, en la cultura hispánica, ámbito de esta propuesta didáctica, la novela detectivesca o policíaca ha alcanzado notables niveles de popularidad, acompañada también por el reconocimiento como narrativa de culto y legitimada académicamente, trascendiendo el origen popular del género⁴. De modo que abordar aspectos de la competencia lectora y literaria, a partir de esta modalidad narrativa, busca también actualizar los referentes culturales del estudiante de español.

En este sentido, Barcelona es la ciudad que mejor ha encajado como espacio literario en el género. La urbe portuaria, con su población fluctuante, con su industria, sus conflictos sociales o la

⁴ Sirva como ilustrativo ejemplo que tres de los últimos galardonados con el Premio Príncipe de Asturias de las Letras son escritores con una consistente obra en el género negro: John Banville -con su seudónimo para novela policíaca Benjamin Black- (2014), Leonardo Padura (2015) y Fred Vargas (2018).

infinitud del mar ha sido constantemente retratada en relatos de suspense, policiales o detectivescos. Así lo ha reflejado uno de los grandes maestros del género, Manuel Vázquez Montalbán, cuyo detective, Pepe Carvalho, forma parte ineludible de la ficción literaria universal⁵. Pero también, recientemente, Alicia Giménez Bartlet y su inspectora de ficción, Petra Delicado, o Carlos Zanón, que nos sumerge en los bajos fondos de la Barcelona actual.

La playa de los ahogados y su eco comercial y de crítica, así como su recorrido transmedial (ha sido adaptada al cine) evidencia que la referencialidad del género nos ofrece más matices culturales, ampliando la diversidad geográfica de la novela negra hispánica. En este caso, la que tiene sus orígenes en la literatura gallega: Vigo y su entorno comienzan a configurarse como un escenario sumamente recurrente en las narraciones policiales. Además de las series narrativas de Domingo Villar, se encuentran las novelas de Pedro Feijóo (*Os fillos do mar*, 2012) o Francisco Castro (*Tes ata as dez*, 2014), que han trascendido también el ámbito de la literatura gallega, con sendas traducciones al castellano. Asimismo, la obra *La gabardina azul* (Daniel Cid, 2017) se mantuvo durante muchas semanas como número uno de ventas en *Amazon* en su categoría: Vigo, el puerto, un problema de drogas, prostitución y corrupción policial sitúan esta ficción en la senda arquetípica del género. El propio Villar no dejó dudas acerca de la impronta de la geografía cultural en que se inscribe la novela, como atestigua el *booktrailer* de la obra⁶, realizado por la editorial Destino, aspecto que, como se ha visto, también destaca la crítica de *La playa de los ahogados*:

La importancia del contexto social y cultural de Galicia —y en concreto de Vigo y sus alrededores, zona en la que desarrolla su trabajo Caldas—, así como el hecho de que las novelas trasciendan con mucho el simple desafío intelectual del misterio y adquieran un valor de crónica de la contemporaneidad, provoca que la obra de

⁵ Por ejemplo, Andrea Camillieri construye a su detective con el nombre de Salvo Montalbano, en homenaje al escritor barcelonés.

⁶ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aELs1zapf3M>

Villar presente evidentes concomitancias con la narrativa negra (Sánchez, 2014: 807).

De modo que la elección de *La playa de los ahogados* obedece a la noción amplia y plural de la cultura hispánica y a la diversidad de expresiones culturales, geografías o tradiciones literarias que la componen. Al optar por una novela escrita originariamente en lengua gallega y ambientada en Vigo y en el entorno de su ría, se pretende ofrecer otros referentes geo-culturales al alumno de español, completando así la diversidad y actualidad de la que nos habla el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y, en consecuencia, potenciar la dimensión intercultural que la enseñanza de la literatura aporta en el aula de ELE.

2. *La playa de los ahogados* en esta unidad didáctica

El impacto geográfico de la novela y su excelente comportamiento a nivel de lectores -con especial permeabilidad en las lecturas recomendadas en la enseñanza secundaria- ha propiciado, además, la confección de rutas literarias, ya con sentido lúdico, turístico o formativo, de cuyas iniciativas da amplia noticia la red. A la hora de enfatizar la dimensión espacial, tan importante en esta narración, nos situamos en la teoría y práctica de las geografías literarias. De la eficacia de esta orientación didáctica son excelentes testimonios los trabajos de Romero y Trigo (2012), actualizado en Trigo y Romero (2017), Díaz-Plaja y Prats (2013) o Ibarra y Ballester (2011). Además de iniciativas de orientación científico-pedagógica o bibliográfica, como el proyecto de innovación educativa *Geografies literàries* (<http://geografiesliteraries.com>) o el cuaderno de literatura por tareas para ELE, de Núñez (2018)⁷.

⁷ La idea original de esta unidad didáctica parte de la tercera unidad de este cuaderno: “Vigo: ciudad portuaria” (Núñez, 2018).

A partir de tareas inductivas que potenciarán el aprendizaje autónomo del alumnado, la localización espacial de esta obra permitirá familiarizar al estudiante con los contenidos socio-culturales y culturales, tomando como referencia los inventarios y descriptores desarrollados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), dentro de la formación intercultural que persigue el estudiante de ELE:

Se trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales) (Instituto Cervantes, 2007: 597).

La confección y progresión de las tareas encamina, además, al alumno hacia los elementos arquetípicos de la narración policial, fundamentales para alcanzar una competencia literaria de amplio espectro.

El horizonte umbral de un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, en que se sitúa el estudiante ideal al que va dirigido esta unidad, indica la capacidad para leer y comprender textos literarios extensos. Con esta propuesta se pretende, por lo tanto, dejarlo a las puertas de ello.

En consonancia, además, con la noción de la práctica cultural actual, que trasciende la mera recepción artística, se estimulan las posibilidades pos-productivas, en la línea del concepto de prosumidor defendido por Scolari (2013). Tal como ha sido desarrollado en otras propuestas de enseñanza de la literatura por tareas (Núñez, Cea y Da Silva, 2015), en la tarea final se pauta la transformación de los conocimientos adquiridos y la experiencia artística y lectora desarrollada hasta entonces, para generar un producto nuevo.

Para ello, y dentro de la naturaleza multimodal del arte actual, también en la obra que se trabaja se optará por familiarizar al estudiante con la diversidad intermedial de las tipologías narrativas. En este caso, deberán elaborar, como resultado final de su aprendizaje, un guion para un cortometraje.

Otra de las razones de la elección de *La playa de los ahogados* radica en la potencialidad del género negro, como narrativa cooperativa con el lector, que le obliga constantemente al imaginario juego de situarse en las diferentes hipótesis que construyen una trama, que llevará inevitablemente a la captura del asesino. En este caso, con la consecuente consolidación de los referentes culturales y literarios del alumno de ELE. Esta dimensión de la narrativa policíaca ha sido, además, sumamente rentable en su transmisión narrativa a productos de ocio, como cluedos, vídeo-juegos o diferentes *role-plays*, al amparo de la naturaleza lúdica en que se apoya el género negro:

Al proponer un misterio por resolver, el autor está construyendo un compromiso con el lector. El autor es consciente de que el planteamiento de un problema le garantiza una mayor expectación, las preguntas sin respuesta hacen que el lector avance con avidez en la lectura y conservan el interés aun a lo largo de capítulos que, por sí solos, podrían no tener ningún atractivo. Es perfectamente plausible que el autor defienda que le interesan mucho más las tesis contenidas en su novela que el enigma que planteó en el capítulo primero, pero eso no le dispensa de terminar bien lo que comenzó. Tiene la obligación de dar respuesta a las preguntas que hizo, y tiene la obligación de darlas satisfaciendo las expectativas del lector. Porque esas son las reglas del juego.

Y éste es el momento de recordar que, desde sus inicios, la literatura policíaca es una propuesta de juego. Y esta propuesta no se perdió en su evolución hacia “lo negro” (Martín, 1989: 29).

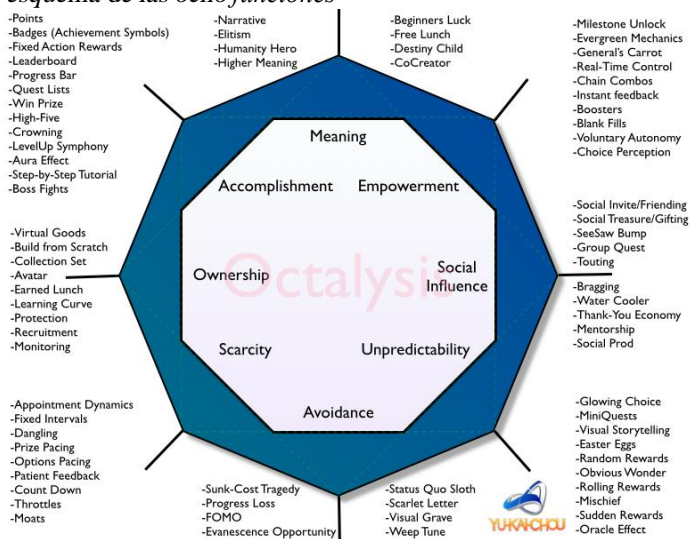
Se partirá, pues, de esta dimensión lúdica para orientar la gamificación de esta unidad didáctica, a partir de tareas posibilitadoras que se construirán tomando como base la organización narrativa del libro. A partir de ella, se ofrece una selección de textos que suponen la base del itinerario de lectura que se le propone al alumno, a fin de que

pueda jugar con unas u otras hipótesis de reconstrucción en la tarea final.

Carvalho (2016), Kapp (2012) y Deterding, Dixon, Khaled y Nackle (2011) definen la gamificación como una técnica que recurre a mecanismos, situaciones y estrategias de juegos, en contextos no propiamente lúdicos, con vista a aumentar las capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y realización personal. Yu-Kai Chou (2016) revela, de forma práctica, las características que convierten la gamificación en atractiva para los estudiantes. En Yu-Kai Chou (2016: 23), se presentan ocho funciones que desempeñan las técnicas de gamificación:

Figura 1

Imagen del esquema de las ocho funciones



Fuente: Kai Chou (2016: 23)

A juicio de este autor, la acción gamificada produce las siguientes consecuencias positivas a la hora de llevarla a la práctica:

1. Potenciar “**el sentido épico de la tarea**”, cuando el usuario siente que va a realizar algo que le exige cierta superación.
2. Estimular la capacidad de “**crear un ambiente de desarrollo y realización**”, al sentir que está poniendo en práctica competencias y realizando acciones ante desafíos a los que se expone (al ganar premios o reconocimientos por las metas, se siente realizado).
3. Incentivar “**la creatividad y ajustarla a la recompensa que recibe**”, ya que las personas gradúan su desempeño ante los éxitos logrados (metas alcanzadas, control de tiempos, retroalimentación instantánea).
4. Posibilitar el “**sentido de propiedad y de posesión**” que se produce cuando una persona siente que domina o controla algo creado por sí mismo, aumentando su motivación.
5. Construir mecanismos de “**influencia social y relación**”, al sentir relevancia y reconocimiento social en su relación con sus competidores directos.
6. Adquirir factores de “**raridad e impaciencia**”, dada la satisfacción de obtener algo solo porque es raro o extremadamente difícil de conseguir, convirtiéndose en único.
7. Experimentar “**imprevisibilidad y curiosidad**”, pues ambos son factores que mantienen una fuerte adhesión, dada la motivación que produce lo incógnito.
8. Advertir el “**sentido de evitar pérdidas**”, ya que nunca se quiere perder lo que ya se alcanzó, ni se quiere alterar toda una planificación o estrategia usada (motivación para evitar que algo negativo pueda ocurrir).

La gamificación en el ámbito de la didáctica debe, en suma, incluir los aspectos sociales (vinculados a la competición) y los aspectos de recompensa (asociados al placer) a lo largo del proceso de aprendizaje del alumno. Por lo que las opciones de gamificación para una secuencia didáctica son casi infinitas.

Para llevarlas a cabo en el aula, se puede optar por los siguientes procedimientos:

✓ **Establecer una lista de objetivos/tareas**

Se deben evidenciar los objetivos y su resolución en un plazo de tiempo concreto. En este caso, las tareas vinculadas a la identificación geográfica, la descripción del detective o la identificación de los sospechosos pueden ser completadas con estrategias que potencien este aspecto.

✓ **Crear un sistema de recompensas para los objetivos/tareas alcanzados**

Para gamificar el proceso de la escritura creativa, basada en una novela policial, las pautas de realización de la tarea final pueden completarse con un sistema de competición que recompense la realización con premios -el grupo quedará satisfecho por los progresos alcanzados y la perspectiva de mejorar- y por la dimensión lúdica de la competición en sí. Con todo, debe cuidarse la administración de estas estrategias, a fin de evitar que las expectativas de los estudiantes generen frustración que sea contraproducente para su aprendizaje.

Algunos de los mecanismos que es conveniente adoptar, para que estas estrategias se puedan llevar a cabo de manera organizada y transparente, deben consistir en:

➤ **Especificación del sistema de puntuaciones y elaboración de una tabla de puntuaciones**

Identificar una puntuación para cada objetivo o tarea alcanzada en función del esfuerzo o tiempo de realización. Se debe, además, clarificar desde el inicio cuál será la recompensa por realizar cada una de las tareas o la unidad en su conjunto. En este sentido, en función de las características y naturaleza de la institución y/o del grupo, se puede

jugar con recompensas que trasciendan el contexto del aula y suponer una motivación para actividades de dinamización del grupo fuera de las aulas: realización de rutas literarias, si es posible, obtención de bienes culturales (libros, experiencias -cine, teatro-...).


Exponer desde el inicio de la unidad la tabla de puntuaciones de los diferentes grupos, lo cual estimula la voluntad de superación durante el proceso de realización de las tareas.

➤ **Cronómetro: indicación del tiempo disponible para la prueba**

Informar del plazo de realización de la tarea. La limitación temporal supone un desafío que incrementa la competición e intensidad de la prueba y, en consecuencia, su dimensión lúdica.


En el caso de esta unidad didáctica, se persigue potenciar este aspecto desde el propio título (un enigmático código), pues, en su formulación, se presenta el primer desafío a la curiosidad del alumnado hacia la tarea final. Esta exige un trabajo colaborativo para escribir el guion de un cortometraje, utilizando los fragmentos narrativos del libro. Para ello se apela a la intervención creativa e imaginativa para recrear la historia. Lo hacen partiendo de un conjunto de tareas posibilitadoras en las cuales van desarrollando, a través de lecturas orientadas, las competencias vinculadas a la escritura y caracterización de personajes (sospechosos y detective), así como a los lugares donde se desarrolla la acción, vinculados a la geografía literaria, tal como se ha explicado. Por último, una síntesis de los hechos y averiguaciones del detective permiten establecer las hipótesis y desenlaces posibles para su propia historia.

Para llevar a cabo la gamificación de esta unidad, y aun cuando su aplicación estará condicionada por las particularidades de cada aula, se propone la distribución de la clase en equipos de tres estudiantes. Los miembros del grupo deberán cooperar para resolver

las diferentes tareas, pero solamente las identificadas con el distintivo  contarán para la puntuación. Esta actividad implicará generalmente una acción comunicativa (comprender una información, redactar, sintetizar o exponer), para cuya realización será importante el trabajo previo y cooperativo de todo el grupo. El desarrollo de la unidad didáctica facultará información, habilidades y competencias para la tarea final, que contará el triple en el aprendizaje gamificado que se persigue.

La siguiente tabla sintetiza los diversos aspectos que componen el esquema de gamificación de esta unidad, a fin de facilitar su concreción en el aula, también a efectos de evaluación

Tabla 1
Esquema de gamificación de esta unidad

Equipos	Tareas puntuables	Aprendizaje	Criterios de evaluación
3 personas	Actividades señalizadas con el distintivo  La tarea final cuenta el triple que las actividades posibilitadoras.	Colaborativo para competir, en tareas de conocimiento cultural y producción oral y escrita. Para llevarlas adecuadamente a cabo es necesario realizar bien las precedentes.	-Adecuación comunicativa. -Corrección lingüística. -Relevancia del contenido. -Expresión escrita (narración y descripción). -Creatividad e imaginación.

Fuente: elaboración propia

3. Guía didáctica de la unidad “Código: 42.15 / -8.8333”

Esta unidad didáctica articula, pues, contenidos culturales, pragmáticos y estratégicos, potenciando la competencia comunicativa de los alumnos de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) en un nivel de aprendizaje intermedio-alto (B2 según el MCERL). La metodología de enseñanza se sitúa en el paradigma

comunicativo, más concretamente en el enfoque por tareas, tal como se ha expuesto al inicio de este trabajo.

En lo que respecta a las *competencias generales* de la lengua, se pretenden ampliar las actitudes positivas hacia la lengua y cultura meta (el *saber ser*), aumentar el conocimiento declarativo, sociocultural e intercultural (el *saber*) a partir de contenidos relacionados con una obra literaria, su autor y su versión cinematográfica; se trabajará de forma implícita la reflexión sobre el proceso de aprendizaje a través del conocimiento procedimental (*saber hacer*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*). El desarrollo de la competencia autónoma, relacionada directamente con el “saber aprender” se explotará de varias formas. Por un lado, se llevarán a cabo actividades orientadas hacia el aprendizaje heurístico, en las que los alumnos, asumiendo un papel activo, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje y aprenden por inferencia, descubrimiento y análisis. Por otro lado, se refuerza la motivación intrínseca y creatividad de los estudiantes a través de las actividades que se proponen en la tarea final.

En lo tocante al desarrollo de la subcompetencia lingüística, se trabajará a partir de un *input* lingüístico auténtico y se propondrán secuencias de actividades coherentes con los procesos de adquisición de segundas lenguas, trabajando las destrezas de comprensión y producción. Dentro de los contenidos lingüísticos, se abordarán de forma explícita los contenidos léxicos a partir de una selección de fragmentos de la obra literaria y fílmica.

La subcompetencia pragmática y discursiva se desarrollará a partir del trabajo con el género literario del relato y el análisis de diálogos, textos descriptivos y narrativos procedentes de la novela seleccionada. Los estudiantes recibirán también *input* procedente de la adaptación cinematográfica de la novela (a través del tráiler de la película), lo cual les ayudará a familiarizarse con la narración cinematográfica, necesaria para la elaboración del guion.

TAREA 1: LATITUDES Y LONGITUDES

Objetivos y descripción de actividades (1-5):

- Adquirir o consolidar estrategias de comprensión lectora.
- Tomar conciencia del enfoque procesual de la lectura a través de actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura.
- Ampliar los referentes culturales de la literatura hispana a través de textos literarios.
- Localizar y familiarizarse con el espacio real en el que transcurre una novela.

Procedimiento:

Actividad 1: los alumnos formulan hipótesis sobre el origen del título de la unidad didáctica. Aquí se podrían proporcionar modelos de exponentes lingüísticos adaptados al nivel B2 para practicar esta función comunicativa, por ejemplo:

El código inicial podría tratarse de... / podría hacer referencia a... / es posible que coincidiese con...

Actividad 2: se propone una tarea que está al servicio del aprendizaje heurístico, cuenta con un input lingüístico auténtico y permitirá desarrollar la primera fase del proceso de lectura (la prelectura), así como las destrezas de interpretación textual. Además, se pretende que los alumnos completen nociones sobre el espacio geográfico en el que se ambienta la novela, ampliando así su conocimiento declarativo. Los estudiantes formarán pequeños grupos y deberán asociar los tres textos extraídos de la novela de Villar (Textos 1, 2 y 3) con los lugares que describen (Vigo, Panxón, Aguiño). Esta tarea persigue que los alumnos descubran la localización geográfica en la que transcurre la novela y sitúen en un mapa digital tres de los puntos geográficos más importantes de la obra. De manera implícita se anima a que recurran a programas de búsqueda de información en internet para desvelar esa incógnita.

Actividad 3: se vuelve a recurrir a destrezas heurísticas para aumentar la motivación de los estudiantes y se les propone que amplíen su

conocimiento sobre el impacto social que la novela ha tenido en la zona.

Concretamente en el **apartado a)**, se pide a los alumnos que busquen las rutas literarias educativas o turísticas que han pasado a ser conocidas por formar parte de este paisaje literario.

La actividad del **apartado b)** propone que, a través de la utilización de recursos digitales, los estudiantes realicen una visita virtual al escenario espacial de la novela y visualicen un vídeo de promoción turística de las Rías Baixas que contribuirá a ampliar su conocimiento declarativo sobre el espacio geográfico y literario con el que se está trabajando.

En el **apartado c)** se pone en práctica una técnica de lectura detallada (o escaneo del texto) y se propone que busquen el léxico relacionado con el mar para construir un campo semántico sobre este tema. Esta actividad permitirá, por lo tanto, ampliar los conocimientos léxicos de los alumnos a partir de la lectura de los textos literarios y funcionará también como una pre-tarea para la lectura de los fragmentos siguientes, en los que la presencia del mar es frecuente.

Actividad 4: se desvela la obra con la que se va a trabajar: la novela de Domingo Villar, *La playa de los ahogados*. A través de la sinopsis (en el texto 4), los estudiantes conocerán el punto de partida de la novela: la aparición de un cadáver en circunstancias sospechosas y la investigación del caso que dirigirá el inspector Leo Caldas. Una tarea de extensión podría consistir en el análisis de las técnicas narrativas que se han utilizado para elaborar la sinopsis.

Actividad 5: los alumnos completan la información básica sobre la trama novelesca, pero, además, a través del booktrailer obtendrán información complementaria sobre su autor (sobre el que se pregunta en el **apartado a)**, ampliando así sus conocimientos declarativos. En el **apartado b)**, con una estrategia de anticipación basada en el aprendizaje por descubrimiento, se invita de nuevo a los alumnos a

que formulen hipótesis sobre el argumento de la novela y el motivo del asesinato.

TAREA 2: ¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA NARRACIÓN POLICIAL?

Objetivos específicos y descripción de actividades (6-17)

- Tomar conciencia del proceso de construcción de un texto narrativo.
- Identificar los elementos clave en una narración policial: la escena del crimen, el detective, los sospechosos, cronología de los hechos, resolución del crimen.
- Desarrollar estrategias de lectura en un texto literario.

Procedimiento:

Actividad 6: pone de manifiesto, una vez más, la importancia del enfoque procesual en la producción de textos y se llama la atención a los alumnos de que la descripción de la escena del crimen sería el “primer paso” para la construcción de una narración policial. Además de presentar esta relevante indicación de cara a la elaboración de la tarea final, se pretende que lean ese fragmento de la novela policíaca (texto 5) e intenten recabar más información sobre la escena del crimen: ¿quién era la víctima (edad, profesión, familia, etc)? ¿cómo apareció el cuerpo? ¿qué sospechas levantan **estos hechos** ante los policías que investigarán el caso?

Como actividad de extensión, en esta tarea se podrían identificar algunos recursos lingüísticos que están presentes en un texto descriptivo (tiempos verbales y su correlación en el texto, cómo se presenta la información, etc).

El segundo paso en la construcción de una narración policial se aborda en el segmento de **actividades** que va de la **7** a la **10**. En ellas se pretenden activar los conocimientos previos de los estudiantes

sobre el género literario de la novela negra y uno sus pilares narrativos: la construcción de los personajes.

Actividad 7: los estudiantes reflexionarán sobre cómo se construirá el personaje central en este tipo de narraciones: el detective. En grupos buscarán información sobre alguno de los más representativos (desde Philip Marlowe hasta Sherlock Holmes o Pepe Carvalho) y a través de esta actividad los alumnos infieren algunas de sus características más relevantes.

Actividades 8, 9 y 10: después de una aproximación a la figura del detective en general, analizarán el perfil de un personaje concreto, Leo Caldas, a través de la lectura de un fragmento de la novela (texto 6). La explotación del texto literario se presta también para analizar los recursos léxicos, gramaticales o discursivos que el autor utiliza para describir al detective. Esta secuencia de actividades se centra, primero, en la destreza de comprensión lectora para luego pasar a la de producción escrita e invita a los estudiantes a completar la descripción del detective haciendo uso de su imaginación y favoreciendo el proceso creativo.

Actividad 11: perteneciente al grupo de actividades del tercer paso en el proceso de construcción de la narración policial, consiste en una tarea de comprensión lectora y de reconstrucción de la historia. El fragmento 6 recoge una serie de personajes sospechosos y el resumen de los antecedentes del crimen.

Actividad 12: similar a la anterior, está basada en una tarea de comprensión lectora. Los estudiantes tendrán que leer cuatro fragmentos de la novela (textos 7-10) en los que se describe a cuatro personajes importantes (el capitán Sousa, José Arias, Marcos Valverde y Diego Neira). El objetivo es ampliar información sobre la trama novelesca y que los estudiantes obtengan más datos sobre los posibles sospechosos del crimen.

Actividad 13: los alumnos tendrán que movilizar los conocimientos que acaban de obtener tras la lectura de los textos (7-10) para deducir cómo se han caracterizado tres de los personajes en la película.

Actividad 14: se pide que completen el retrato de uno de los personajes, Diego Neira, pues en el texto 10 la información del texto literario es muy escueta. En esta secuencia de actividades los destinatarios de la unidad didáctica desempeñan dos roles en simultáneo: por un lado, realizan actividades en las que desarrollan habilidades de interpretación literaria y, como lectores, se implican en descubrir quién pudo haber sido el asesino de la novela. Por otro lado, al completar la descripción de los personajes, están trabajando técnicas de escritura creativa que podrán aplicar en la tarea final.

Actividades 15 y 16: la primera está también orientada a la destreza de producción escrita y funciona como una pre-actividad de la tarea final, pues los estudiantes vuelven a establecer suposiciones sobre cuáles serán los móviles o coartadas de los cuatro personajes anteriores sobre el crimen, además de completar las descripciones que habían realizado previamente.

Las actividades situadas dentro del *cuarto paso*, proporcionan más información a los estudiantes para que estos puedan aproximarse a la resolución del enigma. En la **actividad 16** se explota la presentación de información en formato multimodal pues los alumnos visualizan el tráiler de la película y, con esa información adicional, podrán formular hipótesis cada vez más plausibles sobre el posible culpable.

Actividad 17: deberán leer siete textos (del 11 al 16) que retratan *los hechos* y hacer un resumen de cada uno de ellos. Nótese que la técnica del suspense se está usando con fines didácticos, pues en la unidad se proporciona primero un enigma y luego se ofrece información de forma dosificada, para que los alumnos participen activamente en la formulación de hipótesis creíbles y acompañen con interés el trabajo

propuesto. Se trata de que se familiaricen con el argumento, con la creciente intriga y que consigan sintetizarlo en un texto narrativo.

TAREA FINAL

Objetivos específicos y descripción de actividades (18-19):

- Adquirir estrategias de escritura creativa
- Ampliar la competencia literaria a través de la técnica de cambio de formato: reproducir las pautas de construcción de un texto narrativo y aplicarlas a la elaboración de un guion cinematográfico
- Consolidar habilidades y actitudes de trabajo colaborativo
- Familiarizarse con las técnicas de elaboración de un guion cinematográfico

Procedimiento:

Actividad 18: se presenta la tarea de producción final. Los estudiantes deben construir un guion cinematográfico de forma colaborativa. El análisis anterior de *La playa de los ahogados* les servirá para iniciar la producción del guion en el que podrán reconstruir la historia de la novela. Antes de desarrollar las escenas, se sugiere que los alumnos redacten un plan del guion narrativo, presentando la escena del crimen, al detective, los sospechosos, el conflicto (los hechos) y finalmente la resolución del crimen.

Actividad 19: los alumnos deben materializar cada escena en una escaleta que recoja todos los elementos esenciales del guion: el espacio, el tiempo, los diálogos de los personajes, la descripción de la escena, los efectos sonoros o visuales que acompañen cada momento de la secuencia, y que lleven también la contabilidad del tiempo que durará cada una de ellas. En esta tarea final los alumnos tienen completa libertad para realizar la adaptación de la novela y crear líneas argumentales diferentes. La presentación de la tarea final constituye la última fase del proceso de gamificación, que se podría

completar con la organización de un concurso en el que toda la clase participase. El mejor guion sería premiado basándose en criterios como: creatividad y originalidad, corrección formal, nivel de adaptación de la novela, aplicación de técnicas narrativas y descriptivas adecuadas, presentación de personajes, descripción del espacio y tiempo, construcción del enigma, narración de los hechos, elaboración de los diálogos, etc. Entre todos los alumnos se podría elaborar una ficha de evaluación de los guiones y un grupo de alumnos seleccionados al azar podría realizar la función del jurado.

Conclusiones

Estas reflexiones pretenden evidenciar la relevancia del material didáctico presentado en la unidad “**Código: 42.15 / -8.8333**”, su eficacia y su coherencia secuencial para un aula de ELE. La metodología por tareas, la utilización de materiales e *input* auténticos (una novela) y los recursos a la gamificación y a la explotación del componente geográfico de la literatura pretenden ser elementos constitutivos de una propuesta significativa para este contexto de aprendizaje.

Sin ser ninguna novedad, los aspectos hasta el momento expuestos, se acogen, no obstante, a principios y prácticas de la innovación educativa actual. Con este propósito se ha concebido esta unidad didáctica, con la expectativa de que pueda concretarse, y mejorarse, en la realidad concreta de las aulas en que se aplique.

Por tal razón, se han confeccionado unas tareas y actividades que constituyen el esqueleto de esta unidad, pero que pueden y deben ser adaptadas a la realidad del aula. Incluso, las capacidades de explotación no se reducen a las pautas que se han ofrecido a lo largo de estas páginas. Los recursos digitales podrán permitir la utilización de hipervínculos que completen y consoliden las actividades propuestas; asimismo, las estrategias de gamificación, cuyas ventajas

se han intentado evidenciar, se podrán potenciar en función de las características del grupo meta y las condiciones contextuales en que se desarrolle la unidad.

Partiendo de la fundamentación didáctica que se ha seguido en estas páginas, esta propuesta se perspectiva desde una concepción abierta y colaborativa en su aplicación didáctica, con la creencia de que la acreditada competencia del profesorado de ELE conseguirá encontrar caminos de explotación eficaces que dirijan a sus estudiantes a la vibrante tarea de encontrar al sospechoso que incansablemente persigue el inspector Leo Caldas.

Bibliografía

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). Competencia plurilingüe, pluricultural y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Lloret (Ed.). *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 197-213). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carvalho, A. A. (2016). Jogos Digitais e Gamificação: Desafios e Competição para Aprender na era do mobile learning. En *Aprendizagem, TIC e Redes Sociais* (pp. 112-144). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification. Beyond points, badges and leader boards*. Fremont. CA: Octalysis Media.

Collie, J. y Slater, S. (1992). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunha, C. (2011). *A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global*. Guimarães: Opera Omnia.

Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. y Nackle, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”. En Academic Mind Trek’11 (Ed.). *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York, USA: ACM Press.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Hipertextos fragmentados. Escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria. En L. Cancelas, R. Jiménez, M. F. Romero y S. Sánchez (Coords.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (cap. 50, pp. 1-12). Granada: Grupo Editorial Universitario de Granada.

Esaín, D. (2017). Planos en ‘La playa de los ahogados’. Ruta turístico-literaria por los escenarios que recreó Domingo Villar en Panxón (Pontevedra). *El País*, 17 de agosto. Obtenido el 11 de mayo de 2018, desde https://elpais.com/cultura/2017/08/17/actualidad/1502990177_889981.html.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2011). Escenarios textuales de la alteridad. *Literatura y viaje. Lenguaje y Textos*, 33, 127-135.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes – Edelsa.

Kaap, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

Martín, A. (1989). La novela policíaca/negra como hecho lúdico. En J. Paredes (Ed.). *La novela policíaca española* (pp. 23- 31). Granada: Universidad de Granada.

Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.

Núñez, X. (coord.) (2015). La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE. *Lenguaje y Textos*, 42.

Núñez, X. (2018). *Geografías literarias. Un itinerario (inter)cultural por Galicia*. Santiago de Compostela: USC editora.

Núñez, X.; Cea, A. y Da Silva, I. (2015). La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües. En O. Cleger y J. Amo (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 154-168). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Romero, M. y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 36, 63-72.

Sánchez, J. (2014). Domingo Villar: Novela negra con sabor gallego. *Signa*, 23, 805-826.

Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-24.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.

Trigo, E. y Romero, M. (2017). Geografía literaria en el aula de ELE. Una aproximación al Cádiz de 1908 desde la ruta literaria de

las libertades. *Studia Iberystyczne*, 16, 283-302. DOI:
/10.12797/SI.16.2017.16.17.

Villar, D. (2009). *La playa de los ahogados*. Madrid: Siruela.

Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa

Riddles in the SFL class: oral literature, heritage and educational innovation

Ítaca Palmer

Universidad Sant Josep de Beirut (Líbano)

itacpalmer@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6588-8384>

Mar Campos F.-Fígares

Universidad de Almería (España)

mcampos@ual.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7704-7902>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.289

Fecha de recepción: 14/11/2018

Fecha de aceptación: 11/12/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Palmer, Í. y Campos F.-Fígares, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo* 30, 289-316.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>

Resumen: Este artículo pretende abordar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) valiéndonos de textos de la tradición popular, por su carácter más cercano a la oralidad, enmarcándolo en el aprendizaje por competencias y, más en concreto, en la competencia comunicativa que aparece referenciada en las normativas oficiales. Se propone una recuperación de estos textos patrimoniales para el conocimiento/reconocimiento del patrimonio cultural y, además, como base para la escritura creativa, a través de las tecnologías disponibles en el aula, de textos similares originales con los que conformar una fono/videoteca de aula o centro.

Palabras clave: Enseñanza ELE; patrimonio literario; innovación educativa.

Abstract: The purpose of this paper is to address the Teaching of Spanish as a Foreign Language (TSFL) through the use of short traditional or popular texts. These are closer in character to spoken language, thus providing an opportunity to implement a competence-based approach to learning -namely through communicative competence, which is at the centre of standard syllabi today. These popular texts are presented here as a tool for teaching cultural heritage as well as being an optimal base for creative writing workshops. All of which is carried out through the use of new classroom technologies and other, similar texts with which to create an educational audiovisual catalogue for the classroom and/or the school.

Keywords: ELE Teaching; Literary Heritage; Educational Innovation.

I ntroducción

Los términos de *enseñanza/aprendizaje* son nociones que por la misma naturaleza de su objeto son siempre cambiantes. Nunca estamos plenamente satisfechos a la hora de abordar determinadas prácticas docentes pues nos preocupa o bien no llegar al hoy, o bien despreciar el ayer y olvidar elementos fundamentales que “han funcionado” en sistemas educativos previos. Cuando hablamos de innovación educativa, solemos pensar en romper con todo lo enmarcado bajo la idea de “clásico” o tradicional; sin embargo, muchas veces la innovación radica, aunque parezca paradójico, en replantear lo establecido, lo que venimos empleando y asumiendo como válido. Y es en ese repensar lo anterior cuando lo renovamos y lo aplicamos de otro modo con ayuda de nuevas técnicas, enfoques e instrumentos. Todo esto cobra especial importancia cuando somos conscientes de que no solo las formas de enseñar evolucionan, sino también las formas de aprender. Dicho de otra forma: es, precisamente, la evolución de los aprendices -y de su forma de aprender- lo que condiciona y exige el cambio en la forma de enseñar. El proceso didáctico no es un movimiento unidireccional, manejado

desde la autoridad del docente, sino que ha de entenderse como un intercambio en el que lo más importante es lo que se aprende, no lo que se enseña. Desde esta perspectiva, ante la explosión del mundo digital y la transformación radical de nuestras aulas, nos tenemos que preguntar cómo hacer confluír lo clásico con la innovación: no solo actualizar los contenidos sino, sobre todo, la forma de impartirlos y aprehenderlos. Si enseñar lengua es enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir, tenemos que plantearnos qué es hoy escuchar, hablar, leer y escribir. Aquí debería radicar el cambio, en reconocer que estos conceptos están siempre en evolución y, por tanto, debe evolucionar nuestra manera de acercarnos a ellos.

1. El lugar de la literatura en la clase de ELE

Vamos a tratar de recoger muy sucintamente la tendencia general con respecto a la vinculación de la enseñanza de la lengua con la presencia de la literatura en las aulas, pues es sintomático que esta relación haya sido cuanto menos conflictiva: no hay un consenso común sobre cómo establecer esta relación ni tan siquiera sobre si la misma es necesaria.

Con cierta frecuencia aparecen trabajos que nos ayudan a comprender el panorama de propuestas, cada vez más amplio que la enseñanza del ELE y L2 suscita. Sánchez Pérez (1992) realizaba un amplio estudio sobre la enseñanza del ELE (que a partir de los años 80 comenzaba a consolidar un espacio propio), trazando un detallado cuadro desde los orígenes hasta los albores del siglo XXI con descripción de numerosas gramáticas y métodos que habían abordado tal enseñanza no solo en España, sino en muchos otros países.

Años más tarde, ya consolidado el peso de los estudios sobre ELE/L2, Albaladejo (2007) presenta también una panorámica, pero pone el foco de su investigación en la evolución de la relación entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura, dos materias que, si bien

siempre suelen aparecer vinculadas (la asignatura de “lengua y literatura”) frecuentemente han llevado caminos paralelos cuando no independientes. Destaca así cómo, en los años 50 la literatura tenía el papel predominante en la enseñanza de lenguas, el llamado modelo *gramatical* que estaba basado en la traducción y memorización de textos. Con ello se pretendía que el estudiante adquiriera, imitara y utilizara un lenguaje “elevado” semejante a los modelos lingüísticos propuestos por el profesor, modelo que aún provenía del retoricista del siglo anterior (Martínez Ezquerro, 2017: 200), y que era similar, en cierta medida, a la enseñanza de la lengua materna, a su perfeccionamiento. En los años 60-70 se pasa a un modelo *estructural*. La literatura quedó gradualmente marginada como modelo y comienzan a utilizarse estructuras lingüísticas que contienen programaciones graduadas según la dificultad que presentan (a lo que las obras literarias originales difícilmente pueden adecuarse). Se comenzaba a distanciar notablemente las metodologías entre la enseñanza de la lengua materna y la de ELE/L2. En los años 70, con los programas *nocional-funcionales* se empezaban a incluir aspectos sociales en la enseñanza, pero los cambios reales con respecto al modelo anterior apenas son perceptibles, es decir, el enfoque es aún plenamente lingüístico, y el rol del maestro, ser el emisor de la información sin que haya apenas interacción con los aprendices, sigue siendo la norma general. Conviene remitirnos al manual de Aquilino Sánchez (1992), que analizó de manera cuidadosa los métodos en la enseñanza del ELE hasta el año de su publicación.

De aquí se evoluciona al modelo *comunicativo* que se instala en los años 80, el cual requiere de un conocimiento profundo del aprendiz y conlleva un cambio sustancial en el modelo de enseñanza/aprendizaje. La lengua *hablada* toma protagonismo y la lingüística aplicada comienza a aceptar aportaciones de la psicolingüística y sociolingüística. Llegados a este punto, la literatura sigue siendo orillada como parte del aprendizaje, vista como expresión de lengua estática, y que no cala con esta metodología sustentada en el enfoque *comunicativo* de la lengua, “cuyo principio básico puede

definirse como el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula” (Martín Peris, 2000: 101). En el mismo artículo, en el que se lleva a cabo una reflexión sobre los manuales de enseñanza ELE y en concreto sobre el papel que ocupa la literatura en ellos afirma que, en este momento, la literatura está presente en los manuales, pero no formando parte del aprendizaje en sí, sino que se incluye al final de los temarios lo que, según el autor, “parece reflejar un cierto temor al texto literario de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo” (Martín Peris, 2000: 123).

Según el panorama que veníamos presentando recogido por Albadalejo, a partir de este momento, la literatura gana algo de peso y cobra algo de importancia en los años 90, pero sobre todo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que en los manuales que se encuentran para ELE la inclusión de textos literarios es, casi siempre, como ese elemento que acompaña o adorna al aprendizaje mencionado por Martín Peris, pero no uno que ayude a la construcción misma del aprendizaje.

Ya muy recientemente, en el año 2017, De Santiago Guervós y Fernández González, presentan en una voluminosa obra los “fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos” de la enseñanza del español como 2/L. En ella destacan, entre otros, los modelos de “competencia comunicativa” que se imponen en los últimos tiempos, destacando la transcendencia de atender a la visión comunicativa del lenguaje, especialmente en la enseñanza del LE/L2, y muestran como a lo largo de los años 80 y 90 se va implementado el estudio de esta función, con referentes anglosajones, del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, pero propuestas que finalmente están recogidas en el Marco Común Europeo de 2002 (2017: 347).

El recurso del aprender “deleitando” que hoy día va más allá, aprender/enseñar divirtiéndose, está viéndose apoyado por numerosos materiales que, recurriendo con frecuencia a las tecnologías de la comunicación, parecen hacer más fácil la labor del docente¹. Y en el caso que nos ocupa son precisamente esas tecnologías las que van a permitir (ya están permitiendo) la recuperación y, aunque parezca contradictorio, la fijación de textos literarios de tradición oral que, lo vemos día a día parecían destinados a desaparecer por su carácter “volátil”, por la desaparición de los entornos propios de su difusión (entornos rurales, actividades comunales generalmente vinculadas con labores agrícolas, familias amplias con personas mayores que contaban historias a los pequeños...) ². La inmediatez y omnipresencia de internet nos va a hacer posible contar con este tipo de textos y “revivirlos” en las aulas para construir un aprendizaje lúdico de la lengua con el apoyo del conocimiento de este patrimonio cultural, con textos originales. La cultura y el juego van de la mano, ya que como dicen Labrador y Morote (2008: 73) “forma parte del patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos”. El juego genera placer, moviliza al estudiante, ayuda al desarrollo de la creatividad, la curiosidad, la imaginación. Al mismo tiempo, favorece la comunicación, la integración y fomenta el trabajo en equipo.

La relación entre los textos escritos y, especialmente, los literarios, y el aprendizaje de lenguas está ampliamente demostrada. Por eso es tan importante acertar con los textos adecuados para que ese apoyo sea real y no una losa. Parece claro que la utilización de textos breves es muy adecuada para estudios iniciales, pues nos

¹ No queremos dejar de recordar el librito “Aprender español jugando” donde, ya en 1997, De Santiago y Fernández González recopilaban y adaptaban juegos tradicionales como “material complementario” para el aprendizaje de ELE/L2.

² Aunque hay actividades, en ocasiones vinculadas a las prácticas bibliotecarias, en las que se produce este rescate, tanto para los mayores como para los niños, con actividades como “las abuelas cuentacuentos” promovida en el ayuntamiento de Motril.

permite presentar textos completos y no extractados, con valor en sí mismos y no formando parte de una obra más extensa³.

Habría que reflexionar en un estudio más amplio sobre una diferencia de matiz relacionado con los términos de *popular* y *tradicional*. Si bien se utilizan de forma sinónima – de hecho, se habla en algunos estudios especializados de literatura popular o tradicional de forma indiferente, tratándolos como la misma cosa-, hemos de dejar claro que no podemos confundir lo *propio de la tradición* con lo que se ha *popularizado*. Decimos esto porque todos los clásicos infantiles, por ejemplo, son textos “populares” –popularizados- entre los miembros de cada comunidad: todo el mundo conoce a *Pinocho* o a *Peter Pan*. Pero esto no significa que sean textos de la tradición oral porque, como sabemos, son obras de autor. La literatura tradicional es la que nace de manera anónima y se transmite de generación en generación, de forma oral y sujeta a las variantes del paso del tiempo. Podemos decir que la literatura tradicional folclórica es producida por el pueblo, transmitida por el pueblo o destinada a su consumo por el pueblo. Lo que vemos reflejado en estos textos son las creencias populares que preocupan al hombre, las costumbres (los festejos, juegos, danzas...), de carácter religioso que derivan de mitos, los relatos que vemos en los cuentos o en la música. En definitiva, el arte folclórico abarca las manifestaciones artísticas que expresan el carácter de la vida en comunidad. Estas presentan multitud de variantes en distintos lugares y siglos. A este campo pertenecen los juegos infantiles, danzas de corro (el corro de la patata, el escondite inglés), nanas, refranes, adivinanzas, cuentos, chistes, leyendas.

Lo que hace atractiva y fácil esta literatura es que las composiciones en prosa o en verso, presentan unas estructuras prácticamente idénticas. Así, los personajes de los cuentos, se enfrentan una sucesión de hechos que siguen la misma línea en cada

³ Aunque obviamente la brevedad en numerosas ocasiones no está reñida con la complejidad, y podemos encontrarnos ante textos *conceptistas* que pueden emplearse en los niveles superiores de aprendizaje de lenguas.

narración. Los refranes, dichos y sortilegios nos hablan de la sabiduría del pueblo, y las rimas para entretener o para jugar muestra una estructura rítmica, forma sonora, poética que la hace divertida y fácil de memorizar.

Es innegable su valor sociocultural, es auténtico pero accesible. Sabiendo que no toda la literatura tradicional folclórica está dirigida a los más jóvenes, sí que existen una gran cantidad de textos asequibles. Además, la literatura folclórica esta ligada sobre todo a la música y a lo lúdico, al juego. Por este motivo, la adivinanza nos ofrece infinitas posibilidades para el fin educativo que nos ocupa.

2. La adivinanza como género literario y bien patrimonial en el aula

Así pues, volviendo a nuestro caso y centrándonos en ella como tipo de texto patrimonial muy específico, diremos que hay numerosos estudios desde los ya clásicos de Morote (2001) y (2007) hasta los más recientes de Martínez González (2013) en los que se destaca el estudio de las adivinanzas. Ambos autores proponen la utilización de diferentes juegos lingüísticos, pero haciendo énfasis en las ya mencionadas *adivinanzas* y nos hablan de la multitud de posibilidades que estas tienen. En especial Martínez González anima a su utilización en el aprendizaje/enseñanza con los niños afirmando que “uno de los fundamentos de la adivinanza, y que parece empatar con el pensamiento infantil de los primeros años es el animismo”⁴ y con este pensamiento los niños empiezan a explicarse el mundo, dándole vida y habla a cosas y seres que les rodean. (Martínez González, 2013: 22).

Las adivinanzas, obviamente, las encontramos a lo largo de todo el mundo hispano, y aunque suelen ser con frecuencia muy

⁴ Propio del pensamiento mágico, caracterizado por atribuir del alma, voluntad e inteligencia a animales, plantas y aún objetos.

parecidas, siempre hay pequeñas adaptaciones a cada zona geográfica, o incluso corresponde a distintos referentes. Con lo que podemos decir que filológicamente estos textos entrañan un gran valor, ya que forman parte del patrimonio cultural de cada país, a la vez que son fácilmente reconocibles en cualquier zona hispanoparlante.

Son textos lúdicos pues, por su misma naturaleza, el emisor invita al receptor a encontrar la respuesta al enigma planteado, si no este quedará incompleto y, como nos dice Morote, “quien juega a las adivinanzas intenta vencer en el número de aciertos al oponente y ahí es donde radica su mayor interés y donde podemos observar su valor lúdico, que tanta importancia puede tener en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2007: 147).

Se trabaja en mayor medida la metáfora, pero también encontramos con frecuencia el uso de la alegoría, la paradoja, la anáfora, entre otras, que corresponden a elementos propios del *ornatus* (Martínez Ezquerro, 2018:6). El lenguaje es cuidado por su necesaria brevedad y debe ajustarse a lo que se pretende a la vez, mostrar y ocultar. Resumiendo, como cita de nuevo Morote “la adivinanza tiene, además, ese difícil arte de captar inmediatamente la atención del receptor y la fina elegancia del mensaje breve que sabe armonizar lo popular con una expresión poética de alto valor estético (Gárfer y Fernández 1983: 19).

El corpus de adivinanzas es amplísimo⁵ y debemos seleccionar las que vayan a darnos más juego en clase, de acuerdo a diversos factores como la edad o el nivel lingüístico del aprendiz, por un lado, y los referentes generales pues las hay que corresponden con elementos excesivamente locales que pierden el sentido cuando se

⁵ Véase como ejemplo la selección de “10 libros de adivinanzas, retahílas y canciones para vacacionar” realizada por Alfonso Córdova en su blog <https://linternasybosques.wordpress.com/2016/08/10/10-libros-de-adivinanzas-retahilas-y-canciones-para-vacacionar/>

descontextualizan y que, o bien se descartan, o bien se les inventa/adapta una respuesta nueva.

Podemos encontrar distintas clasificaciones en Cerrillo (2009:47), quien después de hacer un estudio sobre las adivinanzas en España presenta una antología dividiéndolas en ocho bloques según al objeto que hacen referencia.

1. El mundo de lo abstracto.
2. El hombre: el cuerpo humano, parentesco, personas y personajes, oficios y profesiones.
3. El mundo de los animales.
4. La naturaleza: fenómenos de la naturaleza, los vegetales, la geografía, el tiempo.
5. La religión.
6. El mundo de la escritura y de los números.
7. El mundo de los juegos.
8. El mundo de las cosas: del hogar, del vestir, del comer, los transportes, la música, varias.

En su obra, obviamente hay muchos elementos de carácter rural difícilmente conocidos por los niños *de ciudad* de hoy día, pero justamente puede ser una experiencia interesante para que los conozcan (aunque quizás para niveles más avanzados que los que tratamos aquí).

Martínez González (2013: 23) nos presenta un criterio completamente distinto para llevar a cabo la clasificación de las adivinanzas ya que atiende a la variedad formal de las mismas. Ya sea porque los textos son juegos de palabras que llevan implícita la respuesta -en los que interviene la acentuación, la división de las palabras o de los versos, etc.- ya porque se precise de la comprensión/conocimiento de determinadas características del objeto a adivinar (que las cebollas hacen llorar). Así como la alegoría o el trastrueque de sentidos como los del agujero (cuando más le quitas

más grande es, ídem con la oscuridad). Es decir, se atiende a la clasificación según la técnica utilizada para crear la adivinanza, repartiéndolas en ocho bloques⁶: la adivinanza-onomatopeya (¿Cuál es la planta que asusta? *El bambúúúú*); la adivinanza por “asociación” (¿Cuál es el pan que cubre las piernas? *El pantalón*); la adivinanza abierta (Adivina, adivinanza: ¿qué tiene el rey en la panza?); la adivinanza-secuencia o “en tres actos” (Primer acto: aparece un hombre limpiando una O. Segundo: aparece el mismo hombre limpiando otra O. Tercero: aparece el mismo hombre limpiando otra O. ¿Cómo se llama la obra? *Las o-limpiadas*); la adivinanza explícita (¿De qué color era el caballo blanco de Napoleón?); la adivinanza-calambur (este banco está ocupado...); la adivinanza-descripción (negro fui, negro seré, convertido en ceniza, me veré), y por último la “adivinanza” en sí misma que es más complicada que las anteriores y requiere una reflexión más profunda.

3. La adivinanza como ejemplo de convergencia entre culturas y patrimonios literarios

La literatura tradicional suele ser un ejemplo claro de cómo los pueblos y sus formas de entender la realidad tienen vínculos entre sí. Los cuentos clásicos que recopilaron y fijaron por escrito los grandes compiladores europeos ya constataron versiones muy similares a miles de kilómetros de distancia. Los propios juegos tradicionales también tienen equivalencias en distintos puntos de la geografía, símbolo de la conexión entre culturas propias de los flujos migratorios y la transmisión oral de generación en generación. La adivinanza no queda ajena a esta cuestión, sino todo lo contrario. A continuación, presentamos algunas de ellas, que, proviniendo de diferentes lugares, unos más cercanos que otros, nos muestran que la forma de mirar al mundo y de describirlo aunque particular de cada zona, guarda ciertos parecidos. Proponemos adivinanzas en francés y en árabe (traducidas al español):

⁶ Empleamos los ejemplos que Martínez González cita en su libro.

1. Je suis noir, / je deviens rouge./ Et je finis blanc./ Qui suis-je ? Le charbon.

لونه أسود ولا ينتفع به الا اذا كان لونه أحمر؟
الفحم

¿Qué es de color negro que no funciona hasta que se vuelve rojo?

2. Qu'est-ce qui a deux aiguilles mais qui ne pique pas ? La montre.

ما هو الشيء اللذي يمشي ويقف وليس له أرجل؟
الساعة

¿Qué es algo que se mueve y se para pero que no tiene piernas?

3. Qu'est-ce qui ne cait parler, fait entendre toutes choses ? L'écriture.

ما هو الشيء اللذي يحاكي جميع الناس وليس فيه روح ولا احساس ولا يعيس الا بقطع الرأس؟
القلم

Hablo todos los idiomas, no tengo alma ni sentimientos y no puedo funcionar hasta que pierdo la cabeza.

4. Qu'est-ce qui vous appartient et dont les autres se servent plus souvent que vous ? Le nom.

ما هو الشيء اللذي تملكه انت ولكن يستعمله الاخرون اكثر منك؟
اسمك

¿Qué es lo que te pertenece pero que la gente usa más que tú?

5. Que'est ce qui va et vient eet qui reste toujours dans son coin ? La porte.

ما هو الشيء اللذي يكون داخل الغرفة وخارجها في نفس الوقت؟
الباب

¿Qué es aquello que está a la vez dentro y fuera de la habitación?

6. Qu'est-ce qui a une petite robe blanche sans couture ni manche ? Un oeuf.
Jeune dedans, blanc dessus. Euf.

ما هو الشيء اللذي لا يستفاد منه الا اذا كسر؟
البيض

¿Qué es aquello que no sirve hasta que lo rompes?

7. Qu'est-ce qui devient plus grand à mesure qu'on en ôte ? Une fosse.

ما هو الشيء الذي كلما اخذت منه كبر؟

الحفرة

¿Qué es aquello que cuanto más le quitas más grande es?

8. Qu'est-ce qui vit sans corps, qui entend sans oreille, qui parle sans bouche et que l'air seul fait naître ? L'écho.

ما هو الشيء الذي يتكلم كل لغات العالم؟

الصدى

¿Qué es aquello que habla todas las lenguas del mundo?

9. Tant la fait le vif que le mort, chacun le peut aisément voir, personne ne le peut toucher. L'ombre.

ما هو الشيء الذي إذا صببت عليه الماء لا يبتل؟

الظل

¿Qué cosa es, que si la mojas no se moja?

10. Qui est-ce qui a trente-six habits sans couture ? Un oignon.

ما هو الشيء الذي تذبحه وتبكي عليه؟

البصل

Te haré llorar si me cortas ¿Quién soy?

4. Manuales de ELE para la edad infantil

La utilización de recursos literarios en las aulas de ELE, como comentábamos antes, vuelve a tomar importancia. Cada vez son más aquellos que abogan por volver a utilizar la literatura como apoyo a la enseñanza de una lengua extranjera, y podemos ver que ha aumentado la cantidad y calidad de propuestas didácticas en torno al uso de la literatura, pero desgraciadamente, estos estudios no parecen haber calado necesariamente en la mayoría de los manuales. (Parece seguir en vigor la jocosa afirmación de Salvador Montesa en su conferencia en el XXI congreso de la ASELE que, aunque pronunciada en 2010, sigue estando vigente: “Así pues, todos los artículos y trabajos de los

últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado”).

Enfocándonos en el análisis de la utilización de textos literarios, hemos examinado dos manuales para niños que son utilizados en las clases de ELE del Instituto Cervantes: *SuperDrago* (ed. SGEL) y *Lola y Leo* (ed. Difusión). En ambas obras aparecen muestras de literatura. Lo más abundante son las canciones: en *SD* una cada dos unidades, en *LyL* una por unidad; seguidos por pequeños trabalenguas para practicar la pronunciación, y por último las adivinanzas, pero ocupando, como habíamos visto anteriormente, un espacio prácticamente al final de cada unidad y entre otras actividades gramaticales.

En *SuperDrago*, la aparición de estas es más escasa, haciéndose más frecuente mientras vamos aumentando el nivel y que finalmente llega a una constante, una al final de cada unidad, como comentábamos antes, como si fuera una actividad más de repaso. En la guía didáctica del profesor no se hace ningún esfuerzo en sacarle más partido a este texto breve que el siguiente:

Diga: *Abre el libro del alumno por la página 14. Mira el ejercicio número 10. Lea la adivinanza completa una vez. Después vuelva a leerla línea por línea pidiéndoles a los alumnos que repitan cada línea en grupo. Pregúnteles: ¿Quién es? Respuesta: La hoja. Tienen que buscar la hoja en la ilustración del ejercicio. El primer alumno en adivinar la respuesta puede salir a la pizarra a escribir la palabra.*

Por el contrario, en el manual de *Lola y Leo*, las adivinanzas no son tan frecuentes, aparecen de manera aleatoria (casi al final de la unidad) y sin destacar especialmente. Pero, en este caso, la explotación didáctica que se propone es más completa:

20. LEE Y RESPONDE. ¿QUÉ ES? Comente a sus estudiantes que van a aprender una adivinanza y recuérdelos que una adivinanza es un pequeño texto en el que tienen que descubrir algo. Anímelos a leerla de forma individual. Explíqueles que **larguito** es **largo** y **bajito** es **bajo**. Aclare también el significado de **chiquito** [...]. Si lo considera, puede explicar a sus estudiantes que, en ocasiones, el diminutivo **-ito** se utiliza para suavizar el significado de algunos adjetivos o como muestra de cariño [...]

Hagan una lectura coral y, después, anime a los estudiantes a adivinar de qué parte del cuerpo de las que aparecen a la derecha se trata.

Si desea ampliar la actividad, puede realizar una dinámica en el aula para trabajar la pronunciación y la memoria. Organice a los estudiantes en grupos de cuatro y pida a uno de ellos que lea la primera frase. A continuación, anime al siguiente a repetir la segunda línea y así sucesivamente. Es recomendable hacer cuatro rondas en las que cada estudiante diga una frase diferente para que todos los alumnos tengan la oportunidad de repetir las cuatro líneas del texto. Posteriormente, pídale que cierren el libro y anímelos a que repitan la adivinanza en voz alta.

Lo que nosotros proponemos, tras observar los manuales mencionados, es llegar a la escritura creativa. Nos referimos al hecho de que, a partir de los modelos de la adivinanza tradicional, los aprendices sean capaces de componer sus propios textos. De esa forma, el proceso didáctico sería cíclico porque partiría de la comprensión e interpretación de un mensaje cifrado (el acertijo) al uso del léxico y las estructuras adecuadas para componer ese mensaje “en clave” que supone la adivinanza.

5. El aprendizaje por competencias y el enfoque por tareas⁷

En el momento en que nos encontramos la enseñanza/aprendizaje está centrado en el desarrollo de las “competencias” y, en

el caso que nos va a ocupar la adquisición de una segunda lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa, según habíamos adelantado. Para López Valero, Encabo y Jerez (2017:25) “hay que actualizar dicho concepto poniéndolo en relación con los cambios acontecidos en la segunda década del s. XXI”, es decir, el concepto de competencia comunicativa no permanece estable y ese cambio continuo debe ser registrado por los docentes y tenido en cuenta.

En la página oficial del Ministerio de Educación⁸ se explica el concepto de *competencia*:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción *eficaz*”. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales”.

Está claro que, en la adquisición de una segunda lengua hoy, esta competencia comunicativa es el primer objetivo y a la búsqueda del mismo hemos de dirigir nuestros intereses cuando nos encontramos en un aula de los primeros niveles de aprendizaje. Para ello habría que atender simultáneamente a las cuatro dimensiones que le atañen: la pragmática, la lingüística, la sociolingüística y la literaria. Y, como citábamos más arriba, no podemos olvidar las peculiaridades del grupo de aprendices y sus intereses (Bombini, 2017), diferenciaciones que tendremos en cuenta a la hora de seleccionar tareas y contenidos

⁸ <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

López Valero, Encabo y Jerez (2017) apuestan decididamente por incrementar el papel de la literatura en las clases de lengua, en tanto que entienden que la competencia literaria es una parte esencial de la competencia comunicativa. Y Bombini va aún más allá con respecto a la literatura: reivindica su lugar junto a la lengua “el papel fundamental que tiene la literatura a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos...” (Bombini, 2017: 58).

El enfoque por tareas aparece ya recogido en el capítulo sobre los albores del siglo XXI en la obra de Sánchez Pérez (págs. 345-351): “El término ‘tarea’ no es en sí novedoso. La especificidad del método por tareas es que éstas se convierten en el núcleo y eje central de las actividades de cada unidad, y no en algo complementario y subsidiario” (1992: 351). Y, a día de hoy, lo interesante de la innovación está en recoger este enfoque y amoldarlo a las nuevas posibilidades: en nuestro caso el uso y la integración de las TIC⁹.

6. Propuesta de una tarea para el aula: vídeo/fonoteca y repositorio

6.1. *Planteamiento general*

Para llevar al aula lo planteado anteriormente hemos pensado una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas, técnica que se viene utilizando desde hace algunos años con muy buenos resultados. Para ello nos hemos ayudado de la definición de Sonsoles Fernández (2010), eso sí, enfocada a su utilización en la enseñanza de segundas lenguas:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no solo académicas–, de interés para los alumnos, que se

⁹ Este planteamiento se está rescatando y desarrollando también en la obra de Quiles, Martínez y Palmer (2019, Graó), *Enredos de palabras*.

realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (2010:7).

La propuesta que presentamos a continuación, siguiendo este *enfoque por tareas* tiene como fin crear una vídeo-fonoteca y repositorio de adivinanzas (con la intención de ir incorporando cada año, con cada grupo, nuevos textos y abrirlo a otras tipologías). La creación de una fonoteca de aula para el desarrollo de la lengua oral en las primeras edades la habían planteado autoras como Quiles (2012), quien se ha referido a ella también como *archivo de muestras y voces*; retomando esta idea, lo que nosotros pretendemos es ampliarla al ámbito literario, incluyendo distintos géneros, así como la grabación audiovisual. Para llegar ahí los estudiantes irán realizando una serie de pasos previos que les ayudarán a construir su aprendizaje. Las pequeñas tareas que irán realizando las llevaran a cabo con la supervisión del profesor que actuará como mediador.

El uso de la adivinanza como texto literario nos da la pauta para la creación desde dos puntos de vista:

- por un lado, estaría el empleo de la adivinanza en el aula de ELE en tanto que modelo de la tradición oral, parte del patrimonio literario, algo que se ha venido haciendo en el aula convencional para aprender vocabulario, estructuras gramaticales o fórmulas de pregunta/respuesta.
- y, por otro, está la posibilidad de convertir al estudiante en compositor. En ese proceso de escritura van a entrar en juego las TIC, porque podemos adentrarnos en la elaboración de composiciones híbridas en las que tienen un papel fundamental no solo las palabras, sino también la imagen y la música. Nos sirven de referencia en este sentido las composiciones que se

hicieron en *La noche europea de los investigadores*¹⁰ con los textos elaborados por los participantes.

Así pues, la intención es crear una vídeo-fonoteca de aula en la que los estudiantes puedan acceder tanto a adivinanzas de nuestra tradición oral – esto es, del patrimonio literario- como a aquellas compuestas por ellos mismos. Ahora bien, el éxito no solo radicará en el acceso a los textos escritos de un modo podríamos decir *convencional*, sino que va a estribar precisamente en la visualización de lo que conocemos como *composiciones híbridas*, esto es, textos que nos permiten ver, leer y escuchar. Esto implica por parte del docente familiarizarse con herramientas TIC como IMOVE, o similares, que son de muy fácil manejo y que ofrece múltiples posibilidades desde el punto de vista pedagógico. Con IMOVE – o MOVIE-MAKER-, entre otras, el texto se puede acompañar de imagen y música, pero también de nuestra propia voz. Esto es una cuestión muy importante sobre todo en el ámbito en que nos movemos: la enseñanza del ELE. Y es que adquiere un papel relevante la vocalización y pronunciación adecuada en cada texto. El aprendiz descubrirá la importancia de esta cuestión puesto que sus compañeros van a ser partícipes del resultado y su texto híbrido se convierte en material didáctico sobre el que edificar sus aprendizajes. De este modo, lo habitualmente trabajado en papel y de manera unidireccional -donde el aprendiz es receptor pasivo de los textos-, se traslada al ámbito digital con la participación activa del escolar.

6.2. *Desarrollo de la tarea*

Tarea final: adivina, adivinanza, nuestra fonoteca

Los alumnos crearán una fonoteca que integrará tanto adivinanzas del patrimonio literario como las creadas por ellos. La organización de dicha fonoteca llevará su tiempo, y cada vez que se

¹⁰ Vid Quiles, Campos y Martos (2017). Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores.

vuelva a recurrir a esta actividad se irán incorporando los nuevos resultados.

NIVEL Y CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES

Alumnos con un nivel A2.1, estudiantes de entre 7 y 9 años.

TIEMPO ESTIMADO

Dos semanas lectivas, con sesiones de hora y media.

Primera fase: 1 semana.

Segunda fase: 1 semana.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- a. Competencia: reconocer el valor literario y patrimonial del texto literario en la lengua extranjera y desarrollar habilidades para la comunicación eficaz en la lengua meta.
- b. Objetivos:
 - Aprender nuevo vocabulario.
 - Conocer las adivinanzas en tanto que textos patrimoniales vinculados con la lengua meta.
 - Aprender a crear adivinanzas (escritura creativa).
 - Memorizar textos breves que ampliarán aún más su vocabulario, sentido del ritmo y otros elementos del lenguaje poético.
 - Reforzar la vocalización y la dicción en la lengua extranjera.
 - Desarrollar habilidades TIC para la elaboración de textos híbridos.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- a. Actividades comunicativas:
 - Interacción oral: los alumnos se ayudan entre ellos para descubrir las respuestas/ palabras ocultas.
 - Comprensión oral y escrita: los alumnos tienen que entender a sus compañeros para encontrar las respuestas. Y

también entender lo escrito para poder realizar la actividad inicial de unir imágenes con palabras/ significados.

- Expresión escrita: la creación de adivinanzas propias por parte de los estudiantes.
- b. Aspectos socioculturales:
- Descubrir si en su lengua existen también las adivinanzas y compararlas a los ejemplos vistos.
 - Tomar contacto con las herramientas TIC y los textos digitales

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA: PRIMERA FASE: COMPOSICIÓN DE TEXTOS

En esta primera fase seguiremos el siguiente plan de trabajo:

- Activar la motivación para aprender vocabulario nuevo, en función del ámbito léxico que nos interese trabajar: alimentos, cuerpo humano, partes de la casa, la calle, la consulta del médico, etc.
- Siguiendo el modelo de las barajas para encontrar parejas, mostrar tarjetas con imágenes del nuevo vocabulario que pretendemos que aprendan, por un lado, y tarjetas con la palabra escrita por otro. Unir las imágenes con su palabra o significado (según el nivel del grupo), practicar la pronunciación y solucionar dudas.
- Para imitar el modelo, pedir al alumnado que describa de uno en uno algo que se encuentra en el aula sin decir lo que es y que el resto de compañeros lo adivinen. Sin darse cuenta habrán creado su primera adivinanza. Será conveniente ampliar un poco el vocabulario necesario para describir un objeto, para que resulte más fácil la composición.

- A través de una lluvia de ideas, entre todos los alumnos definirán qué es una adivinanza.
- Una vez explicado, se les entregará por grupo (de hasta 5 alumnos) una serie de adivinanzas, se les dejará tiempo para que lean e intenten resolverlas sin nada más que su imaginación. Pasados unos minutos se entregarán unas imágenes (distintas a las del vocabulario que se va a aprender) y entre todos se irán resolviendo.
- Tras hacerse una idea más clara de lo que es una adivinanza se les pedirá, en grupo o individualmente, que hagan lo mismo con alguna de las tarjetas que tienen el vocabulario que se quiere aprender. En esta primera fase, se centrarán en la elaboración del texto escrito. De esta forma, obtendremos tantas adivinanzas como palabras teníamos en nuestro corpus para el aprendizaje.

SEGUNDA FASE: REPOSITORIO Y LECTURAS COMPARTIDAS

En la segunda fase vamos a dar un paso más hacia la creación de nuestro repositorio. Para ello realizaremos lo siguiente:

- Establecer una ronda de lectura de todas las adivinanzas elaboradas y trataremos de memorizar, al menos, una por estudiantes.
- Habremos creado un espacio en el aula virtual, blog o web del centro, destinado a la fonoteca. Así, procederemos a subir las composiciones para que formen parte del material docente.
- Comenzará en este momento el uso con la herramienta IMOVE. A partir del texto inicial, los estudiantes realizarán su adaptación a una composición híbrida, lo cual implicará varias partes:

- Selección de las imágenes.
 - Selección de la música.
 - Grabación de la *voz en off*.
 - Fusión del texto con el resto de elementos.
-
- Cada composición híbrida se subirá también a la fonoteca.
 - De esta forma habremos completado un repositorio en el que consultar, divertirnos y compartir los aprendizajes. Además, podremos ir implementando este espacio cada año, a medida en que se incorporen nuevos aprendices.

MATERIALES

- Fichas con imágenes y palabras.
- Ordenador e internet para crear la fonoteca.
- Programa para realizar montajes de vídeo/audio (IMOVE, MOVIE-MAKER o similar).
- Papel y lápiz.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y POR OBSERVACIÓN

Los criterios de evaluación van a obedecer al principio de evaluación formativa y a la observación mediante cuaderno de notas y grabaciones de las sesiones (siempre y cuando el contexto educativo nos lo permita). No nos va a interesar únicamente el resultado final de los logros, sino la evolución en el proceso. Para ello, hemos diseñado una rúbrica que pueda mostrarnos una valoración gradual desde lo insuficiente a lo excelente, que nos permita además ofrecer una visión cualitativa de la evolución en el aprendizaje de cada uno de los aprendices.

Tabla 1

Modelo de rúbrica para valoración

RÚBRICA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MUY BUENO	EXCELENTE
Identifica las palabras adecuadas a cada imagen en la lengua meta				
Adquiere el vocabulario básico				
Desarrolla habilidades comunicativas para describir objetos				
Interacciona de forma adecuada para resolver adivinanzas				
Es capaz de elaborar su propio texto en función de los modelos aportados				
Elabora una adivinanza con creatividad y carga semántica				
Ha aprendido a usar la herramienta TIC para elaborar una composición híbrida				
Demuestra ingenio y competencia en la elaboración de textos lúdicos tanto en el canal escrito como en el audiovisual				
Ha desarrollado la dicción y la vocalización				
Muestra interés hacia el aprendizaje de los contenidos				
Participa de la fonoteca/repositorio de manera activa				
Es capaz de trabajar en grupo y en cooperación con los demás				

OBSERVACIONES GENERALES:

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Abisambra, Ingrid (2016). *La enseñanza de la literatura en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez*. Thesis, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses/20

Albadalejo Garcia, M^a Dolores (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE revista didáctica ELE/ ISSN 1885-2211/ NÚM. 5*.

Alonso Cortés, Teresa (2010). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE, en *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*.

Fuentes González, Daniel (2015). Innovación en la tradición de ELE. Una energía renovable, en Stala, Ew, Balches, Sergio y Tatoj, Cecylia (Eds.) *Tendencias en la enseñanza de español LE. perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia: Universidad Jaguelónica de Cracovia, págs. 109-128.

Lanseros, Raquel y Sánchez García, Remedios (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas, *Tejuelo* nº 26 (2017), págs. 91-112.

Martín Peris, Ernesto (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, *Lenguaje y textos*, Nº 16, 2000, págs. 101-130.

Martínez Ezquerro, Aurora (2017). De la retórica y poética a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 35, págs. 185-203.

Martínez Ezquerro, Aurora (2018). Entre el ejercicio literario y periodístico: aplicaciones retóricas en la prensa actual. *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 34, págs. 1-21.

Martínez Gonzáles, Rubén (2013). El maravilloso mundo de la adivinanza. México: Edición Secretaría de Educación: Colima

Montesa, Salvador (2010). “Lengua y literatura, un camino de ida y vuelta” en De Santiago Gervós, J; Bongaert, H.; Sánchez Iglesias, J. y Seseña Gómez, M. (Eds.) *XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca y ASELE, págs. 29-45.

Morote Magán, Pascuala (1999). A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: *actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español / Manuel Ramiro Valderrama (aut.)*, págs. 311-336. <http://www.libreriasindependientes.com/catalogo/ver/id/23257/titulo/a-divinancero-antologico-espanol.html>

Morote Magán, Pascuala (2002). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, coord. por Ana Gimeno Sanz, págs. 143-158.

Palmer, Ítaca (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales, en Martínez Ezquerro, Aurora y Campos F.-Fígares, Mar, *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Quiles, M. C. (2012). El rescate de la palabra: discurso, oralidad y educación lingüística en la escuela. En R. Sánchez y A.

Ramos (Coords.), *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, págs. 219-232.

Quiles, M. C., Campos F.-Fígares, Mar y Martos García, Aitana (2017). Poetas a pie de calle, @tic. revista d'innovació educativa. No 19 (2017): otoño (julio-diciembre).

Sánchez Pérez, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Santiago Guervós, Javier de y Fernández González, Jesús (1997). *Aprender español jugando*. Madrid: Huerga y Fierro editores.

Santiago Guervós, Javier de y Fernández González, Jesús (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco.

Vinuesa Pons, Anunciata, (2010). “Las abuelas cuentacuentos. Una experiencia contada”, en Campos F.-Fígares, Mar, Núñez, Gabriel y Martos, Eloy, *¿Porqué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha, págs. 157-164.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Hugo Heredia Ponce
***Reflexiones en torno a la formación inicial de maestros de
Educación Infantil y Primaria***

Amar Rodríguez, V. (Coord.). *Miradas y voces de futuros maestros*. Octaedro, Barcelona, 2018. 184 páginas. ISBN: 978-84-17219-13-0



Octaedro

Es frecuente que la comunidad investigadora se centre en indagar, por ejemplo, sobre cómo será en el futuro la enseñanza en las aulas con la incorporación de las TIC y las TAC o cómo se llevará a cabo el cambio metodológico a medida que se suceden los diferentes cambios legislativos en educación. En este sentido, resulta imprescindible indagar sobre la formación inicial de futuros docentes pues serán precisamente ellos, los estudiantes que pueblan las aulas de las facultades de educación, los agentes claves en el cambio educativo, aquellos que emprenderán el camino

hacia la innovación docente, quienes decidirán qué rumbo habrá de tomar la enseñanza de las generaciones venideras...

Desde esta perspectiva, un acercamiento a los futuros maestros desde la narrativa biográfica puede aportar interesantes perspectivas a investigadores, docentes en activo y docentes en formación. Es en este marco en el que, tras la publicación de *Miradas y voces de maestros jubilados* (Amar, 2016), ve la luz, tras dos años de reflexión, *Miradas*

y voces de futuros maestros (Amar, 2018) bajo la necesidad de atender a otras voces, enfocando la mirada hacia la formación inicial.

Este volumen, el segundo de la trilogía *Miradas y voces*, coordinada por el profesor Víctor Amar Rodríguez, de la Universidad de Cádiz, cuenta con la participación de profesorado del área de Didáctica general; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Economía y Sociología, además de integrar a doctorandos del programa de Educación y alumnado del grado de Educación de las Universidades de Cádiz y Sevilla.

El libro se estructura en torno a nueve capítulos en los que se nos muestran las voces, a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes de los grados de Educación, Infantil y Primaria. No obstante, antes de centrarse en las experiencias, comentarios... de los estudiantes, Manuel Antonio García Sedeño, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, nos ofrece, en el prólogo, su visión de cómo ha evolucionado la educación e insiste en la importancia de la Universidad como un espacio para formar a los futuros maestros y poder compartir reflexiones sobre la futura educación, adaptándose a los diferentes cambios sociales que vayan produciendo y que se reflejen en las aulas.

Tras un prefacio en el que propio coordinador del libro nos expone la finalidad de este –ofrecer la voz del alumno del grado en Educación para comprender e interpretar su vocación, su perfil como maestro... a través de la narrativa biográfica– nos encontramos con los nueve capítulos: en primer lugar, por parte de la profesora Begoña Sánchez Torrejón, del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, –*La futura maestra comprometida socialmente que sueña con una educación libertaria para transformar la sociedad*– nos muestra a una alumna de 3º de Educación Primaria que insiste en transformar la metodología actual, pero para ello hace hincapié en la importancia de la formación que deben tener los futuros maestros para llegar una educación libertaria como indica el propio título.

A continuación, la profesora Carmen Vázquez Domínguez, del área de Teoría e Historia de la Educación, en el capítulo titulado: *El peso de mis mayores*, nos muestra la preocupación de la sociedad actual por la igualdad de género a través de la voz de una alumna que está a punto de acabar el grado y a la que preocupan especialmente las cuestiones de género de cara a afrontar su futura docencia.

El tercer trabajo, elaborado por los profesores del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Milagrosa Parrado Collantes, Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez –*La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag*– no se centra en un alumno concreto, sino en un grupo de alumnos de 4º curso del Grado en Educación Infantil que acaban de finalizar la asignatura *Literatura Infantil y Fomento de la Lectura*. La voz de estos estudiantes es recogida, por un lado, a partir de un cuestionario en el que simulan diversos tópicos –a modo de hashtag que emulan el canto de los pájaros que llega a través de Twiter– y, por otro lado, a través de una entrevista dos informantes clave que sirvió para aclarar algunos aspectos del cuestionario y perfilar así, al futuro docente como sujeto lector y mediador literario a través de la configuración de su biografía lectora.

Seguidamente, la profesora María Jesús Bernal Acuña –*Teresa en el país de las maravillas*–, se centra en una alumna de 3º Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla que nos cuenta – muestra– sus intenciones de poder ayudar a los demás a través de su formación en la facultad y sus experiencias vividas con la lectura de libros, la naturaleza...

En el quinto capítulo, escrito por el profesor Ángel Gómez Ruiz y la alumna de 2º curso del Grado de Primaria, Natalia Segura Caballero –*¿Qué importa (en) la formación de los nuevos maestros*– se indaga, como indica el propio título, acerca de la formación que debe tener un futuro maestro para ejercer su profesión, pues la propia

alumna muestra cómo ha presenciado, en algunas asignaturas del grado, discriminación sexual, racismo...

A continuación, las profesoras Noemí Serrano Díaz y Yéssica del Águila Ríos, a través de *–Educación infantil y adquisición de competencias profesionales. Historia de vida de una alumna en formación inicial–* a diferencia de los demás investigadores, se centran en una joven que tiene ya una formación universitaria en el Grado de Psicología y que, actualmente, se encuentra estudiando el Grado de Educación Primaria y trabajando en como psicóloga en una clínica. Por lo tanto, ella con la formación obtenida, y tras haber trabajado también como orientadora escolar, muestra su voz más crítica sobre los aspectos que se tendrían que modificar y, además, destaca otros puntos positivos como el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Tras este capítulo, la profesora Beatriz Pérez González *–La traición del buen alumno: influencia del empobrecimiento económico en creencias y expectativas de los estudiantes de magisterio–* le da voz a una alumna que, en contraste con los demás estudiantes, tiene una edad mayor que el resto. Ella que estudia en el grado de Educación Primaria, realiza una crítica hacia el título, la institución, el trabajo de los docentes, alumnado, apoyándose en diversos estudios que lo corroboran.

El último capítulo lo presentan el coordinador del libro y profesor Víctor Amar Rodríguez y su doctoranda, Rosario Peláez *–De un tal don quijote universitario, un árbitro que quiere ser maestro–* que, como indica el título, presentan al estudiante como un Don Quijote pues entre sus aficiones estaba ser árbitro de fútbol de niños y, por lo tanto, quería estudiar el Grado de Actividad Física y del Deporte, pero por casualidad llegó al Grado de Educación Infantil donde nos indica que existe un paralelismo entre su formación universitario y su afición.

Para finalizar, tras los nueve capítulos, el coordinador realiza, como cierre al libro, una reflexión sobre la importancia que tiene la narrativa biográfica, mostrando por qué de esta forma se muestran las opiniones, los sentimientos y la vocación que tienen estos estudiantes para ejercer la profesión. En palabras de Huchim y Reyes (2013, p.2) “permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran”.

En definitiva, consideramos que *Miradas y voces de futuros maestros* es un libro que, a partir de las voces de los estudiantes de magisterio, nos invita reflexionar sobre lo que se está haciendo en los diferentes grados de Educación y nos muestra cómo la visión de estos nos puede ayudar a mejorar lo que se está haciendo actualmente en diversas universidades, pues estas voces podrían ayudar a desentrañar el verdadero misterio que encierra la formación de profesionales tan importantes para la sociedad como los maestros.

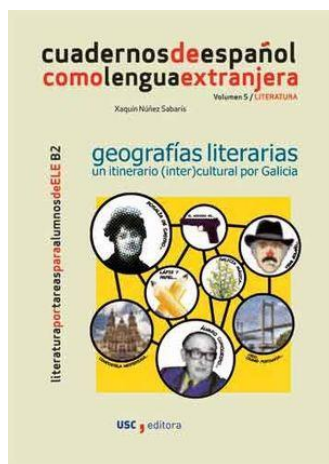
Referencia bibliográfica

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* 13(3), 1-27. Obtenido 20 de febrero 2019, <https://goo.gl/t8dKXE>

Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz

Ester Trigo Ibáñez
Geografías literarias. Un itinerario intercultural por Galicia.
Literatura por tareas para alumnos de ELE B2

Núñez Sabarís, X. *Geografías literarias: un itinerario (inter)cultural por Galicia. Literatura por tareas para alumnos de ELE B2*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2018. 118 páginas. ISBN: 978-84-16954-73-5



Estudiar una lengua extranjera supone no solo acercarse a su estructura formal y funcional, sino también adentrarse en su cultura y comprender, de un modo más profundo la realidad que envuelve a un idioma. La lengua es uno de los elementos a través de los cuales el ser humano va forjando su identidad cultural, su patrimonio artístico-literario, un legado en el que se refleja el sentir de los pueblos...

Con la pretensión de acercar la lengua española y su cultura nace, en 2013, bajo el sello editorial de la Universidad de Santiago, la colección *Cuadernos de español como lengua extranjera*. Esta colección, que atiende a niveles lingüísticos del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (en adelante, MECRL) entre el B1 y el C1, cuenta con cinco volúmenes y recoge temáticas diversas como el cine, la música, la fraseología o la web social, todos ellos firmados por grandes especialistas en español como lengua extranjera (en adelante, ELE).

El volumen que nos ocupa, el número cinco de esta colección, nos llega de la mano de Xaquín Núñez Sabarís, profesor de la Universidade do Minho, con una amplia trayectoria en la

investigación literaria y en la enseñanza de ELE. Precisamente estos dos aspectos son los que dan origen a *Geografías literarias. Un itinerario intercultural por Galicia*.

Este cuaderno resulta un material no solo útil, sino también muy necesario para docentes y aprendientes de ELE, nivel B2, pues, a través de su empleo, se podrán mejorar, tomando como referencia los textos literarios de autores y obras del canon de literatura gallega, las competencias comunicativas y sociales de sus destinatarios.

La estructura del volumen se organiza en torno a cuatro capítulos, cada una de ellas responde a una unidad didáctica bajo el enfoque metodológico por tareas en las que destaca la dimensión intercultural, parte del MECR y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Estas cuatro unidades didácticas ponen de manifiesto la importancia que cobra la literatura para comprender e interpretar las sociedades modernas. Por ello, se inspiran en la referencialidad universal de Santiago de Compostela y ofrecen un recorrido cultural y geográfico por la Galicia del siglo XXI. De esta forma, con el objetivo de hacer de los aprendientes lectores competentes, se trabaja la competencia intercultural desde una aproximación interactiva, pragmática y multidisciplinar al texto literario.

La compilación de textos responde a un criterio geográfico que incorpora la concepción espacial de los estudios literarios actuales, que permite construir mapas, discursos e imaginarios conceptuales e (inter)culturales. Bajo esta premisa, los textos seleccionados –de autores como Rosalía de Castro, Manuel Rivas, Suso de Toro, Yolanda Castaño o Álvaro Cuqueiro– por su importante contribución al canon literario hispánico permiten un input significativo y adecuado para consolidar las diversas competencias que subyacen en la enseñanza de ELE, teniendo en cuenta la dimensión autónoma, social y cooperativa del aprendizaje.

El hecho de trabajar desde escritores y obras incluidas dentro del canon de la literatura gallega permite ahondar en la proyección del yo en la lírica, la novela policiaca, el drama histórico o el cuento fantástico. De esta forma, se podrá reflexionar sobre la dimensión simbólica del mar, expresada en la lírica gallega contemporánea o sobre el paisaje fluvial de la poesía de Rosalía de Castro, la leyenda jacobea y Compostela como escenario mítico y enigmático, el Vigo industrial y portuario reflejado en la novela negra o la fecunda escuela gallega de escritores de cuentos, enraizada en la tradición oral y rural gallega.

Cada unidad didáctica se centra en un género literario: lírica, drama y narrativa (cuento y novela). Su estructura es similar, pues todas ellas cuentan con una serie de secciones:

- a) Enfoque: donde se realiza una aproximación al tema y al género literario, activando los conocimientos y las experiencias previas de los aprendientes.
- b) Lápiz y papel: realizando una serie de tareas, los aprendientes deberán poner en práctica sus capacidades de comprensión, expresión e interacción, así como sus conocimientos interculturales.
- c) Literatura para todos: dependiendo del género literario trabajado, este epígrafe llevará un título diferente. Aquí, mediante el aprendizaje cooperativo, se deberá activar contenidos y capacidades trabajados a lo largo de la unidad para resolver una tarea creativa.
- d) Redes: esta sección funciona de manera autónoma, dependiendo de la progresividad de las tareas. Se trata de actividades complementarias que amplían los conocimientos de la unidad y se concentran en la proyección exterior de la literatura gallega, a partir de redes culturales creadas a lo largo de su historia.

Aparte de estas secciones, todas las actividades marcadas con el icono en forma de lupa pretenden ofrecer actividades de extensión, para ampliar información, trabajar de forma autónoma o reforzar aspectos temáticos que hayan suscitado el interés de los aprendientes.

Además, del material didáctico para los estudiantes, se aporta una completa guía para el profesorado, que incluye solucionario y propone posibilidades de explotación fuera del aula que permiten realizar rutas literarias, crear mapas virtuales o itinerarios culturales.

Para finalizar, se ofrece una lista de referencias bibliográficas y un glosario. Las referencias bibliográficas no solo consignan las fuentes metodológicas y teóricas que se han seguido para elaborar este cuaderno, sino también recursos que pueden resultar de gran utilidad para programar, explorar y evaluar la literatura en un contexto de enseñanza multilingüe. Por su parte, el glosario agrupa aquellos términos o conceptos temáticos y específicos que, por su complejidad, precisan de una explicación más detallada. Además, se compilan los escritores citados en el cuaderno para fomentar, con ello, el trabajo autónomo de los aprendientes.

Como se aprecia, *Geografías literarias* es un material indispensable para cualquier persona que, bien desde la perspectiva docente o bien desde la perspectiva de aprendiente, se acerque a la enseñanza o aprendizaje del español como segunda lengua. Con su utilización no solo se mejorará la competencia lingüística y comunicativa, sino que, además, se perfeccionará la dimensión (inter)cultural, lo que garantizará un aprendizaje completo de los referentes inherentes a la lengua y cultura española, en general y gallega, en particular.

Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz

Antonio González Vázquez
Activos de Aprendizaje. Utopías educativas en construcción

Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Madrid, SM/ Biblioteca de Innovación Educativa. 143 páginas.
ISBN: 978-84-91079-73-6

Fernando Trujillo Sáez

**Activos
de aprendizaje**

Utopías educativas
en construcción

Prólogo de **Juan Ignacio Pozo**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA



La Editorial SM suma al catálogo de su colección *Innovación Educativa*, que arrancó allá por 2011, el libro *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Desde aquella fecha la colección ha venido publicando aportaciones imprescindibles sobre este concepto que inunda el debate y las políticas educativas, desde perspectivas metodológicas parciales, reflexiones en torno al papel de los diversos agentes educativos, soporte teórico, etc. hasta visiones globales sobre la innovación en su conjunto. En este

ámbito cabría inscribir la aportación del profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, Fernando Trujillo, que ha permanecido muy atento a lo largo de su carrera a muchos de los aspectos no solo más *nuevos* sino que más han contribuido, desde la participación activa y también desde la observación directa, a transformar las escuelas y los centros de secundaria, sus estructuras, sus planteamientos, su organización, sus objetivos y, por supuesto sus métodos, desde el aprendizaje cooperativo hasta la enseñanza de español como segunda lengua, el papel de las competencias, la *gamificación*, las nuevas tecnologías en

la enseñanza y su papel en la socialización del conocimiento en red, las posibilidades de los Proyectos Lingüísticos de Centro y un largo etcétera que culmina con la dirección de un nutrido estudio sobre la realidad de la innovación educativa en España a partir del análisis de las opiniones de sus agentes, finalizado en 2018, y con la publicación de este libro a finales también del pasado año.

El libro consta de cinco capítulos, una introducción y un prólogo que realiza el catedrático de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, Ignacio Pozo. En este, se marcan algunos de los elementos más innovadores (contenidos, agentes educativos, métodos, tecnologías,..) que contempla el libro junto a la persistencia de costumbres tradicionales o consuetudinarias bien asentadas en la práctica docente (formas de evaluar, separación del conocimiento en materias, distribución de tiempo y espacios y, fundamentalmente, *las metas y expectativas, la representación social de su función social*) frente a las que Pozo sostiene que el libro de Trujillo supone una provisión de energía. Siguiendo la senda sugerida por el propio autor, se denuncia la falta de adecuación competencial entre lo demandado fuera del contexto educativo y este mismo a través la metáfora del partido [de fútbol], nunca jugado, y el entrenamiento sin otro objetivo que el propio entrenamiento, es decir, una educación desconectada de la realidad para la que está planteada y que se mueve en un círculo vicioso sobre sí misma. “*Mientras en las aulas se sigue enseñando Química, Matemáticas, Lengua o Historia, fuera del aula hay problemas, contextos, relaciones sociales, espacios virtuales que no vienen etiquetados y para los que las formas de enseñar entrenadas en la escuela no siempre resultan fáciles de practicar, de desplegar, de jugar*”.

Sostiene el prologuista que en la pléyade de propuestas metodológicas introducidas por Trujillo como parte de los nuevos *activos de aprendizaje* se vislumbra una esencia o idea común de la fluidez, naturalidad y sentido de la educación informal recuperados ahora para la educación reglada. Frente a la fragmentación *taylorista*

de una escuela al servicio de una sociedad industrial y fragmentada, la integración de una educación que ha de orientarse a la resolución de problemas reales integrados por la unión de muchos aspectos parciales que no deben estar descontextualizados. Frente al título de la obra (*utopías educativas*), Pozo afirma que las propuestas repasadas por el autor son viables, han sido ya planteadas y ensayadas por otros y encontrarán un buen terreno de juego siendo compartidas por otros y sin el temor a un error que siempre puede ser objeto de conocimiento y mejora.

La introducción del libro, que está constituido por un mosaico de fragmentos textuales aparecidos aquí y allá a lo largo de los últimos años, aclara el sentido de los dos conceptos de los que parte, *utopía* y *activos* y se limita a constatar la evidencia del cambio, del movimiento que se vive en las escuelas (su sentido, los resultados o los objetivos) a partir del cambio de sus agentes. La consideración de *utopías* para las propuestas que constituyen el libro, incide Trujillo, son una mirada esperanzada hacia el futuro desde la perspectiva de lo posible y no, precisamente por ello, mecanismos para generar la frustración de lo imposible. El concepto que utiliza de *activos* lo toma del ámbito de la salud en el sentido de mecanismos que permiten tanto a la comunidad como al individuo participar y generar situaciones que contribuyen a una construcción colectiva *sine que non*. Es esa, a mi juicio, la clave de bóveda del sentido de innovación que permea todo el libro. La innovación como la construcción de una percepción global de comunidad en la que se inserta y participa el individuo y de la que la educación no puede ni debe desprenderse o aislarse. Los mecanismos de innovación que propone Trujillo inciden directa o indirectamente en ese sentido colectivo que nunca ha de permitirse el vicio de la exclusión o la segregación. Aplica, en consecuencia un zoom que le facilita auscultar la realidad educativa desde los más pequeños detalles, el docente, el aula, los métodos, las prácticas, pero que le posibilita ir retrocediendo hacia la posición de gran angular con la que contextualiza el centro educativo, como unidad básica, en el contexto al que verdaderamente pertenece, el que le da su verdadero valor: la

ciudad, el entorno, la red y, en última instancia, la sociedad en su conjunto. El verdadero valor de la educación es construir ciudadanos. En este sentido, el libro de Trujillo se convierte en una muy fundamentada aportación política desde una rigurosa reflexión educativa vertida por un magnífico conocedor de sus peculiaridades y de los discursos educativos vigentes y más sugerentes.

El primer capítulo se centra en la escuela desde múltiples aspectos (el libro se configura como un caleidoscopio fragmentario de fogonazos aglutinados temáticamente). El primero de esos aspectos incide en los marcos mentales y culturales desde los que contemplamos la escuela y con ella los modos de aprender y enseñar. Entre los aspectos que han cambiado entre la vieja y la nueva escuela está, por una parte, la idea de que el maestro lo sabe todo y, por otra, que la escuela proveerá todo lo necesario para la vida como elementos de esos marcos mentales y culturales. La naturaleza cambiante de la realidad hace que los conocimientos sean menos estáticos que nunca y que tanto el saber del docente como su ajuste a la realidad circundante sean altamente caducables y se imponga la docencia como la contribución a la búsqueda y construcción de información y la reflexión, compartida desde el diálogo, del propio proceso más que la mera transmisión de un conocimiento caduco o desconectado de la realidad, para la que el currículo, además, no está preparado desde su exhaustiva fragmentación. Resulta interesante la precisión que introduce en la configuración de ese diálogo de construcción y búsqueda del conocimiento de la Teoría de Redes hacia la configuración en el aula de grupos con lazos débiles, pues en ellos hay más posibilidades de búsqueda que en los lazos fuertes, donde toda la información ya se conoce por los miembros del grupo y, por tanto, la información circula mucho menos. Junto a este cambio educativo al que asistimos, Trujillo marca la necesidad de vincularlo con una transformación, en ese marco mental, de los modos de evaluación, acordes a los procesos de búsqueda y construcción colectiva del conocimiento y no a la estéril acumulación *per se*.

Frente a lo que define como *pedagogía tóxica*, tomando partido desde un principio, Trujillo abala una *pedagogía orgánica* que dista mucho del sentido social habitual de este adjetivo (intelectual orgánico, etc.), que viene representada por un colectivo en expansión e interconectado de docentes y que se vincula más a los modelos explicativos de la pragmática sociológica, es decir, partir de la explicación a partir de las narrativas individuales, “de la actuación de los docentes en el aula, especialmente por aquellos que están buscando y encontrando soluciones para situaciones de crisis no resueltas por la política, la universidad u otros foros. [...] que sea el resultado de un proceso de observación, descripción/reconstrucción y transferencia, de nuevo, a la práctica”. Esta pedagogía orgánica se apoya sobre tres conceptos básicos: la revisión crítica del objetivo de la educación y sus metodologías, la revisión de los roles de docentes y aprendices y la interconexión de los docentes en redes. Esta triple revisión conduce fundamentalmente a superar una educación como provisión de servicios (que incide en la carencia del no saber) en beneficio de una experiencia de aprendizaje (que aporta, por su parte, identidad y agencia) que incida en la narración y el escenario, en la educación expandida, en los retos y proyectos, en la socialización y en una evaluación compleja a partir de mecanismos flexibles como el portafolios. En esta pedagogía orgánica, el centro es la unidad de diseño y transformación, el docente diseña situaciones de aprendizaje, el currículo está vivo y se construye desde la creatividad y la crítica, y el Aprendizaje Basado en Proyectos y otras las metodologías constituyen la base de un nuevo modo de aprender. Entre otros *activos* valorados por Trujillo se encuentra la reconsideración del tiempo en función de un currículo flexible y abierto y no de un conjunto delimitado de contenidos. La escuela ha de responder a su fracaso en tanto que protagonista de las funciones sociales de formación (que comparte desde hace tiempo con otras instituciones más flexibles y ajustadas a los intereses individuales) y de selección (en beneficio de los departamentos de recursos humanos y sus mecanismos de criba) ofreciendo una alternativa que retoma de Mizuko Ito, y que pasa por “promover contextos de los cuales los niños puedan formar parte, en

los cuales puedan participar y a los cuales puedan contribuir”, convirtiéndolos en agentes educativos, en protagonistas de pleno derecho del proceso educativo.

De especial interés en este primer capítulo (el más relevante a mi juicio por su densidad conceptual, su capacidad crítica y su nivel de propuesta) resulta la reflexión en torno a las competencias implantadas en nuestro país en la última década y su decepción por cuanto no supusieron el cambio estructural que hubieran debido conllevar, desde la organización escolar hasta el currículo o las prácticas docentes. Por el contrario, denuncia Trujillo, supusieron una larga y tediosa formulación de *ingeniería curricular* que auspició los actuales estándares de aprendizaje que no vinieron a cambiar mucho la disposición tradicional, a no ser como sucedáneo mediante adaptaciones que no superaron los planteamientos segregadores. Es decir, no garantizaban el desarrollo de todas las competencias de todos los alumnos. Además, la imposición normativa de su aplicación y la falta de conocimiento de los profesionales las hizo caer en simulacro. Se partió de tecnócratas externos a la escuela en lugar de partir de la experiencia de los propios profesionales. Nadie contó con el marco mental y cultural de los maestros que debían implementar la educación basada en competencias. La propuesta de Trujillo pasa más la creación de redes interconectadas de docentes donde se desarrolle la transferencia dentro de su marco mental o la invitación a reflexionar, participar o buscar la resolución de un problema que por la imposición de un mecanismo innovador que no ha tenido en cuenta a los agentes que lo habrían de implementar. Las transformaciones educativas que implicaba la educación en competencias, pasaba por una visión sistémica que terminaría implicando al centro más que al docente aislado (o *francotirador*) y aún más, a la comunidad y al compromiso verdadero de la Administración. En caso contrario nos encontraríamos con *islas de innovación*. Nuestro autor vincula la acción educativa innovadora a la acción política que persiga el éxito de todo el alumnado, en todo lugar y contexto. Toda innovación que no plantee este reto no será innovación. Todo ello pasa por la atención del menor

y su familia, podar el currículo, garantizar las plantillas, un liderazgo sistémico de los equipos directivos o reformar la formación inicial del profesorado de forma previa a cualquier pretensión administrativa de innovación.

Superado este primer capítulo, el libro acoge un ritmo más narrativo, yendo de lo anecdótico a lo reflexivo, de la vivencia a la ficción, de la cita erudita a la realidad de aula. El segundo capítulo se centra en el profesorado, enmarcado en una triple encrucijada: la presión de las evaluaciones externas que exigen y limitan la educación a lo que se pueda medir, por una parte, por otra, las tradiciones docentes, que ocultan un verdadero currículo oculto y, finalmente, las competencias y toda su complejidad. Además, la respuesta a la encrucijada pasa por lo que, de forma amenazante y temible, el Foro Económico Mundial llama *aprendizaje adaptativo* y Trujillo el *docente como cajero automático* que “*se convierte, aprovechando la conectividad de los dispositivos electrónicos para centralizar la creación de contenidos educativos, en un cajero que expide, vía tableta, la lección que cada estudiante necesita, la cual se nutrirá de un enorme repositorio, multilingüe y multimodal, en red*”. Esta amenazante posibilidad, cada vez más definida, hace buscar una respuesta paliativa en el carácter narrativo que, un poco sin justificar, el autor desacredita en el poder generativo de la red.

Además, Trujillo hace repaso de algún meritorio antecedente innovador en nuestra particular historia pedagógica, retomando encomiables esfuerzos como los de Fernando Sainz que ya formulaba planteamientos de Aprendizaje Basado en Problemas allá por los años treinta del pasado siglo, mientras que en nuestros tiempos sigue siendo un auténtico desconocido. Su vocación de servicio a la comunidad y de transferencia se convierten para Trujillo en epítome de la actitud innovadora que hemos de adoptar. Llama la atención, en el apartado dedicado a los pedagogos, sobre su marcada antisociabilidad, desocupando nichos sociales, espacios de influencia en la red, que son ocupados por representantes de un neoliberalismo que no combatirá la

creciente desigualdad educativa, sino más bien al contrario. En cuanto al profesorado, Trujillo distingue tres momentos: su formación inicial en la universidad, que ha de vincular mediante sus tesis, TFG, TFM y practicum con proyectos concretos planteados por los centros de modo que el profesor en formación tome contacto con la realidad educativa de forma participativa y colaborando a solucionar problemas reales. El profesor en activo, que ha de plantear su formación según sus centros de interés y su realidad concreta de centro. Estos, por su parte, han de ser capacitados para organizarse libremente de acuerdo con sus proyectos y no a un planteamiento homogeneizador impuesto por la Administración. Finalmente, los asesores educativos, que han de asumir un papel de liderazgo formativo basado en la creación de confianza y generación de resultados de aprendizaje satisfactorios. Para ello, el mayor logro de la asesoría habría de ser la consecución de que el centro asuma el liderazgo de su propio aprendizaje. En este sentido, Trujillo realiza un somero repaso por algunos de los centros innovadores más comprometidos con la comunidad en Andalucía a partir del hilo narrativo de la biografía ficticia de una docente de nuevo ingreso y sitúa a las comunidades profesionales de aprendizaje, siguiendo a Antonio Bolívar y John Hattie, como entidades que fomentan el empoderamiento y compromiso de los docentes con los procesos de cambio y mejora del centro e incluso pueden ir más allá en la participación en redes de transferencia. A la inspección, Trujillo, reserva el papel de acompañamiento cómplice del proceso innovador superando su tradicional papel fiscalizador, sin abandonar su papel evaluador sobre las prácticas docentes en el aprendizaje.

El tercer capítulo se centra en las metodologías educativas de lo que el profesor Trujillo denomina *jugar el partido* y que no son sino los ya habituales en los repertorios innovadores, sin ánimo de exhaustividad, con intención valorativa y de ánimo a interesados. Ahí tiene un lugar destacado el debate en torno a una educación sin libros de texto en beneficio de las búsquedas de información menos restringidas. Se valoran ambas opciones con los pros de unos (materiales bien terminados y perfilados educativamente por los

equipos editoriales, importancia en cuanto seguro de equidad y calidad, adecuación a los marcos mentales de los docentes, etc., para el caso del libro de texto) y los de otras alternativas que apuestan más por la creatividad del docente a la hora de desencadenar situaciones de aprendizaje ajustadas al contexto socioeducativo de su alumnado y sustituye el protagonismo de aquel en beneficio de su papel de guía y seleccionador de materiales de diversa índole para un guion más personalizado y de mayor versatilidad a la hora de compartir la agencia educativa con los alumnos. En cualquier caso, se deja entrever la apuesta del autor por estos últimos recorridos que, sin embargo, y como constante del libro, no desvincula nunca de la acción consensuada, de la iniciativa en el nivel de centro. Recomienda, en este sentido, una serie de pautas que es aconsejable seguir para tener éxito en estas iniciativas, que se suman a la mencionada: debatir entre los docentes del centro la medida y sus límites metodológicos, seleccionar (curar como le gusta usar) contenidos, valorar la posibilidad de copiar o sumarse a un buen proyecto ya elaborado aprovechando las dinámicas de red ya existentes y tener en cuenta las posibilidades del entorno. A todo ello añade la necesidad de revisar las prácticas y materiales para hacer memorables esas experiencias de aprendizaje, de usar herramientas y artefactos digitales solo en la medida de la disponibilidad y justificación en virtud de los objetivos perseguidos y, finalmente, hacerlo todo desde la integración del contenido frente a la compartimentación que ha sustentado tradicionalmente el libro de texto.

Con respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos, se enumera una serie de razones, ya clásicas, para usarlo y en las que no se ahonda más, intuyo, por ser consideradas evidentes y dejar paso a valorar una serie de problemas y dificultades habituales que presenta esta ahora centenaria metodología, como la ya comentada de los marcos mentales de los docentes o del centro, el temor al aprendizaje grupal que suele necesitar y la negociación constante con las familias, que pueden desconfiar de los posteriores mecanismos de evaluación o promoción en niveles superiores. Concomitante con el ABP, se valora

el aprendizaje cooperativo como *sine qua non* para el aprendizaje (respeto al alumno como agente educativo, diálogo, interacción, etc.) frente al individualismo y la competitividad clásicos de nuestro sistema. En ese sentido se desmienten muchas de las concepciones atávicas: perjuicio a los alumnos de mejor rendimiento, sobrecarga de trabajo para el docente, mejor aprendizaje de algunas materias de manera tradicional, empeoramiento del control del aula o solo mejora de la convivencia.

De especial interés en el capítulo es la valoración sobre los proyectos ocultos, de los que *se aprende tanto como de los visibles* (los que ocurren en el aula de un docente en solitario, los proyectos lingüísticos, de coeducación o de salud, por ejemplo, que, al no visibilizarse, al no formularse, no por ello dejan de existir), al no pensarse, dialogarse y pactarse, se desarrollan de forma irreflexiva, desordenada y descuidada, cuando no dentro de un atavismo camuflado. Frente a ellos, Trujillo contrapone el Proyecto Lingüístico de Centro, desarrollado en numerosas comunidades autónomas, como ejemplo de proyecto visible. Se trata de acuerdos, fijados y vinculantes, establecidos por todo el claustro para la mejora de la competencia comunicativa de sus alumnos y que afecta a todo tipo de interacción social del centro, desde las áreas del currículo hasta los agentes educativos y en todas las lenguas presentes en el centro tanto orales como escritas. Si un proyecto lingüístico no se plantea, se reflexiona y se pacta, caerá igualmente en un atavismo a contracorriente de unos tiempos marcados por la inclusión, el respeto y la prioridad de la comunicación.

El capítulo se cierra con una reflexión en torno a la evaluación, a su importancia como mecanismo de saber *qué está ocurriendo en la cabeza del aprendiz* y su necesidad de adecuación al carácter innovador que se desarrolla el aula superando la adecuación del aprendizaje a los estereotipos de aquella. Se defienden, en consecuencia, herramientas como el *portafolios* y el *diario de aprendizaje* y prácticas como la *coevaluación*.

Si en el libro se concibe el centro como unidad fundamental de la educación, por cuanto supone el nivel básico de socialización y de búsqueda de consensos, Trujillo mueve el zoom en ambos sentidos en el cuarto capítulo. Por una parte, se acerca al docente, pero, por otra, también abre el objetivo a la posición de gran angular y trasciende los límites de este en sus posibilidades socializadoras de insertarse en la sociedad convencido de que el centro no puede asumir todos los retos que la sociedad le encomienda, máxime en una época de transformación productiva y social como la que vivimos, y de que educar no es una actividad meramente escolar, sino ciudadana. La relación cooperativa entre centro y ciudad, señala, puede ser hacia el centro o desde el centro. De una parte, las instituciones y redes impulsoras de la cooperación entre actores económicos y sociales y la vinculación de empresas locales con universidades y centros de enseñanza para promover la investigación, el empleo y la generación de riqueza. De la otra, se ha de situar una escuela que cree situaciones de aprendizaje cooperativas, que fomente proyectos y tareas integradas y que posibilite la presencia de las familias. Para ello Trujillo echa mano del concepto de educación expandida, que valora la utilización del entorno como mecanismo de aprendizaje, sustituyendo el objetivo de *qué aprender* por el de *con quién aprender*, lo que incide en el papel del alumno, y también del profesor, como investigadores. Para ello se ha de interactuar en red para encontrar las claves, o nodos, que nos permitan investigar nuestras inquietudes, que, en última instancia, proceden siempre del entorno y cuyo fin no ha de quedarse en la mera escuela sino trascenderla hacia una voluntad de transformación de la sociedad como esencia del aprendizaje y la enseñanza. La socialización rica, término acuñado por el profesor Trujillo, actuará como efecto de esta educación expandida en el sentido de que la escuela se encargará de ofrecer unas posibilidades de socialización más allá de las familias, los iguales y el contexto escolar y que se concreta en tres aspectos: uno primario, constituido por los agentes del aula (iguales y docente), otro centrado en acciones de salida del aula para detectar, *mapear* e

investigar posibilidades de aprendizaje del entorno, y un aspecto de entrada del entorno en el aula para dotarla de autenticidad. Todo ello movido, lógicamente por los procedimientos metodológicos apuntados en el capítulo tercero del libro. La escuela, nunca se concibió para esta tarea socializadora y emprenderla supone, en palabras del autor, el mayor experimento de *hackeo* de la historia reciente. Para hacer visibles las posibilidades de las *ciudades educadoras*, Trujillo anticipa la tarea de política educativa que han de emprender, consensuadamente, ayuntamientos y educadores: el Proyecto Educativo de Ciudad como herramienta que concierne a todos sus integrantes y a todo momento y no solo a los miembros de las comunidades educativas de los centros. Se trata de un mecanismo, también de generación de identidad y agencia en el ámbito social de inmersión real de los centros. Los docentes han de actuar en política local formulando sus demandas de cara a construir educativamente un discurso de ciudad. En todo ello no queda fuera el ámbito universitario que sería, en palabras del autor, un *factor de resiliencia territorial*.

El quinto y último capítulo reúne textos que reflexionan sobre aspectos que periódicamente ocupan el centro del debate educativo y suelen ofrecer soluciones o perspectivas fulgurantes y milagrosas que esconden realidades o perspectivas de mucho más calado, que distorsionan el objetivo mismo de la escuela y la educación. Entre ellos, el autor trae a colación la tecnología en la escuela, imprescindible para que no pierda el hilo que la une a una realidad social cuyo impacto está transformando su naturaleza poderosamente y cuya desvinculación tendría consecuencias irrecuperables, pero cuya fascinación termina haciendo perder de vista lo fundamental; para qué usarla y que responde, en última instancia, a intereses muy concretos de fabricantes y proveedores de servicios que terminan controlando nuestro sentido crítico como consumidores. Frente a ello, Trujillo propone pensar más en para qué utilizar la herramienta que en la herramienta misma. En cualquier caso, la utilización de la parte más útil, por más invisible y por tanto más social de esta tecnología, la red,

puede incluso llevarnos a una autocomplaciente desconexión con la realidad en la que los docentes tampoco han de caer.

Otra perspectiva de fascinación recurrente es la aportación de la neurociencia, que termina abalando la importancia de lo emocional en el aprendizaje, que la experiencia modifica el cerebro a lo largo de toda la vida y que las predisposiciones genéticas existen y son profundas. Sin embargo, el humilde silencio que la disciplina guarda en cuestiones concretas como disciplina, convivencia, altas capacidades, excelencia, fracaso educativo, buenas prácticas docentes, uso de las TIC o la gestión del aula habla bien de la seriedad de la disciplina, pero aconseja no abandonar la interpretación, el diagnóstico y la práctica que se deriva de las más tradicionales ciencias de la educación, así como de la reflexión, de la propia experiencia. Someter a la neurociencia a una revisión crítica que considere sus limitaciones y no nos haga olvidar los aspectos sociales y económicos de la educación.

Otro de los aspectos estrella que periódicamente ocupan el centro del debate educativo se deriva de los resultados de los informes PISA cuya instrumentalización mediática y política esconde, por una parte, los intereses competitivos de los que procede y, por otra, la profunda ocultación de los mecanismos con que habitualmente los Estados consiguen milagrosas mejoras en la posición relativa de la tablas que termina ofreciendo el informe, incidiendo parcialmente en los aspectos evaluables y desatendiendo el resto, derivando los objetivos de la educación y la escuela hacia una competición más que a la formación integral del individuo, llegando incluso a suponer una rivalidad entre centros, como terminó por permitir la última ley educativa y conseguir, paradójicamente, mostrar buenos resultados en el informe a pesar de una reducción de la inversión en educación.

El libro de Trujillo, en fin, reflexiona con calado en torno a las posibilidades reales de actuación, desde el compromiso individual del docente, las responsabilidades de los agentes educativos y la

Administración para conseguir la transformación de la educación en su vínculo con la sociedad y la transformación, en definitiva, de esta última desde la construcción de un conocimiento compartido *sine qua non*.

Antonio González Vázquez
Universidad de Cádiz



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán