

Organizadores
Dr. Dr. Hugo Heredia Ponce
Dra. Susana Sánchez Rodríguez
Dra. Michel Santiago del Pino
Universidad de Cádiz

María Remedios Fernández Ruiz
Universidad de Málaga

Formación docente y educación lingüística



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Lidiuina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Organizadores
HUGO HEREDIA PONCE
SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
MICHEL SANTIAGO DEL PINO
MARÍA REMEDIOS FERNÁNDEZ RUIZ

Formación docente y educación lingüística

ANA NAVARRO DIOSDADO	KARIME VELÁZQUEZ WONG
CARMEN ROMERO CLAUDIO	MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA
CRISTINA DÍAZ SEVILLANO	MARÍA JUÁREZ CALVILLO
ESTER TRIGO IBÁÑEZ	MICHEL SANTIAGO DEL PINO
EVA SÁNCHEZ ARJONA	MIRIAM RAGEL AGUILAR
FRANCISCO GARCÍA MARCOS	ROBERTO SAIZ PANTOJA
HUGO HEREDIA PONCE	ROCÍO LOBATO FERNÁNDEZ
IRENE PERAL MARTÍN	ROCÍO MARAVER LANDERO
JUANA VEGA JIMÉNEZ	SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

© 2022 Copyright by Hugo Heredia Ponce, Susana Sánchez Rodríguez,
Michel Santiago del Pino e María Remedios Fernández Ruiz (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Romero Oliva Manuel Francisco

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F724 Formação docente y educación lingüística [e-book] / organização Hugo Heredia Ponce...[et al.]. – Fortaleza, CE: EdUECE, 2022.

318p. il.

Vários autores.

Outros organizadores: Hugo Heredia Ponce, Susana Sánchez Rodríguez, Michel Santiago del Pino e María Remedios Fernández Ruiz.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-841-1

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1>

1. Educación – Formación docente. 2. Lingüística. I. Ponce, Hugo Heredia. II. Rodríguez, Susana Sánchez. III. Pini, Michel Santiago del. IV. Ruiz, María Remedios Fernández.

CDD 370

Índice

PRESENTACIÓN • 7

Manuel F. Romero Oliva

PRÓLOGO • 9

Francisco García Marcos

INTRODUCCIÓN • 15

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CAPÍTULO 1 — ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LOS INTERESES DEL ALUMNADO: COMPETENCIA AUDIOVISUAL A TRAVÉS DE *DORAEMON* • 23

Irene Peral Martín

Michel Santiago del Pino

CAPÍTULO 2 — EL LIBRO ILUSTRADO DE NO FICCIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL • 54

Roberto Saiz Pantoja

Ester Trigo Ibáñez

CAPÍTULO 3 — CONOCER EL ECOSISTEMA QUE RODEA A LA ESCUELA CON LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TALLERES DE LECTURA • 77

Eva Sánchez Arjona

Ester Trigo Ibáñez

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 4 — TRATAMIENTO DEL TEXTO A TRAVÉS DE UNA DINÁMICA INTEGRADORA EN UN AULA DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA • 103

Rocío Lobato Fernández

Hugo Heredia Ponce

CAPÍTULO 5 — LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE NO FICCIÓN Y EL *BOOKTRAILER* • 121

Miriam Ragel Aguilar
Hugo Heredia Ponce

CAPÍTULO 6 — EL *BOOKTRAILER* Y LOS LIBROS NO FICCIÓN: RECURSOS DIDÁCTICOS QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA • 147

Ana Navarro Diosdado
Hugo Heredia Ponce

CAPÍTULO 7 — UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LOS LIBROS DE NO FICCIÓN A TRAVÉS DEL *BOOKTRAILER* PARA PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA • 171

Cristina Díaz Sevillano
Hugo Heredia Ponce

MÁSTERES

CAPÍTULO 8 • 195

MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA DEL TEXTO • 195

Juana Vega Jiménez
Manuel Francisco Romero Oliva

CAPÍTULO 9 — LOGROS Y OBSTÁCULOS PARA LA INNOVACIÓN EN ALFABETIZACIÓN INICIAL • 215

Karime Velázquez Wong
Susana Sánchez Rodríguez

CAPÍTULO 10 — TRATAMIENTO DE LA ESCRITURA EN UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO: UN ESTUDIO DE CASO • 244

Rocío Maraver Landero
Ester Trigo Ibáñez

DOCTORADO

CAPÍTULO 11 — LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN: UNA PROPUESTA PARA SU USO EN EL AULA DE PRIMARIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS • 267

Carmen Romero Claudio

CAPÍTULO 12 — CONSUMO DE MÚSICA Y CONTENIDO AUDIOVISUAL Y SU REPERCUSIÓN EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE LOS FUTUROS MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ • 290

María Juárez Calvillo
Ester Trigo Ibáñez

PRESENTACIÓN

DR. MANUEL F. ROMERO OLIVA

Responsable del GRUPO PAI HUM-1041

Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL)



La monografía *Formación docente y educación lingüística* ha sido coordinada por investigadoras del Grupo de Investigación PAI HUM-1041 “Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura” (ineDLL) — Dr. Hugo Heredia, Susana Sánchez y Dra. Michel Santiago, de la Universidad de Cádiz; y Dra. María Fernández, de la Universidad de Málaga —. El objeto de esta publicación, junto a la otra monografía *Formación docente y educación literaria*, se enmarca en las líneas estratégicas del grupo al pretender fomentar la investigación entre jóvenes investigadores que han realizado sus trabajos académicos bajo la tutela y dirección de miembros de ineDLL — trabajos de fin de grado (TFG) y fin de master (TFM) o tesis doctorales —.

En ocasiones estos trabajos académicos quedan en el olvido tras su exposición y defensa o en los repositorios de las universidades donde se adscriben; sin embargo, los miembros del grupo ineDLL consideramos que era necesario dar visibilidad a una serie de estudios que pudieran servir a la comunidad científica, en particular, y a la sociedad, en general, para afrontar el reto de la educación lingüística en el marco de la formación inicial de docentes para el desarrollo del área de lengua y literatura en la escuela en sus diferentes niveles educativos —infantil, primaria y secundaria —.

Agradecemos la oportunidad que nos ofrece la colección *Práticas Educativas da Editora* da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), de Brasil, y esperamos que sea acogida por el lector con el mismo entusiasmo con el que hemos trabajado con la idea de ofrecer reflexiones y estrategias para afrontar el reto de formar ciudadanos y transformar el mundo desde el desarrollo de la formación lingüística y literaria en un escenario como es la escuela actual.

PRÓLOGO

FRANCISCO GARCÍA MARCOS

Es catedrático de Lingüística en la Universidad de Almería, luego de paso por la UNED (sede central de Madrid), la Universidad de Kiel (Alemania) y la Universidad de Granada. Inició su andadura científica en el terreno de la Sociolingüística, en la que, desde el principio, combinó la investigación empírica (Estratificación social del español de la Costa Granadina, 1988), con la teórica (Nociones de sociolingüística, 1992; Estratificación omnidimensional de las lenguas, 1996; Fundamentos críticos de sociolingüística, 1999; Sociolingüística e Inmigración, 2001). Dentro de ese campo, recientemente ha trabajado en derechos lingüísticos de la Humanidad (La divinidad políglota, 2005). Pero también desde el principio ha mostrado un constante interés por la historia de la Lingüística, firmando trabajos como *Ideas lingüística de un jefe de Estado: Niceto Alcalá-Zamora y Torres* (junto con A. Manjón-Cabeza), *Ampliación epistemológica y metahistoriografía en la sociolingüística actual* o, entre otros, *Historia e historiografía lingüísticas. Notas para su definición*.

Correo: fmarcos@ual.es

LINGÜÍSTICA, CIENCIA DE LA LITERATURA Y DIDÁCTICAS DESDE EL ÚLTIMO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Con el arranque de la década de los 60 se registró lo que, en términos lakatianos, podría considerarse como una profunda ruptura epistemológica. Me atrevería a agregar que ha terminado siendo más profunda de lo que entonces podía intuirse. La Teoría de las Catástrofes, los fractales, el Caos o la Complejidad hicieron percibir la realidad de manera radicalmente distinta. En consecuencia, su estudio también hubo de desempeñarse desde un enfoque y con unos procedimientos hasta ese momento desconocidos.

De inmediato, fue preciso definir y emplear nuevas unidades de análisis, con los consiguientes reajustes metodológicos que ello implica. El mundo dejó de ser percibido en términos estrictamente discretos y segmentales, observable desde una sola perspectiva, abordado desde una simplificación progresiva, entre los márgenes de un principio o un final. Muy al contrario, se empezó a tomar consciencia de que los límites de esa realidad en muchas ocasiones se difuminaban, o eran susceptibles de adscribirse a varios niveles y dominios de un análisis científico que, por fuerza, había de resultar complejo.

Como en todo proceso de profunda renovación epistemológica, se transformaron consiguientemente la metodología, los objetivos descriptivos y también, por supuesto, la topología de cada disciplinar en particular, incluso la de la ciencia en su conjunto. El tratamiento complejo de algunos objetos de estudio rebosaba los dominios disciplinares clásicos, por lo que se hizo imprescindible conjugar conocimientos de distinta procedencia. Entre otras cosas, surgió así la llamada interdisciplinariedad que, en sus primeros momentos, venía a ser una suma ponderada de perspectivas científicas. Como si rápidamente hubieran asumido el nuevo

paradigma, aunque fuera de manera implícita, cada disciplina se encargaba de aportar su propio fractal.

Quien escribe estas líneas tuvo la fortuna de participar en una experiencia pionera de esa recién estrenada perspectiva científica en la Universidad de Granada. Mediada la década de los 80, un equipo de esa institución se hizo cargo de *La actividad humana en el Valle de Los Guájares* (Granada). Estábamos dirigidos por Juan Alfredo Bellón (lingüista), Diego Compán (geógrafo humano), Antonio Malpica (arqueólogo) y Nicolás Marín (historiador). Conforme a los parámetros interdisciplinarios de la época, se aportaron las correspondientes lecturas de esas disciplinas que convergían en ese núcleo temático compartido que eran Los Guájares. La colaboración entre distintas procedencias científicas tuvo también otras repercusiones, sobre todo en el orden metodológico. Gracias al trabajo conjunto con D. Compán, los sociolingüistas granadinos depuraron los muestreos, adoptando procedimiento en relieve, por completo desconocidos en la lingüística coetánea.

Con el tiempo se ha ido perfilando la propia concepción de la interdisciplinariedad. Hoy es algo —bastante— más que la superposición de perspectivas disciplinares. Responder a la complejidad no segmental de los Objetos-X que se abordan requiere de una interacción holística de los conocimientos científicos implicados. De esa manera, cada aportación disciplinar contribuye a construir una unidad superior, más amplia y más profunda, de conocimiento.

Estas nuevas competencias interdisciplinares ha de reconocerse que en algunas ocasiones se hallaban considerablemente prefiguradas. El caso que nos ocupa es una de ellas. La didáctica y los descendientes científicos de la antigua filología —esto es, la lingüística y la ciencia literaria— cuentan con una tradición en común a lo largo de la historia y de las culturas, bien es verdad que con otras denominaciones, otros formatos y otros alcances. Cosa distinta es que desarrollaran vínculos interdisciplinares, que constituyeran uno de esos ancestros que con tanta facilidad aparecen de vez en cuando. A pesar de que han transcurrido casi tres décadas, todavía siento el sobresalto que me produjo escuchar en una conferencia que la lingüística aplicada había empezado en Nebrija. No se trata de forzar la historia gratuitamente, entre otras razones fundamentales, porque esa es una práctica muy poco edificante,

nada científica y, desde luego, en absoluto esclarecedora. Por supuesto que siempre ha habido una preocupación fehaciente por cómo enseñar el idioma y su uso literario. En la Antigüedad se pensó que ese objetivo se alcanzaba restituyendo la versión originaria de lenguas, bien desaparecidas, bien muy alejadas en el tiempo. Ese era el empeño de Panini al confeccionar su *Astadyayi*, la gramática del sánscrito, lengua ya convertida en referente meramente literario en la India del siglo IV a. C. Dionisio de Tracia hace lo propio con el griego homérico en pleno período alejandrino. En realidad, avanza un poco más porque agrega un listado de ejemplos literarios como argumentos de autoridad en sus descripciones gramaticales. Establece, de ese modo, un paradigma que adquiere vigencia milenaria, al menos dentro de la tradición occidental. La corrección lingüística y la ejemplaridad literaria se instituyen desde una fuente de autoridad y se aprenden por imitación, siguiendo los ejemplos canónicos. En sustancia, es el modelo que implanta Richelieu al constituir la Academie Française en 1635, formalmente consagrada a la promoción del *bon* y del *bel usage* de la lengua. En sustancia, ese modelo sigue vigente hasta nuestros días en la tradición preceptivista.

El correcto uso del español consistiría en aprender las normas de la RAE. La buena literatura sería el resultado de la *imitatio* de los clásicos. El preceptivismo, como es obvio, está fuera de la ciencia. La Asociación de Academias de la Lengua Española trató de revertir esa tendencia durante el tiempo que estuvo Humberto López Morales al frente de ella. El lingüista caribeño entendió con acierto que las academias debían sustentarse en ciencia aplicada, no en preceptos tradicionales y apriorísticos. Solo que después de López Morales retornó el abismo. En España la RAE concentró sus esfuerzos en ungir de ejemplaridad normativa palabras como “al-móndiga” o “toballa”.

La realidad es considerablemente más compleja, rebasa con mucho los arterosclerotizados márgenes preceptivos. Siguiendo las normas de la RAE nunca se vislumbra la competencia comunicativa que se precisa, no solo para aprender lenguas extranjeras, sino para desarrollar por completo la materna. Aferrándose al salvavidas de la *imitatio* ni se innova ni se conoce en profundidad lo literario. Es necesario disponer de datos empíricos acerca del comportamien-

to de las lenguas, del mismo modo que sucede con el conocimiento profundo del entramado literario. Pero para transmitir todo ello se necesita un tercer ingrediente, los procedimientos más adecuados para hacerlos más efectivos en el aula. No son tres fractales distintos, sino un único Objeto-X que requiere de la intervención coordinada de didactas, lingüistas y científicos de la literatura.

La enseñanza de lenguas extranjeras fue pionera en esa dirección. La incorporación de un nuevo modelo teórico a ese campo, la noción de evento y competencia comunicativos procedente de la etnografía del habla, dio como resultado una metodología completamente distinta, una forma de enseñar lenguas extranjeras por completo innovadora. El enfoque comunicativo, nombre que recibió esa opción, trabajó con nuevos datos descriptivos, desde los que se abordó esa nueva opción para la enseñanza de lenguas extranjeras, gracias a una forma de hacerlo, a una didáctica igualmente distinta e innovadora. No fue una escueta suma disciplinar, sino la construcción coordinada de una aplicación científica hasta ese momento inexistente.

El libro que el lector tiene en sus manos se acoge humildemente a esa tradición. Reúne trabajos que operan en el ámbito de la didáctica de la lengua y en el de la literatura. Los prefiero mejor así, separados, especializados en dos campos científicos que hace más de un siglo que fueron discriminados. Convertirlos en la misma cosa, no deja de ser una sutil herencia filológica, pero sobre todo una fuente constante de imprecisión: los procedimientos para perfeccionar la cohesión pragmática no tienen nada que ver con el estímulo necesario para percibir la cuaderña vía.

Desde esa humildad se abordan cuestiones en absoluto intrascendentes en ambos campos, como la alfabetización, la ilustración, los nuevos soportes literarios, o los proyectos educativos de centro. No se aspira a resolverlos para toda la eternidad, pero sí a contribuir a profundizar en ellos. Como decía don Antonio, se hace camino al andar. En ello estamos, transitando en la medida de nuestras fuerzas por el siempre provisional camino de la ciencia, pero con la mirada puesta en el horizonte.

F. García Marcos
Universidad de Almería



INTRODUCCIÓN

Durante los dos últimos cursos, los centros educativos se han visto obligados a gestionar las medidas frente a la pandemia provocada por la COVID 19, situación que, mediante un gran esfuerzo, han podido solventar con éxito desde el punto de vista sanitario. Además, el conjunto de la comunidad educativa ha adquirido nuevos aprendizajes en aspectos como la cooperación, el respeto y las responsabilidades que entraña formar parte de una sociedad con intereses comunes.

No obstante, la pandemia ha supuesto aminorar, si no detener, el avance de numerosas iniciativas que se estaban desarrollando para la mejora de la implementación curricular. Entre otros factores, en el área de formación lingüística, se ha resentido la cooperación en equipos de trabajo, la conexión de las actividades del alumnado con las necesidades de su vida social fuera del aula y la participación en los centros de los agentes externos, sobre todo, en la colaboración entre las familias y la escuela. Es decir, el carácter significativo de los contenidos y las posibilidades de la escuela para hacerlos funcionales, mediante proyectos con un enfoque comunicativo que desarrollen las capacidades del alumnado para desenvolverse, precisamente, ante las demandas de la realidad, han sido desplazados, en gran medida, por el regreso al espacio seguro y prediseñado de las ofertas editoriales y sus tareas individuales, cuando no a modelos de enseñanza caducos y perjudiciales.

Frente a todo ello, la formación del profesorado no ha mermado su compromiso con la transferencia del avance del conocimiento a la práctica escolar. Esto se ha reflejado en la solidez con que una parte del alumnado de la Facultad de Educación de

la Universidad de Cádiz en el marco del grupo de investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL) ha interiorizado los enfoques teóricos de los autores más reconocidos en didáctica de la lengua y la reflexión sobre las metodologías que pueden aplicarse en las aulas, como el trabajo sobre centros de interés, la resolución de problemas, el estudio de caso o el aprendizaje basado en proyectos. Los trabajos que aquí presentamos identifican, además, carencias endémicas en las escuelas para las que se toman decisiones ajustadas sobre el currículo y atienden a los intereses del alumnado de forma flexible y, sobre todo, muy motivadora, a través de la inmersión placentera en el ejercicio y desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de recursos rigurosamente seleccionados. Los capítulos de este monográfico se han estructurado en función de las diversas titulaciones de las que han surgido, comenzando por los Grados en Educación Infantil y Primaria, para continuar con los programas de Máster y Doctorado.

El enfoque constructivista, reflejado en la normativa para el desarrollo del currículo en Educación Infantil desde 2008, ha permitido a los futuros docentes estar atentos tanto a los cambios que experimentan los usos funcionales de la comunicación como a las mejoras en la oferta de posibilidades para dinamizar el aula y profundizar en una visión globalizada del aprendizaje, promotora de la capacidad de agencia de los más pequeños en una escuela en la que habrán de encontrar su medio óptimo para el desarrollo natural de sus habilidades comunicativas en la necesaria interrelación entre la oralidad y la escritura. El capítulo que abre este monográfico, *Alfabetización en Educación Infantil desde los intereses del alumnado: competencia audiovisual a través de Doraemon*, sitúa las necesidades y deseos de los menores de las sociedades actuales en la primera línea de atención de las prácticas escolares, considerando fundamental la integración de la educación mediática en los procesos de alfabetización inicial. A partir de los contenidos audiovisuales preferidos por un grupo de segundo ciclo en un centro de Sevilla, se propone al alumnado y a sus familiares disfrutar y analizar un episodio de *Doraemon, el gato cósmico* para verter lo aprendido en la producción de una nueva animación a medida de las propias decisiones, a través de un diseño de aprendizaje basado

en proyecto especialmente estimulante de las capacidades críticas y creativas de los más pequeños. Las siguientes propuestas para el alumnado de la etapa infantil ponen de manifiesto la utilidad que para el desarrollo de las habilidades comunicativas ofrecen la exploración y la reflexión compartida en torno a los libros ilustrados de no ficción, como acceso crítico a la información rigurosa y al conocimiento científico, derivando en la adquisición de competencia informacional. Una selección cuidadosa en función del análisis fundamentado de la calidad de las obras, de sus posibilidades didácticas para movilizar la interacción y de su atractivo para los destinatarios, es basal en ambos trabajos. *El libro ilustrado de no ficción en el aprendizaje basado en proyectos. Una propuesta didáctica para promover el desarrollo de la lengua oral* convierte la conversación y el debate sobre lo leído en torno al mundo de las abejas en motor de investigación y de adquisición natural de la adecuación del discurso al contexto y de los significados y sus funciones en los distintos géneros orales, combinando atractivas estrategias de aprendizaje autónomo y cooperativo. Por su parte, *Conocer el ecosistema que rodea a la escuela con libros ilustrados de no ficción. Una propuesta didáctica basada en talleres de lectura* conduce al alumnado a través de una investigación sobre el medio natural más próximo al centro escolar basada en la observación y la experimentación lúdicas y a partir de la mediación docente en estrategias de lectura de álbumes excitantes de la curiosidad y el descubrimiento y concebidos para el acceso multidimensional al conocimiento.

Los trabajos realizados en relación con la Educación Primaria suponen una interesante contribución a la educación lingüística, mediante la presentación de propuestas didácticas adaptadas a distintos cursos de la etapa. En primer lugar, *Tratamiento del texto a través de una dinámica integradora en un aula de 3º de Educación Primaria* expone el enfoque de la didáctica del texto, del léxico y de la ortografía para la Educación Primaria, y se realiza un estudio de caso en un aula de 2º curso en el que se explora la capacidad infantil para identificar diferentes tipologías textuales y se analiza la información que al respecto propone el libro de texto de referencia para contextualizar una propuesta didáctica relacionada con la cuestión. Los tres siguientes capítulos comparten línea argumen-

tal, pues se trata de tres estudios sobre el recurso a los *booktrailers* desde los libros de no ficción, conectando las TIC con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a lo largo del currículo de la Educación Primaria. En el caso de *La competencia en comunicación lingüística a través de los libros de no ficción y el book-trailer*, se presenta una propuesta didáctica para 5º curso, con el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística como eje transdisciplinar, que se desarrolla a través del aprendizaje basado en proyectos en torno al libro *El mapa de los buenos momentos* de Nuño y Celej (2017). El capítulo *El book-tráiler y los libros de no ficción: recursos didácticos que desarrollan la competencia lingüística*, por su parte, expone una propuesta para 3º curso de la etapa, enmarcada en el proyecto Un paseo por el mundo y que se estructura en torno a la lectura del libro *Atlas del mundo. Un insólito viaje por las mil curiosidades y maravillas del mundo*, de Mizielinska y Mizielinski (2015). Para cerrar la sección dedicada a la Educación Primaria, el capítulo *Una propuesta didáctica de los libros de no ficción a través del booktrailer para primero de Educación Primaria*, se centra en el 1º curso y presenta una nueva propuesta didáctica sobre un tema seleccionado por el alumnado –los animales– basada en el recurso a los *booktrailers* desde el libro de no ficción, en este caso, *Los 100 animales más famosos de la historia*, de Shia (2020), en el marco de la implementación del proyecto lingüístico de centro y a través del aprendizaje basado en proyectos.

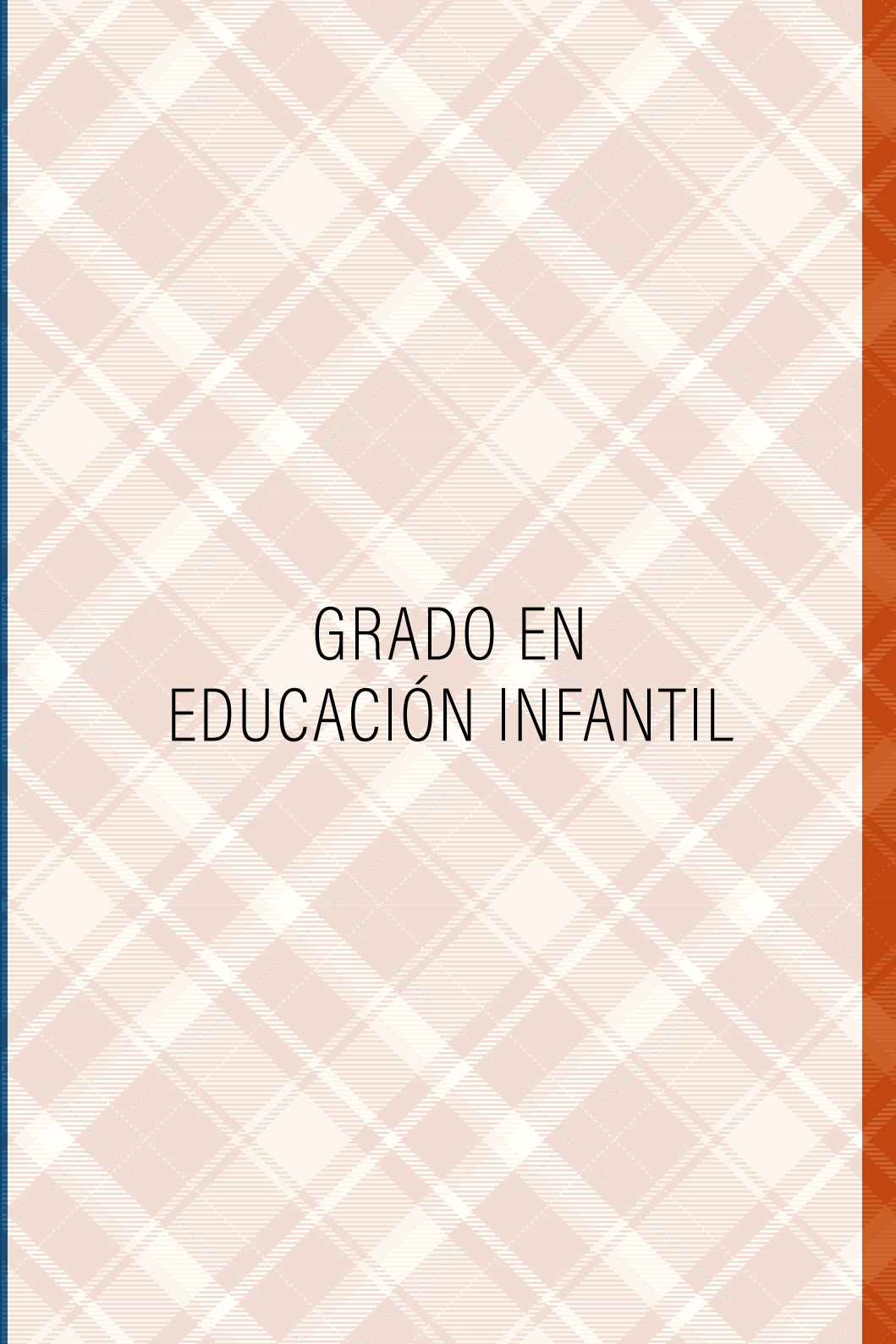
El interés por aprovechar los avances teóricos para mejorar las prácticas escolares se aprecia también intensamente en los estudios de Máster. Una muestra de ello es el trabajo *Mejora de la competencia lingüística y literatura a través de la didáctica del texto*. En él se plantea potenciar el valor de una unidad didáctica acerca del teatro en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1º ESO, a través de actividades intensivas en torno a los componentes gramaticales propios del género y la producción final de un texto dialogado, que se complementan con actividades extensivas por el gusto de leer y como incentivo para la creación de un itinerario lector propio, proporcionando al alumnado los recursos necesarios para conectar el interés por el teatro clásico con su funcionalidad en la realidad actual. Las propuestas didácticas se complementan con el valor que los estudiantes de posgrado dan a la investi-

gación como elemento fundamental en la formación permanente del profesorado, con trabajos de gran calado tanto a nivel teórico como metodológico. Ejemplo de ello lo encontramos en *Logros y obstáculos para la innovación en alfabetización inicial*, que ofrece los interesantes hallazgos alcanzados en torno a los problemas y dificultades existentes para la innovación en la alfabetización inicial, desde las prácticas en el aula en México y España, mediante el análisis documental y el estudio de caso sobre el ejercicio docente en primer ciclo de Primaria. Tomando, asimismo, como referencia los enfoques y recomendaciones metodológicas de los estudios actuales, avanza el trabajo *Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro: un estudio de caso*, a través de la investigación del desarrollo de la competencia lingüística en Primaria, centrada en el análisis del tratamiento que se hace de la escritura en un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), desde la consideración del dominio de esta habilidad como factor de éxito académico y de la necesidad, en consecuencia, de su correcto andamiaje a lo largo de la trayectoria escolar.

El volumen finaliza con un apartado dedicado a trabajos enmarcados en programas de Doctorado. Se presentan dos contribuciones vinculadas a tesis doctorales en curso que muestran el potencial de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura para la mejora de la formación inicial del profesorado en los Grados de Educación. En el capítulo *Libros ilustrados de no ficción: una propuesta para su uso en el aula de primaria desde la formación inicial de maestros*, se presenta el diseño de una investigación cualitativa sobre creencias y actitudes de futuros maestros de Educación Primaria respecto del recurso a los libros ilustrados de no ficción en las aulas de la etapa, como vía para promover el hábito lector del alumnado. Este trabajo se sitúa en la línea de estudios que exploran y construyen un tercer espacio educativo, en el que se establece un diálogo constructivo entre los planteamientos académicos propios de la universidad y los conocimientos prácticos que derivan del ejercicio profesional en la escuela. De este modo, la investigación tiene como protagonista al alumnado del Grado tanto en los procesos formativos en la Facultad como en el desarrollo del Prácticum en centros educativos e involucra al profesorado del Grado y a los maestros tutores profesionales en los

centros educativos. Por último, el capítulo *Consumo de música y contenido audiovisual y su repercusión en el léxico disponible de los futuros maestros de la Universidad de Cádiz* aborda otra cuestión relacionada con la formación inicial de docentes de Educación Infantil y Primaria; en este caso, una exploración de los hábitos de uso de música y contenidos audiovisuales de los futuros maestros. Se presentan los resultados de un cuestionario dirigido a 613 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, que incluye una versión revisada de la Escala de Motivación por la Lectura Académica, (EMLA-R), además de ítems cualitativos dirigidos, por un lado, a perfilar al docente como sujeto lector en lo que respecta la lectura literaria, y, por otro lado, a la recepción de contenido audiovisual en distintos idiomas.

Los trabajos presentados demuestran la preocupación por mejorar de forma sustancial la educación lingüística y la formación permanente del profesorado. Las nuevas generaciones de docentes egresan con la ilusión de progresar por el camino formativo iniciado, abriendo la puerta de sus aulas a la transformación del futuro educativo para toda la comunidad. Nuestro deseo es que esta selección de sus propuestas e investigaciones resulte de interés y pueda servir para inspirar, fortalecer o despertar las iniciativas propias tanto de docentes en activo como de aquellos aún en formación.



GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL



CAPÍTULO 1

ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LOS INTERESES DEL ALUMNADO: COMPETENCIA AUDIOVISUAL A TRAVÉS DE *DORAEMON*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap1>

IRENE PERAL MARTÍN

Maestra de Educación Infantil especializada en Educación Lingüística y Literaria. Universidad de Cádiz, España.

ireneperalmartin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1338-3771>

MICHEL SANTIAGO DEL PINO

Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura española en la Universidad de Cádiz y miembro de IneDLL. Sus líneas principales de investigación se centran en la formación del profesorado y la didáctica de las habilidades comunicativas, la educación mediática y la educación literaria. Universidad de Cádiz, España.

michel.santiago@uca.es

<https://orcid.org/0000-0001-9883-9477>

PRESENTACIÓN

El trabajo que aquí presentamos ha surgido de confrontar las prácticas educativas dirigidas a la primera infancia con los cambios drásticos que ha experimentado la vida real de los pequeños en el seno familiar y social. Sobre todo, aumentando su tiempo de ocio frente a las pantallas, de forma más aguda si cabe, en la situación generada por la COVID-19 que atraviesa la ciudadanía a nivel global.

Junto a numerosos autores (McLane y McNamee, 1999; Bigas y Correig, 2000; Bigas, 2003; Teberosky, 2004; Nemirovsky, 2009; Sánchez-Rodríguez, 2014; Fons, 2000, 2016), entendemos el proceso alfabetizador como un desarrollo amplio y coherente que se construye a lo largo de toda nuestra vida y que incluye el dominio del lenguaje escrito a través de numerosas capacidades, que evolucionan para afrontar las demandas actuales de comunicación y de adquisición de conocimiento y para satisfacer, además, las necesidades y los intereses propios o colectivos. Desafortunadamente, aún a día de hoy en muchas aulas de educación infantil de nuestro país, se plantean propuestas didácticas anacrónicas que carecen de significatividad y de propósito en relación con las necesidades y deseos de los menores en las sociedades actuales.

Por el motivo expuesto, comenzamos reflexionando acerca de la importancia y urgencia de integrar la educación mediática en la alfabetización inicial (Wilson et al., 2011) y sobre el modo de llevarla a cabo a partir de los propios intereses del alumnado, con el fin de diseñar una propuesta didáctica idónea para un grupo de alumnos y alumnas de 5 años de un centro de Educación Infantil específico de Sevilla. Para ello, necesitamos conocer las prácticas e intereses de este grupo concreto, en torno a los contenidos au-

diovisuales actuales, así como su grado de exposición a los medios, normalizado en su día a día, a raíz del confinamiento domiciliario vivido en España en marzo y abril de 2020. Con este fin, se aplicó un cuestionario a sus familiares, cuyos resultados, una vez analizados con atención, han sido muy útiles para elaborar una propuesta de actuación basada en las preferencias mayoritarias de los pequeños por las series de dibujos animados y con la inclusión de las familias en el aula.

Nuestro fin último ha sido dar un pequeño paso en la promoción de la alfabetización mediática temprana en Educación Infantil hacia el desarrollo de la competencia audiovisual en el alumnado, y concienciar, tanto a la comunidad educativa como a las familias que la integran, de las muchas posibilidades que ofrece para el desarrollo integral de los pequeños un proceso alfabetizador amplio y enriquecedor desde la perspectiva que defendemos y como creemos que los tiempos actuales demandan. Como bien expresa Sánchez Rodríguez (2014, p. 184), “los esfuerzos de la investigación en didáctica de la lengua deben dirigirse ahora a caracterizar aquellas prácticas docentes que promuevan eficazmente la alfabetización inicial de los niños”. Nuestra propuesta responde a este principio basal, que consideramos esencial para mejorar la calidad educativa del alumnado en su etapa infantil, de forma acorde con los objetivos y recomendaciones normativas (Orden del 5 de agosto de 2008).

1 INTRODUCCIÓN

Ante las nuevas generaciones de estudiantes que llegan a nuestras aulas de educación infantil, se abren un sinfín de posibilidades de aprender de formas diversas y ajustadas a sus inquietudes. No obstante, a menudo se topan con propuestas educativas que poco tienen en cuenta sus realidades más próximas ni las necesidades e intereses que traen consigo los niños y niñas de la era de la digitalización. Como exponen García-Ruiz et al. (2014):

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, los importantes cambios que se están produciendo en nuestra cultura y en el ámbito de la comunicación, nos obligan a revisar los parámetros desde los que se enfoca y realiza la educación. (p. 83)

Con el objetivo de proporcionar una educación de calidad y ajustada al alumnado de nuestra era, consideramos que la alfabetización mediática se convierte en un proceso necesario que se debe incluir en el ámbito escolar. De este modo, se proporcionará una alfabetización completa, atenta a las demandas de la realidad de los usos sociales comunicativos que las niñas y niños presentan actualmente.

Los medios de comunicación se han convertido en auténticos agentes de aprendizaje para los ciudadanos de hoy. Esto se observa con mayor incidencia en el ámbito familiar del alumnado, donde acaparan casi todo su tiempo fuera del aula. Por ello, desde la perspectiva escolar que nos concierne, creemos necesario incluir en el aula estrategias educativas que acojan los intereses y preocupaciones reales de los más pequeños, y que debemos procurar hacerlo al unísono de su contexto familiar más cercano. Tal y como defiende nuestra Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía:

Las familias tienen especial importancia en la educación, principalmente en estas edades. [...] Por tanto, las maestras y maestros y profesionales de la educación implicados deben facilitar momentos de encuentro y colaboración con las familias, lo cual contribuirá a la mejora de la educación y al desarrollo integral de todos y cada uno de los niños y niñas de esta etapa educativa. (2008, p. 20)

Alineada con estos principios y partiendo de los resultados de indagación en el mundo audiovisual del alumnado infantil, presentamos una propuesta didáctica donde escolares, familias y docentes exploran y profundizan en el contenido narrativo que con mayor placer y dedicación absorben los pequeños en sus hogares.

1.1 La escuela y una nueva forma de entender la alfabetización.

Desde el ámbito escolar, los profesionales educativos buscamos, en primera instancia, la necesidad de deconstruir la idea que, aún a día de hoy, se tiene sobre qué es y cómo se desarrolla la alfabetización en los humanos. En palabras de Garton (1991):

Para algunos, alfabetización se relaciona con las aptitudes vinculadas a la lengua escrita; para otros, el concepto no tiene un ámbito tan restringido, sino que abarca las aptitudes relacionadas con el lenguaje en general, tanto oral como escrito; por lo tanto, con la ca-

pacidad de comprender, hablar, leer y escribir. (citado por Bigas, 2000, p. 106)

La escuela posee una función alfabetizadora indiscutible para nuestra sociedad. No obstante, actualmente viene planteándose la cuestión sobre qué significa ser una persona alfabéticamente eficaz, en función de las necesidades que tu propio círculo y contexto social requiere y determina. Bajo esta premisa, la complejidad que hoy en día encontramos en nuestros hábitos cotidianos ha hecho evolucionar lo que comprendemos por alfabetización. En palabras de McLane y McNamee (1999, p. 14), “la alfabetización es un fenómeno complejo y de múltiples facetas”, por lo que no podemos simplificar todo este proceso, entendiéndolo solo como la capacidad de cifrar y descifrar el código escrito y saber utilizarlo desde una conceptualización únicamente instrumental de la lectura y la escritura. Como expone Wells (2003):

Puesto que la enseñanza de la lectura y de la escritura es uno de los objetivos principales de la educación, parece razonable argumentar que el error estriba en la forma de enseñar a leer y a escribir.[...] En muchas escuelas actuales la lectura y la escritura se consideran fines en sí mismos y a los niños se les asigna la tarea de aprender «los mecanismos» de la alfabetización como un conjunto de habilidades que debe ser dominado al margen de su uso natural: comunicarse y pensar. (p. 54)

Debido a este cambio conceptual y social, los objetivos de la alfabetización han cambiado, tanto a nivel cultural como escolar. Aprender, comunicarse y formarse como ciudadanos partícipes del ecosistema social serán objetivos que formen parte del buen desarrollo alfabetizador de las personas. Así, comprendemos que el desarrollo del lenguaje humano ha sido el mayor y más útil avance que ha facilitado y dado sentido al día a día de las personas. Por lo que, como defienden Colomer y Camps (1996, p.31), “el aprendizaje de la lengua escrita debe ser situado, [...] en estrecha relación con la lengua oral y con los restantes códigos de representación social”. Por tanto, desde las instituciones escolares, debemos proporcionar a los niños y niñas las condiciones que les ayuden a dominar la funcionalidad del lenguaje, atendiendo a sus propias necesidades y deseos, bajo la consideración de que su buen desarrollo ha de enfocarse, también, sobre la relación de la lengua oral

y la lengua escrita con los usos comunicativos de códigos tan habituales como el audiovisual.

A ello se suma que el aprendizaje se da siempre que este sea significativo. Por ello, el objetivo educativo que hoy los profesionales asumen es, en palabras de Sánchez Rodríguez (2014, p. 178), “conseguir que las personas sean capaces de utilizar la lengua escrita en un variado número de ámbitos sociales en función de sus necesidades y preferencias”. Entendemos entonces que no será adecuado seguir planteando propuestas educativas enfocadas en universales comunes que no tengan en cuenta la realidad e individualidad de cada niño y niña que se encuentre dentro el aula. Para ello, creemos prioritario conocer a nuestro alumnado, saber de dónde parte y hacia dónde vamos junto a él todos los agentes que afectamos a su progreso, como medio de afianzar las bases de nuestras propuestas educativas y con el propósito de que sean coherentes y especializadas. Como postulan McLane y McNamee (1999, p. 16) “para entender el desarrollo de la alfabetización, debemos estudiar el entorno en el que crecen los niños, y la forma en que estos ambientes les ofrecen oportunidades”.

1.2 La familia como punto de partida.

Desde nuestra perspectiva, coincidente con la expresada por McLane y McNamee, entendemos el contexto más próximo al niño como un ambiente esencial y determinante en los aspectos relacionados con la construcción de los primeros aprendizajes más necesarios y comunes para los más pequeños. Por esto, no podremos hablar de una buena intervención educativa en el desarrollo del proceso alfabetizador, sin atender al primer entorno en el cual el niño se desarrolla, su núcleo familiar.

De hecho, “cada vez disponemos de más pruebas de que la alfabetización temprana suele empezar bastante antes de que el niño vaya a la escuela” (McLane y McNamee, 1999, p. 17). Por ello, el contexto familiar adquiere una gran relevancia en lo relacionado con el desarrollo temprano de la alfabetización del alumnado, porque, como sabemos, este proceso comienza desde que nacemos y, por tanto, antes de incluirnos en el sistema educativo. El niño preescolar es capaz de comunicarse a través de una gran variedad de formas, y la familia y la escuela participarán activamente de-

finiendo los procesos de desarrollo de sus capacidades de forma positiva o negativa. Adquirir conciencia acerca de este poder, responsabiliza a los adultos presentes en la vida de los menores sobre los efectos y consecuencias de sus acciones educomunicativas en el hogar y en la escuela. En palabras de Fons (2016):

En todos los relatos se mencionan sin falta la familia y la escuela como núcleos altamente significativos para el aprendizaje. Los estudios sobre el tema señalan ambos contextos como agentes alfabetizadores básicos e imprescindibles, ya que es entre estas dos realidades donde el niño se desarrolla. (p. 213)

Por lo tanto, como docentes, debemos encontrar y facilitar los elementos de unión que nos permitan establecer lazos estables de colaboración entre los dos ámbitos alfabetizadores en los que el niño se encontrará inevitablemente inmerso, desde que nace hasta los comienzos de sus andadas escolares. Así, las propuestas didácticas que hoy se desarrollen deberían centrarse en mostrar lo enriquecedor e importante que será para el sector educativo mantener una visión reflexiva y analítica sobre el contexto más próximo del día a día de nuestro alumnado, con el fin de construir un camino coherente para el desarrollo de sus aprendizajes y de su alfabetización temprana, además de llevar a cabo la función equilibradora de carencias que la escuela lleva implícita. Como defiende nuestra propia Orden 5 de agosto (2008):

La escuela tiene además una importante función compensadora, por lo que ha de ofrecer, más que en ningún otro caso, patrones lingüísticos adecuados —ricos, variados, complejos, ajustados a diferentes situaciones— para aquellos niños y niñas que viven en contextos socialmente desfavorecidos, culturalmente empobrecidos o son deficitarios en cuanto a su desarrollo lingüístico. (p. 41)

De acuerdo con la norma, esta función compensadora de desigualdades no busca estandarizar conocimientos ni homogeneizar a un alumnado que trae su riqueza desde la propia diversidad de sus contextos, antes bien, y tal y como expresan Hernández y Pagés (2016, p. 136), “es momento de valorar a los niños como personas capaces y competentes, como ciudadanos y ciudadanas críticas”. Comprendemos entonces que la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI, de aquí en adelante), además del desarrollo de la competencia audiovisual en las edades más tempranas, los hará en efecto personas competentes y capaces.

1.3 Una ciudadanía crítica a través de la alfabetización mediática y la competencia audiovisual

En la búsqueda continua de una alfabetización de nuestro alumnado lo más completa posible, las capacidades para hacer un buen uso de los medios se convierten en objeto de atención docente en las aulas de infantil. La necesidad de construir personas competentes, para “analizar y contrastar la información e imágenes a las que acceden” (Caldeiro-Pedreira et al., 2017, p. 37), es un aspecto vertebral a integrar en el completo desarrollo de una alfabetización eficaz y útil para cada niño y niña. Los niños y niñas que hoy se encuentran en nuestras aulas son completos “nativos digitales”. Según Prensky (2001), “se trata de una generación que no necesita acceder a las tecnologías, sino que han nacido con ellas” (citado por García-Ruiz et al., 2014, p. 82). A través de los dispositivos electrónicos que encuentran a su alcance, el alumnado vive, aprende y se desarrolla en la era de la digitalización total con, muchas veces excesiva, información disponible.

Cada vez más, observamos a niños que apenas saben hablar, pero manejan *tablets* y teléfonos móviles de sus familiares con destreza suficiente para sus fines instrumentales. Esta exposición, a veces continuada, a los medios de comunicación no significa que estén preparados para la comprensión de lo que suponen esos contenidos audiovisuales en sus vidas, sino que ese aprendizaje se debe construir. De acuerdo con Caldeiro-Pedreira et al. (2017):

El surgimiento exponencial de la información y las imágenes y el contacto con estas no suponen su comprensión ni el desarrollo de la habilidad que permite al sujeto analizarlas y protegerse ante los posibles efectos adversos que puedan derivarse de estas. (p. 37)

En las escuelas se sabe que el alumnado pasa bastantes horas frente a las pantallas fuera del centro escolar. Además, se suele conocer el interés de los escolares por un contenido audiovisual concreto. Sin embargo, cuando llegan a la escuela, esa experiencia comunicativa que viven en su hogar no la encuentran en el aula, no hallan una parte importante de su realidad cotidiana ni sus intereses más cercanos en los contenidos multimodales, generalmente, muy centrados en las narrativas presentes en las pantallas. Conjuntamente, en los entornos familiares rara vez se observan los contenidos audiovisuales como posibles aprendizajes, sino como

un mero entretenimiento. Muy al contrario, Pérez-Rodríguez et al. (2015) afirman que los contenidos audiovisuales desempeñan un papel importante en la vida de las personas, más aún si cabe si son de edades tempranas:

Los medios de comunicación suponen un agente socializador y educativo, que complementa el papel privilegiado de la familia y la escuela, con una influencia innegable en el desarrollo personal, social, moral e intelectual de los más pequeños. Desde las primeras edades están expuestos a una multiplicidad de pantallas, lenguajes y mensajes que asumen como algo propio, sin comprenderlo ni cuestionarlo en muchas ocasiones (p. 620).

Así, los textos verdaderamente significativos para el alumnado son obviados en clase. Si, además, en casa puede verse como algo intrascendente, los pequeños estarán solos ante una pantalla que, en numerosas ocasiones, ofrece tanta información que cuesta diferenciar qué se ha entendido y qué no. Como expresan Hurtado, Puig y Romero (2007):

Definitivamente la *iconosfera* actual educa, especialmente la audiovisual. Esta es una de las principales asignaturas de nuestros alumnos. Acuden a ella fuera de las aulas. Sin el control de los mayores. No existe programa curricular que dirija sus contenidos y los docentes que imparten la materia no han de responder ante la dirección de ninguna escuela ni ante ningún plan específico de formación. (p. 06)

Es claro que los contenidos que se entienden como infantiles requieren un análisis que fomente el desarrollo de la competencia audiovisual, para que se comprenda al niño como espectador crítico de lo que observa y retiene. Como defiende Berger (1984, p. 13), “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar... Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos” (citado por Hurtado et al., 2007, p. 07). Justamente por esto, los docentes no podemos dejar pasar la oportunidad de integrar la aproximación a este aprendizaje como un factor más en el desarrollo de la alfabetización de los más pequeños de manera significativa y naturalizada. El niño, sin duda, tendría predispuesto su interés, y, bajo nuestro punto de vista, para los docentes supone una responsabilidad que se debe asumir ante las demandas de las sociedades actuales, con las finalidades que Pérez-Rodríguez et al. (2015) reclaman:

Es preciso incorporar en el currículum escolar la 'alfabetización mediática', para la mejora de la capacidad de comprensión crítica de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, mediados por las tecnologías, la reelaboración de sus contenidos y la posibilidad de producción y emisión de nuevos mensajes (p. 620)

Dentro de las competencias mediáticas, nuestra propuesta se centra en el desarrollo de la competencia audiovisual. Entendiendo esta la más adecuada para la etapa educativa infantil, ya que se centra en la aproximación al análisis e interpretación de los elementos visuales y auditivos de los contenidos, siendo estos los más presentes en la cotidianidad del alumnado de edades más tempranas. Esta competencia es definida por Ferrés (2007) como:

La capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...). (p. 102)

En definitiva, el desarrollo de dicha competencia hace al sujeto consciente de lo que ve y crítico con lo que aprende, aspectos imprescindibles en las primeras etapas educativas de los escolares, ya que marcarán en gran medida las pautas de su futuro aprendizaje y personalidad. Entendiendo, además, que los contenidos audiovisuales favoritos de nuestro alumnado corresponden a una especie de alfabetización extraescolar a la que, usualmente, se accede de forma cotidiana en los propios hogares y que, por tanto, afecta sobremanera a su desarrollo personal y académico. En palabras de Hurtado et al. (2007):

El entorno audiovisual que rodea al niño es mucho más influyente de lo que se imagina. Por este motivo, precisamente se hace cada vez más necesaria una alfabetización audiovisual profunda de nuestros alumnos. Debemos proporcionarles una instrucción adecuada que les permita no navegar a la deriva ante la multiplicación de programas. (p. 06)

Entendemos la alfabetización audiovisual tan necesaria e importante para el alumnado de esta era digital como para el entorno que lo rodea. Numerosos autores coinciden en esta idea (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011). Para otros, como González-Fernández et al. (2018, p. 305) existe la “necesidad de que la familia y la institución educativa adquieran un papel relevante como factores protectores”. Si bien es cierto que los niños reciben discursos desde todo tipo de canales sin tener, en la gran mayoría de las ocasiones, ningún tipo de supervisión o apoyo, el enfoque proteccionista ha sido abandonado en este siglo. La propia UNESCO (2011), promotora principal de la AMI y de su integración en el sistema educativo, defiende un enfoque de empoderamiento de los menores, a través del desarrollo del conocimiento de los medios, del pensamiento crítico y de las habilidades de producción para la creación y la participación social.

En nuestra opinión, la atención a la integración de las familias en la escuela nace de la función compensatoria del sistema educativo, y se vuelve principal en el caso de la AMI. “El llamado *empoderamiento* de los espectadores y, en especial, de los padres y tutores” (Fernández Soriano, 2016, p. 1), como ciudadanía competente mediáticamente, habría de ser responsabilidad de la escuela infantil, en el marco de la corresponsabilidad de todos los agentes sociales.

Desde nuestro ideal educativo, en coincidencia con UNESCO, planteamos la necesidad de proponer nuevas actuaciones metodológicas donde se muestren el saber, el saber hacer y el saber ser dentro del aula, en concordancia con la gran diversidad de contenidos mediáticos e informacionales que obtienen fuera de ella. De forma globalizada, y a través de la experiencia y bagaje personal de nuestro propio alumnado, los contenidos que se presenten, así como los objetivos que planifiquemos, partirán de una consideración significativa para el alumnado que atendamos, presentando una conexión real de estos con su realidad inmediata. Así, la AMI se convierte en nuestra práctica diaria de aula y de centro, atendiendo al hecho de que los alumnos y alumnas del hoy son los ciudadanos de la llamada “sociedad de la información” (Castells, 1997; Soler, 2003).

Se trata pues de un aspecto novedoso que influirá positivamente en nuestra necesidad de evitar el continuado fracaso

escolar en las áreas que afectan al desarrollo alfabetizador de las personas. Para ello, habría que promover, desde las edades más tempranas, el desarrollo de las capacidades en los niños y niñas para discernir entre toda la información que les viene dada y reflexionar conjuntamente con ellos, formando su propio criterio y deseos con respecto a la diversidad de temáticas que observan en los contenidos audiovisuales diarios. El docente mediará para que aprendan a relacionarse con los demás en torno a sus propios universos, a colaborar y participar en la sociedad y a ir construyendo su propio camino, su autoconcepto y su posición en el mundo. Como expresa Fernández Soriano (2016):

Con la Alfabetización Mediática nos jugamos mucho. Nos jugamos la calidad de nuestra democracia y la solvencia de nuestro modelo de convivencia. Apostar por la educación en medios significa apostar una estrategia de inclusión democrática que promueve una dimensión activa y participativa de la ciudadanía. (p. 03)

Para desarrollar este proceso de alfabetización en nuestros centros escolares, entre otros autores, Ferrés y Piscitelli (2012, p. 79-81) proponen actuar en dos ámbitos de desarrollo: “como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)”, poniendo en marcha la AMI en nuestros centros escolares y favoreciendo el desarrollo de la competencia audiovisual desde las edades más tempranas. Así mismo, los autores delimitan seis dimensiones que configuran dicha competencia: la dimensión del lenguaje, la dimensión de la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y valores y la dimensión estética. Resaltando que, aunque se expongan de forma separada, el buen desarrollo de dicha competencia, necesitará indudablemente de la integración de todas sus dimensiones para ser efectiva y útil.

1.4 Objetivos del trabajo

Nuestro principal objetivo en la realización de este trabajo ha sido plantear una propuesta de actuación didáctica enfocada al desarrollo de la competencia mediática del alumnado de Educación Infantil, que incluya la participación de su entorno familiar como un aspecto esencial en el progreso eficaz del proceso alfabetizador.

En esa dirección, planteamos de modo inicial unos objetivos específicos que se desarrollan de manera transversal:

- Elaborar un marco teórico fundamentado que exprese la importancia de la competencia audiovisual en los procesos de alfabetización temprana en Educación Infantil.
- Contextualizar las futuras propuestas educativas referidas a la implementación de la competencia mediática en las aulas, a través de entornos reales y analizados previamente.
- Llevar a cabo una investigación acerca de los hábitos del libre consumo de contenidos audiovisuales por parte de los niños y niñas destinatarios de la propuesta, así como sobre sus pautas de comunicación e interacción en torno al tema, durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia en la primavera de 2020.
- Crear una propuesta de actuación enfocada en el desarrollo de la educación audiovisual del alumnado de la etapa de infantil, a partir de los hallazgos realizados sobre sus propios intereses mediáticos.
- Incluir en nuestra propuesta la participación de las familias en situaciones didácticas centradas en los intereses del alumnado, valorando, como elementos esenciales de aprendizaje, la consideración de las ideas y opiniones tanto de los familiares como del alumnado.
- Promover la atención de todos los participantes hacia la necesidad de construir un pensamiento crítico y reflexivo ante los contenidos audiovisuales que observamos diariamente.

2 METODOLOGÍA

Tras la necesaria indagación teórica respecto a la AMI y de acuerdo con las demandas de nuestros objetivos, durante la primera fase de trabajo, se ha realizado una investigación a través de un cuestionario mixto que consta de 16 preguntas de respuesta tanto cualitativa como cuantitativa. Se proporcionó a 17 familias de las cuales obtuvimos una participación final de 10. Siguiendo a

Torrado y Bisquerra (2004), dicha investigación se clasifica como un estudio de encuesta por internet. A través de este, pretendemos conocer y analizar la realidad específica, en cuanto al uso de medios y contenidos audiovisuales, de un grupo de niñas y niños de 5 años matriculados en el Centro de Educación Infantil y Primaria Juan Ramón Jiménez, situado en la localidad de Dos Hermanas provincia de Sevilla. Se trata de un colegio público localizado en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo, de familias obreras con recursos escasos, en su mayoría.

Este centro podría definirse como un colegio estándar, donde aprovechan lo que tienen y con ideas creativas e iniciativa docente abordan las posibles carencias que se den por falta de medios. Además, el profesorado mostró en todo momento una actitud positiva y proactiva hacia la propuesta. El colegio está reconocido como Comunidad de Aprendizaje, por lo que la implicación familiar es habitual y, generalmente, de buen agrado, tanto en el aula como en las prácticas educativas que se proponen para todo el centro. No obstante, bajo nuestro punto de vista, el ideal innovador que refleja la filosofía pedagógica de su Proyecto Educativo de Centro – alumnado como protagonista, metodología activa y participativa, enfoque globalizador... – no se acaba de corresponder con la práctica educativa, que muestra una fuerte tendencia a metodologías de carácter tradicional, con un uso preponderante de la cumplimentación de fichas y de la exposición oral de la docente.

Así, la perspectiva alfabetizadora observada se centra principalmente en comprender la alfabetización como la capacidad de saber leer y escribir para encaminar su avance posterior en la etapa educativa de Primaria, sin prestar atención a la competencia audiovisual. Poseen, sin embargo, un plan de biblioteca y fomento de la lectura específico, pero se hace poca mención de la importancia del proceso de alfabetización en las primeras edades y ninguna de la competencia audiovisual.

La situación de confinamiento en el hogar impuesta por la alarma sanitaria en España, como prevención de la propagación de la COVID-19 a nivel mundial, impidió la posibilidad de explicar a las familias y de justificar adecuadamente nuestros objetivos de

forma presencial. Por ello, el cuestionario incluía una introducción inicial expresando claramente su motivo y utilidad.

Los resultados obtenidos, a través de las respuestas de los familiares del alumnado destinatario de nuestra propuesta, establecieron algunas generalizaciones que nos acercaron a conocer las múltiples realidades alfabetizadoras que estos niños y niñas vivieron desde mediados de marzo a mediados de junio del año 2020, y nos guiaron sobre los elementos en que debíamos centrar el diseño didáctico, específicamente, a partir de las ideas y los intereses en torno a la visualización de contenidos mediáticos de los más pequeños en el hogar.

A la hora de analizar los resultados, agrupamos las respuestas obtenidas en tres temas principales: **usos de los dispositivos tecnológicos** habituales en el alumnado y su tiempo de exposición ante las pantallas, las preferencias de los niños y niñas en relación a la recepción de los **contenidos mediáticos** y, por último, la **repercusión de este consumo audiovisual infantil** en la vida cotidiana del alumnado y de sus familias. En el análisis, no se pudo aplicar una perspectiva de género para observar un posible sesgo, debido a que el alumnado se compone en su mayoría de niñas (8 sobre 10). Se expone, en la tabla 1, un breve resumen de los resultados más interesantes de nuestra investigación.

Tabla 1. Resultados de la investigación.

USOS MEDIÁTICOS
- Elevado aumento del tiempo de visualización de contenidos audiovisuales en los menores, a raíz del confinamiento en casa por la COVID-19. - Media de 3 y 4 horas al día frente a contenido audiovisual (50 %) - Dispositivo más utilizado: televisión (60 %), seguido de <i>tablet</i> (40 %). - Uso nulo o muy escaso del teléfono móvil, y no tienen acceso a ordenador o a libro electrónico.
CONTENIDOS MEDIÁTICOS
- El 100 % del alumnado tiene preferencias claras sobre los contenidos que desean visualizar. - Género: preferencia clara por los dibujos animados, seguido del cine infantil clásico y actual. - Contenido audiovisual preferido: serie de dibujos animados <i>Doraemon</i>, <i>el gato cósmico</i> (5 menciones). - Alumnado que visualiza contenidos no infantiles: 30%.

REPERCUSIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA VIDA COTIDIANA

- Elevada importancia de los dibujos y el cine infantil en la vida cotidiana del alumnado (80 %).
 - Niños y niñas que no explican el motivo de sus preferencias audiovisuales por gustos y contenidos: 20 %.
 - El 90 % del alumnado observa los contenidos audiovisuales acompañado, y realizan comentarios al respecto durante su visionado.
 - Se señala a los hermanos como principales acompañantes frente a las pantallas (8 menciones).
 - Los participantes incluyen sus preferencias audiovisuales en sus juegos: adoptan el rol de su personaje favorito.
 - Las familias concuerdan en que los contenidos audiovisuales promueven, mayormente, valores positivos; los más mencionados: compañerismo y amistad, respeto hacia iguales y juego en equipo.
-

La investigación previa nos ha servido para conocer la realidad de la relación infantil con los medios y su importancia en las vidas de este grupo de niños y niñas de 5 años, desde una información veraz acerca del tema de indagación. Basándonos en sus resultados, trabajamos el diseño de una propuesta didáctica que parte de los intereses y gustos de este alumnado en su tiempo de ocio, potenciando su papel como protagonista del propio aprendizaje, de forma que este sea significativo y esté vinculado estrechamente a su realidad. Esto ha dado lugar a la creación de un proyecto en torno al contenido audiovisual de preferencia principal entre los niños, la serie de dibujos animados *Doraemon, el gato cósmico*, que actuará como eje de unión global.

El proyecto, que hemos titulado ¿Qué lleva Doraemon dentro de su bolsillo?, se plantea a través de una serie de situaciones didácticas que se han construido a partir de un desarrollo no estandarizado y ajustado a las necesidades e inquietudes del alumnado siguiendo el modelo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante). A su vez, en cada situación didáctica, se atienden las dimensiones para el desarrollo del buen dominio de la competencia audiovisual (Ferrés y Piscitelli, 2012), que como ya indicamos son: lenguaje, tecnología, interacción, producción y difusión, ideología y valores y estética.

El ideal educativo que el ABP propone es presentar al alumnado como protagonista de lo que desea aprender, además de confiar en su capacidad para ello de forma autónoma. El docente actúa como guía y mediador en todo este proceso de aprendizaje, inten-

tando no desvincular las actividades entre sí, guardando el sentido de la relación entre ellas y apostando por la llamada “escuela investigativa”, que según La Cueva (2006, p. 3) explica: “es la opción que mejor asegura el aprendizaje significativo y pertinente”. Además, nuestra propuesta se encuentra abierta en todo momento a la reflexión y modificación de los aspectos que sean necesarios, bien porque así lo requiera el alumnado o por el propio recorrido que los aprendizajes vayan tomando.

Para poner en marcha nuestro proyecto, se plantea una fase inicial de preparación donde el docente ejerce de mediador entre las ideas previas del alumnado, con el fin de comprender qué alcance pueden tener estos intereses y expectativas de forma didáctica. En una segunda fase de desarrollo, se materializa el proyecto en la secuencia de situaciones didácticas que, finalmente, nos acercarán al producto final tangible como respuesta a nuestros intereses y dudas del inicio, con un cierre que no dé lugar a cuestiones abiertas e incompletas.

Es importante especificar que, durante las sesiones didácticas, el alumnado decide y participa en el diseño de actividades que conformarán el esqueleto del proyecto, así evitamos, en palabras de Hernández y Ventura (1992, párr. 10), “el peligro de la estandarización y homogeneización” de la propuesta. A su vez, en cada situación didáctica se desarrollarán y evaluarán, paralelamente a los aprendizajes transversales, las dimensiones trabajadas para el desarrollo de la competencia audiovisual expuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

Finalmente, la evaluación de nuestra propuesta se centra en cuatro aspectos claves a la hora de valorar el éxito del proyecto para evitar la limitación del proceso de evaluación “al etiquetado del alumno como fracasado o triunfador” (Santos Guerra, 2008, p. 119):

1. Autoevaluar la práctica educativa, guiándonos por los principios de procedimiento definidos por Blanco (1994).
2. Valorar todo el proceso y no solo el resultado, a través de observaciones directas del aula y algunos instrumentos de apoyo, como los diarios de campo.
3. Atender al producto final tangible como una información valiosa y real del proyecto.

4. Evaluar, a través de preguntas, el desarrollo de las dimensiones referidas a la competencia audiovisual expuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

3 PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿QUÉ LLEVA DORAEMON DENTRO DE SU BOLSILLO?

Como venimos defendiendo, nuestra concepción de aprendizaje conducirá el proceso alfabetizador a través de un desarrollo amplio y de magnitudes diversas. Consideramos que se trata de un enfoque fundamental para alcanzar un progreso del alumnado dirigido no solo a aprender a leer y escribir en términos de manejo del código alfabético y adquisición de información y conocimientos, sino a unir pensamiento y lenguaje poniendo en acción la identidad y particularidades creativas del alumnado. Se trata de atender a la realidad próxima del niño, ayudándole a saber satisfacer sus necesidades cotidianas, lo que significa contemplar la AMI como un campo esencial que desarrollar en nuestras aulas de Educación Infantil. A continuación, se expone la tabla 2, que recoge de forma esquematizada los puntos clave de la propuesta.

Tabla 2. Resumen de la propuesta.

TÍTULO	<i>¿Qué lleva Doraemon dentro de su bolsillo?</i>	
DESTINATARIOS	2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. Curso 5 años.	
TEMPORALIZACIÓN	1º trimestre del curso. Meses de octubre y noviembre, los viernes de cada semana.	
DISEÑO METODOLÓGICO	Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP]	
OBJETIVO PRINCIPAL	Fomentar la alfabetización mediática e informacional, a través del desarrollo de la competencia audiovisual ante una serie de dibujos animados que el alumnado conoce y disfruta en el hogar, con la participación de los familiares dentro del aula.	
DIMENSIONES TRABAJADAS SEGÚN FERRÉS Y PISCITELLI (2012)	-Dimensión de lenguaje. -Dimensión de tecnología. -Dimensión de recepción e interacción.	-Dimensión de producción y difusión. -Dimensión de ideología y valores. -Dimensión de estética.

ÁREAS IMPLICADAS SEGÚN ORDEN 5 DE AGOSTO (2008)	La principal área desarrollada será la referente a <i>Lenguaje: comunicación y representación</i> con una aproximación natural al lenguaje escrito, además del desarrollo continuado de la competencia audiovisual. De manera transversal se trabajan las áreas de <i>conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i> y de <i>conocimiento del entorno</i>.
SITUACIONES DIDÁCTICAS	1. <i>Veamos un capítulo de Doraemon.</i> 2. <i>Invitemos a la familia a verlo.</i> 3. <i>¿Lo comentamos? Nuestra lista del sí y el no.</i> 4. <i>Planeemos nuestro propio capítulo.</i> 5. <i>El objeto que Doraemon nos enseñará es...</i> 6. <i>Creemos nuestro propio final.</i> 7. <i>Comenzamos a dibujar nuestra historia.</i> 8. <i>Shh... estamos grabando.</i> 9. <i>¡Palomitas y a disfrutar!</i>

Exponemos ahora un resumen de los procesos incluidos en cada una de las situaciones didácticas planteadas:

Veamos un capítulo de Doraemon: Dispuestos en asamblea, comenzamos el proyecto con la indagación de intereses y conocimientos previos en torno a los dibujos animados que más nos gustan a cada uno. Gracias a nuestra investigación, conocemos las preferencias del alumnado, por lo que creemos que destacará la serie *Doraemon, el gato cósmico*. Incitaremos a hablar sobre los capítulos favoritos o que se recuerden. Algunos alumnos pueden no conocer la serie, motivo que dará pie a introducir el nuevo proyecto de trabajo y la primera actividad para facilitar la toma de contacto. Entre todos crearemos un cuadro con las cuestiones más relevantes sobre *¿Qué queremos saber?* —por ejemplo, acerca de la temática de la serie, los personajes, sus características y relaciones, quién y cómo se hacen los dibujos, etcétera—, que se escribirán en una cartulina grande que quedará a la vista para futuras dudas o cuestiones. Si aún los niños no saben producir la escritura convencional, dictarán a la maestra. Si, por el contrario, alguno de los niños sabe escribir o copiar las palabras de la maestra, lo puede plasmar en la pizarra y, posteriormente, copiarlo en la cartulina.

Para dar respuesta a posibles dudas y disfrutar juntos de los dibujos animados, se decide ver un capítulo de *Doraemon* que encontramos fácilmente a través de *Youtube*. Es primordial que el docente haya seleccionado y analizado un capítulo de la serie que

tenga un sentido didáctico acorde con los valores y objetivos que queremos conseguir. En este caso, el capítulo fue *Doraemon/ El interruptor del despotismo/ Episodio 773 en español*. En él se presenta un problema entre Nobita y sus amigos. Como es usual en la trama de los capítulos, Nobita pide ayuda a Doraemon para afrontar una discusión con su amigo Gigante. En esta ocasión, el aparato que Doraemon le enseña ofrece reflexiones muy interesantes sobre los rasgos despóticos en el ser humano y sobre la capacidad de sobrellevar las críticas ajenas que no sean de nuestro agrado. Con un interruptor, el aparato hace desaparecer a todo aquel que nos ha criticado. El protagonista haciendo uso de este mecanismo acaba solo y triste. Finalmente, este problema tiene solución, ya que el fin del aparato no es convertir en un déspota dueño único del universo al usuario, sino concienciar de lo triste y solo que se siente quien elimina de su vida a todo aquel que no concuerda con él. Junto a Nobita, el espectador comprende que la clave está en dialogar y reflexionar sobre por qué las personas no siempre coinciden en sus ideas y cómo es mejor llegar a un acuerdo aceptable para todos. Tras ver el capítulo, y nuevamente en asamblea, conversaremos sobre lo que hemos entendido o no del relato audiovisual, acerca del papel de cada personaje y sobre nuestras conclusiones acerca de cómo se maneja el problema inicial y la solución final. Mediar entre las propuestas de los propios niños y orientar hacia los valores y contenidos más importantes será la función docente principal.

Invitemos a la familia a verlo: Para dar respuesta a las dudas que puedan surgir desde la visualización del capítulo, conversaremos sobre la conveniencia de pedir ayuda a personas externas al aula. Se decide solicitar la colaboración familiar enviando un mensaje que escribiremos entre todos. En la pizarra, la docente irá redactando aquellas palabras y peticiones que el alumnado vaya sugiriendo. Se recomienda hacer las propuestas por turnos para evitar el caos y la falta de entendimiento. Es importante ir avanzando sobre el conocimiento de las estructuras que deben tener los mensajes o notas que van destinados a un público general. Preguntaremos dónde creen que debemos poner la fecha, cómo nos podemos dirigir a los destinatarios, cuál es el mejor modo de exponer el motivo de nuestra petición y, finalmente, se elegirá el lugar donde irá la firma o nombre de cada niño y niña. Una vez que la

nota esté redactada, se copia lo escrito en la pizarra, para que todo el alumnado observe la nota completa y la copie en su libreta, o la podemos volver a escribir en un papel que fotocopiamos y firmaremos todos por detrás, para que quede claro quiénes son los interesados en la petición. También la nota se enviará por correo electrónico a aquellos familiares de los cuales tengamos su dirección. Los niños y niñas observarán, e incluso podrán escribir la nota con la ayuda de la docente escogiendo las letras del teclado que les vayamos proponiendo, comprendiendo de esta forma que el lenguaje digital puede ser otra manera muy útil de comunicarnos con personas que no se encuentran a nuestro lado en ese momento.

¿Lo comentamos? Nuestra lista del sí y el no: Cuando las familias lleguen al aula, nos sentaremos en asamblea y les recordaremos la necesidad que teníamos en clase de resolver las preguntas surgidas a raíz de la visualización del capítulo. Para que comprendan de qué estamos hablando, veremos de nuevo el capítulo, por si surgieran nuevas dudas o nos percatáramos de algo que hemos pasado por alto y que nos pueda ayudar a resolver alguna duda pendiente. Les sugeriremos a los familiares que pueden tomar notas de aquello que les resulte más llamativo o confuso, o simplemente de aquello que quieran comentar posteriormente, para ello les facilitaremos bolígrafo y papel. Una vez proyectado el capítulo, nos organizaremos en asamblea para poner en común aquellos aspectos más llamativos, a la vez que revisamos nuestro cuadro de investigación, por si podemos incluir alguna respuesta a las antiguas preguntas y a las nuevas. Podemos escribir las respuestas nosotros como docentes, invitar a los familiares a que lo hagan o, incluso, a algún niño o niña que sepa escribir alguna palabra de forma convencional o que desee tomar la iniciativa de escribirlo a su manera. En este último caso, le preguntaremos por lo que ha escrito. Si es, por ejemplo, la palabra *Doraemon*, la repetiremos en escritura convencional debajo de lo escrito por el alumno para poder leer la respuesta posteriormente, además de para mostrar al niño que su escritura es válida, pero que los adultos escribimos de esa otra forma. Dar pie y motivar este tipo de acciones ha de ser una constante en la mediación docente, tomando decisiones sobre lo previsto y lo imprevisto que surge en el aula (Bigas y Correig, 2000); y es importante hacerlo en presencia de los familiares, para

que puedan observar las indicaciones y directrices que ofrecemos los docentes en el aula para el fomento de la escritura.

Para terminar, plantearemos crear una lista de lo que nos ha gustado y lo que no del capítulo. La llamaremos *la lista de los gustos* y una columna se definirá como SÍ y la otra como NO. Pueden surgir temas sobre la ayuda que nos proporcionan los amigos: ¿por qué hay amigos que utilizan la violencia para conseguir lo que quieren?, ¿cómo nos sentiríamos si alguien no nos escucha y no le interesa lo que pensamos?, ¿qué haríamos si nos viésemos solos por imponer nuestras ideas a los demás?... En función de las respuestas, decidiremos si queremos contar una historia que muestre alguna faceta mala del ser humano que se puede resolver con ayuda de los demás, o sobre algo que nos ha gustado del capítulo y queremos profundizar en ello, entre muchas otras posibilidades. Así, esta propuesta, además de ayudar a analizar el hecho de que frente a un dibujo animado que nos gusta puede haber tramas o mensajes que no sean de nuestro agrado, facilitará el desarrollo de la empatía y comprensión de las palabras y los pensamientos del otro, y nos empujará a convenir acuerdos para realizar una lista conjunta y coherente. Dejamos así al alumnado un espacio que acoge la expresión de pensamientos y opiniones de forma crítica y reflexiva.

Planeemos nuestro propio capítulo: A raíz de la creación de nuestra lista de gustos, plantearemos que, si hay cosas que no nos gustan demasiado del capítulo y otras cosas que sí nos gustan, podemos crear nuestro propio capítulo añadiendo lo que queramos y quitando lo que no. Comprendiendo de este modo que la creación de contenido audiovisual puede representar nuestras propias ideas y ofrecerlas a nuestros futuros espectadores. Comenzaremos indagando en las ideas previas tanto de alumnos como de familiares, sobre qué es para ellos crear una serie de dibujos, para qué creen que sirven y cómo crearían ellos un capítulo de una serie, además de si les gustaría hacerlo. Para que todo quede bien organizado, plantearemos en la pizarra qué aspectos son importantes para crear un nuevo capítulo a nuestro gusto. Así, con las propuestas que alumnos y familiares nos faciliten con el apoyo docente, crearemos un listado con los aspectos necesarios como pueden ser: personajes, historia —con planteamiento, nudo y desenlace— objeto del bolsillo de Doraemon, colores y escenarios... y

reflexión final. Como el capítulo que crearemos surge de nuestra propia imaginación, aunque la base sea la estética e hilo conductor de Doraemon, podemos incluir, quitar o incluso inventar los nuevos personajes que deseemos. Para ello, ofreceremos cartulinas pequeñas con la imagen y nombre de cada personaje, y debajo de la lista de gustos que creamos en la sesión anterior, pegaremos aquellos personajes que queremos que aparezcan en nuestro capítulo en el lugar del SÍ y desecharemos aquellos que no queramos incluir en el lugar del NO. Las tarjetas con los personajes servirán de referencia, pero será el mismo alumnado quienes crearán sus propios Doraemon, Nobita y todos aquellos personajes que deseemos incluir. Un aspecto muy importante será pedir al alumnado que exponga su opinión de por qué sí y por qué no vamos a incluir dichos personajes, intentando explicar nuestros puntos de vista oralmente. Si queremos incluir algún personaje nuevo, deberemos llegar a un consenso entre todos donde se decidan nombre, estética y valor del personaje.

El objeto que Doraemon nos enseñará es: En esta nueva sesión planteamos el objeto que Doraemon mostrará en nuestro capítulo. Esta decisión es una de las más importantes, porque marcará el rumbo e intención de nuestra propuesta. El objeto de Doraemon guiará casi toda la historia, es imprescindible que demos tiempo y espacio para conversar y reflexionar sobre ello. La docente ejercerá una función de mediadora y guía ante los temas didácticos que ha observado que pueden ser interesantes para su grupo. Por ejemplo, cuestiones como el miedo a quedarnos solos, la alegría de que otros comprendan nuestras ideas y las acepten, la capacidad para entender el punto de vista de los demás, aunque disientan de los nuestros. Propuestas que concuerdan con el tema del capítulo visualizado y que pueden originar debates muy interesantes en asamblea con las familias. Una vez que sepamos qué nos interesa como equipo, podremos avanzar mostrando una pauta organizada que facilite a todo el grupo comprender la importancia de nuestro invento. Crearemos grupos de cuatro o cinco niños y niñas y sus familiares para enriquecer la actividad, que no será competitiva, sino de cooperación y consenso. Distribuiremos a cada grupo una tarjeta con el invento y nombre escrito por detrás de los cuatro objetos más conocidos de Doraemon: *La cabina del qué pasaría, El gorrocop-*

tero, La puerta mágica y El pan de la memoria. La actividad consiste en que, entre todos, se comente sobre el invento que le ha correspondido al grupo, lo que nos gusta y lo que no, si sabemos cómo se llama, si le queremos poner otro nombre, para qué lo utilizaríamos cada uno si lo tuviésemos, etc. Por si algún alumno no conoce algún objeto, proyectaremos previamente los cuatro fragmentos audiovisuales de los capítulos en los que Doraemon explica su función, para explorar las ideas previas del alumnado, y crear expectativas. Para la segunda parte de la sesión, en asamblea, pondremos en común qué objeto le ha tocado a cada grupo y lo más llamativo que se ha extraído de las interacciones grupales. Ahora, seremos nosotros quienes inventemos esas nuevas realidades con la creación de un objeto que consideremos útil y divertido para nuestra trama. Las ideas que el alumnado vaya proponiendo se escribirán en la pizarra y ellos mismos pueden salir a dibujar un boceto del propio invento al lado de la idea escrita. Finalmente deberemos elegir, entre los propuestos, un objeto claro, con su dibujo, utilidad y nombre.

Creamos nuestro propio final: En esta sesión se planteará el argumento completo en el que se basará nuestro capítulo. Teniendo en cuenta que ya tenemos los personajes y el objeto, nos encontramos ante un reto muy incitante para la imaginación, ya que existen posibilidades infinitas para el desarrollo de la historia. Para ello, jugaremos a un juego que facilitará la comprensión de los primeros pasos a seguir en la creación de una nueva narración. En círculo la docente comienza planteando una frase que pueda tener que ver con esta serie, por ejemplo, “Un día Doraemon estaba en el cuarto de Nobita comiendo Dorayakis y...”, a continuación, la siguiente persona de su derecha continua la historia como le apetezca, ya sea con una frase o una palabra, así el siguiente debe continuar de forma coherente y de esta manera, mostramos la facilidad con la que podemos crear una historia y lo divertido que puede llegar a ser. Una vez roto el hielo, separaremos al alumnado y sus familiares en tres grandes grupos: planteamiento, nudo y desenlace. Cada grupo será el encargado de crear dichas partes del capítulo para después ponerlas en común. Es importante que se asigne a un capitán de grupo tanto adulto como niño para que el adulto pueda escribir la parte de su grupo y el niño lo explique a todos los participantes en la posterior puesta en común, con ayuda

de sus compañeros. Como es muy posible que las tres partes de la historia no tengan un hilo conductor claro porque se han elaborado por separado, la siguiente y última parte de la sesión será poner en común y llegar a un acuerdo de unión y modificación de lo que sea necesario para conformar la historia. Se puede originar un pequeño debate con el que cada grupo puede defender su opinión sobre qué cosas hay que cambiar y qué no para dar coherencia global al relato. Es importante que la docente ejerza su papel de mediadora incluyendo argumentos que hemos visto en el capítulo de Doraemon, recordando al alumnado que las personas pueden exponer sus ideas sin obligar a otros a acatarlas, haciendo ver que los debates nos hacen aprender de los demás y de nosotros mismos. La historia final será redactada por la docente, con la aprobación de todo el grupo, en un cuaderno que los participantes podrán revisar y leer en los días posteriores.

Comenzamos a dibujar nuestro capítulo: Nuestra historia será representada en forma de dibujos animados. Comenzaremos explicando que las narraciones audiovisuales, ya sean de dibujos o de personas reales, para que estén bien organizadas, se dividen en escenas. Siendo así, lo primero que deberemos hacer es volver al escrito de la sesión anterior, recordar y releer el argumento de nuestro capítulo para intentar dividir y ordenar, entre todos, la trama narrativa. Es importante que se creen diálogos breves y fáciles en concordancia con la historia, y que se decida quiénes pondrán las voces a los personajes en la posterior grabación de las escenas, partiendo de los voluntarios y valorando, entre todos, las mejores posibilidades. Se ofrecerá otra responsabilidad a aquellos alumnos que no han obtenido el papel.

Con la reestructuración de la historia en escenas podemos observar qué entiende el grupo por importante y qué por prescindible, ya que habrá partes de la historia que puedan perderse a la hora de plantearlas en formato de dibujo y partes que incluso se alarguen. Es importante dar tiempo para conversar sobre qué es lo mejor para el capítulo en conjunto. Dividiremos el capítulo en unas ocho escenas, para que se pueda realizar con facilidad. Ofreceremos a cada grupo materiales artísticos de diversos tipos, además de folios y cartulinas para que puedan crear bocetos en sucio y después pasarlos a limpio en una cartulina de tamaño A3, que

será la que finalmente se muestre en la realización audiovisual. La función docente consistirá en apoyar y orientar la elaboración de aquellas ideas o dibujos que no se encuentren demasiado claras. Así como recordará, en caso de necesidad, que, aunque en este proyecto se aceptan y valoran todas las propuestas estéticas y artísticas, un capítulo de dibujos necesita de una base estética global medianamente similar para toda la trama, de modo que el espectador no se confunda.

Shh... estamos grabando: Para la grabación y edición del capítulo utilizaremos el dispositivo electrónico telefónico de la docente y una aplicación de edición de vídeo fácil de comprender y de explicar al alumnado. Revisaremos entre todos los dibujos creados en la sesión didáctica anterior y el orden de sus escenas, que grabaremos con el teléfono móvil en posición cenital, cronometrando los segundos de tiempo necesarios sobre cada dibujo y procurando no desplazar bruscamente el teléfono. Entre grabación de escena y escena, podemos ir llamando al alumnado por grupos para que vean como se está realizando nuestro particular proceso de rodaje. Posteriormente, todos estos vídeos se unirán en uno a través de la aplicación de edición escogida. Durante el proceso de edición, la docente, o algún familiar implicado, puede ir explicando el procedimiento. Para que todo el alumnado pueda observarlo será conveniente vincularlo a una pantalla mayor que la del teléfono móvil. A continuación, se grabará la interpretación de las voces seleccionadas. Con los diálogos impresos y subrayados con colores las líneas de diálogo de cada personaje, nos sentaremos en una mesa aislada en el aula con nuestros actores, a quienes recordaremos las líneas que, a continuación, grabarán con sus nombres. Poder revisar y regrabar al momento, ayudará al alumnado a lograr, finalmente, una interpretación fluida con el apoyo docente.

¡Palomitas y a disfrutar!: A esta sesión podrán asistir al aula todos los familiares que lo deseen, hayan participado o no previamente en el proyecto. Pediremos que traigan aperitivos para conectar la situación de aula con la experiencia más habitual y agradable en los hogares, con el estímulo de que, esta vez, se trata de nuestra propia obra de dibujos animados. Se predispone una sesión tranquila, donde nos relajaremos sobre cojines o colchonetas en el suelo y proyectaremos el capítulo que hemos creado, nuestro

producto final tangible del proyecto. Una vez terminada la visualización, nos sentaremos en círculo y opinaremos sobre el capítulo y sobre el proyecto. Como docentes, podemos abrir la sesión presentando las preguntas iniciales de investigación y consultando a todos los participantes acerca de si hemos encontrado las respuestas que nos faltaban, sobre qué creen que se podría mejorar en el proyecto, si les gustaría que acometiéramos una nueva creación audiovisual durante el resto del curso, etc. Pueden surgir temas de muy diversa índole, tanto sobre el proceso de elección de la historia, personajes, objeto o incluso sobre las voces elegidas. Conversaremos sobre qué podríamos cambiar del capítulo, qué mejoraríamos y qué hubiésemos hecho diferente. Para, poco a poco, encaminar al grupo sobre la idea de que cualquier propuesta se puede mejorar, aunque nos guste el resultado, y que incluso nosotros mismos, si dentro de un tiempo la visualizamos de nuevo, podemos encontrar que nuestras ideas, que en su momento encajaban con lo observado, ya no cuadran del todo con lo que pensamos ahora. Finalmente, podemos proponer la opción de llevar nuestro capítulo a otras aulas del centro, para conversar y reflexionar sobre lo enriquecedor que ha sido descubrir y realizar un proyecto enfocado en un tema tan divertido e interesante como: ¿qué lleva Doraemon dentro de su bolsillo?

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a la etapa educativa que nos ocupa, la propuesta que planteamos aboga por una intencionalidad pedagógica concreta y adecuada a la propia inquietud del alumnado, además de estar enmarcada y ajustada a lo que la propia ley de educación nacional española y andaluza nos propone. Con una evaluación acorde con la realidad del propio proyecto y vivencias del aula, poniendo el foco, también, en la propia autoevaluación de la práctica docente, como aspecto fundamental en el éxito o fracaso del proyecto. Así, la Orden 5 de agosto (2008), asienta las bases de actuación y pensamiento didáctico legislativo, ante la inclusión de la alfabetización audiovisual, justificando y fundamentando la propuesta:

La escuela de educación infantil facilitará la participación en las formas de expresión propias de su cultura y el acceso a las mani-

festaciones más significativas de ésta, su conocimiento y valoración. Asimismo, promoverá un acercamiento al conocimiento y la reflexión crítica sobre los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación (p. 22) [...] Los niños y niñas de educación infantil se encuentran inmersos en una sociedad tecnológica y visual, por lo que el tratamiento educativo del lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y de la comunicación requiere ayudarles en la comprensión e interpretación de los mensajes audiovisuales y, en la utilización adecuada y creativa de estos medios, fuentes del conocimiento. (p. 38) [...] La escuela facilitará que los niños y niñas sean no sólo espectadores críticos, sino actores y directores artísticos de sus propias obras, que podrán ser grabadas en diferentes formatos y cuyo posterior visionado y análisis permitirá profundizar tanto en el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación, como en el lenguaje audiovisual. (p. 46)

La realización de este trabajo ha comprendido el conocimiento y aprendizaje infantil como un todo que se acoge en el momento de la propia realidad inmediata del alumnado. Interpretamos la educación de los más pequeños y su propio proceso alfabetizador desde una perspectiva amplia y significativa acorde con los niños y niñas de las nuevas sociedades digitalizadas. Como exponen García-Ruiz et al. (2014):

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, los importantes cambios que se están produciendo en nuestra cultura y en el ámbito de la comunicación, nos obligan a revisar los parámetros desde los que se enfoca y realiza la educación. (p. 83)

Proponemos, entonces, el desarrollo de la alfabetización mediática dentro de los centros escolares, incidiendo en las competencias audiovisuales y digitales como aprendizajes imprescindibles en el buen desarrollo crítico y reflexivo de los ciudadanos. En búsqueda de los llamados “prosumidores”, definidos por Ferrés y Piscitelli (2012, p. 77) como aquellas personas que tienen “tantas oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir mensajes ajenos”; para que, a través de la utilización y desarrollo de estas habilidades, “sobrevivan”, en palabras de Jean Baudrillard (1974) y Román Gubern (2000), a la “sociedad del espectáculo” (citado por Caldeiro-Pedreira et al., 2017, p. 37).

En este sentido, nuestra intervención e investigación con los familiares se conforma esencial en el momento de comprender

las realidades más cercanas del grupo, construyendo una perspectiva medianamente generalizada de la vida cotidiana de los más pequeños de entre cinco y seis años, de un barrio común de cualquier escuela pública en la comunidad autónoma andaluza. Aunque nuestro caso se ha originado durante el confinamiento en los hogares en el estado de alarma provocado por la COVID-19, la necesidad de integración de la AMI en la Educación Infantil no está sujeta a un fenómeno coyuntural y no es pasajera. Nuestra propuesta de intervención toma una perspectiva única e importante en lo que se refiere al desarrollo de unas competencias audiovisuales enfocadas en lo que a los niños les interesa y necesitan aprender. Como afirma Fernández Soriano (2016, p. 02), “aunque no es tarea fácil introducir la alfabetización mediática en el currículo de asignaturas, debemos trabajar en ese sentido y establecer un vínculo estable y consolidado entre las aulas y el uso cotidiano de las tecnologías de la comunicación”.

En definitiva, hemos querido mostrar que es posible reinterpretar la concepción de escuela tradicional desde un espectro mucho más amplio y actualizado de usos y necesidades sociales, en el que se comprenda al alumnado como sujeto autónomo de su propio aprendizaje en función de sus inquietudes e intereses, y a las familias no como simple contexto de aprendizaje del alumnado sino como aliados. Se trata de una apuesta por una comprensión de escuela, que, como defendía Loris Malaguzzi (1920-1994), “no prepare para la vida sino donde se viva” (citado por Hoyuelos (2001), en Jaume, 2005, p.27), donde impulsemos la construcción de personas reflexivas y proactivas ante los contenidos y la información que nos vienen dados, para que, como afirma José Antonio Marina (2006), puedan “convertirse en una ciudadanía libre y autónoma” (citado por Caldeiro-Pedreira et al., 2017, p.39).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigas, M. (2000). El lenguaje escrito. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 103-123). Síntesis.
- Bigas, M. y Correig, M. (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Síntesis.

- Blanco, N. (1994). Los principios de procedimiento: otra forma de entender las intenciones educativas. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 225-231). Aljibe.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Maraver-López, P. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *MAGIS. Revista Internacional de investigación en educación*, 10(20), 35-48.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Fernández Soriano, E. (2016). Second european media and information literacy fórum. Comunicación presentada en el *European Media and Information Literacy Forum*, 27, 28 y 29 de junio, Riga (Letonia), http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/sites/default/files/articulo/pdf/1606/intervencion_riga_en_espanol.pdf
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. [La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fons, M. (2016). Métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura. En M. Fons y J. Palou (Eds.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 211-221). Síntesis.
- García-Ruiz, R., Duarte Hueros, A. y Guerra Liaño, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Revista de Medios y Educación*, 44, 81-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36829340006>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). Capítulo 5: Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares. En F. Hernández y M. Ventura (Eds.), *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio* (pp. 47-64). Ice-Grao.
- Hernández, L. y Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 119-140.

- Hurtado, J., Puig, M. y Romero, P. (2007). *La competencia mediática en la educación Infantil*. Edmetec. https://edumediacaat.files.wordpress.com/2008/10/comunicacion_ciane_i_2007.pdf
- Jaume, M. A. R. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 3, 27-36.
- LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Reforma de la Educación Secundaria*, 15. <https://pdfs.semanticscholar.org/d35c/2524fadde94c5a4c6f2bb2568b56159bfa2c.pdf>
- McLane, J. B. y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. Morata.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En M. Nemirovsky (Coord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 11-31). Graó.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín oficial del Estado*. Andalucía, de 26 de agosto de 2008, número 169, páginas 17 a 53.
- Pérez-Rodríguez, M., Ramírez, A. y García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R. Jiménez (Coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1987-2012). UCA.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein: Y otros textos frente al desaliento educativo*. (Vol. 14). Graó.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/Horsori.
- Teberosky, A. (2004). La alfabetización en educación infantil. En AA. VV., *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 47 – 50). Graó.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Wells, G. (2003). Los niños se alfabetizan hablando. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 54-76). M.C.E.P
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores*. Ediciones UNESCO.

CAPÍTULO 2

**EL LIBRO ILUSTRADO DE NO FICCIÓN EN EL APRENDIZAJE
BASADO EN PROYECTOS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
PROMOVER EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap2>

ROBERTO SAIZ PANTOJA

Graduado en Educación Infantil con la calificación de "premio extraordinario" y Máster en investigación para el desarrollo profesional del docente por la Universidad de Cádiz. En el curso 2019-2020 obtuvo la beca de colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia. Su colaboración estuvo enmarcada en el proyecto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción. Actualmente postula a la escuela de doctorado del programa "Innovación y práctica educativa de la Universidad de Cádiz", Universidad de Cádiz, España.

roberto.saizpantoja@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-2787-0423>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Profesora del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Cádiz y miembro del grupo de Investigación HUM1041 "Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura". Sus líneas de investigación son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la escritura académica, la disponibilidad léxica y la educación literaria. Obtuvo el premio FULL al mejor artículo científico en el año 2018. Universidad de Cádiz, España.

ester.trigo@uca.es

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

1 INTRODUCCIÓN

En la escuela del siglo XXI, si bien parece haberse asumido desde las bases curriculares la importancia que cobra un efectivo desarrollo de la competencia lingüística como clave para alcanzar el éxito escolar (Romero Oliva y Trigo, 2015, 2018) tanto en las áreas lingüísticas como en las no lingüísticas, aún es frecuente encontrar ejemplos concretos de escuelas que han debido afrontar procesos de reflexión y formación conjunta para contribuir adecuadamente al desarrollo de la competencia lingüística de sus estudiantes (Romero Oliva et al., 2018; Trigo et al., 2019).

Dichos procesos formativos han sido, en su mayoría, emprendidos desde la implementación paulatina de proyectos lingüísticos de centro (PLC) que, en palabras de Trujillo y Rubio (2014, p. 32), “es un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de equidad e igualdad”. Estos proyectos no surgen de forma repentina, sino que se van fraguando poco a poco con la implicación de todo el claustro de profesorado y el apoyo de agentes externos que garantizan la formación conjunta y ayudan a realizar la implementación paulatina de medidas que son asumidas por toda la comunidad educativa hasta que llevan a formar parte de la cultura de centro (Romero Oliva et al., 2018).

En este sentido, la implicación y participación del profesorado de Educación Infantil es clave para la sostenibilidad de los acuerdos tomados pues la coordinación entre etapas ayudará a los estudiantes a comprender, desde sus inicios, el *modus docendi* del profesorado del centro y, por tanto, a desarrollar estrategias que garanticen el aprendizaje tanto autónomo como cooperativo. Sin embargo, es frecuente encontrar PLC en los que el papel de la etapa infantil no queda bien definido (Rubio, 2015).

Desde nuestro punto de vista, la etapa de Educación infantil se presta como el momento idóneo para introducir metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este tipo de metodologías es propicia para el desarrollo de la competencia lingüística, en general, y la destreza oral, en particular. Además, supone una oportunidad para incentivar la curiosidad y la creatividad del alumnado (Palou y Bosch, 2005; Trueba, 1998) ya que permite la utilización de múltiples recursos como los álbumes ilustrados (Tabernero, 2018) o libros ilustrados de no ficción (LINF) (Sampériz et al, 2020).

Es precisamente esta idea la que nos mueve a presentar una propuesta didáctica para educación infantil que podría suponer un punto de partida para desarrollar un PLC centrado en el trabajo de la oralidad con la ayuda de los LINF como base para el aprendizaje.

2 DESARROLLAR LA LENGUA ORAL DESDE EL LIBRO ILUSTRADO DE NO FICCIÓN Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La lengua oral en Educación Infantil es el instrumento que por excelencia permite al alumnado acceder a los contenidos curriculares dada la estrecha relación de esta habilidad con los procesos cognitivos (Bigas, 2007). A diferencia de la lengua escrita, la lengua oral sigue siendo en la actualidad la parte de la didáctica de la lengua más desatendida. A este respecto, Sánchez Rodríguez (2016a) apunta a la espontaneidad y la naturalidad con la que se cree que el alumnado adquiere la lengua oral en el hogar y en la escuela. En cambio, aunque pueda parecer que esta habilidad es una capacidad innata del ser humano como señala la teoría de Chomsky, es necesario tener en cuenta la influencia que ejerce el medio social tal como indican la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría interaccionista de Bruner, así como la actividad cognitiva que se pone en juego durante el proceso de adquisición explicado por Piaget en su teoría genética (Sánchez Rodríguez, 2016a; Guibourg, 2007). Es, por tanto, responsabilidad del profesorado influir positivamente como modelo lingüístico y promover actividades para ejercitar las capacidades cognitivas, pues a pesar de no existir una instrucción formal para aprender a comunicarse oralmente, la escuela juega un papel decisivo en la estimulación

de la competencia comunicativa oral. En función del tipo de experiencias que ofrezca y la calidad de estas, variarán las habilidades comunicativas orales del alumnado dirigiéndose a usos cada vez más formales que en pocas ocasiones suelen ser empleados en el hogar (Sánchez Rodríguez, 2016a).

Por tanto, asumir esta responsabilidad supone posicionarnos ante el enfoque comunicativo y pragmático para la enseñanza de la lengua (Prado, 2004), desde el que se busca hacer partícipe al alumnado en momentos de interacción comunicativa que le permitan ajustar su discurso al contexto en el que se encuentra y aprender el significado y la función que cobran los géneros discursivos orales (Bigas, 2007; Sánchez Rodríguez, 2016a). Para ello, Bigas (2007) destaca algunas situaciones idóneas como son las actividades relacionadas con hábitos y rutinas, con la exploración y manipulación de objetos, con la realización de juegos lingüísticos, etc. Para el caso que nos ocupa, centramos la atención en los momentos de lectura, representación y explicación de cuentos donde el uso de la lengua oral es imprescindible para conversar sobre lo leído. Si bien son numerosos los autores que apuestan por el género literario o de ficción para el desarrollo de estas situaciones en el aula, contemplamos la necesidad anunciada por Garralón (2013) de ampliar el foco de actuación hacia otros géneros que se muestran idóneos para el desarrollo de la lengua oral: los LINF.

El LINF, también denominado informativo, de saberes o de consultas (Mora, 2009) es aquel que ofrece una información fáctica al lector sobre uno o varios temas de la realidad fruto de un proceso de divulgación científica que ajusta la información de las diferentes ciencias del saber a un público receptor no experto (Brugarolas y Martín, 2002). El formato lúdico, interactivo y manipulativo que presenta, junto a un vocabulario específico y ajustado al nivel verbal del lector, lo convierten en una herramienta idónea con la que desarrollar la lengua oral en la escuela (Garralón, 2013). De hecho, Young et al. (2007) manifiestan el gran potencial de estos libros para su desarrollo. A su vez, Kuhn et al. (2017), quienes investigan sobre los beneficios que la dinamización de este tipo de libros promueve en las aulas, destacan algunos como un enriquecimiento del léxico, un avance en el desarrollo de las estructuras gramaticales, además de la adquisición y perfeccionamiento de

los sonidos de la lengua. Así, las oportunidades que ofrecen estos libros para el desarrollo de la oralidad no solo se encuentran en su formato, sino que resulta esencial ofrecer una buena mediación lectora. Para ello, Garralón (2013), tomando como referencia los diferentes momentos de lectura propuestos por Solé (2000) —antes, durante y después—, propone una serie de actividades o situaciones para dinamizar este tipo de libros con las que se promueve el desarrollo de la oralidad y la aparición de diferentes géneros discursivos orales —tabla 1—.

Tabla 1. Dinamización del LINF

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Realizar una ronda de libros para presentar nuevos ejemplares que resulten de interés para el alumnado, ofrecer a un alumno el rol de presentador al incluir un libro en el aula y activar los conocimientos previos a través de los elementos exteriores que rodean al texto.	Realizar una toma de notas conjunta sobre los aspectos de interés, promover preguntas curiosas, preguntar si están o no de acuerdo con la información que se esté leyendo o favorecer la creación de hipótesis e inferencias.	Conversar sobre lo leído tras la lectura, recomendar el libro a otros compañeros y ofrecer el rol de experto para que realice una exposición oral sobre la información más relevante recopilada durante el proceso de lectura.

Fuente: elaboración propia a partir de Garralón (2013)

Esto nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de rechazar metodologías en las que el libro de texto es el material curricular más utilizado en el aula, para optar por otras alternativas metodológicas que operen en sintonía con los planteamientos socioconstructivistas. Los centros de interés, el aprendizaje y servicio, los talleres de lectura y el ABP se posicionan como estrategias idóneas para utilizar el LINF como complemento o sustituto de los libros de textos. De hecho, Nemirovsky (2009) reclama al profesorado el uso de otros textos científicos de calidad dada la falta de autoría, escritura atractiva e ilustraciones que caracteriza a los libros de texto y que se convierten en requisitos para promover la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Desde estas concepciones, optamos por implementar el LINF en el ABP, al tratarse de una metodología que invita a la búsqueda, selección y recopilación de información para investigar un

tema de interés del alumnado, dando respuesta a los interrogantes y las inquietudes propias del proceso de investigación (Paniagua y Palacios, 2011). Además, esta metodología se muestra idónea para promover el desarrollo de la oralidad, ya que, en las diferentes fases y actividades que se proponen, son necesarios los diferentes géneros discursivos de la lengua oral para tomar decisiones, debatir sobre la planificación del proceso de investigación, las tareas o actividades que se deben realizar y exponer los resultados alcanzados (Sánchez Rodríguez, 2016b). De este modo, el LINF y el aprendizaje basado en proyectos se muestran como una combinación apta para el desarrollo de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil.

Así, trabajar por proyectos implica llevar a cabo una serie de actividades que se organizan en diferentes fases de actuación. Para ello, partimos de las propuestas por Trueba (1998), aunque se han concretado con la intención de ajustar esta metodología a los planteamientos que se persiguen para la dinamización del LINF (tabla 2).

Tabla 2. Fases y actividades del ABP

Fase 1. Origen y motivación	- Selección de la temática y motivación.
Fase 2. Planificación de la acción	- Recogida de ideas previas. - Introducción del LINF para la organización de tareas.
Fase 3. Búsqueda de la información	- Búsqueda, selección, interpretación y organización de la información en el LINF y otras fuentes documentales.
Fase 4. Plan de acción	- Realización de las actividades propuestas.
Fase 5. Celebración del aprendizaje	- Presentación de los resultados de la investigación. - Coevaluación de los aprendizajes construidos. - Recomendación de los LINF utilizados.

Fuente: elaboración propia a partir de Trueba (1998) y Paniagua y Palacios (2011).

De este modo, en este capítulo nos proponemos generar un modelo de propuesta didáctica desde el ABP que permita la inclusión del LINF en el aula centrando la atención en el desarrollo de la lengua oral. Con ello se espera contribuir a la dinamización de este tipo de libros en las escuelas para que su uso se convierta en una realidad educativa, ya que, como indica White (2011), destacan por su ausencia.

3 TOMA DE DECISIONES PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL LIBRO *ABEJAS*

3.1 Cuestiones metodológicas

Ante la gran cantidad de libros existentes en la actualidad, es labor de los docentes conocer el corpus para poder incluir en las aulas libros de calidad con la intención de promover una mediación sistematizada, dirigida hacia el disfrute de la obra y su lectura (Romero Oliva et al., 2021). De este modo, previamente al diseño de la propuesta didáctica, para poder seleccionar libros de calidad que puedan ser incluidos en esta, se ha realizado una pequeña cartografía compuesta por un total de 20 libros que versan sobre la temática que guiará el proyecto: “los insectos” y, más concretamente, “las abejas”. Así pues, del listado de libros obtenido, se seleccionó *Abejas* de la editorial Maeva, escrito e ilustrado por Piotr Socha, por considerarse idóneo para el desarrollo del proyecto.

Una vez seleccionado el libro, se realizó un análisis documental con la intención de comprobar las posibilidades didácticas que podría ofrecer a la propuesta, utilizando como instrumento la parrilla de análisis documental sobre el libro de no ficción propuesta por Romero Oliva et al. (2021) formada por cuatro ámbitos de análisis que coinciden con la categorización utilizada para presentar los resultados del análisis (tabla 3).

Tabla 3. Ámbitos de análisis de la parrilla seleccionada

Ámbito 1. Ficha técnica del libro	Pretende recoger los datos bibliográficos de la obra, así como el enlace a la página web de la editorial para obtener una primera visualización del libro y acceder a los epitextos virtuales.
Ámbito 2. El libro objeto	Relacionado con la materialidad del libro, se enfatiza sobre los elementos exteriores e interiores al texto, ofreciendo un apartado para reflexionar sobre la ilustración y la interacción que guarda con el texto, lo que permite obtener una idea sobre las posibilidades del libro para promover estrategias de comprensión lectora.
Ámbito 3. Contenido del libro	Dirige su atención a la identificación del género de la obra, el tipo de libro, así como, una reflexión sobre la información que ofrece. Permite analizar las características del texto, como el concepto de la información, los facilitadores discursivos, el nivel verbal y léxico, la estructura, la tipología textual, la voz y la intertextualidad, además de los paratextos.
Ámbito 4. Libros y escuela	Favorece la reflexión sobre el tipo de lectura que se persigue, así como los contenidos curriculares que se abordan.

Fuente. Elaboración propia a partir de Romero Oliva et al. (2021).

3.2 Resultados del análisis

Ámbito 1. Ficha técnica del libro

Abejas, de la editorial Maeva, es un libro escrito e ilustrado por Piort Socha (2017) y pertenece a la colección “libros para los que aman los libros”, en la que se agrupan la gran mayoría de LINF con los que cuenta la editorial. Con un precio de 29,90 €, se trata de un compendio sobre abejas, en el que cada doble página presenta una temática diferente, desde la relación existente entre las abejas y los dinosaurios, hasta los procesos de polinización, la apicultura, los diferentes tipos de colmenas que existen, curiosidades sobre recetas o remedios caseros para curar las picaduras de abejas.

Ámbito 2. El libro objeto

La obra cuenta con grandes dimensiones (42 cm. x 32 cm.), tapa dura y papel de alto gramaje, lo que facilita la libre manipulación del alumnado de Educación Infantil. En lo que respecta al libro objeto exterior, se muestra muy cuidado, con elementos decorativos que se corresponden con la temática del libro y recoge una gran variedad de información tanto en la cubierta como en la contracubierta, en la que se presenta una sinopsis del libro que ofrece una aproximación del contenido, animando al lector a su lectura. Además, el libro objeto interior presenta guardas decoradas con motivos de abejas, una portadilla y portadas decoradas con ilustraciones que aparecen en el libro, una dedicatoria y una página de derechos, que se convierten en elementos con los que enriquecer la lectura, concretamente los momentos de antes de la lectura, facilitando la activación de conocimientos previos por parte del alumnado, la creación de objetivos de lectura y la formulación de hipótesis (Garraón, 2013). Por todo ello, consideramos que la lectura de este libro puede enriquecer la relación obra-lector pues, como indica Consejo (2014), gracias a la gran variedad de elementos peritextuales, el lector, al aproximarse al libro, “no lo hace de forma inocente sin saber qué se va a encontrar en él” (p. 5). En cuanto a la ilustración, como indica Van der Linden (2015), el texto y la imagen presentan una relación de complementariedad, ya que ambos se complementan y necesitan. Además, en ocasiones, se retroalimentan.

Ámbito 3. Contenido del libro

Abejas cumple con los requisitos para ser considerado un LINF, no obstante, en ocasiones, introduce algunos elementos propios de la ficción, lo que lo convierte en un formato híbrido. La información que se persigue es objetiva, es decir, se trata de una información científica y no es fruto de la interpretación del autor. El texto se presenta en el margen inferior de las páginas, con una tipografía de aproximadamente 12 puntos, lo que podría dificultar la lectura autónoma de los lectores en formación. No obstante, para facilitar la lectura y generar un proceso interactivo entre la obra y el lector, en el texto se utiliza una gran variedad de facilitadores discursivos y gráficos como diversas tipografías, variación del tamaño de la letra, cursiva para destacar la información más relevante, flechas que indican hacia dónde dirigir la mirada, así como sombreado para títulos o palabras claves. Por tanto, aunque el nivel verbal pueda catalogarse para lectores autónomos, la presencia de ilustraciones y facilitadores discursivos junto al léxico divulgativo que utiliza nos lleva a categorizar este libro para todo tipo de lectores, incluyendo en la esfera de interés a prelectores y lectores en formación, siempre que se realice una correcta dinamización por parte del mediador de la obra. No obstante, la posibilidad de localizar epitextos virtuales sobre la obra —como el *booktrailer* de la editorial, blogs o críticas—, se convierte en un material anexo al libro con el poder obtener más información y enriquecer los momentos de lectura con el alumnado, por ejemplo, visualizando el *booktrailer* antes de la lectura para elaborar predicciones.

Ámbito 4. Libro y escuela

Inmersos en el ámbito escolar, *Abejas*, aunque propone una lectura en soledad para lectores autónomos, se convierte en un buen álbum ilustrado para leer en compañía y de forma colectiva en el aula desde la etapa de Educación Infantil. Además, la presentación de una temática diferente cada doble página facilita una lectura fragmentada, por lo cual no es necesario realizar una lectura de cubierta a cubierta, como ocurre con los de ficción (Lartitegui, 2018). Asimismo, al tratarse de un compendio sobre abejas, nos encontramos ante un libro de conocimientos con el que

no solo se favorece el desarrollo de la oralidad con los momentos de interacción en el aula y, por ende, de la competencia en comunicación lingüística en su conjunto, sino que, además, favorece el desarrollo de áreas no lingüísticas. Esta idea se sustenta en el hecho de que aborda contenidos de ciencias (experimentos sobre abejas), medio ambiente (relación del ser humano con las abejas), historia (recorrido por etapas históricas), biografías de personajes reconocidos (Napoleón y Josefina, San Ambrosio o Dioses Griegos) y arquitectura (panales, Torre Eiffel o rascacielos).

4 “LAS ABEJAS”. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DISEÑADA A TRAVÉS DEL ABP

4.1 Aspectos metodológicos y organizativos: relación con el currículo

Para el desarrollo de la propuesta didáctica se atiende a la *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se regula el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. De este modo, en su diseño se han tenido en cuenta las orientaciones metodológicas que se establecen en la normativa. En este sentido, destacamos que la metodología por la que se opta cumple con el enfoque globalizador, ya que, a través de las actividades que se proponen, el alumnado podrá movilizar contenidos de las diferentes áreas y bloques de conocimiento. Del mismo modo, favorece en el alumnado el aprendizaje significativo, puesto que las actividades que se realizan emanan de los propios conocimientos previos, intereses y necesidades del alumnado, atendiendo así a la diversidad del aula.

El tiempo, aunque puede oscilar atendiendo al contexto en el que se realice la propuesta, se estima aproximadamente en un mes. En lo que respecta al espacio, aunque la propuesta haya sido diseñada para ser llevada a cabo principalmente en el aula, también se proponen actividades en las que se hace necesario asistir a otras zonas, como la biblioteca y espacios fuera del aula como el museo de las abejas. Asimismo, un espacio que cobra gran relevancia en esta propuesta hace referencia al rincón del proyecto (Laguía y Vidal, 2015) en el que podrían recogerse los cuadros de investigación, murales, LINF utilizados, así como proponer diversas tareas para seguir indagando sobre la temática del proyecto.

De acuerdo con lo anterior, con la intención de neutralizar la propuesta, los materiales que son utilizados han sido ajustados a la realidad de los centros educativos (tijeras, ceras, rotuladores, témperas, plastilinas...). No obstante, siendo los LINFE el centro de interés de esta propuesta, aunque se opta por el libro *Abejas*, para enriquecer la información han sido seleccionados dos libros que podrían ser implementados en el desarrollo del proyecto ya que cumplen con las mismas características requeridas, concretamente *El gran libro de los bichos*, de la editorial Juventud (Zommer, 2016) y *Bichos por todas partes*, de la editorial Andana (Teckentrup, 2019) —figura 1—.

Figura 1. Libros ilustrados de no ficción seleccionados para la propuesta didáctica



Fuente. Elaboración propia.

No obstante, teniendo en cuenta que el ABP se caracteriza principalmente por ser una metodología que incluye la voz del alumnado en la toma de decisiones y en la elección de la temática (Trueba, 1998; Paniagua y Palacios, 2011), para el diseño de la propuesta ha sido necesario partir de un supuesto que aconteció en un centro educativo en el que un grupo de alumnos descubrió un panal de abejas en el patio de la escuela y de vuelta al aula surgió la pregunta “¿la picadura de una abeja puede matar a una persona?” En otros contextos se podría introducir la motivación del alumnado a través del factor sorpresa u otra situación espontánea que surja en el aula.

4.2 Desarrollo de la propuesta

A continuación, se presenta la propuesta didáctica “las abejas”, que se compone de 10 actividades que se muestran ordenadas por cada una de las fases que se han planificado. En cada actividad se especifica el nombre que se le ha otorgado, los objetivos didácticos como concreción de los objetivos específicos, las áreas de conocimiento¹, los bloques de contenido de la *Orden de 5 de agosto de 2008*, y las competencias clave² que entran en juego.

FASE I. ORIGEN Y MOTIVACIÓN

Actividad 1	¿Una investigación sobre abejas?
Objetivos didácticos	
- Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Mostrar interés por el tópico del proyecto: las abejas.	
Áreas y contenidos	Competencias claves
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza.	CCL, CPAA, CMCT.
A3. B-II. Lenguaje verbal.	
Descripción de la actividad	
El docente en asamblea planteará al alumnado la cuestión ¿puede la picadura de una abeja matar a una persona? De este modo, promoverá una conversación plurigestionada con la intención de favorecer el diálogo, planteando cuestiones para motivar al alumnado y profundizar en la temática. Por ejemplo: ¿por qué pican las abejas? ¿Qué hacen los médicos y los enfermeros para curar una picadura? ¿Por qué tiene un aguijón? El docente, quien recogerá las aportaciones del alumnado, motivará sobre la posibilidad de realizar un proyecto para responder a las cuestiones que hayan formulado.	

FASE II. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Actividad 2	Nos preguntamos
Objetivos didácticos	
- Manifestar sentimientos, emociones y preferencias sobre los temas del proyecto. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en prácticas letradas de escritura compartida.	
Áreas y contenidos	Competencias clave

¹ A1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. A2: Conocimiento del entorno. A3: Lenguajes: comunicación y representación.

² Competencias clave reguladas en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

A1. B-I. La identidad personal, el cuerpo y los demás.	CCL, CMCT, SIE, CPAA.
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza.	
A3. B-II. Lenguaje verbal.	

Descripción de la actividad

Una vez establecido el tópico de investigación, el docente realizará una asamblea con el alumnado con la intención de diseñar y cumplimentar el cuadro de investigación del proyecto a través de la escritura compartida con el docente, dando respuesta a las preguntas ¿qué sabemos sobre las abejas? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo lo podemos hacer? Ofrecer una respuesta a estas cuestiones permitirá al docente tomar conciencia sobre los conocimientos previos del alumnado, así como, sus necesidades e intereses. Con el cuadro de investigación ya cumplimentado, el docente realizará la planificación del proyecto (espacios, tiempos, materiales, actividades y evaluación).

FASE III. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Actividad 3	Libros por todas partes
--------------------	--------------------------------

Objetivos didácticos

- Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral.
- Participar en situaciones de exposición y debate.
- Mostrar interés por la biblioteca escolar, la búsqueda y selección de libros.
- Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis.

Áreas y contenidos	Competencias clave
A3. B-II. Lenguaje verbal.	CCL, SIE, CPAA.

Descripción de la actividad

Para dar respuesta a las cuestiones del alumnado y realizar la búsqueda de información, se organizará una visita a la biblioteca del centro para seleccionar libros que se presenten idóneos para el desarrollo del proyecto. Para ello, el docente, agrupando al alumnado en parejas, invitará a realizar una búsqueda. Una vez realizada la selección, se llevará a cabo una asamblea en la biblioteca en la que cada pareja deberá realizar una breve exposición oral del libro seleccionado, ofreciendo argumentos que justifiquen la elección y la utilidad para el desarrollo de la propuesta. Posteriormente, se realizará un debate para decidir los libros que se adecúan más a los objetivos del proyecto y, por tanto, cuáles podrán ser seleccionados. En esta actividad se promoverá la elección de los libros mencionados anteriormente: *Abejas*, *El gran libro de los bichos* y *Bichos por todas partes*.

FASE IV. PLAN DE ACCIÓN: DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Actividad 4		Libros que guardan secretos
Objetivos didácticos		
- Manifestar sentimientos, emociones y preferencias sobre los temas del proyecto. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis y elaborando objetivos de lectura. - Identificar los elementos exteriores e interiores al texto. - Mostrar interés por el tópico del proyecto: las abejas.		
Áreas y contenidos		Competencias clave
A1. B-I. La identidad personal, el cuerpo y los demás.		CCL, SIE, CPAA.
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza.		
A3. B-II. Lenguaje verbal.		
Descripción de la actividad		
El docente presentará en la asamblea al alumnado el libro <i>Abejas</i>. Para ello, lo colocará en el centro y dejará que lo observen y exploren. Tras unos minutos, el docente, con el libro entre sus manos, preguntará ¿qué vemos en la cubierta? ¿Cómo se llamará el libro? ¿Qué hay en la contracubierta? ¿Qué nos contará en el interior? Todo ello con la intención de activar los conocimientos previos del alumnado, generar objetivos de lectura y fomentar la creación de hipótesis. Una vez explorado el libro objeto exterior, el docente lo presentará y pasará las páginas con la intención de exponer al alumnado los temas que trata, anotándolos en la pizarra. Finalizada la recogida de notas, se pasará a la elección de las temáticas que se trabajarán en el proyecto en función de la información registrada en el cuadro de investigación. Para proseguir con el desarrollo de la propuesta, han sido seleccionados los temas: 1) las abejas (anatomía, tipos y funciones); 2) otros animales polinizadores; 3) los enemigos de las abejas; 4) la miel; 5) verduras y frutas que le debemos a las abejas; 6) las picaduras; 7) los apicultores.		
Actividad 5		Las abejas y su anatomía
Objetivos didácticos		
- Conocer las abejas, sus características y sus funciones en el medio. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis. - Participar en prácticas letradas de escritura autónoma. - Emplear el dibujo como medio de representación y comunicación.		
Áreas y contenidos		Competencias claves
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza.		CCL, CMCT, CPAA, CEC.
A3. B-II. Lenguaje verbal. B-III. Lenguaje artístico: musical y plástico.		

Descripción de la actividad

El docente colocará en la asamblea imágenes de abejas y dejará unos minutos al alumnado para que las observe. El docente realizará algunas cuestiones para favorecer la interacción oral y la formulación de hipótesis como: ¿qué formas tienen? ¿Son todas iguales? Todas las respuestas serán anotadas por el docente en la pizarra y se animará al alumnado a acudir al libro *Abejas* para comprobar si las hipótesis son correctas. Para ello, el docente, con el libro entre sus manos, localizará las páginas y presentará las ilustraciones sobre “el cuerpo de la abeja”. Durante la lectura por parte del docente, se irán realizando inferencias para evidenciar la relación entre texto e imagen, así como para comprobar si las hipótesis realizadas por el alumnado son correctas. Después de la lectura, se pedirá al alumnado que realice de forma individual una infografía sobre la anatomía de las abejas. Para ello, se organizará el aula en pequeños grupos y se ofrecerá un ejemplar del libro a cada uno. Para finalizar la actividad, en una asamblea de cierre, el alumnado que lo desee expone la infografía que ha realizado.

Actividad 6	Las abejas y sus picaduras
Objetivos didácticos - Conocer las abejas, sus características y sus funciones en el medio. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis. - Participar en situaciones de debate. - Participar en prácticas letradas de escritura compartida. - Utilizar diferentes técnicas plásticas para la elaboración de producciones artísticas. - Utilizar las nuevas tecnologías para buscar, seleccionar y recoger información.	
Áreas y contenidos A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza. A3. B-II. Lenguaje verbal. B-III. Lenguaje artístico: musical y plástico. B-IV. Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación.	Competencias clave CCL, CMCT, CPAA, SIE, CEC, CD.

Descripción de la actividad

En la asamblea, el docente retomará con el alumnado la pregunta ¿puede la picadura de una abeja matar a una persona? Se invitará a realizar un debate. Para ello, los que tengan una respuesta positiva se colocarán en un extremo del aula y los que tengan una respuesta negativa en otro. Cada grupo deberá defender su postura, ofreciendo los argumentos necesarios. Más que llegar a un consenso, se espera generar nuevas dudas para incentivar la búsqueda de información. Tras el debate, el docente, con el libro *Abejas* entre sus manos, localizará las páginas correspondientes y leerá la información. Durante la lectura, se realizarán inferencias para comprobar las hipótesis del alumnado y se anotarán los aspectos más relevantes en la pizarra. Para enriquecer la búsqueda de información, se podrá acceder a internet. Después de la lectura, el docente conversará con el alumnado sobre la información obtenida y, de forma colectiva a través del dictado al docente, se realizará un decálogo de recomendaciones ante la picadura de una abeja que podrá decorar el alumnado.

Actividad 7	Las abejas y sus curiosidades
Objetivos didácticos - Mostrar interés por las abejas, sus características y sus funciones en el medio. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en situaciones de exposición. - Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis. - Participar en prácticas letradas de escritura compartida y autónoma. - Emplear el dibujo como medio de representación y comunicación. - Utilizar diferentes técnicas plásticas para la elaboración de producciones artísticas	
Áreas y contenidos	Competencias claves
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza.	CCL, CMCT, CPAA, SIE, CEC.
A3. B-II. Lenguaje verbal. B-III. Lenguaje artístico: musical y plástico.	
Descripción de la actividad	
Para el desarrollo de esta actividad se solicitará la colaboración de cuatro familiares.	
1ª Sesión. El docente dividirá al alumnado en cuatro grupos y cada uno será el encargado de investigar sobre una temática: 1) los enemigos de las abejas, 2) los animales polinizadores, 3) frutas y verduras que le debemos a las abejas y 4) la miel. Cada grupo contará con un ejemplar de <i>Abejas, El gran libro de los bichos</i> y <i>Bichos por todas partes</i> . Los familiares deberán buscar, junto al alumnado, en los libros la información que necesitan y será el adulto el encargado de realizar una lectura compartida en cada uno de los grupos. Durante la lectura, se procurará la realización de inferencias y la toma de notas sobre los aspectos más relevantes. Después de la lectura, cada familiar, recuperando la información con el alumnado realizará un cartel en el que se recojan los principales hallazgos.	
2ª Sesión. Cada familiar realizará una lectura compartida del cartel elaborado en la sesión anterior. Así, cada grupo tendrá que afrontar una tarea diferente:	
1) Los enemigos de las abejas: el alumnado seleccionará un animal o insecto y realizará una infografía.	
2) Los animales polinizadores: se seguirá la misma dinámica del primer grupo.	
3) Frutas y verduras que le debemos a las abejas: el alumnado seleccionará una fruta o una verdura y realizará una maqueta con plastilina junto a una ficha técnica.	
4) La miel: cada alumno elaborará una receta de cocina en la que se utilice la miel. Cada grupo expondrá al resto de los alumnos el trabajo realizado en la asamblea.	

Actividad 8	Las abejas y los apicultores
Objetivos didácticos	
- Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Conocer la profesión de apicultor. - Mostrar interés por las abejas, sus características y sus funciones en el medio. - Participar en prácticas letradas de lectura compartida estableciendo hipótesis. - Participar en situaciones de exposición. - Emplear el dibujo como medio de representación y comunicación. - Participar en situaciones de escritura autónoma.	
Áreas y contenidos	Competencias claves
A2. BII. Acercamiento a la naturaleza. A2. BIII. Vida en sociedad y cultura.	CCL, CMCT, CPAA, SIE, CEC.
A3. BII. Lenguaje verbal. BIII. Lenguaje artístico: musical y plástico.	

Descripción de la actividad

Se planteará al alumnado la posibilidad de realizar una salida al museo de las abejas para seguir indagando sobre la temática. Para ello, será esencial realizar una búsqueda de información sobre los apicultores. El docente dividirá al alumnado en cuatro grupos y repartirá a cada uno un ejemplar del libro *Abejas*. Se promoverá una búsqueda de información sobre los apicultores de forma autónoma, invitando al alumnado a pasar las páginas del libro, localizar los apartados en los que aparecen apicultores y se animará a la lectura. Cuando cada grupo haya buscado la información, se realizará una exposición al resto de los grupos sobre los resultados obtenidos. El docente será el encargado de recoger la información en la pizarra. Una vez finalizadas las exposiciones, el docente y el alumnado revisarán y conversarán sobre las notas que han recogido. Para finalizar, con la intención de registrar la información, se realizará un mural al que acudirá el alumnado en pequeños grupos para dibujar a escribir aquello que desee sobre la temática.

Actividad 9		Las abejas y sus museos
Objetivos didácticos		
- Participar en experiencias culturales: museo de las abejas. - Mostrar interés por las abejas, sus características y sus funciones en el medio. - Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral. - Participar en situaciones de exposición y entrevista. - Participar en prácticas letradas de escritura autónoma. - Emplear el dibujo como medio de representación y comunicación. - Utilizar las nuevas tecnologías para la reproducción y visualización de vídeos.		

Áreas y contenidos	Competencias claves
A2. B-II. Acercamiento a la naturaleza. B-III. Vida en sociedad y cultura. A3. B-II. Lenguaje verbal. B-III. Lenguaje artístico: musical y plástico. B-IV. Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación.	CCL, SIE, CEC, CD.

Descripción de la actividad

1ª Sesión. El docente, de forma previa a la visita, propondrá al alumnado realizar una entrevista a los apicultores. Para ello, se conversará sobre lo aprendido durante el proyecto, invitando al alumnado a reflexionar sobre los aspectos trabajados y anotando las aportaciones en la pizarra. El docente favorecerá la creación de preguntas por parte del alumnado y se seleccionarán aquellas que se consideren más relevantes con la intención de generar el guion de la entrevista.

2ª Sesión. En el museo, el alumnado realizará la entrevista a los apicultores, siendo el docente el encargado de gestionar los turnos de pregunta. No obstante, durante la visita, el docente repartirá cartulinas al alumnado e incentivará la recogida de notas o la realización de dibujos sobre los aspectos de interés. Además, será el docente el encargado de realizar fotografías, vídeos o recoger información que considere relevante para el desarrollo del proyecto.

3ª Sesión. Tras la visita, el docente conversará con el alumnado en la asamblea, proyectará las fotografías y vídeos realizados, comentará la información registrada e invitará al alumnado a exponer las notas que haya tomado. Todos los aspectos serán recogidos en un mural en el que se podrán colocar fotografías, realizar dibujos, escribir palabras o la información que se crea pertinente.

FASE IV. CELEBRACIÓN DEL APRENDIZAJE

Actividad 10	Museo de abejas
--------------	-----------------

Objetivos didácticos

- Planificar la organización del espacio en el que se realizará el museo.
- Mostrar interés por las abejas, sus características y sus funciones en el medio.
- Expresar sentimientos, emociones, ideas o acontecimientos a través de la lengua oral.
- Participar en situaciones de exposición.
- Participar en prácticas letradas de lectura compartida.
- Participar en prácticas letradas de escritura autónoma y compartida.
- Emplear el dibujo como medio de representación y comunicación.

Áreas y contenidos	Competencias claves
A2. B-I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones. A3. B-II. Lenguaje verbal. B-III. Lenguaje artístico: musical y plástico.	CCL, CMCT, SIE, CPAA, CEC.

Descripción de la actividad

1ª Sesión. Para finalizar el proyecto, el docente propondrá realizar un museo sobre las abejas en la escuela. El museo se podrá realizar en la biblioteca del centro. Por ello, se realizará una visita y, tomando el libro *Abejas* como referencia junto a las ideas del alumnado, se organizará el espacio. Una vez organizado, se planificarán diferentes puestos de información en los que serán colocados por temáticas los carteles informativos, los murales realizados, así como todos los productos elaborados durante el desarrollo del proyecto. Para finalizar, se realizará una asamblea con la intención de preparar las exposiciones de cada uno de los puestos de información.

2ª Sesión. En el aula, el docente dividirá al alumnado en pequeños grupos y se crearán carteles y entradas para invitar a otros alumnos a visitar el museo.

3ª Sesión. Apertura del museo y exposición del alumnado.

4ª Sesión. Tras la celebración, se realizará una asamblea con la intención de crear un dossier sobre el proyecto, en él se recogerán todos los aspectos trabajados, fotografías, opiniones del alumnado y la satisfacción con el proyecto, convirtiéndose esta tarea en una coevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Evaluación de la propuesta didáctica

Para realizar la evaluación de la propuesta se toman como referencia las indicaciones que se establecen en la *Orden del 5 de agosto de 2008*. En este sentido, la evaluación será global, continua y formativa. Para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, se propone el diseño de una escala de estimación en la que se recojan diversos criterios de evaluación que emanen de los objetivos didácticos establecidos en cada actividad. No obstante, para favorecer la recogida de información cualitativa, se podría incluir un apartado de observaciones en la escala de estimación para poder reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Así, el uso del diario de aula será esencial para recoger notas o reflexiones en los diferentes momentos de la propuesta, no solo del proceso de aprendizaje sino también sobre el papel que desempeña el docente, promoviendo de este modo una autoevaluación a longitudinal (Palacios y Paniagua, 2011).

Además, la metodología seleccionada nos permite incluir los procesos de coevaluación o evaluación compartida en el aula de forma natural y como parte esencial del proyecto que se lleva a cabo (Trueba, 1998). Por ello, en la última actividad de la propuesta didáctica, concretamente en la “fase de celebración del aprendizaje”, se plantea la creación de un dossier que tiene como finalidad generar un espacio en el que el alumnado pueda valorar el proyec-

to en el que ha participado, los comportamientos adoptados, los aprendizajes construidos, etc.

5 CONCLUSIONES

La inclusión del LINF desde una metodología como el ABP nos ha permitido evidenciar el modo en el que este tipo de libros se convierte en un recurso didáctico de gran potencial educativo para el desarrollo de situaciones con las que promover la lengua oral, no solo desde la didáctica extensiva, sino desde la didáctica intensiva (Sánchez Rodríguez, 2016b), movilizandolos diferentes géneros discursivos orales desde temprana edad: la exposición, el debate y el diálogo (Prado, 2004). No obstante, alzando el punto de mira hacia el resto de los contenidos que deben desarrollarse en esta etapa educativa, la propuesta nos permite observar, desde la práctica, el modo en el que estos libros no solo favorecen el desarrollo del área destinada a la lengua, sino que permiten movilizar el enfoque globalizado en las aulas. Además, el ABP, al tratarse de una metodología en la que el uso de LINF se convierte en una de las principales fuentes de información para alcanzar las tareas del proyecto, nos ofrece una posibilidad con la que incluir y dinamizar este tipo de libros en el aula. Unido a esto, este tipo de prácticas, lejos de considerarlas por su potencial educativo únicamente para la etapa de Educación Infantil, se posiciona idónea para su desarrollo en etapas educativas posteriores.

No obstante, a pesar de los grandes beneficios que encontramos en los LINF, debemos ser conscientes de que estos siguen destacando por su ausencia en el ámbito escolar. Uno de los motivos puede estar relacionado con el inconveniente ya manifestado en el análisis documental del libro seleccionado, su elevado precio. Numerosas investigaciones (Alcaraz, 2020; Coronas, 2015) dirigidas a conocer la situación de las bibliotecas escolares y los procesos de cambio seguidos para su mejora coinciden en que el presupuesto económico de la mayoría de los centros educativos es mucho menor del que se desearía. Estas circunstancias limitan la adquisición de nuevos fondos y la posibilidad de introducir novedades de la oferta editorial. El LINF como novedad editorial que se presenta en formatos de gran calidad y elaborados desde un proceso riguroso

so con un equipo interdisciplinar aumenta su precio en relación con la mayoría de los libros de ficción, oscilando entre los 20 y 40 €. Sin embargo, esto no puede ser una excusa para no introducirlos en la escuela. Se pueden movilizar diversas estrategias para hacer llegar este tipo de libros a la escuela como el establecimiento de alianzas con las bibliotecas municipales y librerías cercanas y la realización de proyectos de aprendizaje y servicio con las familias para recaudar fondos.

Además, la falta de procesos formativos de carácter inicial o permanente que contemplen el LINF (Romero Oliva et al., 2021) contribuye al desconocimiento y escasez de estos en las escuelas. Por tanto, ante la urgente necesidad de incluir y dinamizar estos libros en el ámbito educativo para formar lectores competentes en la sociedad digital, dotándolos de una competencia informacional que les permita hacer frente a la ingente cantidad de información que desde las primeras edades reciben al acceder fácilmente a internet, animamos a los lectores de este capítulo a seguir indagando sobre la temática, aventurarse a su introducción en las aulas y participar en proyectos de investigación en los que se precisa la colaboración de la escuela para descubrir hallazgos relevantes que le permitan construir un conocimiento científico sólido al mismo tiempo que favorecer el desarrollo profesional de los docentes implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula. Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 111-127.
- Bigas, M. (2007). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 43-69). Síntesis.
- Brugarolas, C. M. y Martín, M. (2002). Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 14(128), 68-70.
- Consejo, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Alabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.15645/alabe.2014.10.6>
- Coronas, M. (2015). Bibliotecas escolares: currículum y hábitos lecto-

- res. En S. Sánchez y S. Yubero (Coords.). *Las bibliotecas en la formación de lectores* (pp. 25-66). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Guibourg, A. (2007). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (Eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 13-42). Síntesis.
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S. y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2015). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Graó.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En J. C. Santos y P. López (Eds.). *Guía para bibliotecas escolares*. (pp. 301-332). Universidad da Coruña.
- Nemirovsky, M. (2009). (Coord.). *La escuela, espacio alfabetizador*. Graó.
- Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm 169, de 26 de agosto de 2008.
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2011). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el Siglo XXI*. La Muralla.
- Romero Oliva, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 111-138. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.69>.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero Oliva, 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.

- Romero Oliva, M. F., Trujillo, F. y Rubio, R. (2018). Los textos pautados como herramienta de mejora de la CCL de los estudiantes en el marco de un PLC. *Aula De Encuentro*, 20(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>
- Rubio, R. (2015). Un trabajo cooperativo, práctico y multidisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 89-94.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez Rodríguez, S. (2016a). Los inicios de la conversación oral. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. (pp. 77-92). Síntesis.
- Sánchez Rodríguez, S. (2016b). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-177). Síntesis.
- Socha. P. (2017). *Abejas*. Maeva.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11ª ed.). Graó.
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F. y García, 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.
- Tabernero, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Tabernero (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles*. Octaedro.
- Teckentrup, B. (2019). *Bichos por todas partes*. Andana.
- Trueba, B. (1998). Pequeños proyectos. En M.C. Díez (Ed.), *La oreja verde de la escuela* (pp. 31-39). La torre.
- 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.
- Van der Linden, S. (2015). *Album[es]*. Ékare.
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1).
- Young, T. A. Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zommer, Y. (2016). *El gran libro de los bichos*. Juventud.

CAPÍTULO 3

CONOCER EL ECOSISTEMA QUE RODEA A LA ESCUELA CON LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TALLERES DE LECTURA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap3>

EVA SÁNCHEZ ARJONA

Graduada en Educación Infantil con la calificación de "premio extraordinario" y Máster en investigación para el desarrollo profesional del docente por la Universidad de Cádiz. En el curso 2019-2020 obtuvo la beca de colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia. Su colaboración estuvo enmarcada en el proyecto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción. Actualmente postula a la escuela de doctorado del programa "Innovación y práctica educativa" de la Universidad de Cádiz. Universidad de Cádiz, España.

eva.sanchezarjona@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-1024-4503>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Profesora del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Cádiz y miembro del grupo de Investigación HUM1041 "Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura". Sus líneas de investigación son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la escritura académica, la disponibilidad léxica y la educación literaria. Obtuvo el premio FULL al mejor artículo científico en el año 2018. Universidad de Cádiz, España.

ester.trigo@uca.es

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

1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades comunicativas orales es un aspecto crucial para la vida en sociedad. De hecho, desde las primeras etapas escolares el curriculum viene poniendo el foco de atención en la potenciación del uso cada vez más elaborado de la lengua oral. No faltan los manuales que proporcionan pautas a los docentes de Educación Infantil y estudiantes del Grado en Educación infantil —futuros docentes— para trabajar la oralidad desde enfoques intensivos y extensivos (Bigas y Correig, 2000; Fons y Palou, 2016).

Entre estas propuestas encontramos apuestas por la lectura en voz alta como medio para iniciar a los estudiantes en su educación literaria a la vez que se les ofrecen modelos de textos narrativos, se les insta a exponer sus opiniones, afianzar su pensamiento crítico, etc. (Trigo et al., 2020), se ofrecen modelos para conducir adecuadamente la asamblea (Sánchez Rodríguez, 2016) o se reflexiona sobre los distintos enfoques con los que se puede trabajar la oralidad en la etapa infantil (Bigas, 2007).

Sin embargo, aún son escasos los trabajos que se centran en el desarrollo de la lengua oral en Educación infantil tomando como referencia la literatura, en general, y los libros ilustrados de no ficción (LINF), en particular (Saiz Pantoja y Sánchez Arjona, 2021). Pues, como constatan estos autores, ni siquiera los docentes están familiarizados con este tipo de libros.

Es precisamente en este contexto en el que cobran sentido propuestas como la que se ofrecen en este capítulo, donde tanto los docentes en ejercicio como los que aún se encuentran en formación podrán descubrir el valor de los LINF como elemento esencial para favorecer la competencia comunicativa en la etapa de

Educación Infantil. Además, podrán encontrar modelos para el diseño de talleres de lectura que, si bien están dirigidos, en primera instancia a la etapa infantil, son fácilmente extrapolables a otras etapas educativas. Serán los docentes, como agentes mediadores, los encargados de acercar los libros a los estudiantes y de plantear las actividades que puedan derivarse de su lectura.

2 DESARROLLAR LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE TALLERES DE LECTURA DE NO FICCIÓN

De las diferentes competencias clave que se regulan en el sistema educativo español, la competencia en comunicación lingüística (CCL) juega un papel fundamental por convertirse en elemento vehicular para acceder al conocimiento transdisciplinar (Trujillo, 2010). Esta se define como el conjunto de saberes, estrategias y habilidades que se deben movilizar para utilizar el lenguaje “como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta” (Pérez Esteve, 2007, p. 17). La relación entre el nivel de CCL del alumnado y el éxito escolar ha sido anunciada en numerosas investigaciones (Fabregat, 2020) que coinciden en afirmar el carácter transversal, instrumental e interdisciplinar de la CCL para mejorar los resultados académicos tanto en las áreas lingüísticas como en las áreas no lingüísticas. Esto nos permite afirmar que, independientemente de la materia que se esté abordando en el aula, el profesorado debe asumir los procesos de enseñanza desde el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas (Cassany et al., 2014).

Para cumplir con estos propósitos es necesario trabajar desde un enfoque comunicativo y funcional en todas las áreas curriculares (Prado, 2004). Desde este enfoque se pretende dejar atrás las prácticas tradicionales que apuestan exclusivamente por una enseñanza de la lectura y la escritura basada en métodos sintéticos o analíticos (Fons, 2006), donde, además, la lengua oral deja de ser un contenido de enseñanza (Bigas, 2007).

Si bien la etapa de Educación Infantil es conocida por las prácticas innovadoras que realizan los docentes, sirviendo de

referente para etapas educativas posteriores, la realidad más extendida en los centros educativos sigue caracterizándose por la instrucción como mecanismo de enseñanza. De hecho, González Riaño et al. (2009), en una investigación sobre el tipo de prácticas que desarrollan los docentes de Educación Infantil para enseñar a leer y escribir, destacan que todavía un 33,87 % desarrollan prácticas instruccionales que se oponen al enfoque comunicativo y funcional propio del constructivismo donde se utilizan las situaciones reales que surgen en el aula para enseñar a leer y escribir. Nos encontramos ante un modelo desfasado que se caracteriza por una organización tradicional del aula donde el trabajo individual a través de fichas, libros de texto o proyectos de editorial son los únicos protagonistas. El silencio es la sintonía de clase sin existir la posibilidad de que el alumnado participe en situaciones de interacción comunicativa (Cassany et al., 2014). Además, en pocas ocasiones se ofrece la oportunidad de poner en juego de manera interrelacionada los mecanismos afectivos, cognitivos y expresivos necesarios para construir cualquier aprendizaje y garantizar el enfoque integrado o globalizado que cualquier proceso de aprendizaje debe llevar implícito.

Este tipo de prácticas podrían ser el reflejo de los resultados negativos obtenidos por el alumnado español en las últimas evaluaciones internacionales como PISA, situando a nuestro país en el nivel 3 con 477 puntos, con una diferencia significativamente inferior a la puntuación media de la OCDE que se sitúa en el nivel 4 con 487 puntos (MEFP, 2020a). Además, los resultados del último informe TIMSS señalan que el bajo nivel en ciencias y matemáticas se encuentra directamente relacionado con el nivel de comprensión lectora (MEFP, 2020b), encontrando la necesidad de afrontar estos índices preocupantes desde un enfoque sistémico que apueste por el desarrollo de la CCL en todas las áreas curriculares (Romero Oliva y Trigo, 2018).

Asumir que se trata de un problema de enseñanza sin culpabilizar al alumnado de estos resultados, nos conduce a la búsqueda de prácticas y materiales curriculares con los que afrontar esta problemática. Es así como descubrimos que los cambios ocasionados en la actual sociedad digital han generado una oferta editorial que ha revitalizado los libros ilustrados de no ficción (LINF)

anteriormente conocidos como libros informativos, divulgativos o de consulta. Estos libros, desde una apuesta por la interacción y la manipulación, vinculan arte y conocimiento otorgando relevancia al libro objeto y proponiendo un modelo híbrido de lectura que conjuga las características propias de lectura analógica con la lectura digital (Sampériz et al., 2020).

En la actualidad, la oferta es tan amplia que pueden encontrarse LINF de cualquiera de los contenidos curriculares de las diferentes etapas educativas (Garralón, 2013). Sin embargo, el escaso lugar que estos ocupan en la escuela (White, 2011) y la ausencia de investigaciones sobre la lectura de no ficción frente a la lectura literaria (Trigo et al., 2021) se suma a los escollos que, junto al libro de texto como único aliado, siguen existiendo en muchos centros educativos sobre la propuesta globalizadora como basamento de la actividad escolar. No obstante, la implementación de este tipo de libros en las aulas supone una excelente oportunidad para desarrollar el currículo desde alternativas metodológicas constructivistas como los centros de interés, el aprendizaje basado en proyecto, el aprendizaje y servicio o los talleres (Paniagua y Palacios, 2011).

En estas propuestas, los LINF se postulan como la principal fuente de información científica y rigurosa que junto a la búsqueda en otras fuentes digitales permiten al alumnado desarrollar la competencia informacional adquiriendo habilidades como la selección, la evaluación de la confiabilidad, la organización y el procesamiento de la información (Garralón, 2013). Algunos autores, como Lartitegui (2018), destacan la oportunidad que la lectura de estos libros genera para que el alumnado acceda a la cultura escrita y desarrolle el pensamiento crítico. Young et al. (2007) señalan que, además de generar la curiosidad, favorecen el interés por seguir investigando y aprendiendo, promueven la creación de hábitos lectores y mejoran del rendimiento académico. Además, la CCL puede verse especialmente involucrada (Garralón, 2013). Por un lado, su lectura favorece la aparición de estrategias de lectura y oralidad al conversar sobre el libro desde la formulación de hipótesis, la explicación de sucesos, la relación con experiencias previas o la confrontación de puntos de vista divergentes. Por otro lado, la escritura se vuelve necesaria para recopilar y organizar la información relevante en el desarrollo de algunas tareas como la cumplimentación de una ficha

técnica o el portafolio de clase, la elaboración de un póster informativo con los resultados de una investigación, así como, el diseño de un guion de entrevista para preguntar a un experto y ampliar la información que aparece en el libro.

Todos los beneficios que proporcionan estos libros solo pueden alcanzarse a través de una mediación lectora de calidad guiada por una selección previa de obras que se ajusten a los criterios de selección propuestos por los especialistas como el énfasis en lo visual, la escritura atractiva y el rigor científico (Ruth, 2009). Además, para planificar secuencias didácticas tomando decisiones metodológicas acertadas se precisa, como proponen Romero Oliva et al. (2021), realizar un análisis documental que permita conocer en profundidad el libro reflexionado sobre las diferentes partes, elementos y contenidos que lo configuran.

En esta ocasión, para la dinamización del LINF en Educación Infantil apostamos por la metodología de talleres, con la intención de integrar un conjunto de actividades, estrategias y técnicas que permitan acercar al alumnado a los libros y en consecuencia contribuir a la mejora de los hábitos lectores y el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas (Jiménez Martínez, 2012). Unido a esto, al ofrecer los talleres la posibilidad de trabajar un tema concreto de forma especializada con actividades sistematizadas que buscan favorecer el aprendizaje de alguna técnica concreta para posteriormente aplicar el aprendizaje construido en otras situaciones de enseñanza y aprendizaje (Paniagua y Palacios, 2011), consideramos que se convierte en una opción idónea tanto para el profesorado como para al alumnado que se inicia por primera vez en lectura de este tipo de libros. Teniendo en cuenta esta función de especialización, ayudará a destinar un tiempo específico para que el alumnado tome contacto con el LINF, se familiarice con su modo de lectura y adquiera estrategias para su lectura autónoma. Como manifiesta Garralón (2013) realizar talleres de lectura de no ficción es una oportunidad de promover el empleo de estos libros desde el carácter lúdico de la animación a la lectura haciendo posible que se active en el alumnado la motivación, el interés por leer, aprender e investigar (Young et al., 2007).

Con el objetivo de llevar a la práctica los aportes teóricos, se presenta una propuesta didáctica de talleres de lectura funda-

mentada en un análisis documental del LINF seleccionado, *Iluminaturaleza* de la editorial SM, para que el profesorado de Educación Infantil actualice su práctica didáctica en la enseñanza de la lengua, empleando este tipo de libros como recurso que permite abordar experiencias de aprendizaje globalizado, integrando la CCL de forma intencionada en el resto de áreas curriculares.

3 TOMA DE DECISIONES PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL LIBRO ILUMINATURALEZA

3.1 Cuestiones metodológicas

Antes de proceder a la planificación de la propuesta didáctica se ha realizado un análisis documental de contenido sobre el LINF *Iluminaturaleza*. El instrumento utilizado ha sido la parrilla para analizar libros de no ficción diseñada y validada por Romero Oliva et al. (2021). Su cumplimentación ha brindado la oportunidad de registrar información cualitativa sobre cuatro ámbitos de análisis que se corresponden con la categorización establecida para analizar los datos y presentar los resultados aludiendo a las implicaciones didácticas del libro analizado:

- La ficha técnica del libro: datos relativos a la autoría y la editorial.
- El libro objeto: aspectos materiales externos e internos del libro e ilustración.
- El contenido del libro: características del texto, género, paratextos y tipo de lector al que se dirige.
- Libro y escuela: etapa educativa en la que puede utilizarse el libro, tipo de lectura y contenidos curriculares implicados.

El tiempo destinado a reflexionar sobre los diferentes elementos del libro genera un proceso de análisis por parte del mediador de lectura que le permite obtener un conocimiento amplio y elaborado de la obra que va a incorporar al aula, tomar decisiones metodológicas acertadas y planificar una propuesta de dinamización dirigida hacia el disfrute del lector.

3.2 Resultados del análisis: implicaciones didácticas

Ámbito de análisis 1. La ficha técnica del libro

Iluminaturalaleza escrito por Rachel Williams e ilustrado por Carnosvsky, de la editorial SM, es un álbum ilustrado que invita al lector a hacer un viaje por diez ecosistemas del planeta Tierra, desde la Selva del Congo hasta el Arrecife de Apo —figura 1—. Cada uno de estos ecosistemas se corresponde con un capítulo del libro que comienza con una breve introducción del destino que el lector va a descubrir y una tabla resumen con datos técnicos del ecosistema relativo a los lugares que ocupa, los hábitats y las especies más características, siguiendo con un puesto de observación donde se requiere la ayuda de un caleidoscopio de colores para que el lector pueda descubrir los animales diurnos, los animales nocturnos y la vegetación de ese lugar, terminando cada capítulo con un muestrario ilustrado de las especies diurnas y nocturnas con una breve descripción de sus hábitats y costumbres.

Figura 1. Cubierta del libro *Iluminaturalaleza*



Fuente: imagen de la página web de la editorial SM

El precio de 19,95 € se convierte en un factor determinante para su posible adquisición por parte de las bibliotecas escolares que suelen disponer de un ajuste presupuestario limitado para dotarla de recursos (Coronas, 2015). A diferencia de otros LINF

de similares características, aunque de mayor calidad física, con precios más elevados, *Iluminaturaleza* se encuentra entre los más económicos. El enlace web de la editorial¹ abre una línea de exploración ofreciendo un mayor conocimiento del libro a través de los datos técnicos, el *booktrailer*, comentarios de lectores y mediadores y recomendaciones de otros títulos de la colección, promoviendo así la animación a la lectura y ampliando la esfera de interés.

Ámbito de análisis 2. El libro objeto

El libro se presenta en gran formato con un tamaño de 37 cm. x 37 cm., cubierta de tapa dura y 64 páginas de cartulina cuyas características propias del libro objeto exterior como cubierta, contracubierta y lomo se muestran con un motivo de decoración basado en las ilustraciones de Carnovsky adelantando algunas especies de animales y vegetales que aparecen en el interior del libro invitando a su lectura y al descubrimiento de una naturaleza oculta.

En relación con el libro objeto interior, las guardas delanteras ya forman parte de la obra con ilustraciones que invitan a ser exploradas con el caleidoscopio y a establecer conexiones con los conocimientos previos del lector, apostando desde los inicios hasta las guardas traseras por la interactividad y la manipulación. Además, antes de proceder al contenido, una doble página ocupa el prólogo del libro con una breve introducción sobre su contenido, un índice paginado por capítulos y una guía con indicaciones de uso para su lectura.

La ilustración en el contexto del libro establece una interacción de complementariedad entre texto e imagen pues ambos elementos se necesitan y se complementan, resultandos esenciales para promover la construcción de significados por parte del lector. De hecho, la relación entre texto e imagen tiene la finalidad de divertir, entretener y retar al lector para seguir descubriendo y aprendiendo sobre la flora y la fauna de los diferentes ecosistemas.

En definitiva, los aspectos analizados en este ámbito resultan de gran utilidad para planificar la dinamización del libro especialmente en el momento de antes de la lectura. Tras la exploración del libro objeto, la lectura del título, la interpretación de las ilustracio-

¹ <https://es.literaturasm.com/libro/iluminaturaleza>

nes de la cubierta, la lectura del prólogo o del índice, se pueden realizar actividades dirigidas a formular hipótesis, hacer predicciones y crear objetivos de lectura sobre los capítulos que interesan ser leídos.

Ámbito de análisis 3. El contenido del libro

Iluminaturalaleza es un libro que pertenece al género de no ficción pura con elementos informacionales y objetivos que se introduce dentro de la categoría libro álbum al establecer diálogo entre texto e imagen. También es conocido como libro juego por el enfoque lúdico, manipulativo e interactivo que le caracteriza. Presenta un enfoque objetivo aportando información científica e irrefutable sobre la flora y la fauna de diferentes ecosistemas del mundo. Emplea un texto principalmente descriptivo para explicar cómo son los diferentes ecosistemas y las especies que lo habitan, sugiriendo su poco texto la posibilidad de completar la información con otras fuentes de información digitales o analógicas.

Estos datos nos invitan a diseñar una propuesta didáctica que se ajuste a las características de los talleres de animación a la lectura desarrollando actividades y estrategias diversificadas orientadas a que el alumnado descubra el libro a través del juego y participe activamente en los momentos de antes, durante y después de la lectura, lanzando preguntas curiosas para reflexionar sobre el contenido del libro, animando a buscar las palabras desconocidas en el diccionario, internet u otros LINF sobre animales o a rellenar una ficha técnica con los principales datos del capítulo que se haya leído. Este libro también invita a proponer el desarrollo de actividades creativas como la realización de una pequeña investigación sobre el ecosistema que rodea a la escuela utilizando los diferentes elementos del libro como guía, elaborar un mural con la técnica innovadora de Carnovsky, conversar sobre el libro después de su lectura, recapitular o resumir la información que han ido descubriendo y recomendar la lectura a otros compañeros (Garraón, 2013).

Aunque el texto se caracteriza por un nivel léxico científico, con un vocabulario técnico y especializado y por ende, un nivel verbal propio de lectores autónomos con una recomendación de edad de 6 a 12 años por parte de la editorial, el poco texto que contiene el libro, el papel que juega la imagen y su carácter lúdico, invita a ser utilizado en las aulas de Educación Infantil desde la correcta

dinamización por parte del docente mediador con el fin de indagar sobre las diferentes especies que se plasman en las ilustraciones, ampliar las características y establecer relaciones con conocimientos y experiencias previas a través de inferencias y preguntas que amplíen las posibilidades de aprendizaje y reflexión.

Las preguntas directas dirigidas al lector promueven la curiosidad y animan a la superación de retos a través de la búsqueda de animales. La estructura por capítulos invita a realizar una lectura fragmentada que se aleja de la lectura tradicional de cubierta en cubierta. Hace uso de facilitadores discursivos y gráficos para organizar la información empleando diferentes tipografías de letras, jugando con los blancos y negros para generar contrastes y focalizar la atención del texto, con tablas para agrupar los datos técnicos de cada ecosistema. Las ilustraciones de Carnovsky, estudio de arte y diseño dirigido por la diseñadora Silvia Quintanilla y el artista Francesco Rugi son un guiño hacia la intertextualidad pictórica permitiendo su lectura en el aula realizar una búsqueda en internet para conocer las obras de los artistas y descubrir las innovadoras técnicas plásticas que juegan con la profundidad de la superficie a través de la interacción entre diferentes estímulos cromáticos, líneas y formas en la medida que el filtro rojo, verde o azul revela los paisajes escondidos.

Algunos epitextos virtuales que se encuentran en la web como el *booktrailer* de la editorial², algunos *booktubes* realizados por niños³, blogs con reseñas críticas y propuestas de uso realizadas por docentes⁴ y recomendadas en redes sociales de librerías especializadas⁵, permiten a los mediadores ampliar el conocimiento sobre el libro y mejorar las posibilidades de dinamización, utilizando algunos de estos epitextos para presentar el libro, generar interés por su lectura y realizar las primeras interpretaciones sobre su contenido (Tabernero, 2013).

Ámbito de análisis 4. Libro y escuela

Reflexionar sobre el tipo de lectura que proporciona el libro que vamos a implementar en el aula y los contenidos curriculares

² <https://www.youtube.com/watch?v=mgvt1vDySl8>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=1Ku5-BBWZNA>

⁴ <http://dragonesenelpaisdeloslibros.blogspot.com/>

⁵ <https://n9.cl/m6wgo>

que pueden entrar en juego, facilita la compleja tarea de abordar la lectura desde el proyecto de centro a través de un enfoque integrado de áreas lingüísticas y no lingüísticas (Romero Oliva et al., 2021).

Iluminaturalaleza, es un libro que puede ser leído en soledad en momentos de lectura autónoma en el rincón de la biblioteca de aula, pero también su formato atractivo de grandes dimensiones incita a una lectura en compañía que, desde una perspectiva intrínseca, nos lleva a apostar por una lectura colectiva a través de una dinamización que combine la lectura con fines placenteros desde los talleres de animación a la lectura y la lectura orientada hacia la información, la investigación y el conocimiento (Young et al., 2007), integrando en estos talleres una investigación del medio sobre el ecosistema que rodea a la escuela.

Desde una perspectiva extrínseca, este libro de conocimiento sobre medio ambiente y zoología se convierte en un gran aliado para ampliar el conocimiento del alumnado en las diferentes áreas curriculares ofreciendo la oportunidad de trabajar el acercamiento a la naturaleza mediante contenidos como la flora, la fauna y los hábitats, ayudando a los lectores a comprender la relación de los animales con su hábitat, al mismo tiempo que las diferentes destrezas comunicativas entran en juego al utilizar la lengua oral y la lengua escrita para interactuar en situaciones de lectura compartidas empleando habilidades lingüísticas como describir, definir, resumir, justificar, explicar, argumentar, comparar, etc., e iniciarse en el aprendizaje de algunos géneros discursivos como la entrevista a un experto para ampliar la información que aparece en el libro, la exposición o la conferencia para exponer los resultados de una pequeña investigación del medio.

4 UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TALLERES DE LECTURA: EL ECOSISTEMA QUE RODEA A LA ESCUELA

Los resultados obtenidos con el análisis documental del LINF seleccionado indican diferentes posibilidades de dinamización para promover el desarrollo de la CCL en el alumnado de Educación Infantil. Estas posibilidades —propuestas lúdicas, géneros discursivos, estrategias de lectura, actividades creativas— han sido integradas en la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

4.1 Cuestiones metodológicas y organizativas: relación con el currículo

El ecosistema que rodea a la escuela es el nombre dado a esta propuesta didáctica ya que los diferentes talleres se proponen desde la significatividad y funcionalidad de realizar una pequeña investigación sobre el medio natural más próximo a la escuela. La propuesta se ha diseñado atendiendo a las cuestiones metodológicas y organizativas establecidas en la *Orden de 5 de agosto de 2008*, la propuesta está formada por seis talleres que siguen una secuencia lógica atendiendo a los momentos de antes, durante y después de la lectura (tabla 1). Cada taller se ha diseñado para ser desarrollado en sesiones de 50 minutos aproximadamente, pudiéndose integrar la propuesta de manera flexible en el horario escolar de acuerdo con las necesidades específicas de cada centro educativo. Los espacios destinados a su realización son el aula de referencia, la biblioteca escolar y el destino natural que se investigará, encontrando en la diversidad, la posibilidad de garantizar un ambiente físico y social adecuado y el desarrollo exitoso de las actividades propuestas con los recursos materiales necesarios como LINF sobre animales y plantas, pizarra digital, materiales plásticos, útiles de escritura, etc.

Tabla 1. Secuencia didáctica “El ecosistema que rodea a la escuela”

Taller	Finalidad	Momento de lectura
Taller 1. Un libro con magia.	Presentación del libro y creación de objetivos de lectura.	Antes de la lectura
Taller 2. Exploradores de ecosistemas	Lectura de los capítulos-ecosistemas seleccionados y cumplimentación de una ficha técnica con los principales descubrimientos.	Durante la lectura
Taller 3. Nuevo ecosistema	Lectura en fuentes documentales digitales y analógicas sobre los ecosistemas que rodean a la escuela.	Durante la lectura
Taller 4. Investigación en el medio natural	Excursión al destino descubierto y recopilación de información.	Durante la lectura
Taller 5. Póster informativo	Elaboración de un póster informativo con los principales hallazgos de la investigación.	Durante la lectura
Taller 6. Conferencia	Exposición de los resultados y recomendación del libro utilizado.	Después de la lectura

Fuente: elaboración propia.

Además de estos aspectos organizativos, algunas cuestiones metodológicas que se han tenido en cuenta durante la planificación han sido las siguientes:

- Cada taller cuenta con un carácter lúdico donde la actividad, la observación y la experimentación es necesaria para resolver las tareas propuestas.
- Se opta por la inclusión y uso de las nuevas tecnologías para promover el desarrollo de la competencia informacional.
- El enfoque globalizado y el aprendizaje significativo que debe caracterizar todo proceso de enseñanza y aprendizaje están presentes en los talleres gracias al uso del LINF que promueve el tratamiento de los diferentes contenidos curriculares de forma simultánea.
- El diseño de la propuesta con actividades diversificadas, los diferentes tipos de agrupamientos y el rol del docente como mediador, proporcionando andamiaje individualizado a cada alumno en función de la fase de adquisición de la lectura y la escritura en la que se encuentre, garantizan una atención a la diversidad respetuosa.

Atendiendo al enfoque globalizado, los diferentes talleres incluyen contenidos y objetivos propios de algunas de las áreas de conocimiento⁶. Los objetivos curriculares han sido concretados como objetivos didácticos, aludiendo a las áreas de conocimiento y los bloques de contenido implicados. Además, se especifican las principales competencias clave⁷, pues si bien, no son de obligado cumplimiento en esta etapa educativa, apostamos por una enseñanza competencial desde Educación Infantil.

⁶ Las principales áreas de conocimiento implicadas en esta propuesta son el área de conocimiento del entorno (A2) y el área de lenguajes: comunicación y representación (A3), aunque de forma indirecta se promueve el desarrollo de contenidos propios del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (A1) (Orden de 5 de agosto de 2008).

⁷ CCL: Competencia en comunicación lingüística; CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; CD: Competencia digital; CPAA: Competencia para aprender a aprender; CSC: Competencias sociales y cívicas; SIE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; CEC: Conciencia y expresiones culturales (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

4.2 Desarrollo de la propuesta didáctica: talleres de lectura

TALLER 1. UN LIBRO CON MAGIA

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para explorar conocimientos y expresar ideas.
- Describir e interpretar las imágenes del libro: objetos, animales, plantas, paisajes.
- Participar en situaciones de lectura compartida, formulando hipótesis y predicciones.
- Mostrar interés por algunos componentes básicos del medio natural.

Áreas y contenidos

- A2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A3. B II. Lenguaje verbal.

Competencias clave

- CMCT, CPAA
CCL, SIE

Descripción del taller

El docente presentará el libro *Iluminaturaleza* abierto por las guardas delanteras realizando las primeras preguntas para activar los conocimientos previos: ¿qué veis?; ¿qué animales hay?; ¿qué plantas hay?; ¿qué ocurre en la imagen? Señalando el bolsillo que guarda el caleidoscopio preguntará: ¿qué puede ser esto?; ¿para qué servirá?; ¿por qué estará en este libro? Durante la realización de preguntas se destinarán unos minutos para que el alumnado explore el libro objeto de manera autónoma invitando a su descubrimiento y experimentación. Después, se mostrará la portada y se realizará una lectura del título para promover la formulación de hipótesis y predicciones sobre su contenido, trabajando algunas propiedades textuales como la relación título-contenido e imagen-texto, hasta aclarar la posible información que puede ofrecer el libro. Algunas preguntas para generar el diálogo previo sobre el libro pueden ser: ¿cómo se llamará este libro?; ¿de qué puede tratar?; ¿para qué nos puede servir?; ¿quién lo habrá escrito?; ¿quién habrá dibujado las ilustraciones?; ¿nos gustará o no nos gustará?; ¿nos recuerda a otros libros que ya conocemos?; ¿a cuáles?; ¿en qué se parecen? A continuación, el docente realizará una lectura en voz alta del prólogo para comprobar las hipótesis establecidas anteriormente y leerá el índice para que el alumnado seleccione los capítulos que desea leer en el próximo taller.

TALLER 2. EXPLORADORES DE ECOSISTEMAS

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para explorar conocimientos y expresar ideas.
- Participar en la búsqueda y selección de información en los textos de uso científico.
- Participar en situaciones de escritura compartida: planificación, textualización y revisión.
- Utilizar algunas convenciones del sistema de escritura: linealidad, orientación y organización.
- Conocer la correspondencia entre los animales y sus hábitats.
- Distinguir las características de los diferentes contextos naturales: campo, mar, selva.

Áreas y contenidos

- A2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A3. B II. Lenguaje verbal.

Competencias clave

- CPAA, CCL, CMCT

Descripción del taller

Se recordarán los capítulos seleccionados en el taller anterior agrupando al alumnado en pequeños grupos en función de su selección, ocupándose cada grupo de la lectura de un ecosistema. En este taller participará al menos un familiar por grupo y se dotará a cada grupo de un libro y una ficha técnica con el nombre del ecosistema y diferentes apartados para anotar los hallazgos que van descubriendo sobre las plantas, los animales diurnos y los animales nocturnos. Los adultos ayudarán a cada grupo a encontrar su capítulo haciendo uso del índice. Una vez situados en su capítulo cada grupo tendrá tiempo suficiente para explorar el libro y conversar sobre los descubrimientos que van realizando. Para rellenar la ficha técnica los adultos lanzarán retos de menor a mayor dificultad. En primer lugar, se indica la búsqueda de animales con nombres conocidos que podrán encontrar sin necesidad de acudir al texto del muestrario. En segundo lugar, se indica la búsqueda de animales con nombres desconocidos que no podrán encontrar si no acceden al texto, generando la necesidad de solicitar la ayuda del adulto para su lectura. Los diferentes hallazgos serán anotados en la ficha técnica desde el dictado al adulto, la copia o la escritura autónoma en función de las fases de escritura en la que se encuentre cada alumno. Cada grupo expondrá al resto de la clase los hallazgos sobre su ecosistema.

TALLER 3. NUEVO ECOSISTEMA

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para explorar conocimientos y expresar ideas.
- Participar en situaciones de lectura compartida estableciendo hipótesis e inferencias.
- Utilizar internet para la búsqueda, selección e interpretación de la información.
- Profundizar en el conocimiento de los animales y las plantas.
- Distinguir las características de los diferentes contextos naturales: campo, mar, selva.
- Iniciarse en los procedimientos propios del método científico: formulación de hipótesis, observación, experimentación, comprobación y divulgación.

Áreas y contenidos

A2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A3. B II. Lenguaje verbal. B IV. Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación.

Competencias clave

SIE, CPAA, CCL,
CMCT, CD

Descripción del taller

Después de conocer diferentes ecosistemas, en este taller se propondrá pensar en un ecosistema cercano. Se darán algunas pistas para que recuerden el ecosistema más próximo enseñando fotografías desde la pizarra digital. Mediante una conversación plurigestionada se conversará sobre este ecosistema. Algunas preguntas para generar el diálogo pueden ser: ¿cómo es?; ¿dónde se encuentra?; ¿qué animales viven allí?; ¿qué plantas conocéis?; ¿qué alimentos se pueden recoger? Otras preguntas se orientarán a establecer comparaciones entre los animales que viven en el ecosistema próximo a la escuela y los animales que viven en otros ecosistemas que se han descubierto con la lectura del libro: ¿en qué se parece la Selva del Congo y nuestro ecosistema?; ¿viven hipopótamos?; ¿por qué no pueden vivir en esta zona? También se enseñará el muestrario de animales solicitando que identifiquen qué animales de los que aparecen en los diferentes ecosistemas también habitan en el ecosistema próximo a la escuela. Para ampliar información sobre el nuevo ecosistema se realizará una búsqueda en internet guiada por el docente que previamente habrá seleccionado algunas webs sobre las posibles zonas que pueden ser investigadas. Los diferentes hallazgos serán anotados por el docente en la pizarra. Se cerrará el taller comunicando la salida que se realizará en el próximo taller para seguir descubriendo el ecosistema próximo a la escuela.

TALLER 4. INVESTIGACIÓN EN EL MEDIO NATURAL

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para explorar conocimientos y expresar ideas.
- Conocer las características y elementos del medio natural próximo: animales, plantas, materiales y elementos inertes como arena, piedras, agua.
- Iniciarse en los procedimientos propios del método científico: formulación de hipótesis, observación, experimentación, comprobación y divulgación.

Áreas y contenidos

- A2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A3. B II. Lenguaje verbal.

Competencias clave

CPAA, CCL, CMCT

Descripción del taller

Se realizará una salida al ecosistema previamente investigado en clase con el acompañamiento de la familia y el agente forestal que guiará la visita y explicará los aspectos más relevantes de la flora y la fauna del ecosistema. El docente con un cuaderno de campo irá registrando toda la información que el alumnado vaya descubriendo en el transcurso de la visita y tomará fotografías para evidenciar los hallazgos. Durante la salida se recordarán los animales y la vegetación que han aprendido con la lectura del libro *Iluminaturaleza* y la información obtenida tras la búsqueda de información en fuentes digitales. Se destinará un tiempo a realizar preguntas al agente forestal sobre el ecosistema para indagar y recoger más información sobre este. Al finalizar la salida, se realizará una asamblea para conversar sobre la experiencia y recordar a través de la lectura de las anotaciones realizadas por el docente en el cuaderno de campo, todos los datos que han obtenido.

TALLER 5. PÓSTER INFORMATIVO

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para explorar conocimientos y expresar ideas.
- Iniciarse en los procedimientos propios del método científico: formulación de hipótesis, observación, experimentación, comprobación y divulgación
- Participar en situaciones de escritura compartida: planificación, textualización y revisión.
- Utilizar algunas convenciones del sistema de escritura: linealidad, orientación y organización.
- Utilizar diversos materiales y técnicas plásticas.

Áreas y contenidos

- A2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A3. B II. Lenguaje verbal. B II. Lenguaje artístico: plástico.

Competencias clave

SIE, CPAA, CCL, CMCT

Descripción del taller

Con el objetivo de organizar toda la información que han ido descubriendo se propone elaborar un póster informativo para presentar los resultados de la investigación a través de una conferencia en la biblioteca escolar a otros compañeros de la escuela. Durante este taller se realizará una recopilación de todos los datos registrados proyectando las fotografías y leyendo las diferentes anotaciones realizadas durante todo el proceso de investigaciones. Se propondrá al alumnado consultar el libro *Iluminaturaleza* para concretar los diferentes aspectos que debe contener el póster (título, introducción, datos técnicos, guía de especies, etc.). Se trabajará en pequeño grupo y cada grupo se dedicará a elaborar una parte del póster:

- Grupo 1: Título del ecosistema y breve introducción sobre el mismo con fotografías.
 - Grupo 2: Tabla resumen con datos relativos a la ubicación, la extensión de la superficie, hábitats, principales especies que lo habitan y problemas ambientales.
 - Grupo 3: Muestrario ilustrado de la fauna con fotografías y descripciones.
 - Grupo 4: Muestrario ilustrado de la flora con fotografías y descripciones.
- La tarea de escritura se realizará desde el dictado al adulto, la copia o la escritura autónoma, en función de la fase de escritura en la que se encuentre cada alumno, guiando el docente los momentos de planificación, textualización y revisión. Finalizado el póster se pedirá a cada grupo que exponga el trabajo realizado como ensayo para la presentación de la conferencia que se celebrará en el próximo taller.

TALLER 6. CONFERENCIA “LA FLORA Y LA FAUNA QUE RODEA A LA ESCUELA”

Objetivos didácticos

- Utilizar la lengua oral para comunicar ideas, expresar hechos y sentimientos.
- Mostrar interés por participar en la conferencia.
- Desarrollar la descripción, la argumentación y la explicación para comunicar los resultados de la investigación.
- Iniciarse en los procedimientos propios del método científico: formulación de hipótesis, observación, experimentación, comprobación y divulgación.
- Conversar sobre el libro después de su lectura.

Áreas y contenidos

- A 2. B II. Acercamiento a la naturaleza.
A 3. B II. Lenguaje verbal.

Competencias clave

CPAA, CCL, CMCT

Descripción del taller

El póster informativo elaborado en el taller anterior se utilizará para exponer los principales hallazgos obtenidos en la investigación a través de la celebración de una conferencia en la biblioteca escolar. El docente iniciará la conferencia presentando el trabajo realizado y explicando el proceso de investigación llevado a cabo. Seguidamente cada grupo con ayuda del docente expondrá la parte del póster que ha elaborado. Terminará la conferencia recomendando al público receptor la lectura del libro *Iluminaturaleza* e invitando a algunos alumnos a comentar aquellos aspectos que más le hayan llamado la atención, lo que menos les ha gustado, las cosas nuevas que han descubierto, las que ya conocían, si ha resultado aburrido, divertido, etc.

4.3 Evaluación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica puede ser evaluada atendiendo a los diferentes tipos de evaluación y competentes evaluativos que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Propuesta de evaluación

Componentes	Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación
¿Quién evalúa?	Docente	Alumnado, docente, familia	Docente
¿A quién se evalúa?	Alumnado	Talleres de lectura	Docente
¿Con qué se evalúa?	Escala de estimación	Hoja de registro	Lista de control
	Diario de campo	Diario de campo	Diario de campo
¿Cuándo se evalúa?	Proceso	Final	Proceso y final
¿Qué se evalúa?	Grado de logro en el que se han alcanzado los objetivos	Satisfacción con los talleres de lectura, actividades desarrolladas, comportamientos, conflictos y soluciones, rol docente, aprendizajes consuetudinos y propuestas de mejora.	Diseño de la propuesta didáctica (actividades, espacios, agrupamientos) y papel del docente durante la dinamización (respeto a los ritmos de aprendizaje, andamiaje, modelo lingüístico, etc.)

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden de 5 de agosto de 2008 y Paniagua y Palacios (2011).

5 CONCLUSIONES

Realizar una aproximación teórica al LINF desde el análisis documental de una obra específica ha permitido descubrir el potencial didáctico de este tipo de libros para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita, así como de otros contenidos curriculares que de manera explícita o implícita aparecen en estos libros.

En esta ocasión la propuesta didáctica diseñada constituye un ejemplo para abordar de manera conjunta la competencia lingüístico-científica, pues como establece Sanmartí (2007, p. 5) “no se puede pensar que se desarrolle una sin la otra” y si no se mejoran las formas de hablar, escribir y leer en una temática concreta, esta no puede ser aprendida. Así, podemos concluir que las diferentes actividades propuestas se encaminan hacia el uso del lenguaje como instrumento para desarrollar el razonamiento científico (comparar, analizar, interpretar, relacionar) a través de habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, explicar, argumentar, justificar, demostrar).

Especial atención merece la unión entre teoría y práctica investigadora que ha generado el diseño de una propuesta didáctica sustentada por las aportaciones de importantes referentes teóricos y el proceso reflexivo llevado a cabo con el análisis documental del libro. Esta unión ha ampliado el conocimiento y la formación docente, sin dejar la práctica educativa al margen de cualquier planificación didáctica intencionada que, en ocasiones, puede dar lugar a propuestas infantilizadas que poco tienen que ofrecer a un alumnado que nunca debe ser subestimado por su temprana edad.

Esto nos permite afirmar la importancia de la formación permanente del profesorado para aunar el conocimiento experiencial de la escuela con el conocimiento académico que se desprende del ámbito universitario lanzando como línea prospectiva la creación de un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010) que anime a los docentes a participar en proyectos de investigación nacionales, donde la colaboración de la escuela es fundamental para mejorar la situación educativa actual (Trigo, 2016).

Por tanto, la lectura de este capítulo espera ser un impulso de inspiración para aquellos docentes de Educación Infantil que desean ampliar su conocimiento sobre el corpus, adoptando las actitudes, habilidades y competencias necesarias para ejercer una mediación lectora ajustada a las características del género de no ficción. Sin embargo, incrementando los niveles de dificultad y ajustándose a los requisitos establecidos en la normativa de cada etapa educativa, esta propuesta podría ser llevada a cabo en Educación Primaria, Educación Secundaria o Bachillerato, pues la mejora de la CCL se convierte en un requisito que afrontar en todos los niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

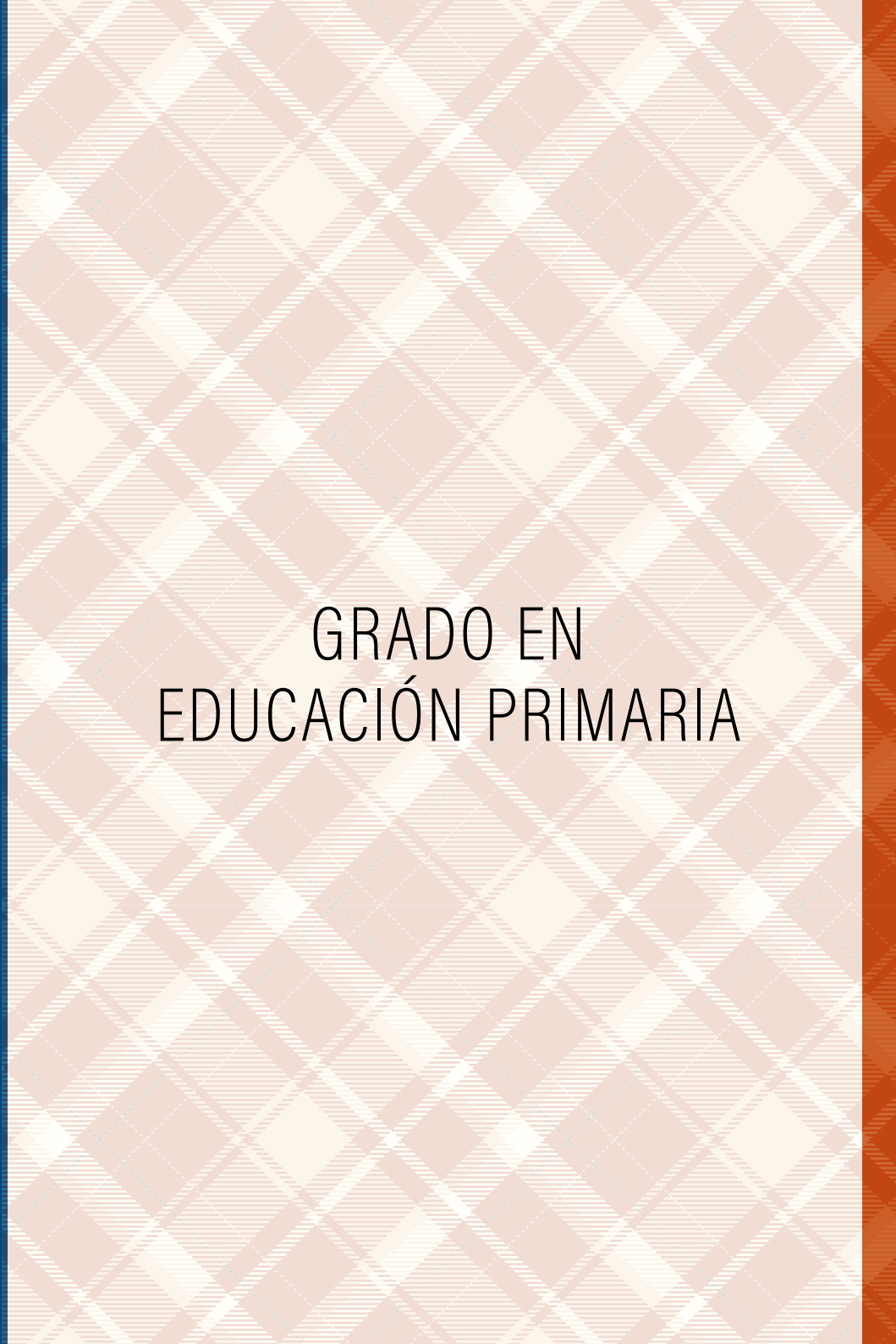
- Bigas, M. (2007). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (pp. 43-69). Síntesis.
- Bigas, M. y Correig, M. (2007) (Eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.

- Coronas, M. (2015). Bibliotecas escolares: currículum y hábitos lectores. En S. Sánchez y S. Yubero (Coords.), *Las bibliotecas en la formación de lectores* (pp. 25-66). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Graó.
- Fons, M. y Palou, J. (2016) (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil*. Síntesis.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- González Riaño, X. A., Buisán Sarradell, C. y Sánchez Rodríguez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Jiménez Martínez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 27(103), 59-78.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020b). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, de 26 de agosto de 2008, 17-53. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5569.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2011). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.

- Pérez Esteve, P. (2007). La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. En M. P. Fernández (Coord.), *La competencia en Comunicación Lingüística en las Áreas del Currículo* (pp. 9-38). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Romero Oliva, 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 La Literatura*, 79, 51-59.
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 111-138. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.69>.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Saiz Pantoja, R. y Sánchez Arjona, E. (2021). O livro de não ficção da voz do professor. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6689>
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez Rodríguez, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-177). Síntesis.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencias. En M. P. Fernández (Coord.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103-128). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tabernero, R. (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. RESED. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.07
- Trigo, E., Rivera, P. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infan-

- til de la Universidad de Cádiz. *Íkala*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.





GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



CAPÍTULO 4

TRATAMIENTO DEL TEXTO A TRAVÉS DE UNA DINÁMICA INTEGRADORA EN UN AULA DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap4>

ROCÍO LOBATO FERNÁNDEZ

Graduada en Educación Primaria. Universidad de Cádiz, España.

rociolobato78@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3467-9990>

HUGO HEREDIA PONCE

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y perteneciente al grupo de Investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL). Sus líneas de investigación se centran en prácticas lectoras de los adolescentes de hoy en día, las repercusiones de las TIC en la escuela actual y la adquisición de la gramática de los estudiantes universitarios. Universidad de Cádiz, España.

hugo.heredia@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

1 INTRODUCCIÓN

Para dar comienzo, señalamos que dividiremos este capítulo en cinco puntos clave: introducción, metodología, resultados, discusiones y conclusiones. Adopta dicha forma ya que se trata de un trabajo de investigación.

En primer lugar, comenzaremos realizando una revisión bibliográfica de varios puntos esenciales como son: competencia comunicativa, didáctica del texto, a su vez compuesto por la didáctica de la gramática, léxico y ortografía y, finalmente, didáctica del libro de texto en Educación Primaria.

1.1 Competencia comunicativa

“En 1972 surge un nuevo término que supondrá una renovación en los planteamientos metodológicos llevados a cabo hasta ese momento. Hablamos del concepto de competencia comunicativa” (Romero et al., 2020, p. 119).

Este concepto supone una revolución para la metodología adoptada hasta entonces en el aula tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas. La oralidad es un aspecto que en escasas ocasiones se ha trabajado de forma significativa en la escuela, por lo tanto, si trabajamos incluyendo este concepto, abordaremos dicha carencia.

En este sentido, tal y como afirma Díaz (1994, p. 25): “Se llama situación comunicativa al conjunto de circunstancias en medio de las que se desarrollan los actos de comunicación oral o escrita”.

Teniendo en cuenta este concepto, podemos destacar que se trabaja de forma más eficaz, ya que los alumnos contextualizarán los conceptos teóricos de su propia lengua materna en situaciones cotidianas que puedan presentarse en su vida diaria. Es por esta

misma razón por la que señalamos como objetivo primordial el no trabajar únicamente la interiorización de normas y reglas de una lengua, sino la capacidad de saber cómo aplicar dicho contenido teórico en el entorno cotidiano.

Reforzamos la importancia de esta idea con la afirmación de Hymes (1972, p. 2): “Competencia Comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica”.

Por otro lado, cabe destacar que para que un individuo sea competente en una lengua debe manejar las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), debido a que la comunicación no solo puede darse oralmente. Dichas microhabilidades son esenciales para que el proceso de comunicación se lleve a cabo de forma eficaz en cualquier entorno en el que se plantee.

Por consiguiente, al igual que señalamos que es importante trabajar a través de la contextualización, debemos enseñar a los alumnos a adoptar comportamientos adecuados dependiendo de la situación en la que se encuentren. El acto comunicativo no solo se produce oralmente, sino que se puede desarrollar, por ejemplo, mediante la interpretación de gestos no verbales a través de la comprensión lectora mediante un texto, etc. Igualmente, para que el proceso comunicativo sea óptimo no solo basta conocer un gran número de reglas ortográficas, sino que deben existir un transmisor de la información y un receptor, los cuales deben manejar el dominio de las cuatro habilidades mencionadas con anterioridad.

Así pues, deberá favorecerse ya en la escuela, en relación a la escritura, no solo la perfección ortográfica o la limpieza formal, sino la calidad discursiva, la coherencia y la cohesión, el desarrollo de todas las “microhabilidades” en definitiva, y también la reflexión y la creatividad del pensamiento. (Margelí, 1994, p. 80).

Finalmente, concluiremos resaltando la importancia de trabajar en el aula dicho concepto, ya que los contenidos se abordarán en mayor calidad. Tal y como afirma Gràcia et al., (2020, p. 116): “La competencia comunicativa de los maestros es crucial para la creación de ambientes ricos que ayuden a los alumnos a aprender los contenidos del currículo de una manera constructiva y a desarrollar su lenguaje”.

1.2 Didáctica del texto

Uno de los principios en que se asienta la competencia en comunicación lingüística es la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas, lo que configura géneros discursivos también disímiles. Con base en este principio, se puede afirmar que cada texto tiene “su propia gramática”, entendiendo por tal los fenómenos lingüísticos propios o característicos de cada tipo de texto. (Angulo y Bravo, 2010, p.74).

En primer lugar, señalamos que cada tipología textual tiene sus características y, por lo tanto, debemos trabajarlas con los alumnos previamente a la composición de un texto escrito. La producción de un texto debe pasar por una serie de fases en las que el niño organice sus ideas, establezca una planificación, identificación, indagación y trabajo personal para poder, finalmente, escribir un escrito lógico donde predomine la coherencia y cohesión.

Tabla 1. Fases para una gramática pedagógica desde la didáctica del texto.

FASE I Exploración	FASE II Introducción del concepto	FASE III Estratificación	FASE IV Aplicación
▼	▼	▼	▼
Comprender la tipología textual	Generalizar y delimitar la tipología textual	Practicar desde actividades lingüísticas	Producir la tipología textual
Punto de actuación	Punto de actuación	Punto de actuación	Punto de actuación
Funcionalidad y uso del texto	Conceptualización del tipo de texto	Reflexión y ejercicios de niveles gramaticales (léxico, morfológico y sintáctico) y ortográfico	Producción guiada
Delimitación de la estructura de la tipología textual	Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía		Producción contextualizada

Fuente: Romero et al. (2020, p. 127).

Con relación a la tabla plasmada anteriormente, podemos observar que hasta la producción de un texto los alumnos deben pasar por varias fases. Lo primero y más importante sería conocer y dominar las diferentes tipologías para lograr su identificación. Seguidamente y una vez que conocemos a qué tipología nos enfrentamos, debemos establecer y delimitar las características que posea a través de una comparación de modelos donde se podrá apreciar en mayor medida dichas diferencias. A continuación, se realizarán ejercicios que nos ayuden a asentar los conocimientos

sobre la tipología establecida. Finalmente, y una vez realizados todos los pasos anteriores, será cuando realizaremos la producción del escrito. No obstante, la producción en primer lugar será, tal y como aparece en la tabla, pautada y contextualizada para que los alumnos tengan una guía y no lo realicen por sí solos dando lugar a mayor cantidad de errores.

A modo de conclusión, podríamos resaltar que para que un alumno logre producir un buen escrito, debe pasar por un proceso previo para el desarrollo de destrezas e interiorización de contenido. Una vez que el discente está preparado para comenzar a escribir, debe tener en cuenta aspectos como los mencionados anteriormente para lograr un texto que siga un orden lógico. Finalmente, la revisión después de la escritura siempre resulta de gran interés, ya que se identifican pequeños fallos y aún nos encontramos en posición de poder ponerles solución.

1.2.1 Didáctica de la gramática

Por enfoque gramatical se entiende la aplicación de un modelo explicativo estructuralista en la educación lingüística, centrado en la descripción y explicación del funcionamiento interno del sistema gramatical de la lengua, pero sin dejar totalmente al margen el aspecto normativo asociado a la gramática tradicional. (Romero et al., 2020, p.119).

La aplicación de metodologías tradicionales en las aulas ha sido un aspecto muy común que ha dado lugar a pensar si era útil y, por lo tanto, dicho término adquirió cierto descrédito. Hoy en día, podemos ver cómo en algunas ocasiones esas metodologías tradicionales han dejado de tener el valor principal en las aulas y, por lo tanto, se adoptan recursos que hacen partícipe al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, no en la mayoría de casos podemos observar dicho aspecto.

Por esa misma razón, la enseñanza de la gramática, no debe basarse en la interiorización de normas gramaticales que se aprenden sin saber utilizarlas en un contexto. Por lo tanto, las normas gramaticales deben entenderse como aspectos que nos ayudarán a mejorar el uso de la lengua materna u otras lenguas diferentes a ella.

Esta gramática natural no puede ser presentada y tratada en clase con instrumentos que impidan acceder a lo esencial de su funcio-

namiento (crear e interpretar del modo más eficaz posible un significado intencional para cada situación comunicativa). No caben en este contexto etiquetas como las de “correcto” o “incorrecto”, que desvirtúan, por su carácter dicotómico, la visión del funcionamiento real de la gramática: el que en ella todo sea cuestión de grado y dirección. Esta circunstancia tiene importantes consecuencias pedagógicas. (Llopis-García et al., 2012, p. 5)

De acuerdo con la idea marcada anteriormente, podemos señalar que la enseñanza de la gramática debe aplicarse a un contexto, ya que los ciudadanos usaremos la lengua para comunicarnos en las diferentes situaciones comunicativas que se nos planteen en nuestra vida diaria.

Por ello, la gramática no debe convertirse en el propio objeto de conocimiento, sino que, para que la enseñanza de una gramática escolar no se centre en el sistema de la lengua en sí mismo, deben tenerse en cuenta en las aportaciones que ofrece para su reflexión y trabajarla a través de desde enfoques comunicativos (Romero et al., 2020, p. 118).

A través de los enfoques comunicativos, los alumnos aprenderán la lengua de tal forma que serán capaces de aplicar las normas gramaticales en contextos de comunicación reales. El uso y enseñanza de la gramática desde los enfoques comunicativos ofrece una metodología más innovadora partiendo de aspectos basados en que los alumnos adopten un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del docente se toma como guía, pero son los discentes los encargados de realizar su propio proceso de investigación para sacar sus propias conclusiones fomentando así un aprendizaje por descubrimiento.

1.2.2 Didáctica del léxico

El léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico. Siendo las palabras las portadoras del significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación. (Palapanidi, 2012, p. 62).

Más aún, el aprendizaje del léxico conforma un punto esencial en el acto comunicativo que tiene lugar en nuestra vida cotidiana. No obstante, ese aprendizaje suele ser un proceso que presenta dificultades.

Como docentes nos encontramos con las siguientes dificultades en el estudio del léxico: la ingente cantidad de términos, la imposibilidad de estudiarlo sin el contexto, la importancia tanto de la comprensión como de la producción y la diferencia existente entre los términos. (Mata, 2012, p. 140)

En relación con las nombradas dificultades que pueden aparecer en el estudio del léxico, debemos adoptar una metodología que facilite el camino y llevar a cabo una planificación previa partiendo de lo que ya conocemos.

Como bien hemos mencionado, el aprendizaje del léxico compone un factor imprescindible para que el acto comunicativo se lleve a cabo eficazmente. En este sentido, a los docentes les surge la pregunta: ¿Qué léxico debemos enseñar?

En relación a ello, para poder llevar a cabo ese proceso de enseñanza-aprendizaje debemos diferenciar entre los tipos de léxicos existentes. Así pues, haremos una diferencia clara entre el léxico general y el léxico disponible. El primero hace referencia al conjunto de palabras que están a disposición de todas las personas y el segundo presenta todas las palabras que una persona conoce pero que usa de forma esporádica. Igualmente, también podemos hacer una distinción entre el léxico fundamental y el léxico común. El primero hace referencia a la unión del léxico general y el léxico disponible y sin embargo, el segundo, está compuesto por el vocabulario común a todos los idiolectos. (Mata, 2012).

Teniendo en cuenta los distintos tipos de léxicos que existen, señalamos que “debemos enseñar un léxico determinado en función de la situación y la intencionalidad comunicativa” (Mata, 2012, p. 141).

Finalmente, además de saber qué léxico debemos enseñar, debemos tener en cuenta, cómo enseñarlo.

El alumno ha de trabajar con realia y practicar en situaciones comunicativas reales (o simuladas en el aula). Las nuevas unidades léxicas deben presentarse contextualizadas: textos, entre los que se incluyen también los literarios puesto que debe integrarse la enseñanza de la lengua y la literatura, situaciones, imágenes, gestos,... Una vez conocido el significado o los significados de la palabra base o estímulo y de las que va generando el alumno, es necesario practicar con frases completas y en diferentes contextos procurando

no trabajar demasiadas unidades léxicas nuevas en la misma clase y prestando especial atención a las que pueden resultar más difíciles. (Molina y Ramón, 1997, p. 72)

Para concluir, destacamos que, tal y como afirman Liceras y Carter (2009, p. 3), “Si el léxico es un componente central del lenguaje, también ha de ser central la adquisición de dicho componente.”

1.2.3 *Didáctica de la ortografía*

Según la RAE (2020), la ortografía es el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”.

En primer lugar, señalamos que la ortografía es un aspecto fundamental para ser competentes en nuestra lengua. Asimismo, dicho concepto se puede interiorizar en mayor medida a través de la lectura, que es una acción básica e imprescindible para poder lograr una eficaz comprensión lectora. Tal y como afirma Ahmed (2011, p. 4) “[l]a comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito”.

A este respecto Perea (2010, p. 65) señala que “el conocimiento ortográfico forma parte de la competencia comunicativa y social del sujeto, así como de la actividad cognitiva y lingüística, por eso es importante promover su aprendizaje durante toda la escolarización”. Por lo tanto, podemos destacar que, aunque el aprendizaje de la ortografía resulta un punto muy importante en la etapa escolar, es difícil y complicado llevarlo a cabo. Sin embargo, destacamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adopte condicionará la obtención de buenos resultados o, por el contrario, la aparición de dificultades.

Por consiguiente, una de las razones por las que los alumnos suelen cometer faltas de ortografía suele ser por la falta de un clima de aula que fomente la lectura y escritura en la que los alumnos reflexionen y cooperen entre sí. Igualmente, en algunas ocasiones tampoco se aprecia una gran diversidad de textos en las aulas, por lo que su uso es limitado y eso tampoco ayuda a fomentar la comprensión lectora (aspecto que ayuda favorablemente a evitar cometer faltas de ortografía). En este sentido, la ortografía no debe ser tratada de forma aislada y las palabras no deben verse por separado sino que para llevar a cabo un aprendizaje más sig-

nificativo, se deberían tratar en un contexto para que los niños establezcan una relación con el entorno que les rodea (Perea y del Rosario, 2008).

Haciendo referencia a lo comentado anteriormente destacamos que no podemos pretender que los alumnos adquieran las reglas ortográficas de forma memorística, sino que, tal y como hemos comentado, lo más significativo y, por lo tanto, lo que nos ayudará a conseguir resultados más favorables será en este sentido, la contextualización del contenido.

A modo de conclusión, podríamos destacar que la ortografía es un aspecto fundamental que los alumnos deben desarrollar durante su etapa escolar. A este respecto Carriquí (2011, p. 7) señala que “La función principal de la ortografía es facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. Esta debe ser eficaz y coherente. Además, la ortografía nos enseña a escribir bien y de una manera adecuada”. Por lo tanto, podemos finalizar añadiendo que este aspecto favorecerá el intercambio de información de forma óptima, correcta y adecuada

1.3 Didáctica del libro de texto en Educación Primaria

Ciertamente, se trata de un instrumento con una gran incidencia en la práctica educativa por cuanto condiciona de modo indiscutible no solo la labor didáctica del docente y el aprendizaje del alumnado, sino también la interpretación y adecuación del currículo oficial. Se convierte así en un elemento que guía y dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, fijando el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. (Jiménez, 2011, p. 231)

Bien es verdad que el libro de texto es un instrumento que está presente en las aulas y se utiliza con mucha frecuencia. No obstante, el grado de utilidad lo decide el docente a la hora de planificar y llevar a cabo sus sesiones. Un punto muy importante que debemos tener en cuenta es que este recurso no puede sustituir en ningún momento la actuación del docente (Fernández y Caballero, 2017). Puede servir como apoyo, complemento o como fuente de recursos en la que muchos maestros se inspiran para desarrollar actividades en el aula, pero bajo ningún concepto debe sustituir en su totalidad la labor del docente.

La realidad es que hay más profesores que utilizan usualmente el libro de texto, que los que no lo utilizan. Es más, muchos de los pro-

fesores que comenzarían con proyectos de elaboración de materiales impresos abiertos, al corto plazo, y por diversos motivos, entre ellos los de cansancio, falta de ayuda y burocracia, volvieron a la utilización del libro de texto producidos por editoriales. (Cabero et al., 1995, p. 6)

Los libros de texto pueden servir de apoyo o de complemento para planificar nuestras sesiones, pero ¿sería beneficioso para los alumnos utilizarlo como único instrumento? Como ya hemos comentado, la enseñanza de la lengua es un aspecto complejo debido a que abarca numerosos contenidos gramaticales, ortográficos, léxicos, etc. Sin embargo, en los libros de texto se trabajan esos contenidos a través de ejercicios mecánicos y que se resolverán de forma memorística sin dar lugar a que los alumnos reflexionen por sí mismos antes de llegar a una única solución.

No cuestionamos la utilidad práctica de ejercicios donde se trabaja el mecanismo lingüístico y el conocimiento de las reglas internas de la lengua. El problema es que el interés se mueve no sobre el uso real de aquella sino sobre la descripción formal del funcionamiento abstracto de su sistema. Entendemos, además, que aunque estas y otras operaciones gramaticales sean imprescindibles para el crecimiento de la competencia metalingüística del alumno, no son las únicas que se pueden ofrecer. (Jiménez, 2011, p. 242).

Tal y como hemos comentado, la práctica a través de ejercicios no es un obstáculo para el aprendizaje, solo que debemos intentar que esos ejercicios estén contextualizados y tengan un vínculo con el entorno que rodea al alumno para desempeñar un aprendizaje más significativo.

Asimismo, el libro de texto propone ejercicios de forma general según la edad o curso al que correspondan los alumnos. Sin embargo, no se tienen en cuenta las características y necesidades personales de cada individuo. Este es un aspecto que se debe considerar a la hora de planificar las sesiones previamente a la clase, ya que todos los alumnos no desempeñan el mismo ritmo de aprendizaje. Para ello, se debe conocer las necesidades de los alumnos, prever aquellos obstáculos que puedan presentarse y tratar de aportar soluciones alternativas a dichas dificultades.

2 METODOLOGÍA

2.1 Método

Para realizar la investigación sobre el conocimiento que tienen los niños en torno a las diferentes tipologías textuales, llevaremos a cabo un estudio de caso.

El estudio de campo, término utilizado por antropólogos y sociólogos, a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados; la investigación naturalista cuando se desea destacar que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc. (Flores et al., 2002, p. 1)

Asimismo, tal y como acabamos de mencionar, el método utilizado en el aula sería a través de un medio natural, en este caso, un cuestionario.

Por consiguiente, señalamos que este estudio de caso también contempla cuatro fases principales: Fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. (Gil, 1996).

La fase preparatoria hace referencia a la preparación de un marco teórico y la posterior planificación de actividades que se llevarán a cabo en las fases siguientes. El trabajo de campo se refiere a la investigación cualitativa en concreto. La fase analítica sería la obtención de datos y verificación de los resultados obtenidos para sacar las conclusiones oportunas. Finalmente, la última fase (fase informativa) hace referencia a escribir los datos obtenidos en dicha investigación para que un destinatario pueda leerlo y comprenderlo (Gil, 1996).

2.2 Muestra

La muestra que utilizaremos para observar en qué grado son capaces los niños de diferenciar las distintas tipologías textuales que existen ha sido destinada al 2º ciclo de Educación Primaria.

Las características generales de los alumnos son distintas, ya que existe una gran diversidad. El aula es mixta, ya que la conforman tanto hombres como mujeres. En este caso, abundan las chicas ya que más concretamente el aula cuenta con 15 mujeres y 9

hombres. Por lo tanto, en total contamos con 24 alumnos que son los implicados que participarán en esta investigación. Las edades de los alumnos rondan entre los 8 y 9 años excepto una chica que tiene 10 años a causa de que repitió curso escolar.

No obstante y debido a que cada alumno posee sus propias peculiaridades específicas, hay estudiantes que presentan mayor capacidad para la realización de determinadas tareas que otros. Nos referimos a que hay alumnos que destacan por tener altas capacidades. Sin embargo, también hay niños que dominan de forma más eficaz algunas materias que otras, otros que se implican favorablemente y finalmente consiguen superar las materias, e igualmente también existen niños que necesitan mayor atención y ayuda en diversas ocasiones.

Por otro lado, podemos destacar que la dinámica de trabajo en el aula es bastante buena ya que los alumnos responden favorablemente ante las actividades que se plantean. Adoptan una actitud bastante activa y participativa, por lo que el aprendizaje suele desarrollarse significativamente. Finalmente, podemos destacar que trabajan bastante bien en grupo y tienen muy buena relación entre ellos, por lo que se podrían desarrollar actividades innovadoras que rompan con la metodología tradicional y se conseguirían buenos resultados.

2.3 Instrumento

El instrumento que vamos utilizar en esta investigación es un cuestionario. Asimismo, señalamos que la cumplimentación del cuestionario se llevará a cabo de forma anónima, y los alumnos deberán poner únicamente su sexo, edad y curso.

Del mismo modo, aparecerán 5 textos: narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y dialogado. El cuestionario es guiado debido a que nos adaptamos a la edad de los alumnos. Para ello, a la hora de identificar a qué tipo de texto se hace referencia, los estudiantes deberán rodear la opción correcta entre las cinco existentes.

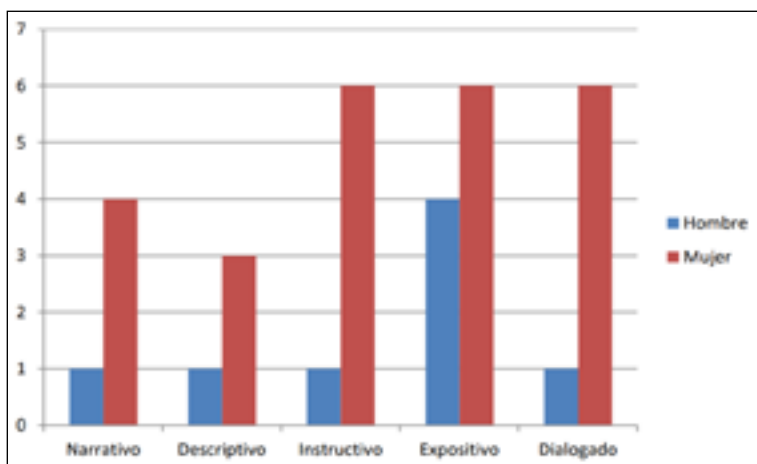
Para evaluar los datos obtenidos en el cuestionario llevado a cabo, utilizaremos una lista de verificación. Tal y como señala Quesada (2006, p. 8), “Este instrumento permite registrar si una cualidad o característica del atributo evaluado se encuentra presente. Se usa para juzgar ejecuciones o productos”.

Finalmente, otro instrumento que aplicaremos será un cuestionario realizado a la tutora del aula para conocer su opinión en cuánto a la propuesta realizada.

4 RESULTADOS

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, podemos destacar que los alumnos presentaron diversos errores.

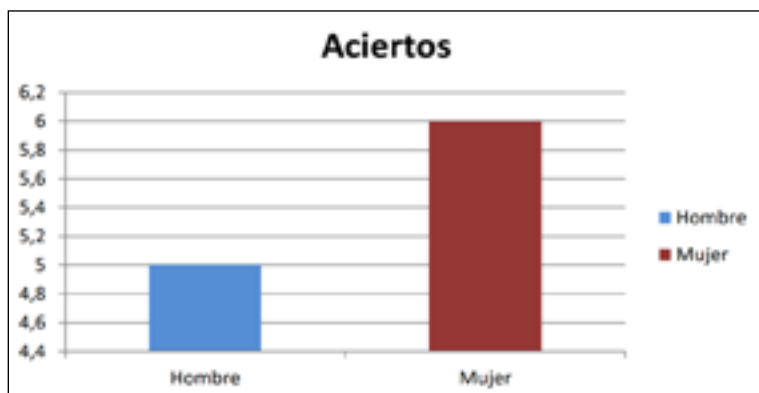
Figura 1. Errores de forma global en el cuestionario.



Fuente: elaboración propia.

En este gráfico podemos observar que, de modo general y de forma igualitaria, la mayoría de fallos se dieron en la identificación del texto instructivo, expositivo y dialogado. No obstante, donde los niños tuvieron mayor margen de error fue en la identificación del texto expositivo, ya que 10 alumnos (4 hombres y 6 mujeres) cometieron dicho fallo.

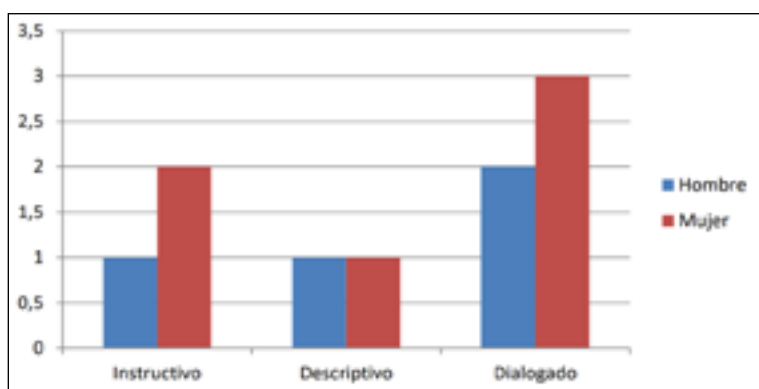
Asimismo, podemos añadir que no hay constancia de alumnos que no fueran capaces de identificar ningún tipo de texto. Sin embargo, sí podemos observar cómo hay estudiantes que tuvieron mucho éxito en la realización de este cuestionario, ya que identificaron todos los tipos de texto de forma correcta.

Figura 3. Aciertos de todos los tipos de textos del cuestionario.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como observamos en la gráfica, los alumnos que acertaron todos los tipos de textos incluidos en el cuestionario fueron un total de 11, siendo así 5 hombres y 6 mujeres.

Por otro lado, anteriormente comentamos que el mayor margen de error se daba en la identificación del texto expositivo, sin embargo, los alumnos confunden este tipo de texto con los textos instructivo, descriptivo y dialogado.

Figura 4. Confusión del texto expositivo con otras tipologías.

Fuente: elaboración propia.

En este gráfico se puede observar que el texto con el que los alumnos confunden en mayor medida el texto expositivo es el dialogado. Tal y como comentamos anteriormente, un total de 10 alumnos no fueron capaces de identificar el texto expositivo. Sin embargo, dentro de los estudiantes que cometieron dicho error, la mayoría lo confundieron con el tipo de texto dialogado. Este fallo fue cometido por 5 estudiantes (2 hombres y 3 mujeres).

Por otro lado, señalamos que, una vez analizados los resultados obtenidos en el cuestionario, realizaremos el análisis del libro de texto en función de los indicadores establecidos en la lista de verificación diseñada con anterioridad – Tabla 2.

Tabla 2. Indicadores de análisis de libro

INDICADORES	SI	NO
Los contenidos que aparecen en el libro de texto se trabajan de forma inductiva.		X
El libro de texto presenta actividades desde el punto de vista del enfoque comunicativo.		X
Las tipologías textuales que aparecen en el libro de texto están vinculadas a los contenidos de la lengua.		X
El libro de texto propone actividades grupales.	X	
El libro de texto trabaja el habla.	X	
El libro de texto trabaja la escucha.		X
El libro de texto trabaja la escritura.		X
El libro de texto trabaja la lectura.		X
El libro de texto tiene actividades de repaso.	X	
Las actividades con las que se trabajan las distintas tipologías textuales invitan al alumno a reflexionar por sí mismo.		X
El libro de texto invita a crear situaciones reales de comunicación para trabajar las diferentes tipologías textuales.		X

Seguidamente, una vez analizado el libro de texto pasamos al planteamiento de la propuesta partiendo de los errores identificados en el cuestionario y tomando en consideración los indicadores de la lista de verificación. Por ello, diseñamos una propuesta con el objetivo principal de lograr que los discentes escriban su propio texto expositivo. Igualmente, tomamos como fundamental referente al autor Romero y sus cuatro fases para la composición de un texto escrito. En este sentido, los alumnos contarán con una lectura inicial y dos lecturas más de modelo a partir de las cuales deberán leer con detenimiento y realizar sus correspondientes

actividades de comprensión lectora. Seguidamente, los alumnos finalizarán la unidad realizando las actividades de producción, en las que siguiendo el objetivo final (conseguir que los estudiantes redacten un buen texto expositivo de forma autónoma) contarán con actividades iniciales con andamiaje y luego sin él, para que los discentes sean capaces de escribir un texto expositivo favorable.

Del mismo modo, la unidad concluirá con actividades de repaso de los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos para reforzar lo trabajado. De esta forma, se asentarán en mayor medida los conocimientos y el aprendizaje desarrollado será mucho más significativo.

Para finalizar, realizaremos una entrevista a la tutora del aula con la finalidad de mostrarle el trabajo y que, a su vez, pueda proporcionar su opinión al respecto.

4 CONCLUSIONES

Este trabajo centra su punto de interés en la enseñanza de los textos, debido a que es otro contenido importante en el ámbito escolar. Asimismo, con este trabajo hemos querido acercarnos a la realidad y aportar una propuesta partiendo siempre de un problema o necesidad. Por ello, la investigación realizada para conocer las carencias más significativas que presentan los alumnos en torno al reconocimiento e identificación de las distintas tipologías textuales ha sido un proceso interesante y significativo. Por lo tanto, partiendo de ese problema, se plantea una propuesta de actuación en la que se intenta fomentar la didáctica de los textos a través de actividades favorables para los discentes.

Por ello, cabe destacar que resulta de vital importancia conocer e identificar los errores que presentan los alumnos en torno a un contenido en concreto para poder incidir en él partiendo de las mismas dificultades. De igual forma, se deben analizar los materiales e instrumentos que utilizamos en el aula para comprobar su eficacia y utilidad ante los discentes con los que los trabajamos. El libro de texto es favorable siempre y cuando se trabajen los contenidos de forma adecuada y se ayude a contribuir al desarrollo de las destrezas básicas. Por esta misma razón, la investigación que planteamos en este trabajo, sobre el libro de texto utilizado en el

centro en el que se realiza la muestra, resulta de especial interés para poder observar cómo aborda la temática planteada y, asimismo, qué carencias y puntos favorables presenta. Sin embargo, como hemos comentado, la actuación se debe partir de un problema o necesidad, por lo que es, a raíz de las carencias detectadas en el estudio de caso diseñado, cuando la propuesta comienza a cobrar sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Angulo, T. Á. y Bravo, R. R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 32, 73-88.
- Cabero Almenara, J., Duarte Hueros, A. M. y Romero Tena, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. Aspectos críticos de una reforma educativa. En J. Cabero y L.M. Villar (Coords.), *Aspectos críticos de una reforma educativa* (pp. 21-39). Universidad de Sevilla.
- Carriqui Palma, L. (2015). *La ortografía en el aula de educación primaria: propuesta didáctica* [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Jaén
- Díaz, D. S. (1994). El área de lengua y literatura en educación primaria: una propuesta didáctica. *Didáctica. Lengua y literatura*, 6, 23-72.
- Llopis-García, R., Real, M., y Ruiz, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. ELAU: Estudios de Lingüística.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes, 42.
- Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce*, 2011-2012, 34-35, 231-255.
- Liceras, J. M. y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. *Panorama de Lexicología*, 371-404.
- Margelí, P. M. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 75-82.

- Mata, T. C. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), 138-154.
- Molina, G. y Ramón, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, 69-93.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11, 62-70.
- Perea, D. y del Rosario, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (18)
- Perea, M. D. R. D. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 65-80.
- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *Revista de Educación a Distancia*, monográfico VI, 1-15.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.
- Romero Oliva, M. F., Jiménez Fernández, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin studies in modern languages and literature*, 44(3), 1-15.

CAPÍTULO 5

**LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE
LOS LIBROS DE NO FICCIÓN Y EL *BOOKTRAILER***

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap5>

MIRIAM RAGEL AGUILAR

Graduada en Educación Primaria. Universidad de Cádiz, España.

mirian.ragel.aguilar18@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4592-3477>

HUGO HEREDIA PONCE

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y perteneciente al grupo de Investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL). Sus líneas de investigación se centran en prácticas lectoras de los adolescentes de hoy en día, las repercusiones de las TIC en la escuela actual y la adquisición de la gramática de los estudiantes universitarios. Universidad de Cádiz, España.

hugo.heredia@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

1 INTRODUCCIÓN

La temática de este trabajo está centrada en la transdisciplinariedad de la competencia lingüística a través de un proyecto integrado basado en un *booktrailer*, que ha de ser elaborado de forma cooperativa por parte de los alumnos a través de un libro de no ficción. Esta temática es importante trabajarla en el aula porque permite al alumnado salir de la monotonía y la enseñanza tradicional, hacia una educación más innovadora, creativa y por supuesto realista.

A continuación, se ha elaborado una fundamentación teórica a partir de los siguientes tópicos: la transdisciplinariedad de la competencia lingüística, el *booktrailer*, el libro de no ficción y el aprendizaje basado en proyectos integrados.

1.1 Transdisciplinariedad de la competencia lingüística

En primer lugar, para definir la transdisciplinariedad, el autor Ugas (2006, p. 90) dice que: “es el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez”. Por tanto, podemos ver como la transdisciplinariedad se encuentra simultáneamente en todas las disciplinas, la cual surge para dar respuesta a los retos permanentes de la educación, como la segregación del conocimiento. Además, gracias a ella existen las relaciones e interconexiones entre las diferentes áreas (Socorro, 2018).

A lo largo de todo este trabajo, vamos a centrarnos en la transdisciplinariedad de la competencia lingüística. Según la Orden ECD/65/2015 (p. 6): “la competencia en comunicación lingüística (CCL) es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes”.

Asimismo, la CCL es esencial por diversas razones, primeramente es muy importante para las relaciones sociales que se establecen en la escuela, ya que de ella depende una gran parte del éxito y participación de los estudiantes durante su transcurso académico. La CCL es la más importante de todas las competencias debido a que en cada una de ellas se encuentra inmersa la lingüística. Además, esta competencia está relacionada con el uso de la lengua, ya que se utiliza como una herramienta de comunicación y pensamiento, es decir, sin ella no podríamos expresarnos ni llevar a cabo un pensamiento reflexivo que nos permita resolver los problemas que nos podemos encontrar a lo largo de nuestra vida cotidiana (Trujillo-Sáez, 2019).

La importancia de la CCL está más que demostrada. No solo es importante en cuanto a la creación literaria o el conocimiento lingüístico se refiere, sino también por el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la perseverancia, la capacidad de redactar, la estimulación para poner los objetivos en un papel de forma autónoma, la comprensión de problemas, etc. Y no podemos olvidarnos de todo lo que aporta, un buen nivel de comunicación oral y una escucha activa en las relaciones sociales y laborales, entre otras (Chavarría, 2016, s.p.)

Para tener una buena CCL necesitamos saber más aspectos que las reglas gramaticales o las diferentes conjugaciones de los verbos, aspectos como realizar una serie de procedimientos: ordenar y conectar ideas, saber contrastar información, etc. La CCL se adquiere a través de las cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar, además está incluida en todas las competencias, es decir, para dominar cualquiera de las competencias primero tienes que adquirir la lingüística. Por eso, la base de todo estudiante tiene que ser tener una buena adquisición de la misma, de este modo es más probable que desarrolle su etapa educativa con éxito. Podemos decir que una persona es realmente competente, cuando sabe por sí misma resolver problemas de la vida cotidiana, los cuales pueden ser complejos o no, es decir, ser competente se trata de ser capaz de aplicar todo lo aprendido en la teoría para poder llevarlo a la práctica, encontrando una solución satisfactoria y autónoma ante los mismos (Feito Alonso, 2010).

Además, esta competencia es necesario trabajarla tanto en las áreas no lingüísticas como en las áreas lingüísticas, porque de-

sarrollar la CCL no es responsabilidad solo de los profesores que imparten lengua castellana, sino que debe ser responsabilidad de todo el equipo docente porque la lectura, escritura, escucha y habla son esenciales tratarlas en todas las áreas, así como es vital para la vida cotidiana de los alumnos a la hora de desarrollar las habilidades sociales de los mismos. La educación debe ser una balanza equilibrada entre estas cuatro destrezas, trabajándose todas de forma equitativa y no destacar las habilidades escritas por encima de las orales, como encontramos en la educación actual, en la que poco a poco debemos intentar que cada vez la balanza esté más igualada y, en un futuro no muy lejano, en la educación se podrá encontrar ese punto de inflexión de las mismas, trabajándolas armónicamente (Gómez Vidal y Arcos, 2007).

Para ello, el centro debe ser el encargado de plantear la lengua como un elemento transversal en el currículo y así trabajarlo en todas las disciplinas, por lo que será necesario que el equipo docente llegue a un acuerdo sobre cómo se va a trabajar la CCL desde las áreas tanto lingüísticas como no lingüísticas. Así como las actividades que se deben plantear en cualquiera de las dos áreas tienen que ser interdisciplinarias y fomentando el trabajo cooperativo, donde la lengua sea la encargada de llevar a cabo la transdisciplinariedad de la CCL (Romero Oliva y Trigo Ibáñez, 2015).

Cada vez está tomando más importancia el hecho de que el aprendizaje por competencias es necesario para una educación efectiva, sin embargo convertirlas en el centro del currículum es más complicado a la hora de llevarlo a la práctica educativa porque conlleva muchos cambios en la enseñanza a la que estamos acostumbrados. La escuela ya no debe centrarse en la mera transmisión de conocimientos y memorización, sino que debe buscar la formación integral de los alumnos a partir de las competencias básicas que se establecen en el currículo básico de Educación Primaria. La enseñanza a partir de competencias no requiere solo la adquisición de conocimientos esporádicos y puntuales, sino que además debe incluir el aprendizaje significativo, pensamiento reflexivo, actitudes, valores, etc. Por tanto, las competencias se deben trabajar de forma transversal en todas las asignaturas y en consecuencia desarrollar una versión interdisciplinar de la

educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (García Raga y López Martín, 2011).

Como docentes tenemos que ser capaces de que nuestros alumnos sean competentes y para ello tenemos que dejar a un lado la segregación que aparece en las escuelas e intentar cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, los docentes tienen gran parte de responsabilidad debido a que son los encargados de planificar, llevar a cabo la metodología y actuaciones a realizar. El profesorado debe seguir formándose para impartir una enseñanza cada vez más efectiva, buscando lo más adecuado para sus alumnos y respondiendo a sus necesidades tanto educativas como sociales. Además, el aprendizaje por competencias no siempre se ha llevado a cabo, lo habitual era aprender a partir de la memorización y repetición, además, la escuela era solo para las personas que se la podían permitir. Por tanto, el fin de la educación anterior a la de hoy en día era que los alumnos fueran capaces de llegar a la universidad, centrando únicamente la atención en aquellos alumnos que quieran aprobar la selectividad. Esto es de lo que precisamente los docentes nos tenemos que alejar para que nuestros alumnos aprendan de una manera más eficaz. Por ello, es necesario un aprendizaje donde todos los alumnos aprendan las asignaturas de manera conjunta, entendiendo el concepto en todas las materias unidas, que exista una conexión y no aprendan segmentando los saberes por asignaturas. Aprender por competencias es explotar al máximo los conocimientos y destrezas de nuestros alumnos, sin mostrarles las soluciones directamente sino que ellos mismos sean los encargados de buscar sus propias estrategias a la hora intentar resolver los problemas, realizar actividades, etc. De esta manera los alumnos mostrarán mucho más interés por aprender los conocimientos, ya que solo tendrán que estar atentos en aprender el concepto en sí, sin diferenciar si lo estamos dando en las diferentes asignaturas. Para la enseñanza es mejor que se trate, en lugar de muchos conocimientos abstractos, algunos conceptos de la realidad que sean significativos para los niños y empezar a estudiarlos, de esta forma el alumnado puede ver cómo está relacionado con la realidad en la que nos encontramos y será más fácil su adquisición. Así los alumnos verán que lo que están aprendiendo sirve para algo, no solo para aprobar una asignatura, sino que son

conocimientos que podemos usar en nuestra vida cotidiana y social (Feito Alonso, 2010).

Por otro lado, la transdisciplinariedad está relacionada con el trabajo a partir de proyectos, esto supone una oportunidad para el aprendizaje del profesorado en la educación, como por ejemplo integrar todas las asignaturas sin que se vean desligadas o separadas, sino que tengan todas las materias una meta común final.

Como conclusión, el final de la educación debe ser la globalización curricular, la cual se trata de la unión de todas las competencias. Según Hernández (1996, p. 2), en educación la globalización curricular se trata de: “partir del interés de los profesores de distintas materias por trabajar en equipo y por tratar que los alumnos descubran que los temas están relacionados entre sí”.

La transdisciplinariedad de la competencia lingüística es necesaria para las aulas de Educación Primaria: en primer lugar, porque es esencial para el desarrollo de la formación integral de los alumnos y, en segundo lugar, porque es clave para el éxito escolar, profesional y personal de los mismos.

1.2 El *booktrailer* como recurso para las aulas de Educación Primaria

Estamos inmersos en una sociedad digital, donde los seres humanos tenemos un gran vínculo con todo lo que está relacionado internet o la era digital. Las TIC juegan un papel muy importante en nuestras vidas y poco a poco han ido cobrando más importancia, porque cada vez las necesitamos más y recurrimos a lo digital con mucho más frecuencia que hace años. La inclusión de las TIC está cambiando nuestras vidas y no solo en el campo de la educación, sino en todos los aspectos de la vida cotidiana. Por lo tanto, como bien se ha dicho en la educación, también es necesario incorporar estos cambios hacia una educación digitalizada, incluyendo métodos y sistemas digitales que cada vez son más necesarios para los alumnos. Como docentes, tenemos que saber que nadie nace siendo competente, una cultura digital avanzada, sino que se trata de un proceso lento en el que poco a poco el alumnado la irá adquiriendo como un hábito, hasta finalmente ser capaz de dominar con soltura las TIC. Tenemos que aprender a buscar nuevos recursos para satisfacer las necesidades del alumnado, el

cual vive rodeado de lo digital e internet, estar dispuesto a dar el cambio en la enseñanza hacia un camino totalmente distinto al que estamos acostumbrados y ofrecer todas las medidas y alternativas para conducirlo hacia el éxito, es decir, hacia el aprendizaje significativo (García Areito, 2019).

Como consecuencia de esta educación digital, uno de los recursos que aparece para poder llevarla a cabo, es el *booktrailer*.

El *booktrailer* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (Tabernero Sala, 2013, p. 212)

Para la creación del *booktrailer*, los alumnos desarrollan la educación literaria, donde tenemos que tener en cuenta que el profesor y el alumno tienen un papel muy importante. El profesor se convierte en un guía que ayuda al alumnado hacia un aprendizaje significativo, por lo que hay un gran cambio en el modelo de la clase tradicional a la que estábamos acostumbrados, en el que el docente era el centro del aprendizaje, ahora, sin embargo, será el alumnado el que ocupe ese papel. Según el autor Lázaro (2001, p. 16): “los profesores intervienen en el acto de aprendizaje no como poseedores del contenido, sino como diseñadores de situaciones de instrucción”.

Tabernero Sala (2013) ha diferenciado tres modalidades de *booktrailer*, los tres casos son documentos que tienen una relación muy próxima al libro y también combinan elementos gráficos con el planteamiento de la historia, que continuará solo si el lector está dispuesto.

El primer tipo de *booktrailer* es la presentación en Issuu de un número de páginas determinado, las cuales tratan de una pequeña síntesis de los aspectos más significativos del libro.

El segundo tipo utiliza técnicas cinematográficas, por lo tanto este modelo es el más cercano al tráiler filmico. Se trata de una película breve, en la que se muestra un adelanto de lo que va a tratar la historia.

Por último, y tercer tipo de *booktrailer* que encontramos, son los mini cuentos sobre la base del libro original, estos están basados sobre todo a partir de la elipsis.

Tabla 1. Categorías para el análisis de un *booktrailer*

Discurso de análisis del <i>booktrailer</i>	Categoría
Libro como objeto	Datos propios del libro: autores, título, editorial, fecha
Lenguaje cinematográfico	Duración: entre 30 segundos y 2 minutos
Microrrelato	Complicidad: el narrador y la interpelación al lector
Microrrelato	Suspensión y elipsis como fundamentos de construcción
Microrrelato	Hipertextualidad
Microrrelato	Intertextualidad
Microrrelato	Metaficción
Libro como objeto	Perspectiva objetual del libro
Lenguaje cinematográfico	Animación
Lenguaje cinematográfico	Música y ritmo de secuenciación, de acción y localización temporal
Lenguaje cinematográfico	Espacios y planos
Lenguaje cinematográfico	Selección de protagonistas y espacios. Presencia del zoom.

Fuente: Tabernero Sala, 2016, p. 30

Por otra parte, el *booktrailer* promueve la lectura literaria al ser un elemento que motiva a los alumnos hacia las TIC utilizando situaciones de la vida cotidiana con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

Por este motivo, el *booktrailer* supone una atractiva herramienta metodológica para la didáctica de la lectura y la literatura contemporánea, puesto que no sólo permite trabajar la promoción de la lectura sino también la adquisición de la competencias literaria, comunicativa, digital y mediática desde la comprensión y producción de un texto en el que se fusionan distintos códigos y lenguajes (Ibarra Rius y Ballester Roca 2016, p. 81)

Desde diferentes puntos de vista, el *booktrailer* ha desarrollado, innovadores y diferentes formas de pensar en la práctica de la lectura y la escritura, en la etapa de infantil y, sobre todo, en educación primaria, frente a dinámicas tradicionales de aulas basadas en la memorización o realización de fichas y actividades re-

petitivas basadas exclusivamente en el libro de texto (Ibarra Rius y Ballester Roca, 2016). Además, ha abordado un problema de gran importancia en nuestro país según los datos de los diferentes informes PISA:

El fomento de la lectura y la creación de hábitos lectores estables desde uno de los elementos más complejos, la necesaria motivación, interés y sobre todo el placer del lector, dado que el alumnado se ha enfrentado al diseño de una experiencia de promoción lectora basada en la selección de lecturas adecuadas para una edad determinada efectuada mediante el diálogo crítico entre iguales y que por lo tanto el *booktrailer* se adapta a la perfección (Ibarra Rius y Ballester Roca, 2016, p. 87)

En la misma línea, el autor Rovira (2016) promueve no solo el *booktrailer* para trabajar el hábito lector, sino que añade un nuevo concepto: el *booktuber*. Este, según el autor, se trata de reseñas literarias en formato vídeo que nos ofrecen las impresiones de sus lectores. De aquí nace lo que hoy en día conocemos como *youtubers*, personas que se dedican a dar su opinión en formato vídeo a partir de las diferentes plataformas digitales. Cada vez las TIC están más inmersas en nuestro día a día y no debemos considerarlas como un enemigo, sino como un aliado para desarrollar el hábito lector en los alumnos.

A modo de conclusión, el *booktrailer* se podrá llevar a cabo en las aulas si el docente cuenta con formación adecuada, ya que es el responsable de seleccionar el libro que se va a trabajar en el aula dependiendo de las características y gustos del alumnado y además es el encargado de conocer en qué medida sus alumnos tienen posibilidad de acceder a las TIC, para que el trabajo propuesto se pueda llevar a cabo de la forma más efectiva. Asimismo, llevar el *booktrailer* a las aulas permite desarrollar en el docente estrategias para fomentar el hábito lector en sus alumnos, a formarse en referencia a la cultura digital y, por lo tanto, desarrollar la alfabetización mediática y digital, las cuales son fundamentales para los lectores del siglo XXI junto la creatividad y el desarrollo del aprendizaje significativo (Ibarra Rius y Ballester Roca, 2017).

En definitiva, el futuro maestro tendrá que conocer y comprobar todo el potencial que tiene el *booktrailer* a la hora de llevarlo a cabo en aula, en él podemos encontrar una gran variedad de códigos, lenguajes y géneros que se encuentran inmersos. Además,

el docente tendrá que conocer, valorar y desarrollar las diferentes competencias que el alumnado debe adquirir. El maestro tiene un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, pues a la hora de programar es el encargado de generar propuestas atractivas y acordes al escenario comunicativo actual para la promoción de la lectura y además tiene una gran responsabilidad pues los lectores de hoy, los que los docentes educan, serán los ciudadanos del futuro (Ibarra Rius y Ballester Roca, 2016).

1.2 Libro-álbum de no ficción

El término libro-álbum proviene de la lengua francesa, la cual impuso el predominio de este concepto en el resto de países. También son conocidos como *picture-books* en países anglosajones y en España son conocidos como álbumes ilustrados. El origen del libro-álbum se remonta al siglo XVII, donde poco a poco ha ido tomando cada vez más importancia la necesidad de incorporar ilustraciones en los libros de texto, aunque realmente cuando ha tomado más relevancia ha sido desde principios del siglo XX, concretamente los años ochenta, hasta nuestros días. Esto se debe a los grandes cambios que han ocurrido en la educación y donde poco a poco ha sido más esencial la incorporación de las imágenes en todos los ámbitos de nuestra vida. Esto ha ocurrido de manera progresiva, donde en un principio se pensaba que los receptores iban a ser únicamente los jóvenes y, sin embargo, a día de hoy está demostrado que el libro de no ficción está destinado a todo tipo de público, incluido el adulto. Aunque la mayoría de lectores pertenecen al público juvenil e infantil. (Orozco, 2009).

En primer lugar, se deben diferenciar dos conceptos muy importantes: el libro de imágenes y el libro ilustrado. Para ello, la autora Orozco (2009, s.p.) los distingue así: “El libro de imágenes, no cuenta con ningún texto que complementa a la imagen. Este sirve para introducir al alumnado en la estructura básica de la narración, además de introducir un concepto secuencial en su rutina diaria”.

El libro ilustrado cuenta con la existencia de ambos, tanto de texto como de imágenes. Aun así es necesario que ambos estén complementados y se enriquezcan mutuamente, los libros-álbum cuentan con una relación interdependiente entre el texto y la ilustración, de forma que, ambos se complementan hasta el punto de

que uno es incomprensible sin el otro. Además, Tabernero Sala (2011, p. 95), añade otro aspecto más en el que señala que: “no solo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, por lo que se ha creado de forma indirecta una ruptura de las técnicas habituales a las que estamos acostumbrados”. También afirma que los libros-álbum tienen una gran apertura y sensibilidad, de tal modo que si desapareciese tanto el texto como la ilustración, también desaparecería la obra.

El álbum ilustrado al ser un género literario, es también un elemento social. Es creado para el disfrute de unos lectores que viven en un tiempo determinado, que están inmersos en una realidad social determinada que evoluciona con ellos, integrándolos en un proceso de reestructuración permanente. Pero el álbum ilustrado además incorpora una intencionalidad formativa, que responde a las demandas sociales del momento (Santibáñez González, 2015, p. 14)

La vinculación del álbum ilustrado y el ámbito escolar es cada vez más evidente, es por ello que los docentes tienen la gran responsabilidad de enseñar a los alumnos a saber interpretar las imágenes que aparecen correctamente. En nuestro día a día, aparecen muchas imágenes, a veces incluso de forma invasiva, sin apenas tiempo para poder procesarlas y analizarlas correctamente, por lo tanto aquí es donde debe aparecer la figura del docente para guiar hacia la adquisición y visualización de las diferentes imágenes de una forma eficaz. Sin embargo, no toda la responsabilidad debe recaer en el docente ya que necesitamos la colaboración activa del lector, este es el encargado de marcar los ritmos durante todo el proceso. (Tabernero Sala, 2011).

En la sociedad en la que vivimos, estamos inmersos en un mundo repleto de diferentes imágenes, desde nuestro nacimiento, donde poco a poco y cada vez más las ilustraciones van cobrando protagonismo en nuestra vida y por ello como docentes tenemos que enseñar a los alumnos a enfrentarse a las imágenes con éxito y sin miedo, para que a través de su análisis las sepan comprender. En el libro de no ficción, el poder de la imagen es muy importante, ya que, gracias a ella, podemos contar la historia, expresar las sensaciones, sentimientos del autor, etc. (Santibáñez González, 2015).

Para poder alcanzar el éxito del libro ilustrado en el aula para los alumnos, la autora Jáuregui Lorda (2016) cita una serie de pasos a realizar:

- Leer en voz alta hacia los alumnos, enseñando en todo momento el libro seleccionado para así hacerlos partícipes de la lectura y mostrando gran interés durante la misma.
- La actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el desplazamiento de la mirada, el volteo de las páginas, aunque puedan parecer hechos muy simples se tratan de aspectos muy importantes para favorecer a los niños su encuentro con los libros como lectores.
- La elección del lugar es otro de los aspectos que debemos de tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el libro ilustrado, generando un clima que permita desarrollar la lectura de forma tranquila, cálida y confortable.
- Se tiene que destacar desde el principio el objetivo final del libro, así como resaltar el título y nombre del autor para que el alumnado sea consciente de ello en todo momento.

A partir de estas breves características, se puede comprobar la necesidad de analizar en profundidad todas las decisiones que los docentes deben tomar sobre el álbum ilustrado antes, durante y después de llevarlo a cabo con los alumnos, para así fomentar el hábito lector en las aulas (Jáuregui Lorda, 2016).

No obstante, la autora Orozco (2009) nos muestra los diferentes niveles que puede alcanzar la ilustración en el libro de no ficción:

- El primer nivel, se trata del cooperante donde la imagen sirve como apoyo para el texto, es decir, se trata de una traducción de lo escrito para representarlo en la ilustración.
- El segundo nivel es el operante, en este caso tanto el texto como la imagen se necesitan para terminar de completar la historia, es decir, no hay forma de entender la imagen sin mirar el texto y viceversa.
- Por último, el tercer nivel es el no operante en el que ambos tanto el texto como la imagen tienen un papel independiente en la historia, pero la imagen ofrece una información extra para completarla.

“El libro de no ficción se trata de un discurso informativo y estructurado que estimula la curiosidad y el interés del lector” (Sampérez et al., 2021, p.75). Por lo tanto, el docente para llevarlo a cabo en el aula debe realizar la selección del corpus, siguiendo una serie de criterios como, por ejemplo: intereses de los alumnos, buscar lo más actual posible para estar más cerca de las motivaciones de los mismos, la edad de los lectores a los que se va a dirigir, etc. En definitiva, el libro de no ficción se trata de un material didáctico que sirve para formar a los lectores competentes del siglo XXI, además de, por supuesto, afianzar la competencia literaria de sus receptores. Este género no está referido a ninguna edad concreta, es decir, se puede adaptar a todo tipo de edades, pero a quienes sí está dirigido es a lectores que estén dispuestos a disfrutar de la lectura, sensibilizarse con ella, adentrarse en la historia del libro seleccionado y por supuesto, ser críticos ante la misma (Sampérez et al., 2021).

1.4 El aprendizaje basado en proyectos integrados y sus diferentes tipos

La metodología por proyectos surge en el año 1921 cuando su autor, William Heard Kilpatrick, influido por su maestro John Dewey, publica un ensayo titulado: *El método de proyectos*, con la finalidad de que la actividad escolar tuviera sentido y utilidad, teniendo como pilar pedagógico la libertad de acción del alumno en la construcción de su conocimiento (Vizcaíno, 2008, p. 24).

El aprendizaje basado en proyectos integrados cada vez ha ido tomando más importancia en la educación, de forma que es una de las metodologías más utilizadas en las escuelas de hoy en día. La educación actual ya no está centrada en la memorización y sistematización de conocimientos como anteriormente, ahora su objetivo es la construcción del conocimiento de los alumnos, donde el docente debe actuar como mediador durante dicho proceso. El principal enfoque del ABP se basa en la consolidación y desarrollo de las competencias básicas, y su principal objetivo es que el alumnado sea capaz de construir su propio conocimiento, poniéndolo en práctica a través de la interacción, bien con la realidad o con el entorno. Además el origen del ABP se encuentra en el modelo constructivista, el cual ha ido poco a poco evolucionando hasta lo que conocemos en la actualidad (Rekalde Rodríguez y Herriko Unibertsitatea, 2015).

El ABP debe permitir la inclusión de las familias y la comunidad educativa, donde el maestro sea el nexo de unión entre estas y el alumnado, actuando como guía del proyecto. Estamos, pues, ante un aprendizaje basado en el compartir, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento de manera colaborativa libre y tutelada, fomentado así la autonomía y desarrollo íntegro del alumnado, la relación y respeto entre iguales junto con la inclusión y colaboración de las familias y el resto de miembros de la comunidad educativa. (Parejo y Pascual, 2014, p. 3)

Por otro lado, este aprendizaje también conlleva algunos cambios en la formación del docente, debido a que la docencia no es algo estático, sino que se encuentra en continuo cambio y, por tanto, los docentes deben renovar su formación. El primer cambio que se debe realizar es optar por el trabajo colaborativo con el resto de docentes para poder llevar a cabo correctamente el proyecto y además esto influye positivamente a la hora de la toma de decisiones y la elaboración del mismo. Otro cambio que podemos observar es que el docente deja de ser un mero transmisor, para ser considerado un productor y facilitador del aprendizaje del alumnado. Y el último cambio, también esencial, se trata de la colaboración con las familias y el entorno, puesto que es indispensable que familia y educación estén separadas en el ABP, esta colaboración no es solo a la hora de tomar decisiones, sino también para que sean partícipes del proceso y la evolución del mismo (Rekalde Rodríguez y Herriko Unibertsitatea, 2015).

La formación del profesorado es una clave fundamental en el aprendizaje profesional de los estudiantes. Ahora bien, es necesario el aprendizaje por competencias por parte de los docentes, para que los estudiantes del grado aprendan y puedan transmitir el saber, el saber hacer y el saber ser a sus alumnos de Primaria. Este compromiso de formación de las dos partes fortalece que el proceso de enseñanza aprendizaje sea recíproco, además de favorecer el desarrollo profesional (Molina Torres, 2019, p. 134)

No obstante, estos dos autores también nos muestran los tres grandes retos que tienen los docentes a la hora de afrontar el ABP:

- Retos de carácter personal: en los que tienen que asumir que a lo largo del proyecto pueden sentir inseguridad, miedo, incertidumbre, etc. y deben asumirlo con una actitud positiva y responsable para poder seguir desarrollando el aprendizaje con éxito.

- Retos de tipo didácticos: el profesorado debe saber que el interés y la opinión del alumnado debe tener el mayor peso a la hora de seleccionar el tema para trabajar. El aprendizaje basado en proyectos integrados permite progresivamente la incorporación de todas las materias, para que todos los contenidos curriculares se desarrollen de manera armónica y tengan el mismo nivel en el centro, es decir, ninguno destaca por encima del resto, sino que todos se trabajan equitativamente. Por último, en la evaluación se debe realizar utilizando instrumentos de autoevaluación, heteroevaluación, etc.
- Retos comunicativos: el centro debe conseguir la mayor cohesión a nivel de ciclo y etapa entre la comunidad educativa para desarrollar con éxito el proyecto a partir del trabajo conjunto y colaborativo de los mismos.

Además, los docentes debemos saber que no todas las actividades se pueden considerar un proyecto educativo, es decir, no debemos caer en “falsos proyectos”, para ello la autora LaCueva (2001, p. 14) menciona los siguientes:

- Las tareas de casa, que consisten en buscar información sobre un tema señalado por el docente, copiando de los libros sin mayor procesamiento ni análisis.
- Las experiencias de laboratorio, en las que los niños siguen instrucciones paso a paso, sin más.
- Las encuestas elaboradas por el docente o el texto, que los estudiantes se limitan a pasar y procesar bajo instrucciones externas.
- Las observaciones hechas por mandato, rellenando guías entregadas al efecto.
- Las indagaciones realizadas a partir de problemas que se plantea el docente, un equipo de docentes o el programa oficial, y para las cuales se correlacionan contenidos programáticos de manera más o menos forzada.

Hoy en día en las escuelas los proyectos integrados tienen un papel secundario, debido al arraigo tan fuerte que existe hacia la metodología tradicional.

Sin embargo, la enseñanza por proyectos merece salir del rincón donde está hoy confinada, para ocupar un lugar central en nuestras reflexiones y en nuestras acciones pedagógico-didácticas. En este empeño es necesario superar errores y desviaciones del pasado, que en algunos casos distorsionaron las iniciativas y condujeron a resultados poco favorables. Por eso conviene que nuestros planteamientos avancen desde afirmaciones y proposiciones muy generales y exclusivamente de principios, hasta orientaciones más concretas que ayuden a los docentes a iniciar procesos de cambio. (LaCueva, 2001, p. 2)

Por otra parte, Zabala Vidiella (2000) nos muestra cuatro tipos de proyectos para trabajar a partir del método globalizado. Estos métodos nacen cuando el alumno pasa a convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, cuando toman mayor importancia sus intereses y motivaciones con respecto a los contenidos. Estos métodos globalizados son: Los centros de interés de Decroly; el método de proyectos de Kilpatrick; la investigación del medio del MCE (Movimiento de Cooperazione Educativa de Italia); y los trabajos de proyecto globales. Antes de explicar cada uno de ellos detalladamente, debemos saber que todos ellos parten de una situación real y que su diferencia radica en la intención del trabajo a realizar y las fases que se deben seguir.

Tabla 2. Tipos de proyecto y sus diferentes fases

	Centros de interés	Proyectos	Investigación del medio	Proyectos de Trabajo
Punto de partida, intención	Situación real. Tema a conocer	Situación real. Proyecto a realizar	Situación real. Preguntas o cuestiones	Situación real. Elaboración del dossier
Fases	– Observación – Asociación *Espacio *Tiempo *Tecnología *Casualidad – Expresión	– Intención – Preparación – Ejecución – Evaluación	– Motivación – Preguntas – Suposiciones o hipótesis – Medidas de información – Recogida de datos – Selección y clasificación – Conclusiones – Expresión y comunicación	– Elección del tema – Planificación, búsqueda de información – Tratamiento de la información – Desarrollo del índice – Evaluación – Nuevas perspectivas

Fuente: Zabala Vidiella, 2000, p. 149

A continuación, se va a realizar un pequeño resumen de los cuatro tipos de proyectos, según el autor Zabala Vidiella (2000). El primer tipo se trata del núcleo de interés de Decroly, aquí partimos de un tema o situación que incentive la motivación en los alumnos. Este se basa fundamentalmente en intentar satisfacer las necesidades naturales del alumnado y, por lo tanto, esto implica la necesidad de conocer el medio y las formas de reaccionar en él. Además, en este método debemos saber que el niño debe ser el punto de partida del método y debemos respetarlo en todo momento, atendiendo a sus necesidades. Tenemos que crear una situación en la que el alumno tenga que realizar diferentes pruebas, cometiendo así errores para tener la oportunidad de aprender de ellos.

El segundo tipo se trata del método de proyectos de Kilpatrick, que nace de la necesidad de incorporar a la educación la experiencia del alumno y sus intereses. Su finalidad fundamental es que en la escuela se debe enseñar a pensar y actuar de forma libre e inteligente. Además, el punto de partida de este método se trata del esfuerzo, en el que el docente debe aprovechar todas las energías individuales y llevarlas hacia el objetivo final y concreto. Este método es interesante trabajarlo en las escuelas porque permite la actividad colectiva dentro de un ambiente natural, también vincula las actividades escolares en la vida real de modo que los alumnos pueden llevar lo aprendido en la teoría a la práctica. Y, por supuesto, favorece la enseñanza globalizada, es decir, una educación donde no existen asignaturas aisladas.

El tercer tipo es el método de investigación del medio, en el cual la investigación tiene un papel muy importante debido a que es un proceso natural de aprendizaje del alumnado para llegar a conocer el mundo a través de la ciencia. En este, se parte de que los alumnos tienen adquiridos una serie de conocimientos y ahora realizarán un proceso de investigación utilizando estos conocimientos de una forma creativa. La finalidad de este tipo de proyecto es desarrollar en los alumnos una mentalidad activa que permita al niño pensar, razonar, comprobar, etc. para poder intervenir en la realidad que los rodea.

Por último, el cuarto tipo se trata de los proyectos de trabajo globales, este surge como respuesta a la necesidad de organizar todos los contenidos escolares a partir de la globalización. El trabajo

final de este proyecto consiste en un dossier en el que los alumnos deberán utilizar diferentes estrategias, habilidades, conocimientos, etc. de las distintas disciplinas. Trabajar de forma global permite desarrollar la competencia aprender a aprender y además la implicación del alumnado en su aprendizaje.

A la pregunta: ¿por qué debemos elegir los proyectos como método de trabajo?

Los proyectos son las «actividades-reinas» del ámbito escolar. Son las actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta, problematizando así la realidad. Son actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y sociotecnológico que habitan. Son las actividades que conducen a los niños a poner sobre la mesa lo que de verdad piensan sobre los diversos temas. (LaCueva, 2001, p. 7)

Para concluir, los autores Rekalde Rodríguez y Herriko Unibertsitatea (2015) citan que el aprendizaje por proyectos es el futuro para formar a los alumnos competentes del siglo XXI, porque se adapta perfectamente a todas las necesidades educativas, siguiendo una metodología activa la cual permite la cooperación entre los alumnos y, por supuesto, porque la enseñanza se realiza a partir de situaciones de la vida real. De esta forma los alumnos podrán llevar todo lo aprendido en la teoría a la práctica porque realmente serán la misma acción, ya que los saberes no están segmentados, es decir, se trabajan todas las áreas o disciplinas de forma conjunta y explotando al máximo su desarrollo competencial.

2 CONTEXTO

Para realizar esta propuesta, se va a contar con la colaboración de una clase de 5º de Educación Primaria del C.E.I.P. Padre Casal Carillo. El centro se trata de un colegio público, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se encuentra en la provincia de Cádiz y más concretamente en la ciudad de San Fernando.

El centro educativo se encuentra cerca del centro de la ciudad, pegado a la avenida de Pery Junquera. Alrededor de él, podemos encontrar varias zonas verdes como pueden ser el Parque

Almirante Laulhé, Parque del Oeste y Parque de los Patos. Cerca del centro se encuentra la estación ferroviaria de tren Renfe y el centro comercial Bahía Sur. Además, está rodeado de pequeñas viviendas individuales y de bloques de pisos, en los cuales viven familias que tienen un nivel socio-económico medio-bajo.

El colegio es de una sola línea y cuenta con unos 220 alumnos aproximadamente y el rango de alumnos por clases es de 24 alumnos, concretamente en la tutoría de quinto son 22 alumnos y alumnas en total (16 chicas y 6 chicos).

En cuanto al papel del alumnado, esta clase es muy participativa en todas las actividades y en general están muy motivados. A nivel de centro, todos los alumnos están muy contentos de estar en él porque, al ser un centro de una sola línea, es un lugar muy familiar, donde todos se conocen, se preocupan unos por los otros, los mayores se sienten responsables de los más pequeños, etc.

La metodología de los docentes del centro, en general, es la tradicional a partir del libro de texto y actividades. En esta clase, concretamente, pocas veces realizan actividades que no se basen en el libro de texto o en los recursos del libro tanto físico como digital. En general, los alumnos están ya acostumbrados a esta metodología y en cuanto prueban algo nuevo se nota muchísimo el cambio de actitud en ellos. Seguir solo el libro de texto es algo impensable, porque los alumnos, tarde o temprano, se cansan de hacer una rutina tan marcada, por lo que esto debería cambiar, por lo menos en la realización de actividades tan repetitivas y monótonas.

En cuanto a la lectura, también la trabajan de forma muy tradicional. Lo que pude presenciar es que mandaban libros en común para todos y luego tienen que realizar una ficha con resumen, personajes, idea principal, etc. En definitiva, una metodología muy alejada de las necesidades educativas del alumnado y también de sus intereses. De ahí, la idea de llevar a cabo el *booktrailer* con el alumnado, porque así se les podrá mostrar que la lectura no solo se puede trabajar de esa forma tan monótona, sino que se puede a partir de actividades motivadoras e innovadoras.

Por otro lado, en cuanto a las TIC apenas se utilizan, a no ser que sea a partir de la pizarra digital, pero fuera de eso los alumnos no tienen conocimientos sobre las mismas. Es por eso que, cuando

llegan a 6º y tienen la asignatura de Cultura y Práctica Digital, los alumnos están perdidos e incluso desmotivados, porque el centro no utiliza los ordenadores portátiles para los mismos y, por lo tanto, solo se puede explicar la teoría sin comprobar realmente que son capaces de llevar a la práctica lo aprendido.

Además, no se trabaja a partir del aprendizaje por competencias, entre docentes apenas existe comunicación para realizar trabajos de forma conjunta a no ser que se trate de algún evento o celebración como por ejemplo: el día de Andalucía, el día de la Paz, etc. Esto perjudica bastante a los alumnos, porque están aprendiendo los conceptos separados por asignaturas y no el significado en sí, por lo que luego en la vida real no sabrán aplicarlos ni utilizarlos.

Más concretamente, la CCL se trabaja a partir de las habilidades escritas, descuidando las orales. Sin embargo, esta competencia debe ser un punto de equilibrio donde el centro sería el alumno y en la balanza tendrían que estar las cuatro destrezas de la lengua: hablar, escribir, escuchar y leer. Esta se debe trabajar a partir de la cohesión de todas las asignaturas, para que así nuestros alumnos no tengan carencias en el futuro.

La clase de 5º del centro, es bastante amplia y luminosa por lo que permite crear un clima de paz y buen ambiente. Los alumnos están sentados por grupos cooperativos, manteniendo la distancia de seguridad, hay cuatro grupos de cuatro personas y dos grupos con tres personas, además cuenta con la mesa del docente. Esta organización permite la cooperación entre los alumnos de forma más espontánea y también es mucho más fácil y rápido a la hora de plantear actividades en grupo. Lo que ocurre con esta disposición es que tiene varios inconvenientes porque la clase se queda apenas sin espacio y no permite hacer actividades que requieran movimientos corporales, sentados en el suelo, etc. A pesar de esto, el número de actividades grupales fue muy escasa e incluso en algunas asignaturas nula.

Por último en cuanto al horario, destacar que las clases son de 45 minutos, con esta franja de horario no da tiempo a realizar casi nada en la sesión, en primer lugar a la hora de poner a los alumnos en situación, mientras que se centran en la clase, se nombra a los dos encargados, reparten los libros, etc. Se pierde mucho

tiempo y apenas se puede dar clase. Por esta razón, este año se ha incorporado como medida alternativa que en el último ciclo, las asignaturas como matemáticas y lengua tengan en un mismo día dos clases seguidas para así tener 90 minutos. De esta forma, sí se puede adelantar materia y permite que los alumnos estén más centrados en las asignaturas, aunque no solo debe ser con esas dos materias sino con todas.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

El siguiente trabajo está dirigido a alumnos de 5º de Educación Primaria, en el centro Padre Casal Carrillo de San Fernando (Cádiz). Este se trata de un proyecto integrado basado en un libro de no ficción. A continuación, en el siguiente código qr se encuentra más detallada esta propuesta didáctica:



4 CONCLUSIONES

Este proyecto puede aportar a la comunidad educativa, grandes cambios hacia una educación más innovadora y creativa, puesto que se está en todo momento trabajando con las TIC y esto es algo poco convencional en las escuelas.

Además, este proyecto educativo enseña que se puede trabajar la lectura en el aula de una forma diferente a la tradicional, donde un libro de no ficción puede ser el centro de un proyecto integrado e incluso donde el producto final sea un *booktrailer* del mismo. Esto motivaría mucho a los alumnos, puesto que en esta clase en concreto todo lo relacionado con las TIC la motiva mucho.

Otro aspecto positivo de este proyecto es que se fomenta en todo momento el aprendizaje a partir de grupos cooperativos,

siendo así incluso el producto final del proyecto. Con todo esto, también se pretende enseñar que no siempre tiene por qué ser un examen escrito el producto final, sino que puede ser otro recurso más innovador como en este caso el *booktrailer* y llevar a cabo un seguimiento del trabajo de los alumnos, a lo largo de todo transcurso de la propuesta didáctica.

Por último, el siguiente proyecto puede aportar a la educación actual la consolidación del aprendizaje a partir de proyectos integrados. Con todo esto, no quiere decir que se deban rechazar otro tipo de metodologías pero sí fijarnos más en las necesidades educativas y específicas de cada alumnado. Siempre como docentes, tenemos que tener en cuenta que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el docente deberá actuar como guía y transmisor de los conocimientos necesarios para que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo y enriquecedor.

Tabla 4. Matriz DAFO

Debilidades	Amenazas
- Falta de continuidad en cuanto al ABP - Depender en muchos momentos de la conexión a internet - No incluir todas las materias	- Falta de tiempo en el horario escolar - Rechazo por parte del centro - Falta de implicación en las familias - Dificultad para estar de acuerdo con el resto de docentes - Actitud negativa de los alumnos a la hora de realizar las diferentes tareas - Falta de experiencia del resto de profesores en cuanto al ABP
Fortalezas	Oportunidades
- Trabajar a partir de la cooperación - Utilizar las TIC en el aula - Promover el hábito lector - Promover el <i>booktrailer</i> como recurso educativo - Trabajar la CCL desde un punto de vista transdisciplinar	- Favorecer la diversidad en el aula - Cambiar la visión de los alumnos hacia la lectura - Permite la formación del profesorado en cuanto al <i>booktrailer</i> - Fomento de la creatividad del alumnado - Puede ser un punto de partida para incluir el ABP en el centro - Potenciar la autonomía del alumnado

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a nivel personal, este proyecto aporta muchos beneficios como, por ejemplo, a la hora de programar en un futuro

como docente, así se tendrá más experiencia y veremos la educación desde otro punto de vista más creativo al tradicional. Además, a la hora de la creación de las actividades, este proyecto anticipa el duro trabajo que nos espera como futuros docentes, pero también nos enseña la gran satisfacción de planificar algo que realmente a los alumnos les va a motivar en el aprendizaje.

También ha servido para darnos cuenta de la importancia que tiene trabajar correctamente la CCL con nuestros alumnos y la gran diferencia que puede haber entre los que la han trabajado desde edades más tempranas y de una forma adecuada, con los alumnos que la han trabajado de una forma superficial. El concepto de esta competencia ha cambiado nuestros pensamientos totalmente porque al principio al escuchar su nombre puede parecer que solo y exclusivamente se va a trabajar en el área de Lengua Castellana. Sin embargo, a lo largo de este trabajo, se ha demostrado que debe ser transversal y trabajarse en cada una de las áreas tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Por otro lado, en cuanto a las nuevas investigaciones nos gustaría seguir conociendo más sobre los libros de no ficción porque se tratan de un recurso muy innovador y sobre todo beneficioso para los alumnos porque van a trabajar la lectura desde el mundo real, es decir, sin nada de ficción y por lo tanto estará más cercano a los intereses de los alumnos y a su vida cotidiana. También, este proyecto es positivo puesto que van a poder llevar a la práctica realmente todo lo que han aprendido en la teoría y no solo quedarse a nivel superficial como suele pasar en la mayoría de los casos en educación.

Sin duda, el *booktrailer* es la clave de este proyecto y por supuesto se utilizará en las aulas porque no solo permite elaborar un proyecto integrado a partir del mismo, sino que es una forma innovadora de incluir a las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos y además de una forma diferente a la tradicional. En el centro donde se va a realizar la propuesta, la inclusión de las familias es algo primordial, pero a partir de la pandemia se había reducido más su colaboración. Sin embargo, a partir de esta propuesta será posible su incorporación de nuevo.

En conclusión, esta propuesta didáctica puede ser muy favorecedora en la educación porque tiene todos los puntos claves para conseguir el éxito y la formación integral de nuestros alum-

nos como son: trabajar la CCL de forma transdisciplinar a partir del ABP, utilización de las nuevas tecnologías, colaboración de las familias en la escuela y, por supuesto, la inclusión del *booktrailer* y los libros de no ficción como recursos para Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chavarría, M. A. (2016, Abril 15). Importancia de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Mirar con palabras*. <https://bit.ly/3yDPGTY>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo correspondiente a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Andalucía, 3 de marzo de 2017. <https://bit.ly/3bV2Fa2>
- Feito-Alonso, R. (2010). De las Competencias Básicas al Currículum Integrado. *Revista Currículum*, 23, 55-79. <https://bit.ly/3yHAIvY>
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <https://bit.ly/3oYk7zJ>
- Gómez-Gallardo, L. M. y Macedo-Buleje, J. C. (2010). Importancia de las TIC en la Educación Básica Regular. *Revista de Innovación Educativa*, 14(25), 208-226. <https://bit.ly/3fLpvSB>
- Gómez- Vidal, A. y Arcos, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-16. <https://bit.ly/3fKeeSt>
- Hernández, F. (1996). La Globalización mediante Proyectos de Trabajo. *Cuaderno de Pedagogía*, 155, 1-9. <https://bit.ly/2RLtBSN>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2016). *Booktrailer* en Educación Infantil y Primaria: Adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education*, 30, 76- 93. <https://bit.ly/3voHa9m>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: Relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@TIC Revista d 'innovació Educativa*, 19, 1-8. <http://doi.org/10.7203/attic.19.11006>

- Jáuregui-Lorda, N. T. (2016). ¿Cuánto reflexionamos sobre cómo damos de leer un libro álbum y uno ilustrado? *Jornadas de Poéticas de Literatura Argentina para Niñ@s*, (1 y 10), 1-10. <https://bit.ly/3foylYA>
- Juan Lázaro, O. (2001). *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Edelsa Grupo Didascalía.
- LaCueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 1-21. <https://bit.ly/2TeAlKp>
- Molina-Torres, M. P. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 123-137. <https://doi.org/10.14201/et2019371123137>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. España, 29 de enero de 2015, 1-18. <https://bit.ly/3wATKIU>
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Andalucía, 17 de marzo de 2015. <https://bit.ly/3fPMQ5y>
- Orozco-López, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Revista Sincronía*, 52. <https://bit.ly/3oQXLA4>
- Parejo, J. L. y Pascual, C. (2014). *La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas*. #CIMIE14, 3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research, Segovia, España.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. España, 28 de febrero de 2014. <https://bit.ly/3oS7Xsa>
- Rekalde-Rodríguez, I. y García Vilches, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: Un desafío constante. *Innovación Educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Romero-Oliva, M. y Trigo-Ibáñez, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía, Sección Monográfica*, 458, 1-5.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., Heredia Ponce, H. y Romero Claudio, C. (2021, en prensa). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero Sala (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>

- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73-90. <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Santibáñez-González, L. (2015). *Creación de álbumes ilustrados en Educación Primaria: Una propuesta didáctica de trabajo colaborativo*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Cantabria]. <https://bit.ly/3bUoPJC>
- Socorro, A. (2018). Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria. *Scientific*, 3(10), 283-287. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.25422987.2018.3.10.15.278-289>
- Tabernero-Sala R. (2011). Leer y Mirar: Claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, 18(1), 1-17. <https://bit.ly/3fNSPb4>
- Tabernero-Sala, R. (2013). El book tráiler en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222. <https://bit.ly/3fJqO4x>
- Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book- tráiler. Un modelo de análisis. *OCNOS*, 15(2), 21-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Trujillo Sáez, T. (2019). La Competencia en Comunicación Lingüística como Proyecto de Centro: Retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Revista Lenguaje y Textos*, 2, 1-10. <https://bit.ly/3hU85Gf>
- Ugas, G. (2006). La complejidad de un modo de pensar. *Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales*.
- Vizcaino Timón, M. I. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años)*. Trabajar por proyectos. Wolters Kluwer.
- Zabala-Vidiella, A. (2000). La organización de los contenidos. *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar* (pp. 150-159). Graó. <https://bit.ly/3bRiA99>

ANEXOS

Los anexos al igual que la propuesta didáctica se encuentran en un código qr y es el siguiente:



CAPÍTULO 6

EL BOOKTRAILER Y LOS LIBROS NO FICCIÓN: RECURSOS DIDÁCTICOS QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap6>

ANA NAVARRO DIOSDADO

Graduada en Educación Primaria. Universidad de Cádiz, España.

ana.navarrodiosdado@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-6498-4622>

HUGO HEREDIA PONCE

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y perteneciente al grupo de Investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL). Sus líneas de investigación se centran en prácticas lectoras de los adolescentes de hoy en día, las repercusiones de las TIC en la escuela actual y la adquisición de la gramática de los estudiantes universitarios. Universidad de Cádiz, España.

hugo.heredia@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

1 INTRODUCCIÓN

La CCL es una de las competencias clave más importante a desarrollar dentro de las escuelas ya que, como bien establece Trujillo (2010), es un factor fundamental para que los estudiantes alcancen sus posibilidades y empleen la lengua como herramienta para establecer relaciones sociales tanto dentro como fuera del centro educativo.

La competencia en comunicación lingüística supone un reto fascinante para cualquier centro educativo. De su desarrollo depende en buena medida el éxito o fracaso de cada estudiante, tanto en su etapa escolar como en su vida en sociedad, presente y futura. El proyecto lingüístico de centro quiere dar respuesta a este reto, que exige un replanteamiento en profundidad de la organización del centro educativo y de los modos de enseñar y aprender y su influencia en el desarrollo de la competencia. (Trujillo, 2015, p. 1)

1.1 Proyecto Lingüístico de Centro

El PLC surge como medida para superar las dificultades presentadas por los estudiantes dentro de esta competencia en cuestión, y su objetivo es, por tanto, empujar a los centros educativos a establecer un proyecto global que ayude a la mejora de la competencia lingüística, de tal manera que se integren los docentes de diversas áreas y materias (Consejería de Educación 2017). Es por esto por lo que, tal y como mencionan Trujillo y Rubio (2014), el PLC se podría definir como “un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística, que también sirve para garantizar los principios de igualdad y equidad” (p. 32).

Cabe añadir, por otro lado, y en relación con lo anterior, que la cultura digital no ha hecho más que incrementarse en el

último año, lo cual ha derivado en la puesta en marcha de nuevas formas de abordar el aprendizaje dentro del sistema educativo. De esta forma, y según López-Gil (2016), gracias a la sociedad densamente tecnologizada que ha permitido desarrollar aprendizajes en espacios no académicos y de modo informal, es necesario que estos conocimientos desarrollados se conozcan, se analicen y se aprovechen en los contextos educativos formales. Con todo ello, se puede decir que las herramientas digitales han tenido un enorme impacto dentro de la educación y, en concreto, dentro del desarrollo de la competencia lingüística. Además, tal y como mencionan Johnson y Johnson (2009), es necesario crear diseños y espacios en los cuales las relaciones entre los estudiantes se acentúen, y se propicien metodologías que favorezcan situaciones de aprendizajes colaborativos.

Otro aspecto en cuestión tiene que ver con el hecho de que las propias administraciones educativas admiten que la lectura constituye una actividad clave en la educación debido a que se trata de uno de los instrumentos esenciales que abre puertas a la adquisición de nuevos conocimientos, por lo que el desarrollo de la competencia lingüística ha de llevarse a cabo de manera sistematizada e integral, donde este proyecto de innovación se presenta como piedra angular para reforzar dicha competencia (Instrucciones de 24 de julio de 2013). Así pues, el PLC se justifica como estrategia para atender al entorno lingüístico y ofrecer las herramientas necesarias que garanticen el éxito a través del carácter transversal, instrumental e interdisciplinar (Romero y Trigo, 2015). Dicho esto, Romero y Trigo (2015) establecen la existencia de dos paradigmas a la hora de afrontar la competencia lingüística, los cuales se denominan formación de centro y centro en formación. Sin embargo, es en el segundo de dichos paradigmas donde entra en juego la visión del PLC y en la que se establece una comunicación entre los diversos compartimentos — áreas lingüísticas y áreas no lingüísticas — de tal manera que nace una identidad metodológica basada en el carácter transdisciplinar de la competencia lingüística y su dominio en el PLC. Además, teniendo en cuenta que determinadas actividades de comprensión lectora implican el desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo, basta con explicitar el carácter lingüístico de la lectura en las áreas no lin-

güísticas e incorporar actividades que lo reconozcan en el diseño de algunas secuencias didácticas que formarían parte del PLC, estableciendo así una estrategia común para la comprensión lectora en todas las áreas del currículo (Gómez, 2013).

Sin embargo, se ha de cuestionar lo siguiente: ¿qué centros educativos están realmente preparados para la implantación de un PLC? Según Romero y Trigo (2018), los centros que opten a participar en un PLC han de reunir las siguientes características: participación de, al menos, un 50% del profesorado, coordinación, acciones formativas, seguimiento del programa, evaluación final del programa, implicación de la comunidad educativa y la elaboración de un proyecto inicial. Resaltando el hecho de que la implantación de un PLC implica la participación de toda la comunidad educativa y no solo de los especialistas de las áreas lingüísticas, se deduce, pues, que el proceso de enseñanza-aprendizaje lector es cuestión de la escuela y de todas aquellas materias que intervienen, ya que en todas ellas la lectura es un factor imprescindible.

A modo de conclusión acerca del PLC, Trujillo (2015) establece ocho ideas claves fundamentales para su adecuado diseño y función, las cuales resume en: voluntad de mejora, liderazgo, gestión de las relaciones sociales, negociación, flexibilidad, organización, formación y búsqueda de apoyos. Así pues, la clave del éxito del PLC es que sea entendido como un reto y un empeño colectivos hasta lograr que este sea insertado en el Proyecto Educativo de la institución.

1.2 Libro no ficción

Ante todo, es primordial señalar que en numerosas encuestas realizadas sobre prácticas de lectura se comprueba que más de la mitad de la población actual no ha leído nunca un libro, y los lectores frecuentes constituyen una escasa minoría. Así lo establece Córdón-García (2019), quien indica que lo mismo ocurre con la lectura digital, que ha experimentado cierta progresión pero dentro de un contexto de contención privativo de esta actividad. De esta forma, observando el desplazamiento hacia la idea del hábito lector, se puede observar que ya no se trata de cuánta gente no sabe leer, sino de quién no quiere leer y cuál es el motivo que les conduce a no cultivar dicha actividad pese al prestigio social que ofrece

la lectura en nuestra vida diaria (Ballester e Ibarra, 2016). Con estos mismos autores, se puede deducir que tanto la lectura como el libro poseen un protagonismo esencial en el ámbito cultural que no se debe ignorar, ya que esta actividad permite el desarrollo integral de los alumnos, así como aprender a aprender a lo largo de su vida. Es por ello por lo que fomentar el hábito lector y la relevancia de la lectura son hechos primordiales a promover dentro de todas las etapas educativas y áreas del conocimiento.

Siguiendo lo mencionado, las expectativas provocadas por la aparición de nuevos formatos, nuevos dispositivos y nuevas formas de lectura (Cordón-García, 2019) ha generado que el ser humano se relacione con estos avances tecnológicos y gestione el conocimiento de manera distinta a como se ha realizado anteriormente (López-Gil y Bernal, 2016). Siguiendo esta línea, el sistema educativo y la formación del profesorado tiende a evolucionar, a sufrir transformaciones para acoplarse dentro de esta nueva sociedad de la información con la que el ser humano convive, expresada en diversos modos como el audiovisual o multimedia (Area y Guarro, 2012). Sin embargo, López-Gil y Bernal (2016) mantienen que las escuelas se integran lentamente en esta sociedad, causando así que no generen respuestas ante las demandas de los nuevos modos y formatos de información y gestión del conocimiento.

Tanto es esto que, a la vez que se califica a la sociedad como una sociedad del conocimiento, también comienza a acogerse el término “Sociedad de la Ignorancia” (Mayos y Brey, 2001 citados por Area y Guarro, 2012, p. 48) debido a que la tecnología se ha acelerado enormemente, lo que ha supuesto cambios sociales, económicos y comunicativos que conllevan formar analfabetos socioculturales. Ante esto mencionado, ¿qué significa entonces ser alfabeto en la sociedad del siglo XXI?: Leer y escribir multimedia es, como ha quedado dicho, el objetivo de la alfabetización digital, porque con el desarrollo de las redes de comunicación los documentos interactivos que integran imagen, sonido y texto están llamados a ser los mayoritarios en un futuro próximo (Gutiérrez, 2003 p. 4).

Teniendo en cuenta lo citado, las cuestiones que la didáctica de la literatura y lectura literaria tratan de responder no son solo “¿qué se debe enseñar?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?”, sino

también, ¿con qué obras?, ¿en qué soportes?, ¿cómo debemos seleccionarlas? (Ballester e Ibarra, 2016). El objetivo principal se encuentra en formar lectores críticos que desarrollen las competencias lectora, literaria y comunicativa, para lo que se exige un aprendizaje significativo, contextualizado, situado, activo e interactivo (Area y Guarro, 2012). De esta forma, el libro-álbum es, sin duda, uno de los géneros que, desde los años noventa, más bibliografía teórica ha inspirado con perspectivas distintas – estética, educativa, literaria y artística – (Tabernero, 2011). La caracterización de este tipo de libros viene dada, según Correo (2019), por representar el espacio, el tiempo y el movimiento en un soporte fijo – la página – por medio del texto, de las imágenes o bien del propio soporte.

Así pues, según Orozco (2009), el libro-álbum se acoge a esta interdependencia; las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Es por esto por lo que, siguiendo a este autor, es necesario el rol constructivo del lector, capaz de complementar estos eslabones y conseguir decodificar e interpretar la información que se exhibe. Siguiendo esta línea, Goldin (2006, citado por Tabernero, 2011, p. 95) afirma que:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página.

Dicho esto, y analizando las palabras de Durán (2005), la comunicación que se establece entre emisor y receptor con este tipo de libros es narrativa, argumental, secuenciable y dotada de elocuencia. Defiende este autor, por tanto, que ilustrar es narrar y que, siguiendo esta afirmación, un ilustrador es un narrador. Además, una de las grandes virtudes que la lectura visual regala es que los libros ilustrados ofrecen la adquisición de competencias, experiencias y emociones que son básicas para el desarrollo cultural y social.

Con todo ello, se podría concluir estableciendo que los libros de no ficción combinan dos tipos de lenguaje a los que

es necesario atender para su lectura y, aunque en cada libro se priorizará uno u otro grupo de ellos, es preferible que se emplee didácticamente este abanico de características. Así lo mantiene Vásquez (2014) que, a su vez, establece que no se debe seguir leyendo un libro-álbum como si de un cuento tradicional se tratara, sino conociendo toda la riqueza comunicativa que este expresa. De esta forma, y siguiendo al mismo autor, el libro-álbum ilustrado puede organizarse en cinco grupos de elementos, que van desde el aspecto más físico del libro-álbum hasta aspectos más propios del cómic o el cine.

Para terminar, y continuando con Vásquez (2014), no hay que perder de vista la riqueza y complejidad procedente del juego comunicativo entre el texto y las imágenes de los libros-álbum. No hay que menospreciar las posibilidades que ellos ofrecen, ya que, gracias a los libros-álbum, los alumnos pueden disfrutar de pequeñas “obras de arte” y se pueden formar otro tipo de lectores.

1.3 Booktrailer

Actualmente, la competencia digital es de gran importancia a la hora de desarrollarse dentro del ámbito de la lengua y la literatura, ya que es dentro de esta competencia donde se encuentra el desarrollo de aptitudes como la composición y comprensión de textos en diferentes modalidades, formatos y soportes (Ballester e Ibarra, 2016). En los últimos años, la enseñanza de la literatura ha evolucionado de manera correcta y gradual en cuanto al alcance de un nuevo enfoque que busca el desarrollo de habilidades y estrategias que aproximen al alumnado a los textos literarios (Perdomo, 2005). De esta forma, deja de interesar así el estudio memorístico para centrar la atención en estrategias didácticas que favorecen la adquisición tanto del hábito lector como de la competencia lectora. Gracias a ello, se podrá establecer una doble vertiente que permitirá, como mencionan Cassany et al. (2002), partir de la lectura como fuente de placer, información y comunicación, y profundizar el conocimiento de la competencia literaria.

Así, lo que se pretende es conseguir un hábito que mantenga la relación entre la lectura y el acto intelectual que la misma exige. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que del mismo modo que la tecnología digital ayuda a reforzar la memoria espacial y visual,

debilita la memoria textual (Alonso y Merino, 2015). Bajo esta perspectiva, la finalidad del sistema educativo debe ser, como recogen Cabero y Llorente (2010), la de transmitir conocimientos estables y duraderos a la vez que se capacita al alumno para el aprendizaje a lo largo de su vida. Como consecuencia, una de las principales claves del sistema educativo actual ha de ser, por tanto, la consideración de las diversas características que el alumnado posee y de las posibilidades de nuevas herramientas de comunicación que se presentan y se han originado en la red que permitan la puesta en marcha de una nueva forma de enseñar y actuar.

Como consecuencia de este nuevo paradigma intelectual, la Didáctica de la Lengua y la Literatura se encuentra, en la actualidad, en un proceso de renovación, de acuerdo con la necesidad de adaptarse a las características e intereses de las nuevas generaciones lectoras (Tabernero Sala, 2015; Rovira-Collado, 2015; citado por Vara, 2018). Aun así, la propagación de los formatos audiovisuales ha propiciado que los lectores pasen a ser los principales protagonistas del aprendizaje al mismo tiempo que desarrollan competencias como la lingüística, la comunicativa, la digital, la lectora y la literaria. Dicho esto, uno de los instrumentos que ha logrado circular por internet y que favorece la adquisición de conocimientos de manera más interactiva es el conocido como “Book-tráiler”:

El book-tráiler es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (Tabernero, 2013, p. 212).

De esta forma, estudios han demostrado que la implementación del *booktráiler* como estrategia didáctica incentiva a los estudiantes a intensificar su interés por la lectura, mejorando también la capacidad de análisis, síntesis y argumentación a la vez que enriquece el desarrollo de las habilidades de uso y dominio de las herramientas digitales para la elaboración de recursos multimedia (Rodríguez y Martínez, 2020). Se establece, por tanto,

que su uso no solo fomenta el interés y desarrollo de la competencia lectoescritora, sino que, también, hace que el alumnado explore herramientas digitales disponibles a su alcance. Así pues, interpretando que este medio digital busca acceder a los nuevos lectores del siglo XXI acostumbrados a extenderse en las redes sociales, parece lógico plantear la promoción lectora y, sobre todo, la formación del lector competente, con especial interés en la lectura literaria por sus posibilidades formativas en la construcción de la identidad y el desarrollo integral del ser humano (Tabernerero, 2013).

Además, teniendo en cuenta a Genette (1987, citado por Vara 2018), el *booktráiler* puede considerarse como un paratexto, ya que se trata de un elemento que empuja a introducirse en la lectura a partir de la aportación de la indagación del contenido o el género. Asimismo, Genette también los identifica como epitextos, dado que circulan libremente de manera pública e independiente al no estar anexados a la obra literaria en cuestión. Cognitivamente hablando, el contacto con el *booktráiler* por parte del alumnado recibe el nombre “anticipación intuitiva” (Mendoza, 2007 citado por Vara 2018), ya que es la primera toma de contacto que los lectores tienen con el paratexto o epitexto, que ayuda a que reflexionen y establezcan hipótesis sobre el texto y a originar así un horizonte de expectativas.

Se puede deducir, tras todo lo comentado, que el empleo de las herramientas TIC es útil para motivar y estimular al alumnado a la total involucración en el proceso que este conlleva, logrando así que interactúe con la realidad y desarrolle determinadas habilidades de pensamiento crítico, creativo y de aprendizaje significativo que, con el tiempo, se convertirán en competencias perdurables (Cabero, 2015). De este modo, el profesorado posee un papel diferente al que tradicionalmente se le ha asignado; su función será primordial, actuando como mediador y poniendo énfasis en el aprendizaje, pero siempre fomentando la autonomía de los alumnos (Lázaro y Pinto, 2010).

1.4 Aprendizaje Basado en Proyectos

Como bien menciona Romero (2009), la lectura no ha de ser restringida únicamente desde un enfoque tradicional, basado en

un simple acto de comprensión con el único fin de decodificar, buscar la idea principal y la organización del resto de enunciados a lo largo del texto:

La concepción actual de la lectura va más allá: leer es aproximarse, de manera interactiva, a un texto e interpretar su significado. Para ello, será fundamental que el docente sea capaz de activar, en el lector, tres elementos: sus experiencias previas, sus elementos cognitivos y sus actitudes y motivaciones a la hora de acercarse al texto. El proceso lector se amplía y pasa a desarrollarse desde la decodificación, la comprensión y la interpretación; y es en este último estadio en donde nos acercamos al concepto de competencia educativa, que podríamos considerar como poner en acción unos conocimientos – en su triple vertiente curricular de conceptos, procedimientos y actitudes – en una determinada situación. En este caso, la determinada situación no deja de ser otra más que la propia lectura (Romero, 2009 p. 192).

En otras palabras, la forma de abarcar el aprendizaje de la lectura ha ido evolucionando a lo largo de los años dadas las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas procedentes de la propia enseñanza de la lectura y escritura y, considerando la importancia que supone que el sujeto cuente con un espacio alfabetizador donde de manera sistemática se favorezca la realización de situaciones de lectura y escritura, las condiciones mínimas de dicho ambiente deberían ser: la interacción con otros sujetos, la interacción con textos, y los espacios y los tiempos (Nemirovsky, 2003).

Teniendo en cuenta las palabras de Galera (2005, citado por Romero, 2009), la metodología de los procesos de lectoescritura han de ser interactivos, significativos y constructivistas: interactivos porque el maestro como mediador ha de poner en contacto los conocimientos del niño con el texto; significativos porque el alumno ha de ejercitarse desde situaciones reales de aprendizaje; y constructivistas porque se parte de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos. De esta forma, se atenderá a la diversidad que caracteriza al aula, siendo el maestro quien conoce a sus alumnos y los intereses de estos. En relación a ello, si se quiere conseguir un ambiente activo, Romero (2009) establece la famosa estructura de herradura para facilitar la dinámica de grupos y la formación de microgrupos.

Con todo lo anterior mencionado, cabe añadir que, en los últimos años, el desarrollo de metodologías activas es, y ha sido, un claro acierto en el ámbito educativo, ya que estas incentivan y respetan la identidad propia de la persona, estimulando a la misma tanto de manera individual como grupal. Muchas son las metodologías que actualmente existen y se desarrollan en numerosos centros educativos, como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo – en adelante, AC –, en relación al cual los autores mencionados destacan que es el más global de todos, dado que regala técnicas más concretas que van a ayudar a tener más herramientas y tablas a la hora de trabajar en equipo. Además, fomenta la capacidad de empoderamiento en el grupo, así como alcanzar un mismo objetivo común.

Otro tipo de metodología es la de Aprendizaje Basado en Proyectos – en adelante, ABP –, que ha conseguido ganar popularidad dentro del sistema educativo gracias al enorme impacto que ha supuesto en el aprendizaje de los alumnos. Es así como lo establece Sánchez (2003) quien, a su vez, define este modo de aprendizaje como un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. Según Thomas (2000, citado por Sánchez, 2013), los proyectos deben ser el método a través del cual los alumnos aprenden los contenidos de una manera diferente a la tradicional. Siguiendo a Sánchez (2003), algunos estudios han demostrado que aquellos alumnos que trabajan por proyectos presentan mayor motivación, tienen una mejor relación con el profesor y abordan temas transversales a otras asignaturas. Además, el ABP fomenta más la responsabilidad que los métodos de instrucción tradicionales.

Otra metodología activa nace de la combinación establecida entre el ABP y el AC. Dicha combinación proporciona nuevas formas de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que el alumnado adquiere las capacidades y competencias del ABP potenciadas por los beneficios del trabajo en grupos reducidos del AC (Yusof et al., 2012 citado por Juárez et al., 2019). Se ha de mencionar también la clara diferencia destacable entre

los modelos organizativos disciplinares y los métodos globalizadores, y es que estos últimos nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la finalidad de proporcionar los medios o instrumentos que permitan alcanzar la consecución de los objetivos educativos (Zabala 2000). Sin embargo, siguiendo lo que establece Zabala (2000), si se presta atención a la manera de organizar los contenidos globalizados, se podrá observar que ciertos contenidos trabajados proceden de diferentes disciplinas, a pesar de que la conexión que hay entre ellas no sigue ninguna lógica disciplinar. A pesar de ello, este mismo autor afirma que las claves para alcanzar esta opción globalizadora son la “importancia que se otorga al alumno y a cómo aprende, y la finalidad que se atribuye a la enseñanza”.

2 PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1 Contextualización

En primera instancia, para que este trabajo de investigación sea poseedor de sentido, es importante señalar varios aspectos relacionados con el contexto del centro educativo en el que se va a llevar a cabo. El centro que se ha seleccionado para implantar esta propuesta corresponde al C.E.I.P. Pio XII, situado en Jerez de la Frontera, una provincia andaluza de Cádiz. Su localización es bastante céntrica, urbana, con cantidad de viviendas a su alrededor y otros centros educativos públicos y concertados, instituciones públicas, supermercados y pequeños comercios, edificios culturales – como iglesias – y un amplio parque, todo ello dotando a la zona de numerosa actividad. Gracias a esto último mencionado, el colegio tiene la oportunidad de, por ejemplo, realizar excursiones que no suponen alquilar transportes o similares, ya que su cercanía permite que los alumnos se desplacen a pie y de esta forma también se favorece la actividad física.

En concreto, el aula en la cual se va a realizar esta propuesta de intervención cuenta con un total de 25 alumnos – 15 niños y 10 niñas –, de entre los cuales varios poseen dificultades en el aprendizaje – graves y leves. Una alumna padece TDAH diagnosticado y otra alumna presenta inmovilidad en las piernas, por lo que se

desplaza en silla de ruedas. Hay que mencionar que el centro, en general, está perfectamente adaptado para esta alumna con movilidad reducida, ya que posee rampas que le permiten tener acceso a todos los puntos del centro, un servicio adecuado a personas con limitaciones, etc. Del mismo modo, dentro de clase cuenta con una silla y una mesa adaptada a sus características. A pesar de ello, el clima que reina en el aula en todo momento es de un ambiente trabajador, de colaboración y compañerismo y se ayudan en todo momento con las tareas y explicación de conocimientos, por lo que la relación que existe entre toda la clase se puede decir que es bastante buena y favorable.

2.2 Proyecto *Un paseo por el mundo*

La idea principal de este proyecto consistiría, principalmente, en sustituir el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional por unas metodologías activas relacionadas con el ABP y AC mediante el uso de libros de no ficción como respuesta a la necesidad de obtener información de forma más constructiva, de tal manera que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo.

2.2.1 Descripción y justificación de la propuesta

Este proyecto se ha programado para alumnos de entre 7 y 8 años (tercer curso de Educación Primaria) y se extenderá desde abril (después de las vacaciones de Semana Santa) hasta mediados del mes de junio, con un total de 10 sesiones aproximadamente, durante las cuales se realizarán algunas fichas o manualidades que guarden relación con la temática del proyecto. Del mismo modo, también se espera la colaboración de las familias en alguna de las intervenciones propuestas.

Esta propuesta de intervención forma parte del proyecto *Un paseo por el mundo*, el cual está programado para llevarse a cabo durante el tercer trimestre del curso escolar mediante un taller que estará conformado por diversas actividades. Su puesta en marcha se realizará mediante sesiones de trabajo que estarán incluidas dentro de la programación del proyecto. Durante todas estas sesiones, se trabajará con el libro de no ficción seleccionado tanto en actividades previas a la lectura, durante el desarrollo

de esta y una vez finalice. Además, cabe destacar que, durante los estudios en el grado, se ha resaltado el hecho de que estos libros ilustrados de no ficción no poseen apenas relevancia dentro de la práctica educativa.

La razón por la que se ha seleccionado el libro Atlas del Mundo ha sido, principalmente, por la enorme diversidad cultural que actualmente existe hoy en día en las aulas de cualquier centro educativo. Este libro supone, por tanto, un instrumento ideal para que los alumnos amplíen y conozcan de forma más detallada los elementos más característicos de cada continente y sus respectivos países, siendo todo ello desde una perspectiva visualmente atractiva y animada que fácilmente capta la atención de los lectores más pequeños, teniendo en cuenta, de este modo, a la alumna con TDAH diagnosticado presente en el aula. Se ha de tener en cuenta también que, al tratarse de un libro con una extensión bastante amplia, es conveniente abordarlo de manera fragmentada, ya que esto además permite que los alumnos asimilen adecuadamente la información que cada país proporciona.

Finalmente, se ha de aclarar que, debido a las circunstancias actuales del virus COVID-19, este proyecto no podrá llevarse a cabo en el centro educativo previsto, pero se espera poder realizarlo una vez las circunstancias lo permitan y, de esta forma, analizar exhaustivamente los resultados que se obtengan de la propuesta.

2.2.2. Diseño de la propuesta de intervención

Escanear el código QR para ver el desarrollo completo de la propuesta.



2.2.3 Análisis del libro *Atlas del Mundo* de Aleksandra Mizielska y Daniel Mizielski. Edición Púrpura (2020, Maeva)

Imagen 1. Cubierta del libro.

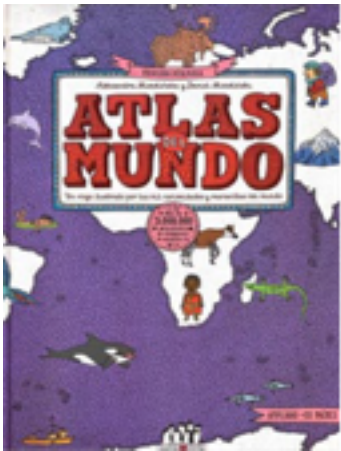


Imagen 2. Contracubierta del libro.



Tabla 1. Plantilla para analizar el libro *Atlas del Mundo*:
1. Género

GÉNERO		OBSERVACIONES
No ficción pura	X	
Mezcla ficción y no ficción		
TIPO DE LIBRO		Observaciones
Libro ilustrado,	X	
Libro álbum,		
Libro mudo (sin texto),		
Otros		
INFORMACIÓN		Observaciones
Informativo-expositivo	X	
Narrativo		
Cómic		
Otro		
ASPECTOS DE INTERÉS PARA ACERCAR EL LIBRO AL LECTOR		
Se puede apreciar que este libro está abierto a los lectores de cualquier edad, ya que simplemente se trata de que cada uno logre encontrar la manera de sumergirse en este y pasear su mente a través de toda la información que cada país ofrece de forma didáctica a la vez que divertida.		

2. Aspectos materiales

Formato			Complejo
Tamaño			270 x 370
Papel			GRUESO
Páginas			156
Material anexo			Analógico:
Digital:			
Libro objeto: exterior	SÍ	NO	Observaciones El color empleado tanto para la cubierta como la contracubierta del libro es el color púrpura, que también hace referencia al color del océano y a la edición de este libro.
Lomo	X		
Cubiertas: portada	X		
Cubiertas: contraportada	X		
Cubierta de papel (envoltorio)		X	
Libro objeto: interior	SÍ	NO	Observaciones En el índice aparecen coloreados únicamente los 66 países de los que se hablarán en el libro. El lector encontrará que las guardas del libro hacen de soporte para el índice, el cual está representado en formato de doble página mediante la aparición del mapa del mundo y sus respectivos continentes resaltados en diferentes colores.
Guardas	X		
Hoja de respeto o cortesía		X	
Portadilla	X		
Frontispicio o frontis		X	
Portada	X		
Página de derechos	X		
Dedicatoria		X	
Prólogo		X	
Preliminares		X	
Índice	X		
Colofón		X	
ASPECTOS DE INTERÉS PARA ACERCAR EL LIBRO AL LECTOR			
Al ser un libro cuya máxima representación se resume en mapas, esta estética de color antiguo y gastado es la que mejor se asemeja con la realidad, donde los mapas manuales suelen tener estas mismas propiedades.			

3. Ilustración: la ilustración en el contexto del libro

Interacción	texto-imagen...	SÍ	NO	Observaciones
Redundancia	... dicen lo mismo			Son generalmente figurativas e informativas, ya que de cada país se muestran con detalle los elementos más característicos que lo identifican: gastronomía, personajes famosos, monumentos históricos emblemáticos, deportes característicos, flora y fauna, la vestimenta tradicional, etc.
Complementariedad	... se complementan o necesitan	X		
Disyunción	... discurso autónomo, paralelo, contradictorio			
ASPECTOS DE INTERÉS PARA ACERCAR EL LIBRO AL LECTOR				

4. Texto

1.Concepto de información	X	Enfoque objetivo (desarrollo de conceptos)			
		Enfoque subjetivo (manipula conceptos para trabajarlos)			
2.Facilitadores discursivos y gráficos	Tipografía de letras (tamaño, color, resaltada, mayúsculas/minúsculas...)	Variada a la vez que constante durante todo el recorrido del libro; uso de mayúsculas para destacar contenidos importantes, el uso de minúsculas para los breves textos, un tamaño de letra considerable para que todo sea legible...			
	Imágenes (llamadas de atención, emoticonos, flechas, indicadores...)	-			
	Tablas (organizadores de información)	-			
	Sombreados (focalizadores de información)	Empleados en las letras mayúsculas que poseen los nombres de los países y continentes para captar la atención del lector así como pequeñas notas a pie de página señaladas por números que sirven para organizar la información de las páginas.			
	Bocadillos (llamadas de atención)				
3.Nivel verbal	X	Prelectores			
	X	Lectores en formación			
	X	Lectores autónomos			
4.Glosarios	1. Al principio del libro		SÍ	X	NO
	2. En páginas interiores		SÍ	X	NO
	3. Al final del libro		SÍ	X	NO
5. Nivel léxico	Científico (técnico, especializado)	X	SÍ		NO
	Literario (recursos y figuras retóricas)		SÍ		NO

	Común (divulgativo)	X	Sí		NO
6. Estructura	1. Lineal: narración continua				—
	2. Por capítulos: por secciones o capítulos				X
	3. Paralela: alternancia de historias				—
	4. Experimental: mezclan estructuras				—
7. Tipología	Texto narrativo		—		
	Texto descriptivo		X		
	Texto instructivo		—		
	Texto expositivo		X		
	Texto argumentativo		—		
	Texto dialogado		—		
	Texto lírico		—		
8. La voz del texto	Se da información sobre los autores				—
	Se presenta desde una voz científica				X
	Se presenta desde una voz divulgativa				X
	Se presenta en proceso de descubrimiento				—
	Otros				—
9. Enfoque de la información	Se sugiere completar la información con otras fuentes de información;				—
	Se sugiere realizar determinadas actividades, experimentos complementarios				X
	Otros				—
10. Inter-textualidad	Cine				—
	Música				—
	Pintura				—
	Literatura				—
	Otras				X
ASPECTOS DE INTERÉS PARA ACERCAR EL LIBRO AL LECTOR					
Clara finalidad didáctica que se esconde tras el rastreo de los aspectos más curiosos que caracterizan a cada país como si de un juego se tratase. El texto suele ofrecer una corta explicación sobre alguna ilustración o proporcionar alguna anécdota característica del propio país.					

5. Paratexto

Epitextos	
<i>booktrailer</i>	-
blogs	-
crítica	-

6. Tipo de lector/lectura

El tipo de lectura que el libro propone...			
...en soledad	X	...en compañía	X
...escolar	X	... personal	X
...fragmentada		... seguida	
ASPECTOS DE INTERÉS PARA ACERCAR EL LIBRO AL LECTOR			
Seguir una vía fragmentada puede ser el mejor tipo de lectura ya que la información que el libro presenta puede sobrecargar a los alumnos y derivarlos al aburrimiento. Es de interés primordial que el aprendizaje que se pueda realizar sea significativo y los lectores puedan verse capaces de analizar detenidamente la información y conectar los conocimientos que vayan adquiriendo			

7. Contenidos curriculares

En cuanto a su finalidad:

1.Libros para pensar

-	Filosofía visual y pensamiento	
-	Libros en los que hay preguntas directas que incitan la curiosidad y el pensamiento.	

2.Libros para conversar

X	Libros para conversar sobre algo en los que hay un aprendizaje.	
-	También son libros que necesitan de mediación y acompañamiento.	

3.Libros de conocimiento

	Ecología	
X	Ciencia	
	Medio ambiente	
X	Historia	
	Biografía	
	Arte/educación plástica y visual	
X	Zoología	
X	Arquitectura	
X	Idiomas/culturas	

En cuanto a su discurso:

X	1. No ficción pura	
	2. Entre ficción y no ficción. Híbridos	

3.3.4 Atención a la diversidad

Las diversas actividades que se han programado para llevar a cabo en este proyecto tienen el fin de conseguir que el alumnado adquiera los aprendizajes de manera progresiva. Los alumnos tienen ritmos de aprendizaje muy diversos, por lo que se combinarán diferentes rutinas y destrezas de pensamiento y actividades que, en cierto modo, respondan a la diversidad en función de las necesidades educativas de cada alumno. Por tanto, si el aprendizaje se adecua a los diferentes ritmos de cada alumno, se desarrolla la motivación, intereses y estilos de aprendizaje. De dicha forma es como se conseguirá que el alumnado actúe de forma participativa y contribuyan enormemente en la realización de las actividades.

3.3.5 Evaluación

A través de la evaluación, se pondrá a nuestra disposición la forma de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo con el alumnado. Gracias a ella, será posible obtener información durante el desarrollo de todo el proyecto, se podrá observar su progreso y evolución, y se tomarán las decisiones correspondientes de acuerdo con los resultados obtenidos.

De forma más concreta, en este proyecto la evaluación que se va a llevar a cabo será continua, en la que se evaluará cada clase que se imparta en función de los contenidos, actividades o actuaciones que se realicen en este. Es por esto por lo que se tendrá en cuenta el trabajo diario de clase, la participación durante las sesiones, el esfuerzo y el empeño que los alumnos muestren por querer aprender, el grado de implicación en las actividades, etc., todo lo cual constituirá un 30 % de la nota final de esta unidad. Por otro lado, el 70 % restante se extraerá de las presentaciones de los *booktráilers* que se realizarán al finalizar el proyecto.

Además, es importante que se consideren los conocimientos previos de cada alumno antes de dar pie al comienzo de una nueva sesión, el progreso y la constancia que van alcanzando du-

rante esta y los resultados que se obtengan al final de cada unidad. Por ello, constantemente se recogerán las anotaciones que se consideren en el cuaderno de la profesora.

Finalmente, es de gran importancia mencionar que la docente también ha de cumplir una serie de competencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que se garantice su actuación como guía en el aprendizaje. Tanto es así que todas las actividades recogidas en la metodología guardan una estrecha relación con los objetivos que se pretende que el grupo alcance desde el punto de vista de los estándares de aprendizaje. Así, el trabajo que se realice por parte de la profesora también será evaluado por los alumnos, dado que es igual de importante considerar el cómo se han sentido trabajando con la estructura propuesta o si realizarían cambios en ciertos aspectos como actividades, trabajos en grupo, etc. Con ello, se pedirá que rellenen unos cuestionarios para que la profesora pueda autoevaluar su trabajo.

4 CONCLUSIONES

Durante la elaboración de este trabajo, se ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre aspectos muy diversos que conciernen a la inclusión de los libros no ficción en las aulas de Educación Primaria, descubriendo así que con ellos se pueden complementar muchos de los contenidos que los libros de texto proponen para los determinados cursos de los centros educativos. Emplear este tipo de libros en las aulas puede proporcionar numerosos beneficios al alumnado, ya que propician autonomía, motivación, interés y el acceso a una amplia gama de conocimientos necesarios para su formación académica, personal y social.

Por otro lado, un elemento fundamental derivado de este tipo de libros, y que genera motivación, es el mantenimiento de un diálogo entre los alumnos y el docente, consiguiendo así invitarlos a buscar nuevas formas de saber y conocer al mismo tiempo que se pone en juego la CCL, esencial para que los alumnos puedan desarrollar adecuadamente todas las destrezas comunicativas desde edades tempranas y así evitar lagunas que en cursos superiores más tarde se encuentran. De esta forma, introducir los libros no ficción en la metodología de aprendizaje basado en proyectos des-

de un punto de vista transdisciplinar es lo más adecuado a la hora de procurar que los alumnos conciban una visión diferente de lo que supone aprender, ya que con ellos desarrollarán capacidades de indagación, de deseo por descubrir, de ver y de comprender el entorno que les rodea de una forma distinta e innovadora.

Además, las constantes transformaciones que se están dando en todos los ámbitos en nuestro país requieren de respuestas que acentúen su actualización y, para ello, es necesario que de las escuelas salgan individuos competentes para afrontar dichas transformaciones. Es por esto por lo que también se ha escogido el *booktráiler* como herramienta para acercar a los más pequeños a los cambios tecnológicos que la sociedad experimenta y seguirá experimentando conforme pasen los años. Una de las conclusiones que también destaco tras la elaboración de este trabajo es que los *booktráilers* poseen mucho poder a la hora de promocionar libros, por lo que es esencial que se cuiden aspectos como la extensión del vídeo o las imágenes a mostrar que se seleccionan ya que de ello depende que quienes visionen el tráiler del libro decidan si la lectura será o no provechosa.

A nivel personal, se ha de mencionar que ha sido todo un reto la preparación de la secuencia didáctica perteneciente al proyecto, ya que en todo momento he querido reflejar que los libros no ficción, si se analizan y estudian de manera correcta y adecuada, pueden dar mucho juego en las aulas y ocupar el lugar que se merecen dentro de las prácticas docentes. Sin embargo, cabe resaltar la dificultad que supone que un mismo libro resulte atractivo para un amplio número de alumnos, por lo que es importante que se muestre una amplia gama de variedad de libros que consigan fomentar las ganas por leer y por descubrir lo que se esconde detrás de lo desconocido.

Así, con este trabajo se ha querido transmitir lo que supone contemplar la gran diversidad de recursos didácticos que los docentes disponen, la cantidad de ventajas que trae consigo la metodología basada en proyectos a la hora de trabajar diversas materias de forma transversal y lo requerido que es actualizar el modelo de enseñanza actual para la formación de usuarios y de su actuación competente en el mundo en el que viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. y Merino, P. (2015). *Formar lectores en la era digital* (No. 162). Ediciones de la Torre.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10. https://www.researchgate.net/profile/Julio_Almenara/publication/233926393_Comunidades_virtuales_para_el_aprendizaje/links/09e4150d0b1543ba12000000.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Consejería de Educación. (2017). Junta de Andalucía. *Proyecto Lingüístico de Centro*. <https://bit.ly/3OUMOBb>
- Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), 467-482.
- Correo, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. Em Aberto, 32(105), 43-57.
- Díaz, L. y Hernández, A. (2020). El *booktrailer* como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 168-182.
- Gómez, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum. Revista de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 20, 103-115.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria. <https://bit.ly/37tpY8A>

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.
- López-Gil, M. (2016). Apren-red: internet como dinamizador del aprendizaje. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 7(2), 142-154.
- Orozco, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Revista Sincronía* Fall, 52, 1-11.
- Perdomo, C. A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-159.
- Romero Oliva, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque: Revista pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 1-5. <https://bit.ly/2WWJZQV>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4).
- Tabernerero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, 18(1), 93-109.
- Tabernerero, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Qua-derns de filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222. <http://hdl.handle.net/10550/45681>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades 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, 29-38.
- Vara, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con *booktrailer*, cuentos interactivos digitales y realidad aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó

CAPÍTULO 7

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LOS LIBROS DE NO FICCIÓN A TRAVÉS DEL *BOOKTRAILER* PARA PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap7>

CRISTINA DÍAZ SEVILLANO

Graduada en Educación Primaria. Universidad de Cádiz, España.

cristina.diazsevillano@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-9454-4468>

HUGO HEREDIA PONCE

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y perteneciente al grupo de Investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL). Sus líneas de investigación se centran en prácticas lectoras de los adolescentes de hoy en día, las repercusiones de las TIC en la escuela actual y la adquisición de la gramática de los estudiantes universitarios. Universidad de Cádiz, España.

hugo.heredia@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como temática el aprendizaje a través de un proyecto obteniendo como producto final un *booktrailer* a través de un libro de no ficción. Se han escogido ambos aspectos o herramientas como buenos recursos para que los alumnos puedan construir su conocimiento de manera sencilla y significativa. Además, estos serán trabajados a través de la metodología de proyectos integrados por lo que los alumnos trabajarán y aprenderán de sus compañeros y con sus compañeros en la gran mayoría del trabajo propuesto. Es justo aquí donde cabe mencionar que la competencia en comunicación lingüística se trabajará de manera transversal en todas y cada una de las sesiones que se proponen en la propuesta didáctica.

A continuación, se puede encontrar la teoría acerca de todos los tópicos de este trabajo (competencias claves y competencia comunicativa como eje integrador, *booktrailer*, libro de no ficción y el aprendizaje basado en proyectos) así como los numerosos autores que defienden este tipo de enseñanza, de libros, de producto final, etc. Esta además sirve para poder conocer un poco más a fondo las diferentes ideas de los autores y poder contrastar nuestro pensamiento o información, que pueda ser en algunos casos errónea.

1.1 La competencia lingüística como eje integrador

La competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas en cualquier situación o problema que se presente. DeSeCo (2003, citado en Orden/EDC/2015, de 21 de enero: Sec. I. pp. 6986) nos dice que 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”. Las competencias, por tanto, requieren en el individuo un “saber”, “saber hacer” y “saber ser” y que estos sean aplicados en los contextos académicos, personales y sociales.

Las competencias claves en el Sistema Educativo Español, tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato son las siete que se contemplan a continuación: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y por último, conciencia y expresiones culturales.

De acuerdo con Feito Alonso (2010) el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado podrá ir adquiriendo y desarrollando de forma eficaz estas competencias, será mediante un modelo educativo basado en ellas. En dicho modelo los alumnos integrarán los conocimientos que se les transmiten, pero además deberán ponerlos en práctica siendo capaces de resolver problemas reales. Se debería implementar en todas las escuelas, ya que de esta forma, se consigue que los alumnos a lo largo de su vida se vayan construyendo para ser personas competentes y además les aporta ganas y motivación para seguir conociendo y aprendiendo.

Este modelo de enseñanza-aprendizaje puede ponerse en marcha a través de una de las competencias mencionadas: la competencia en comunicación lingüística considerada como una de las herramientas para el éxito escolar según Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2015). La competencia lingüística se refiere a la habilidad para usar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas ya sea de forma oral o escrita. Es extremadamente compleja, puesto que, precisa de la interacción de las distintas destrezas porque se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, comenzando desde la oralidad y la escritura y llegando a las formas más sofisticadas de comunicación.

Como bien dice Trujillo Sáez (2010), esta competencia entre las siete establecidas por la normativa del Sistema Educativo Espa-

ñol es la que tiene un papel esencial en educación puesto que, todo gira en torno a ella, es decir, hay pocas situaciones donde no esté presente esta competencia clave. Está presente en todas las áreas de educación, y no solo en las áreas destinadas a la enseñanza de la lengua. Se considera esencial ya que es primordial en la vida de todo ser humano, y gracias a ella sabemos hablar, escuchar, leer y escribir, que es lo fundamental para poder vivir en sociedad.

Considerando la competencia en comunicación lingüística como herramienta para el éxito, para poder ser cierto, Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2015) consideran que es necesario convertir la enseñanza de la Lengua en un elemento vehicular: enseñar a leer y escribir en la escuela como principio que garantice el acceso y desarrollo del conocimiento. Además los docentes deben utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral. Por ello, los docentes debemos ser capaces de poner las palabras en acción en el aula.

Ante esto, y para el buen uso y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la implantación del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) se considera como una estrategia que puede abarcar todo lo mencionado con anterioridad y llevarnos hacia ese éxito. Considerando las palabras de Trujillo Sáez sobre el PLC (herramienta que permite articular todas las medidas dispuestas en el centro educativo y disponer de los recursos apropiados para su puesta en práctica), se puede decir que: el uso de la lengua está tan intensamente vinculado en estos proyectos que cuesta pensar una situación educativa donde la lengua, bien sea en su escritura o en su oralidad, no posea un factor instrumental de primera necesidad.

Por tanto, el PLC es una herramienta que contiene los tipos de estrategias, métodos, medidas, etc. acordadas en el centro para la enseñanza de la lengua. Esta herramienta permite planificar, desarrollar, coordinar y evaluar la integración de lenguas y contenidos del currículo y además pone al servicio de los estudiantes todos los recursos del centro para una educación lingüística de calidad.

En resumen y siguiendo las líneas de Góngora, et al. (2008), en los centros que se lleva a cabo y se determina un PLC, se dedican al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos de manera que vayan construyendo mentes lingüística

y comunicativamente competentes. Un hablante competente es aquel que produce e interpreta enunciados adecuados a la situación comunicativa que se esté dando, es decir, este alumno podrá valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos y sabe adaptar su lenguaje a la situación.

1.2.El booktrailer

Las llamadas TIC, como bien hemos mencionado, están presentes en todos los ámbitos de nuestro mundo y por ello también lo está en el ámbito escolar. Hernández (2017) nos dice que los estudiantes actualmente utilizan las herramientas tecnológicas para facilitar su propio aprendizaje. Esta evolución ha llegado a tal punto extremo que los recursos tecnológicos se han convertido en recursos educativos. Además, las TIC crean un nuevo ambiente en el aula, convirtiendo al alumnado en el propio constructor de su aprendizaje. Díaz y Rodríguez (2020) indican que la implementación de las TIC como estrategia didáctica permite despertar el interés y motivación a los estudiantes por aprender, al igual que brinda mecanismos para que al estudiante le sea fácil la adquisición de conocimientos, desarrolle habilidades y destrezas en torno a un saber.

Ahora bien, vistas las TIC en educación, daremos paso a un recurso tecnológico que conocemos como *booktrailer*. Según Tabernero (2013) el *booktrailer* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales.

Este recurso es considerado como una estrategia innovadora en el aula a través de la cual el alumnado recibe una oportunidad de motivación hacia la lectura, fomentando así en el estudiante el hábito lector, además, lleva a adquirir en su realización las diferentes competencias que se quieran trabajar desde la competencia comunicativa a la competencia digital.

Según Rovira (2017) los *booktrailer* como propuesta didáctica tienen un aprovechamiento didáctico: la realización del video por parte de los propios estudiantes. Además dentro del mismo, estaremos formando a lectores y se estará ayudando a la adquisición de la competencia literaria por las claves que definen ese medio de expresión (Tabernero, 2013).

1.2.1 Características de los *booktrailer*

Los *booktrailer* tienen unas características particulares, por ello, nos basaremos en las que nos propone claramente Tabernero (2016, pp. 25-30):

Tabla 1: elementos del *booktrailer*

Datos del libro	Autores, título, editorial, fecha de salida al mercado.
Complicidad e interpelación al lector	Debe establecerse un diálogo directo con el lector. Por ejemplo usando la 2ª persona.
Elipsis y suspensión	Son elementos claves para suscitar intriga en el lector. Se deben elegir las escenas más interesantes y relevantes de la obra. Ambas van unidas al elemento anterior.
El hipertexto	Desde la perspectiva hipertextual se justifican aquellos <i>booktrailer</i> que están elaborados como minicuentos o cortometrajes que parten del libro original
El componente intertextual	Recurrente en el <i>booktrailer</i> desarrollándose tanto en los textos como en las ilustraciones o en la música. Por ejemplo, una voz infantil que pronuncie los términos más característicos de una historia incide en la necesidad de indicar al lector que se trata de una adaptación para niños.
El elemento metaficcional	Se destaca la reflexión sobre el proceso de creación y elaboración del discurso ficcional del <i>booktrailer</i> .
El libro como objeto	El libro en sí aparece en el <i>booktrailer</i> que lo promociona. En algunos <i>booktrailer</i> aparecen en el final, en los últimos minutos y se presenta el libro con el despliegue de todas sus páginas.
Elementos propios del lenguaje cinematográfico	Adecuación de la música, la voz y de la animación al tema del libro o esencia de este.

Fuente: Tabernero (2016, pp.25-30)

1.2.2 Eficacia del *booktrailer* en el fomento de la lectura y la adquisición de competencias

Según Tabernero (2013), los *booktrailer* no solo se han convertido en una herramienta de promoción de la lectura sino tam-

bién en una herramienta de desarrollo de la competencia literaria. Además Avella-Ibáñez et al. (2017) afirman que los *booktrailer* también se conciben como propuesta para trabajar dentro del aula y la motivación por la lectura.

Ambas afirmaciones se pueden contemplar en los diversos estudios que se han realizado en torno a la enseñanza a través de los *booktrailer*. De ellos podemos extraer que las TIC favorecen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero no solo en el hábito lector sino también en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia literaria y la competencia digital. Estas competencias son un lineamiento básico en la educación primaria ya que permiten al estudiante mejorar su capacidad de comprensión, análisis y comunicación bien sea de forma oral o escrita, en escenarios reales o virtuales.

En el estudio realizado por Martínez-Díaz y Rodríguez-Hernández (2020) podemos contemplar en los resultados obtenidos sobre la estrategia basada en el *booktrailer* que los estudiantes habían logrado adquirir las competencias nombradas anteriormente. Este estudio permite corroborar que a través de esta estrategia se puede lograr incentivar en los estudiantes el interés por la lectura, al igual que puede mejorar su capacidad de análisis, síntesis y argumentación.

1.3 Los libros de no ficción como recursos eficientes en la Educación Primaria

Basándonos en Heredia Ponce y Sánchez Herrero (2020) podemos indicar que existen dos tipos de literatura, por un lado podemos encontrar la literatura de ficción y por otro lado, la literatura de no ficción. En esta última, encontramos hechos reales, como pueden ser las biografías, crónicas de un viaje, documentales, etc. Tiene una importancia que es considerable destacar puesto que en 2010 en un estudio realizado por White se destacó que esta literatura fue usada por el personal docente para la instrucción educativa y obtuvieron resultados beneficiosos entre los que destacar el desarrollo de la lectoescritura y el placer por la lectura.

Los libros de no ficción se encuentran dentro de la literatura de no ficción. Estos libros tienen un gran potencial educativo ya que producen en el alumnado un desarrollo del placer por la

lectura y además un enriquecimiento de contenidos didácticos. Este tipo de libros nos acercan a nuestro mundo, es decir, a nuestro alrededor a través de la lectura. La concepción del libro de no ficción se vincula al uso de un discurso informativo, estructurado y veraz que estimula la curiosidad y el interés del lector infantil y juvenil (Sampériz et al., 2021). Ofrecen convertir la lectura en un momento donde texto e imágenes confluyen para el conocimiento, comprensión, y descubrimiento del mundo a través de las ilustraciones llamativas y coloridas (Romero Claudio, 2020).

Dicho género tiene sus antecedentes en las antiguas enciclopedias pero, actualmente la no ficción no atañe las propuestas de estas puesto que a partir de 1994 se adoptó en la Feria de Bologna (Italia) la nomenclatura no ficción para referirse a este nuevo estilo de divulgación que hoy día ha adquirido estatus de género en la literatura y sobre todo en la literatura infantil. Además en ella misma se aclaró por qué siendo un libro de no ficción se le considera género dentro de la literatura. Se le considera dentro de esta porque importa mucho lo que se dice y el cómo se dice. Su formato es muy cercano al del libro-álbum, por lo que se acentúa bastante la imagen y la ilustración así como la relación entre imágenes y textos.

De acuerdo con Tabernero (2011) el libro-álbum gracias a la relación que tienen sus imágenes y textos, se ha convertido en una propuesta de gran vitalidad en el mercado editorial. Es el género que sin duda más bibliografía ha inspirado a partir de los años 90 y ha sido desde diferentes perspectivas como estética, educativa, literaria, artística, etc. En el libro-álbum, las imágenes y textos, no solo son complementarias sino que crean un juego de perspectivas de alusiones metaartísticas, si desaparece o el texto o la imágenes, no habría libro-álbum porque las dos van unidas de la mano. La definición más convincente de este género, es la siguiente: Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Se cree que el libro-álbum es un género en continua evolución.

Por otra parte, se hace referencia al libro ilustrado como género que ha tomado los aspectos objetuales y artísticos como referentes. En este género no hay edad recomendada y cuida el diseño artístico del libro como objeto. Formato, texturas, diseño, elemen-

tos a los que hay que unir la ausencia de epitextos editoriales son aspectos que poco a poco se van incorporando tanto al libro-álbum como al libro ilustrado.

Una de las conclusiones que nos sirve Tabernero (2011) es que el libro-álbum no consigue salir del ámbito escolar, por ello, se vincula totalmente con la escuela. Además de que no es cierto que el lector de libros ilustrados y libro-álbum debe ser un lector muy competente en la lectura de imágenes. El álbum implica al lector a llenar los vacíos que crean la conjunción de lenguajes. Para llenar este vacío, tanto en los libro-álbum como en los libros ilustrados y poder así disfrutarlos, se necesita un tiempo de quieta y silente contemplación, la cual no tiene nada que ver con los mensajes verbales y visuales que vemos a diario. El álbum está íntimamente ligado a la escuela, no solo para la adquisición del hábito lector sino también para la educación estética.

Por último, Tabernero (2011) el libro-álbum y el libro ilustrado exceden los límites de la concepción de la lectura como hábito y se acercan irremediamente a una propuesta estética, retórica y cultural vinculada a la construcción de un espacio privado en el que un lector sin edad construye mundos posibles. Es lo que suele ocurrir con el arte.

1.4 El aprendizaje basado en proyectos integrados

En el estudio hecho por Estrada García (2021) encontramos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje educativo en el cual los alumnos trabajan de manera activa, plantean, implementan y evalúan procesos o proyectos que se puedan aplicar en el mundo real, saliendo de esta forma más allá del aula de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010). En el ABP se llevan a cabo actividades que trabajan la interdisciplinariedad a largo plazo y centradas en el estudiante (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999).

De acuerdo con Estalayo et al. (2021) en este método de enseñanza la adquisición de habilidades y actitudes tienen la misma importancia que la adquisición de conocimiento teórico. Además, el docente tiene la función de orientar al alumnado con el objetivo de que el estudiante mismo alcance la solución a los problemas que se le planteen o surjan durante el proyecto planteado.

Estrada García (2012) establece que las características más significativas del ABP según Dickinson y colaboradores (1998) son:

- Se centran en el estudiante formándose este de manera activa.
- Su contenido es significativo (observable en el entorno del alumnado).
- Se definen de manera clara (poseen un inicio, un desarrollo y un final).
- Resuelven problemas del mundo real.
- Se realizan a través de investigaciones de primera mano.
- Son sensibles a la cultura local y son culturalmente apropiados.
- Generan conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Presentan oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del alumno.
- Permiten una evaluación auténtica de lo aprendido.

Aparte de sus características cabe decir que aporta numerosas ventajas, pero una de las más significativas como bien propone Estrada García (2012) es que este modelo mantiene a los alumnos comprometidos y motivados en su propio proceso de construcción de conocimiento, lo que beneficia el alcance de sus propios logros ya que les permite seleccionar los temas de verdadera importancia para sus vidas.

Como se viene haciendo hincapié se trata de otra manera de enseñar en la que el docente propone un reto a su alumnado y este debe intentar conseguirlo y superarlo. Para llevar a cabo esta tarea, todo estudiante debe encontrar la información, procesarla, elaborarla y compartirla. De esta forma, entendemos que aprender no es solo el hecho de entender y memorizar sino que implica también buscar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir y ensayar. Estos enfoques ponen en práctica las habilidades que el alumnado debe ir desarrollando.

Además, las TIC tienen un papel muy importante en el ABP y es más juegan con grandes escalas en todas las fases del proyecto. Según Gómez Sáenz (2021) estas brindan grandes oportunidades tanto al docente como a los discentes ya que estos últimos

aprenden haciendo debido a que las TIC fomentan la producción. También es cierto que estas llevan al alumnado a la motivación y a mantenerlos activos durante el desarrollo por ejemplo, si le ponemos un video introductorio, una conversación en una red social con alguien especializado en el tema, etc.

Ahora bien, hemos centrado nuestro estudio hasta ahora en el aprendizaje basado en proyectos en general, pero Según Zabala (2000) existen diferentes métodos globalizados, que los definiremos como proyectos: los centro de interés de Decroly, el método de proyectos de Kilpatrick, el método de investigación del medio y los proyectos de trabajo globales. Para finalizar, centraremos nuestro interés en el método de proyecto de Kilpatrick puesto que será el que se llevará a cabo en nuestra propuesta didáctica.

El modelo de proyecto de Kilpatrick, según Zabala (2000) aborda cuatro fases que vamos a ir desglosando y explicado una a una:

- Intención → Esta primera fase sería la introducción al proyecto y en ella se pretende que los alumnos debatan y elijan qué objeto vana a querer realizar y cómo (bien en pequeños grupos, en grupos reducidos, parejas, etc.). Se precisan y clarifican las características generales de lo que quieren hacer, así como los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Preparación → En esta segunda fase, el alumnado debe ir diseñando el objeto que se ha elegido anteriormente. Es el momento de definir lo que se quiere realizar con el proyecto a máxima precisión. Para completar esta fase, se necesitará la planificación y programación de los diferentes medios que se utilizarán, los materiales y recursos con los que se cuentan, las informaciones que son indispensables para la realización y los pasos y tiempos previstos.
- Ejecución → Una vez establecidos todos los aspectos anteriores, se procederá a la producción del producto final. Los alumnos trabajarán en lo acordado y el docente será su guía y orientador.
- Evaluación → Será el momento de comprobar la eficacia y validez del producto final. Aunque no por ello, no se debe ir analizando el proceso de elaboración y la participación del alumnado a lo largo de todo el desarrollo.

En conclusión, el trabajo basado en proyectos es una buena estrategia metodológica y pedagógica tanto para el desarrollo del alumnado como para su conocimiento. Es una metodología que nos invita a salir y romper con los esquemas tradicionales en la que la mayoría de los centros educativos están inmersos. Trabajar partiendo de un tema diferentes áreas sin establecer diferencias entre ellas, es un privilegio y oportunidad de aprender y enseñar con transdisciplinariedad.

2 CONTEXTO

El CEIP San Juan de Ribera se encuentra ubicado en la zona sur de Bornos, municipio perteneciente a la Sierra de Cádiz. El centro cuenta con grandes instalaciones. Dichas instalaciones las podemos situar en torno a 3 edificios pero que entre todos tienen puertas de comunicación. El primer edificio se corresponde con las clases de los diferentes cursos de infantil, además este edificio cuenta con un patio común para tales alumnos. El segundo edificio podríamos decir que se encuentra en medio de estas grandes instalaciones y cuenta con dos plantas: en la primera se encuentran los primeros ciclos de educación primaria y en la segunda se encuentran los alumnos de tercer ciclo y aulas de apoyo, biblioteca, aula de informática, aula de PT. En este último edificio podemos contar con dos patios, uno para los alumnos de 1º y 2º de educación primaria y otro para los cursos restantes. Por último, el tercer edificio se corresponde con el pabellón.

La propuesta va dirigida al alumnado de 1º de Educación Primaria de este centro, por tanto, encontramos un aula donde las edades de los alumnos oscilan entre los 6 y 7 años. Hay una pequeña diferencia de niveles educativos debido a que estos alumnos han pasado el confinamiento en casa y no han trabajado como deberían para la adquisición de los conocimientos que tienen menos adquiridos además de las características específicas de cada uno de ellos. A pesar de esta diferencia, no se encuentra ningún alumno con dificultades diagnosticadas en el aprendizaje ni se encuentran alumnos con necesidades específicas.

Por otro lado, el alumnado del que se hace mención necesita adquirir y desarrollar en mayor o menor grado la competencia en

comunicación lingüística. Hay alumnos que ya saben leer y escribir con un poco de soltura, pero en cambio hay muchos otros que no. Así, del mismo modo en cuanto la competencia digital, puesto que tienen soltura en cuanto a videojuegos y aspectos de su interés, pero no lo tienen en cuanto a tecnologías relacionadas con la educación y de las cuales lleguen a aprender y adquirir conocimientos de una forma más sencilla y significativa.

Además, el alumnado no tiene idea alguna de qué es un libro de no ficción porque al ser una edad temprana y viniendo de educación infantil han trabajado más con cuentos e historias de ficción que de no ficción. Por ello, se va a tratar y trabajar con la realización final de un *booktrailer*, para la que tendrán que utilizar las TIC educativas que se hayan integrado y el libro de no ficción, el cual será el apoyo del proyecto a realizar en todo su desarrollo.

Por último, cabe mencionar que el aula donde trabajarán los alumnos cuenta con numerosos recursos tanto digitales como no digitales y todos ellos funcionan adecuadamente por lo que, se podría hacer uso de cada uno de ellos si fuese necesario. Cuenta con dos pizarras, una digital y una tradicional, un ordenador, altavoces, libros de lectura, rincón de manualidades, rincón de juegos de mesa y rincón de matemáticas. Además, la decoración de la misma estará ambientada en los tópicos que se van a abordar.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica desarrollada está basada en todos los tópicos mencionados con anterioridad en la introducción. Por tanto, estamos hablando de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por proyectos donde prima el aprendizaje por competencias claves. Se trata específicamente de un proyecto basado en el método de Kilpatrick, del que obtendrán como producto final un *booktrailer* del libro de no ficción seleccionado.

Se ha elegido este método de aprendizaje para así romper los esquemas tradicionales a los que está sujeto el centro y empezar a innovar en educación atendiendo a los intereses y necesidades del alumnado.

El proyecto va destinado al alumnado de 1º de Educación Primaria del CEIP San Juan de Ribera y se abordarán distintas áreas

en el mismo sin establecer diferencias entre unas y otras, es decir, los contenidos estarán íntimamente vertebrados entre sí. Como tema de interés se seleccionó “los animales” y a través de este se han obtenido los contenidos que se iban a abordar. Las áreas que se han seleccionado para desarrollar su contenido son las siguientes: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Cultura Digital, Educación Plástica e Inglés. El contenido didáctico clasificado por diferentes áreas es el que se muestra a continuación:

- **Ciencias Naturales:** Los seres vivos, Características de los mamíferos, clases y diferencia entre carnívoros y herbívoros, Características de las aves, domésticas y silvestres, proceso de incubación, productos que se pueden obtener de ellas, Características de los peces y animales marinos que no son peces.
- **Lengua Castellana y Literatura:** Los diminutivos y aumentativos, El verbo, Pasado, presente y futuro, Oraciones interrogativas y exclamativas, Estructura cuento, Familias de palabras, M antes de p y b.
- **Matemáticas:** Sumas y restas simples, Unidades del tiempo, Conceptos matemáticos: mucho/poco, alguno/ninguno, mayor que/menor que, Cuadros de doble entrada.
- **Ciencias Sociales:** Cuidado de la naturaleza.
- **Cultura y Práctica Digital:** PowerPoint, Windows Movie.
- **Educación Artística:** Música acorde a lo que se quiere transmitir, Manualidades.

Además de este contenido se trabajarán las competencias claves a través del mismo, con el fin de que el alumnado pueda ir adquiriendo en mayor o menor medida cada una de ellas y se vayan formando como personas competentes. Estas competencias son y se trabajarán de la siguiente manera:

1) Competencia en comunicación lingüística:

La comunicación lingüística se trabajará de forma transversal en todas y cada una de las sesiones puesto que el alumnado en todas ellas deberá comunicarse tanto oral como por escrito además de comprender textos oral como escritos. Se trabajan las cua-

tro destrezas por igual intentando de esta forma formar a alumnos competentes lingüísticamente. Ejemplo de ello son los debates, exposiciones, comprensión de textos orales y escritos, elaborar narraciones y cuentos, etc.

Además, en su producto final también deberán transmitir algo en concreto por lo que se está trabajando la misma competencia a la vez que otras.

2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología:

Podrán ir adquiriendo conceptos y procesos matemáticos a lo largo de las sesiones en la fase de preparación puesto que trabajarán sumas, restas, problemas de estas características, conceptos mayor que/menor que, etc. Además, las competencias básicas en ciencia y tecnología se trabajan en distintas sesiones a través del uso del ordenador para realizar actividades e incluso cuando deben visionar el blog docente para encontrar los contenidos sobre el reino animal.

3) Competencia digital:

Se puede decir que esta competencia, al igual que la lingüística, se trabajará en toda la secuencia puesto que se formará a alumnos con conocimientos sobre diferentes herramientas indispensables en su día a día. En las sesiones se va proponiendo al alumnado retos que alcanzar con las nuevas herramientas que se le explican con anterioridad e incluso se va acompañando en los pasos a seguir. Finalmente, deben ser competentes en esta forma puesto que su producto final irá totalmente enfocado en esta competencia además de las otras, que no por ello se le concede menor importancia.

Ejemplos del trabajo sobre esta competencia se puede observar desde las primeras sesiones ya que el alumnado trabaja con su ordenador grupal en muchas de ellas, conocen herramientas digitales nuevas, elaboran un producto digital, etc.

4) Competencia para aprender a aprender:

Los alumnos aprenderán muchos contenidos de los propuestos por ellos mismos, un claro ejemplo sería la creación del

blog para que ellos así puedan tener la información segura y necesaria de una forma sencilla. El alumnado construirá su propio conocimiento y lo irá demostrando y perfeccionando a lo largo de todo el proyecto.

5) Competencias sociales y cívicas:

Se pretende que los alumnos en los debates o decisiones a tomar sean respetuosos y lleguen a un acuerdo sin conflictos.

Por otro, lado se quiere que sean en un futuro buenos ciudadanos y por ello se trabaja el cuidar nuestro entorno porque no es solo nuestro sino también el hábitat de muchas especies animales.

6) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:

Se quiere explotar al máximo la creatividad del alumnado por ello se le proponen diversas actividades donde los alumnos con actitud positiva deben poner todo su empeño en su creación. Ejemplo de ello sería la creación de un lapbook, para ello deben decorar y poner de la mejor manera posible todo lo que conocen del reino animal.

Por otro lado, el libro de no ficción seleccionado para el desarrollo de todos los contenidos y competencias claves es llamado *Los 100 animales más famosos de la historia* de Shia Green. En él se tratan los diferentes animales que se deben conocer en esta etapa y además, es un libro bastante original y entretenido, no tiene recomendación de edades ya que pueden leerlo tanto niños como adolescentes como personas adultas y les va a gustar a todos. En este libro, se relatan historias muy diferentes sobre los animales y la importancia que tuvieron en la época en la que existieron, además cada historia trae una sección al final de página que te invita a reflexionar haciendo preguntas, explica conceptos o vivencias de estos animales.

Finalmente, el proyecto tendrá una duración de un trimestre completo, para ser más exactos el tercer trimestre de 2021, lo que conllevaría desde el día 5 de abril al 18 de junio. La programación por fases elaborada por la docente puede observarse en la siguiente imagen:

Figura 1: Organización del Proyecto



La propuesta completamente detallada puede observarse escaneando el siguiente código QR:



En ella se podrán observar: diferentes análisis del libro seleccionado, los diferentes elementos que componen la propuesta (objetivos de la etapa, de la materia y didácticos, competencias claves, contenidos de aprendizaje, elementos transversales, Metodología y secuencia de actividades sesión a sesión, atención a la diversidad, interdisciplinariedad, recursos materiales, distribución y organización del espacio y tiempo y por último la evaluación) además recoge un amplio anexo con las diversas actividades, juegos y demás que se tratan a lo largo de las diferentes sesiones.

4 CONCLUSIONES

Este trabajo aporta numerosas ventajas tanto a nivel personal como a nivel profesional —Tabla 2—:

Tabla 2. Aportaciones personales y profesionales del trabajo

Personal	Profesional
Ha aportado mucho puesto que he podido reflejar el lado creativo e innovador en la propuesta a realizar así como el desarrollo personal al tener que elaborar un trabajo (investigación y propuesta didáctica) con tales características a las cuales no estaba acostumbrada. Enfrentarte a los problemas que se plantean no es fácil, pero cuando los alcanzas es gratificante, por esto mismo esta clase de trabajos permiten desarrollar aún más tu persona.	Ha aportado también aspectos positivos puesto que he tenido que ponerme en la situación del docente y establecer contenidos, objetivos, actividades, etc. como si se tratara de una propuesta didáctica que se va a poner en marcha realmente. Debería haberse puesto pero por la situación que estamos viviendo con la pandemia no ha sido posible, esto sí que hubiese sido un gran avance en la profesión puesto que llevarlo a cabo y tener una toma de contacto con el alumnado es una de las ventajas de las que se puede aprender mucho y eficientemente del trabajo que se está realizando. Pienso esto porque lo establecido en las sesiones, por ejemplo, puede parecer sencillo y al trasladarlo al aula puede que sufran modificaciones que nunca se esperaban.

Seguidamente, este trabajo generalmente basado en la propuesta del *booktrailer* y el libro de no ficción así como en las competencias y el trabajo por proyectos integrados, puede servir a la comunidad educativa para que rompa con los esquemas tradicional que siguen inmersos en muchos centros educativos y ayudarles así a crecer e innovar en la educación para sus alumnos. Si esta propuesta se hubiese llevado al aula, ese docente puede estar observando la manera de trabajar que se les ha enseñado a los nuevos y futuros docentes y así poder ir cambiando o cogiendo diferentes ideas para no hacer clases memorísticas y monótonas. Además, si les gustara esta propuesta o este tipo de propuesta podrían llevarla al aula porque en ella cuentan con todo lo necesario para ponerla en marcha cuando se quiera. Además, pueden utilizarla e ir modificando lo que se crea conveniente.

Considero, además, que todo docente debería trabajar con libros de no ficción que permitan al alumnado ver su mundo, el mundo real en el que vive y no en los mundos fantásticos que se imaginan, por esto, también es importante que los docentes y comunidad educativa plantee este trabajo en las aulas.

Me gustaría conocer aún más libros de no ficción para poder llevar al aula en un futuro diferentes tipos y trabajarlos con el alumnado puesto que este trabajo ha hecho que me interese mucho más por este tipo de libros. También, me gustaría empezar a conocer otras herramientas digitales con la que poder hacer *book-trailer* aún más creativos y motivar así mucho más al alumnado.

Por último, se puede observar una matriz DAFO con las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades – Figura 1 –:

Figura 1. Matriz DAFO

AMENAZAS	FORTALEZAS
- Pérdida de conexión a Internet - El centro no cuente con ordenadores para usar en grupos - El alumnado no muestre interés por el tema escogido - No se financie el proyecto	- Personal docente cualificado - Emplear recursos materiales variados
DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
- Puede que el centro no cuente con los recursos necesarios	- Innovar en educación - Conocer otras estrategias de enseñanza-aprendizaje - Atender necesidades del alumnado - Aprender disfrutando

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avella-Ibáñez, C. P., Sandoval-Valero, E. M. y Montañez-Torres, C. (2017). Selección de herramientas web para la creación de actividades de aprendizaje en Cibermutua. *Revista de investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 107-120.
- Collado Rovira, J. (2017). *Booktrailer* y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Estalayo Santamaría, A., Gordillo Pareja, S., Iglesias Angulo, A. y López Sáenz-Laguna, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en

- Proyectos (ABP). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de la Rioja.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC's. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(2), 123-138.
- Feito, R.A. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 55-79.
- Góngora, P., Cortés, M., Del Carmen, M., Morón, P., Rodríguez, T. y Miras Martínez, C. (2008) Sistema de Información Científica. La competencia lingüística como base del aprendizaje. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 177-183.
- Gómez Sáenz, I. (2021). La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la metodología ABP. *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación* (pp. 40-44). Universidad de la Rioja.
- Heredia Ponce, H., Sánchez Herrero, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer. Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Prácticas educativas, memorias e oralidades*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1010>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Martínez Díaz, L. Y. y Rodríguez Hernández, A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 168-182. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1010>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. España, 29 de enero de 2015, 1-18.
- Romero Claudio, C. (2020). Reseña. Acercándonos a nuestro entorno desde los libros de no ficción. Hachetetepe. *Revista científica en Educación y Comunicación*, 20, 112-114. <http://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2020.i20.15>

- Romero Oliva, M. y Trigo Ibáñez, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 16-21.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuaderno 124, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (2021/2022), 73-90.
- Tabernero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro – álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, 18(1).
- Tabernero, R. (2013). El book tráiler en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 23, 211-222.
- Tabernero, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book tráiler. Un modelo de análisis. *Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2), 21-36.
- Trujillo Sáez, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Revista Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Zabala Vidiella, A. (2000). Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp. 53-89). Barcelona: Gra, de Serveis Pedagògics.





MÁSTERES



CAPÍTULO 8

MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA DEL TEXTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap8>

JUANA VEGA JIMÉNEZ

Amante de las letras, la lengua y la literatura. Graduada en Lingüística y Lenguas Aplicadas por la Universidad de Cádiz. También cuenta con el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universidad de Cádiz. Universidad de Cádiz, España.

juanavegajmnz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5222-0302>

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y responsable del grupo de HUM-1041 Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación se centran en la educación lingüística y literaria desde una perspectiva interdisciplinar, donde convergen las distintas áreas de conocimiento. Ha participado en diversas publicaciones y, actualmente, su labor se centra en la formación lingüística y literaria en el máster de educación secundaria y bachillerato, así como en jornadas y cursos en centros de profesorado. Universidad de Cádiz, España.

manuelfrancisco.romero@uca.es

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

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en la línea de unidad didáctica mejorada para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura implementada en 1º ESO en el IES Francisco Romero Vargas de Jerez de la frontera.

En este trabajo se pretende la mejora de la unidad didáctica a través de la didáctica del texto. Se distinguen dos grandes núcleos de interés: el primero se corresponde con el componente gramatical, pues se tratarán los elementos de la oración (sujeto y predicado); las modalidades oracionales interrogativas directas e indirectas, la exclamativa y la imperativa; la distinción entre la raya y el guion y el uso del vocativo, para llegar al segundo núcleo de interés, la producción textual de un texto dialogado como unidad máxima de comunicación.

1.1 Didáctica de la lengua y la literatura

La DLL es un área de conocimiento reciente cuya consolidación está en proceso desde hace más de dos décadas. Se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales y fue a partir de 1970 cuando el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas adquirió entidad propia (Mendoza, 1998).

Dentro de las Ciencias del Lenguaje la DLL estaría dentro de las disciplinas aplicadas. Esta área es la que mayor repercusión tiene en el currículo de contenidos, ya que la lengua hace de recurso vehicular para la transmisión de todo tipo de ideas (Mendoza, 1998).

Según Mendoza, López y Martos (1996) se define como una disciplina que se ocupa de revisar los planteamientos teóricos, seleccionar los contenidos y establecerles unos objetivos y una metodología, además de realizar una secuenciación de esta materia

en bloques o unidades que sean asimilables para que el alumnado pueda aprender la materia de Lengua y Literatura.

Como apunta Widdowson (1978), esta disciplina se divide en cuatro fases: a) identificar y conceptualizar los problemas y las necesidades b) analizar las condiciones de donde se va a intervenir c) elaborar las propuestas didácticas d) aplicación de las mismas.

Los principales objetivos de la DLL son:

- “Describir, explicar y fundamentar los métodos más adecuados para guiar al discente a la adquisición de hábitos, técnicas y conocimientos para su íntegra formación” (Larroyo, 1967).
- “La Didáctica de la lengua es una disciplina de intervención que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos” (Hymes, 1972).
- “La Didáctica pretende dirigir el aprendizaje de la forma más eficaz posible a través de sus procedimientos y normas” (Nérici, 1968).

Según Mendoza, López y Martos (1996), la DLL opera en diferentes dimensiones didácticas, tales como:

1. Dimensión operativa: Esta dimensión tiene por objeto el uso de la lengua en el acto comunicativo verbal. Hace referencia a las actuaciones de comprensión y expresión oral y escrita. Esta ha generado diferentes didácticas como la de la comunicación oral, la lectura, escritura, la ortografía y la composición escrita.
2. Dimensión reflexiva: Hace referencia al conocimiento de las estructuras de la lengua, por tanto, aquí se encuentran disciplinas como la fonética y la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica. Desde aquí se pretende un mejor conocimiento y uso de la lengua, es decir, esto sería la didáctica de la gramática.
3. Dimensión literaria: Esta dimensión tiene por objeto poner al alumnado en contacto con productos literarios o culturales en una perspectiva sincrónica con el análisis

de textos y diacrónica desde la historia de la literatura, además de las características del lenguaje literario.

1.2 La formación lingüística

1.2.1 Didáctica de la gramática

La didáctica de la gramática es uno de los aprendizajes más controvertidos dentro de la didáctica de la lengua, ya que hasta hoy día, su existencia se ha puesto duda varias veces. Algunos de estos autores fueron Miguel de Unamuno, que pidió su desaparición en los planes de estudios, también Rodolfo Lenz y Américo Castro en 1922 (Rodríguez, 2012).

Fontich (2013) es uno de los autores que hoy día se detiene en el rol que la gramática juega ahora mismo en la enseñanza de la lengua, y se plantea cuestiones para encontrar alguna utilidad de gramática en el aula. Este autor cree que el aprendizaje del contenido gramatical debe estar acompañado por otros componentes, sobre todo para el manejo de la lengua en situaciones formales e informales. Según Milian, citado en Fontich (2013), este conocimiento es imprescindible para situaciones muy formales, ya que como afirma Fontich (2013) “el conocimiento explícito de la lengua nos será imprescindible en aquellas situaciones comunicativas altamente formales” (p. 2).

Bajo el criterio de varios autores como Rodríguez (2012), la didáctica de la gramática mejora el uso de la lengua y sirve como instrumento para acceder a otras lenguas en la educación secundaria. Pero según apunta Otañi (2008) lo que se debe cuestionar son los contenidos a enseñar, la metodología a utilizar y el momento en el que hacerlo.

A raíz de esta afirmación, Mantecón (1989) ofrece tres tipos de gramática que aclarará bastante cuál debería ser la implementada en el aula.

En primer lugar habla de una gramática normativa, que se corresponde con las normas correctivas y se enmarca dentro de la lingüística descriptiva. También habla de una gramática lingüística que tiene por objetivo el estudio de la lengua desde un carácter científico, descriptivo y teórico. Y por último, una gramática escolar o pedagógica que pretende que el alumnado maneje su propia lengua y su didáctica. En relación con esta última gramática, según González (2001) este modelo pedagógico de enseñanza de la gramática debería estar ligado al enfoque comunicativo.

En conclusión, se puede entender que esta última, la gramática escolar o pedagógica como una síntesis de las dos anteriores y la más adecuada para implementar en el aula.

1.2.2 Didáctica del texto

La teoría de la Lingüística del Texto fue desarrollada a finales de los años setenta y se basa en una realización que ve más allá de la oración, considerando al texto como una nueva unidad y como la máxima de comunicación, a diferencia de la mayor parte de las teorías anteriores, pues concebían a la oración como unidad máxima, pudiendo variar y depender el significado de las oraciones de otras, tal y como apunta Van Dijk (1984).

Desde este momento, se consideró el texto como unidad máxima de comunicación, y hoy día significa: “Cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en la comunicación” (Cassany et al., 1994). Para Bernárdez (1982) texto es:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también y a partir de su estructuración (p. 85).

Actualmente los enfoques en la enseñanza de lengua están basados en escuelas lingüísticas concretas, tales como el estructuralismo y el generativismo. Según Castellà (1994) estas teorías son insuficientes porque olvidan el contexto educativo en el que se enmarca la comunicación.

A través de la Lingüística del Texto se pretende recuperar la gramática desde un enfoque comunicativo con el objetivo de que el alumnado alcance una competencia comunicativa para producir y comprender textos (Jiménez, Romero y Trigo, 2020). Este concepto de enfoque comunicativo acuñado por Hymes es desarrollado con más profundidad por Canale y Swain en 1980, donde ellos proponen un modelo teórico multidimensional que trata sobre una macrocompetencia comunicativa integrada por tres componentes: la lingüística, la sociolingüística y la estratégica, a las que más tarde Canale (1983) le suma el componente discursivo (Jiménez et al., 2020).

Desde la Lingüística del Texto se pretende replantear la enseñanza de la lengua para que la gramática no sea el objeto de conocimiento. Por este motivo, Álvarez (2005) plantea tres enfoques desde los que convertir el conocimiento del docente en objeto de conocimiento: 1) epistemológico: meditar sobre los contenidos a enseñar, 2) psicológico: examinando las condiciones de adquisición, y 3) praxeológico: centrándose en la intervención didáctica.

1.3 La formación literaria

Como apunta Bierwisch (1965), la competencia literaria es una capacidad adquirida condicionada por factores de diversa índole –sociológicos, históricos y estéticos–, que hace posible producir y comprender estructuras literarias apoyadas en estructuras lingüísticas.

Así afirma Mendoza (2001) que la literatura es un objeto de difícil estudio porque es algo que se siente, se vive y se percibe a la que se llega a través de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su aprendizaje y conocimiento literario, haciendo referencia al concepto de intertextualidad.

Según Prado (2004, p. 63) la intertextualidad es: “el conjunto de citas, fórmulas y rasgos estilísticos que relacionan un texto con otros textos leídos anteriormente”. Esta definición hace referencia al intertexto discursivo, pero será el intertexto lector el que permite al docente conocer el bagaje cultural y la competencia lectora del alumnado y con este podrá interrelacionar diferentes manifestaciones culturales y artísticas a través de su competencia literaria (Romero y Trigo, 2012).

Para desarrollar la competencia literaria, Ballester e Ibarra (2009) plantean numerosas metodologías teniendo en cuenta el papel del lector, el autor y la obra a tratar. Algunas de ellas podrían ser las adaptaciones de los clásicos literarios, trabajar la literatura desde otras manifestaciones artísticas o introducir series y películas que hagan referencia a obras literarias.

1.3.1 Fomento lector

Una de las partes más importantes de la educación literaria reside en la lectura y la función que esta tiene para el alumnado.

Esta, según Yubero (1996, p. 60): “es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acercará al sujeto al tan deseado hábito lector”.

Según Romero y Trigo (2005) el alumnado lector tiene cinco objetivos: aprender, informarse, reflexionar sobre la lengua, comprender textos funcionales y fomentar el hábito lector.

En el siguiente código QR se pueden observar las diferencias entre los dos tipos de enfoques que plantean Romero y Jiménez (2016); el enfoque intensivo y el extensivo.

Figura 1. Enfoque intensivo versus extensivo (Romero y Jiménez, 2016).



La unidad didáctica mejorada que se presentará a continuación se basará en un enfoque intensivo, ya que se pretende que la lectura actúe para la mejora de las destrezas comunicativas y además contribuya al desarrollo de la competencia literaria, fomentando a la vez un enfoque extensivo de la lectura en el que sea el propio alumnado el que lea por placer tanto dentro como fuera del aula y que es posible llevarlo a cabo a través de un itinerario lector (Romero et al., 2018).

Para acercar el texto al alumnado, Romero y Fernández (2016) han considerado tres métodos:

- Método ascendente: Se parte del conocimiento y la identificación de las unidades interiores para acceder a las superiores.
- Método interactivo: Se propone la interacción entre el lector y el texto para que a partir de la información ofrecida, el lector active sus conocimientos e ideas para incorporarlas a sus esquemas mentales.
- Método descendente: Tras la descodificación del texto, el lector se enfrenta a su comprensión partiendo de las

unidades superiores para llegar a las inferiores mediante estrategias de inferencia.

Además, el alumnado necesita un nexo de unión para acercarse al disfrute literario y al fomento lector, y este ha de ser el docente, que debe motivar la imaginación y la creatividad del alumnado mediante la incorporación de la lectura a su *modus docendi* y *modus vivendi* (Cerrillo et al., 2002).

Para que el docente sea mediador en la lectura debe proporcionar al alumnado los recursos necesarios para ser lectores autónomos, y para ello tiene a su disposición varias estrategias que puede llevar a cabo. Entre ellas encontramos: el *booktrailer*, las rutas literarias, la lectura guiada y compartida o el trabajo desde la intertextualidad.

2 METODOLOGÍA

Para la realización de la presente propuesta didáctica se realizó una observación directa del alumnado en el primer periodo de prácticas, analizando las dificultades que se presentaron dentro del aula.

A continuación se presentará gráficamente la matriz DAFO para valorar las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se han tenido a la hora de implementar la unidad didáctica implementada.

Tabla 1. Matriz DAFO

	De origen interno	De origen externo
Negativos	DIFICULTADES -Cultura de aprendizaje del aula y el centro -Circunstancias de la COVID-19 -Terminología sintáctica -Gramática descontextualizada	AMENAZAS -Descontextualización de los contenidos en unidades anteriores
	FORTALEZAS -Cohesión del aula -Actividades lúdicas y audiovisuales	OPORTUNIDADES -Conocimientos y aportaciones del MAES

La implementación de la presente propuesta didáctica parte desde la didáctica del texto, comenzando por la visualización de

la tipología textual o el género literario en cuestión, en este por el texto dialogado y el género teatral, y se extraerán sus elementos, características y elementos lingüísticos.

Dentro de esta metodología se distinguen cuatro fases: 1) Introducción al concepto, 2) Exploración, 3) Estructuración y 4) Aplicación.

En la primera de ellas se introducirá el texto dialogado y el texto teatral al alumnado para tantear las ideas que tienen sobre los mismos; en la segunda se identificarán sus elementos y características; en la tercera sus elementos lingüísticos, y en la última será el alumnado quien aplique todo lo aprendido mediante una producción propia.

A su vez, todas las fases cuentan con cuatro momentos claves: el inicio, la presentación, el desarrollo y el cierre.

Al inicio y en la presentación de todas las sesiones, se realizará un recordatorio de lo que se vio en la sesión anterior y se explicará el desarrollo de la misma, los contenidos a tratar y las actividades a realizar. Como acompañamiento visual, se pondrá en la esquina de la pizarra un orden del día para aquel sector del alumnado que se encuentre más disperso y desorientado.

En el desarrollo se llevarán a cabo diferentes actividades en sistema cooperativo en las que será el propio alumnado el que llegue al conocimiento de manera activa utilizando un diálogo respetuoso y tolerante con sus compañeros y compañeras.

Como cada cierre de sesión, se preguntarán las dudas y preguntas que los estudiantes tengan con respecto a la sesión y a la unidad. Los últimos cinco minutos de la sesión servirán para introducir algún factor sorpresa, noticia de interés o una breve relajación.

Para la dinámica del aula se llevará a cabo la técnica Philips 6-6, siendo la distribución de la misma en U formando equipos de trabajo heterogéneos durante el desarrollo gramatical, además del trabajo individual y en parejas. Independientemente de la organización del alumnado, se utilizará una metodología inductiva en la que ellos y ellas sean los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que construirán los contenidos de forma activa mediante la reflexión y la participación.

Por último, para el fomento lector se utilizará un enfoque intensivo que mejore la comprensión lectora del alumnado. En

esta unidad no se pasará al enfoque extensivo, pero sí se realizará en las unidades contiguas mediante un itinerario lector.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Presentación y justificación

La presente unidad didáctica surge a partir de las necesidades y dificultades detectadas durante el periodo de prácticas en el IES Francisco Romero Vargas de Jerez de la Frontera.

Esta se titula «¡Abajo el telón!», y consta de trece sesiones de una hora cada una, es decir, se implementará en tres semanas y un día, y desde esta se pretende mejorar la competencia comunicativa del alumnado y su formación literaria.

En primer lugar, en la formación lingüística del alumnado se trabajarán los elementos lingüísticos que caracterizan el texto teatral, tales como las modalidades oracionales más características de este género: la interrogativa directa e indirecta, la exclamativa y la imperativa. Para la identificación de las mismas se partirá del enunciado y se distinguirá entre los dos tipos, frase u oración mediante la realización de ejercicios reflexivos y mecánicos. A su vez, el alumnado también tendrá que identificar dos de los componentes básicos de la oración: el sujeto y el predicado. Del mismo modo, al ver la modalidad imperativa, se estudiará el uso del vocativo.

En cuanto a la ortografía, se estudiará el uso del guion y la raya dentro y fuera de los textos teatrales.

Para el bloque de oralidad se proponen varias comprensiones orales de vídeos y la realización de una exposición oral basada en la representación de un diálogo que el alumnado tendrá que diseñar. A través de este diálogo se trata también el bloque de escritura para el que también se integrarán varias comprensiones lectoras de textos teatrales.

3.2 Contexto

3.2.1 Contexto legislativo

La propuesta didáctica que se presenta se enmarca en dos leyes educativas. La primera de ellas es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa —en adelante, LOMCE—, haciendo referencia a la Orden ECD/65/2015 y al Real Decreto 1105/2014 de

26 de diciembre. La segunda de estas se refiere a la Ley de Educación en Andalucía —en adelante LEA—, la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía.

3.2.2 Contexto educativo

La propuesta didáctica que se presenta ha sido implementada en el IES Francisco Romero Vargas de Jerez de la Frontera, situado en una antigua zona marginal de la periferia de la ciudad. El centro cuenta con numerosas ofertas, tales como la Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional básica, media y superior.

La zona en la que se encuentra está habitada por familias humildes que cuentan con un nivel de instrucción bastante bajo, ya que un 34 % no han alcanzado el nivel de los Estudios Primarios.

En cuanto al grupo en el que se implementará la presente propuesta didáctica será en 1º ESO A, un grupo bastante reducido por medidas de compensatoria. En total la clase cuenta con dieciocho discentes, de los cuales dos de ellos presentan adaptaciones curriculares no significativas, pero ambos presentan un gran problema de absentismo.

De los quince restantes, una alumna es de nacionalidad marroquí y dos veces a la semana asiste la mitad de la sesión al aula ATAL. El resto del alumnado asiste regularmente a clase y es bastante participativo en general.

3.3 Objetivos y competencias claves

Se han establecido diferentes objetivos para esta propuesta didáctica, teniendo en cuenta las diferentes educativas que se mencionaron en el apartado anterior.

Los objetivos específicos a los que se pretende llegar con la implementación de esta unidad didáctica son los siguientes:

Se pretende que el alumnado identifique y comprenda el género teatral y lo vincule con su realidad. Para trabajar su conceptualización, se partirá de varias obras teatrales, tanto representadas como leídas hasta que se llegue a su definición y elementos a través de una metodología inductiva. Con las obras que se tratarán se pretenderá impulsar el fomento lector del alumnado desde un enfoque intensivo, ya que se utilizarán obras adaptadas y de interés para ellos y ellas.

Además de las características y los elementos del género teatral, se pretende que el alumnado identifique la funcionalidad de los textos dialogados.

Se busca la comprensión y asimilación del enunciado y sus componentes, sujeto y predicado, mediante ejercicios de índole mecánica y reflexiva en los que tendrán que buscar la concordancia entre sujeto y verbo. Del bloque de lengua también se estudiará la distinción y el uso del guion y la raya, también con ejercicios mecánicos y reflexivos para que asimilen dichas reglas de forma coherente y justificada.

El último de los contenidos que se tratará será la exposición oral, en la que tendrán que realizar un pequeño texto teatral de forma que caractericen los personajes que representen y estén presentes los elementos que hemos visto dentro del texto teatral. El objetivo de esta representación es que el alumnado vaya acostumbrándose a las presentaciones orales en el aula y encuentre en el teatro una actividad lúdica y enriquecedora.

Las competencias claves se recogen en la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero. Estas tratan las habilidades y destrezas que promueven el crecimiento del alumnado en la educación. En esta unidad didáctica están presente de diferente modo:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):** Se considera esencial el empleo del lenguaje como herramienta para la comunicación oral y escrita. Para fomentar esta competencia se han planteado diversas actividades y metodologías para su puesta en práctica, tales como comprensiones orales y lectoras, además de las actividades realizadas mediante el aprendizaje cooperativo donde el uso del lenguaje será el instrumento principal.
- **Competencia de Aprender a Aprender (CAA):** Será el propio alumnado el que a partir de las actividades en grupos, en parejas e individualmente construya el conocimiento al que se quiere llegar.
- **Competencia Social y Cívica (CSC):** Mediante la realización de diversas actividades en sistema cooperativo con grupos heterogéneos, el alumnado aprenderá a comunicarse con otras personas, dialogar desde el respeto, así

como descubrir y tolerar opiniones ajenas, estilos de vida y culturas que los rodean.

- **Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEP):** Esta competencia clave está presente en la unidad didáctica a la hora de toma de decisiones del alumnado en diferentes actividades, sobre todo en las de aprendizaje cooperativo en las que en varias de ellas, se le asignarán funciones a cada uno de los integrantes y serán ellos y ellas quienes tomen las decisiones en cuanto a la organización de las mismas.
- **Consciencia y expresiones culturales (CEC):** El alumnado a través de los textos y los vídeos de las representaciones teatrales valorarán la expresión creativa en la interpretación y en las artes escénicas.
- **Competencia digital (CD):** Se pretende acercarles la conexión entre su realidad y el teatro mediante aplicaciones y redes sociales de su uso cotidiano actualmente, como *Tiktok* o *WhatsApp*. Del mismo modo, en la actividad que se realizará para llegar al concepto de los subgéneros mayores mediante el método puzle, el alumnado tendrá que buscar diversa información sobre los mismos a través de internet.

En el siguiente código QR se muestran los diferentes objetivos que se han atribuido a cada bloque de contenido, con las competencias claves, los criterios y los estándares de evaluación.

Figura 2. Objetivos y competencias claves



3.5 Secuencia de actividades

Tabla 2. Secuencia de actividades

Trasposiciones didácticas		Días de clase	Actividades
11	¿De qué se trata?	1	Inicial
22	¡Al patio de butacas!	4	Desarrollo
33	Y ahora...¡A deshuesarlo!	5	
44	¡Os toca!	3	Síntesis

En el siguiente código QR se pueden observar las trasposiciones didácticas en las que se recoge la dinámica de las diferentes fases y sesiones.

Figura 3. Trasposiciones didácticas



2.6 Atención a la diversidad

Como se ha comentado anteriormente, en el aula de 1º ESO A hay dos alumnos con adaptaciones curriculares no significativas. Aunque estos alumnos sean absentistas en su totalidad, el resto de la clase también es distinta en cuanto a las capacidades, habilidades y ritmo de aprendizaje, pretendiendo también su atención.

Como medida organizativa, se trabajará mayormente en grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo para facilitar la inclusión de aquel alumnado que presenta más dificultades. Dentro de estos, siempre habrá un discente tutor o mentor para el alumnado con dificultades. También se pondrá un orden del día al inicio de cada sesión para aquel sector del alumnado que esté más disperso. Otra de las medidas que se llevará a cabo será la flexibilización del tiempo de trabajo para aquel alumnado que lo requiera a la hora de completar tareas o pruebas.

En esta unidad se incluyen actividades de refuerzo y de ampliación, para tanto el alumnado que requiera tener un aprendizaje más exhaustivo, como el que necesite reforzar los contenidos para eliminar las dificultades.

Al alumnado con adaptación curricular no significativa, se le adecuarán los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, priorizando alguno de ellos e introduciendo algunos de niveles o cursos diferentes.

3.7 Interdisciplinariedad

La presente propuesta didáctica contará con varios elementos interdisciplinares que se relacionan con diferentes disciplinas académicas, tales como: la historia, ya que se hará un breve recorrido por la historia del teatro, centrando en etapas históricas como la Edad Media, la II República o el Franquismo. Al ver el origen del teatro y mencionar a la Antigua Grecia y a su capital, estará presente la disciplina de geografía.

Se conocerán autores de nacionalidad italiana para hablar de la influencia de los mismos en los autores italianos, así que también estará presente la literatura universal. Son indispensables para hablar del origen del teatro y los subgéneros mayores, las disciplinas de latín y griego, pudiéndose dejar entrever la historia del arte que pueden ver en alguna libre configuración.

Y por último la reciente asignatura que está apareciendo en distintos centros como libre configuración: técnicas de expresión oral, mediante las pautas para realizar un texto teatral como exposición oral.

3.8 Recursos y materiales

Para partir del género teatral se trabajará con diferentes recursos audiovisuales como la conversación vía *WhatssAp*, los vídeos de la aplicación *Tiktok* y el microteatro de Susana Mercado. También se trabajará de esta forma las diferentes representaciones de los textos de *Romeo y Julieta*, *Ganas de Reñir* y *La Celestina*, aunque también se trabajarán en papel mediante fotocopias.

Para trabajar el bloque de lengua se realizarán ejercicios reflexivos y mecánicos que el alumnado deberá tener en su cuaderno.

En cuanto a los materiales de refuerzo, se ha seleccionado el microteatro *Esperando al bus* para realizar su comprensión lectora y se cogerá el mismo texto de *Romeo y Julieta* visto en clase. Además, para el bloque de lengua se realizarán ejercicios de refuerzo y para la creación literaria se les darán diferentes pautas.

Por último, en los materiales de ampliación se ha seleccionado un fragmento de la obra *Bajando al moro* para que el alumnado comience a indagar en los elementos teatrales en la fase I y otro fragmento de una obra de Miguel Mihura para que se vayan identificando los enunciados y la distinción entre oración y frase. Como colofón, para la creación literaria, se les ofrecerán personajes arquetipo de Lope de Vega para la construcción de un texto teatral.

3.9 Evaluación y calificación

El alumnado será evaluado mediante un aprendizaje continuo en el que se tendrán en cuenta todos los aspectos del currículo de contenidos incluido dentro de esta propuesta didáctica y siguiendo lo establecido en el artículo 14 del Decreto 111/2016 del 14 de junio.

Esta evaluación tendrá un carácter continuo y formativo, en la que se combinarán diferentes instrumentos, procedimientos, instrumentos y técnicas para conseguir los objetivos y el desarrollo de las competencias claves.

Las técnicas más utilizadas serán la observación directa, el interrogatorio y solicitud de productos combinadas con instrumentos como la diana para la observación en la primera fase, los ejercicios y actividades de clase para el interrogatorio, la gymkana de repaso o la rúbrica para evaluar la representación del teatro para la solicitud de producto.

Del mismo modo se pretende que estén presentes todos los agentes para intercalar la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Cabe destacar también que se lleva a cabo la autoevaluación docente mediante un diario de clase para conocer la percepción que ha tenido el alumnado durante el periodo de implementación.

En cuanto a la calificación, se ha seguido una evaluación criterial, atribuyendo los porcentajes según el número de criterios que se hayan establecido en los diferentes bloques de contenido, siendo en este caso el que más porcentaje tiene el Bloque 1. Destrezas orales.

En el siguiente código QR se encuentran las tablas en las que se ha recogido el proceso de evaluación y calificación.

Figura 4. Evaluación y calificación

4 CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que se acaba de plantear surge a raíz de la experiencia vivida en las prácticas en un aula de 1º ESO, teniendo como objetivo darle sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mediante la utilización de la didáctica del texto. Se pretende con ella abandonar las metodologías tradicionales e inconexas en las que los contenidos se veían separados y quedaban carentes de coherencia y cohesión.

Tras el periodo de observación de las prácticas y viendo la cultura de aula, el hecho de trabajar desde la metodología de la didáctica del texto facilita al alumnado la asimilación de los contenidos, sobre todo los gramaticales, ya que le encontrarán el sentido y la conexión.

Del mismo modo, mediante las diferentes actividades que se han propuesto para llevar a cabo mediante metodologías activas, se pretende destacar la función del docente como mediador, es decir, como el nexo de unión entre el alumnado y el conocimiento, dejando atrás los tradicionales roles de emisor y receptor por parte del alumnado.

Mediante la organización en grupos heterogéneos se prima que el alumnado desarrolle las habilidades sociales como la tolerancia y el diálogo basado en el respeto. En cuanto a la asimilación de contenidos, estos grupos llevarán a cabo una metodología inductiva como una rutina de trabajo en la planificación anual del curso, en la que el aprendizaje sea autónomo y compartido.

Destacar también la importancia que tiene la lectura en el aula y la cantidad de recursos que existen para incentivarla y crear nuevos lectores. Desde esta propuesta didáctica se ha trabajado la

introducción de clásicos como *La Celestina* y *Romeo y Julieta* mediante representaciones y adaptaciones de dichas obras.

No cabe duda alguna de que esta propuesta didáctica está sujeta a cambios y a mejoras, ya que no ha tenido la implementación en el aula. Además, está diseñada para un aula en concreto que cuenta con una cultura de aula propia y con un alumnado en concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bierwisch, M. (1965). Poetics and Linguistics. En D. D., Freeman (ed.). *Linguistic and literary style* (pp. 96-115). Rinherhart and Wintston.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje comunicativo. En J. C. Richard y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castellà, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, 15-23.
- Cerrillo, P.C., Larragaña, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dijk, T. Van. (1984). *Text and Context*. Longman.
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Cátedra.

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*, (pp. 269-293). Editorial Harmondsworth Penguin.
- Jiménez, R., Romero, M. F. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129.
- Larroyo, F. (1967). *Didáctica general*. Porrúa.
- Mantecón, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 59-92.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. CLM.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10(233). <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A>
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Akal.
- Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 255, págs. 12-28. (LOMCE)
- Nérici, I. (1968). *Hacia una didáctica dinámica*. Kapelusz.
- OCDE (2018). *Informe PISA. Competencias científicas para el mundo de mañana*, Madrid. Santillana.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 14 de julio de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>
- Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Limen*, 8, 22-25.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*. La Muralla.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5 (5 enero 2007).
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>

- Romero, M. F. y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 35, 63-71.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de Secundaria de ELE. *Tendencias en la enseñanza del español LE*, 1(380), 333-356.
- Romero, M. F., Jiménez, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129.
- Yubero, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. C. Cerrillo y J. García (Coords). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 60-70). Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

CAPÍTULO 9

LOGROS Y OBSTÁCULOS PARA LA INNOVACIÓN EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap9>

KARIME VELÁZQUEZ WONG

Asesor Técnico Pedagógico de Lenguaje Oral y Escrito en una Jefatura de Supervisión Escolar en el Sector 4 de nivel primaria en Tijuana. Licenciada en Educación Primaria y Maestría en Dirección y Supervisión Escolar (Escuela Normal Fronteriza Tijuana). Especializada en Braille (español y matemáticas) y artes plásticas (San Diego State University). Universidad de Cádiz, España.

karime.velazquezwong@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-0637-6821>

SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Doctora por la Universidad de Cantabria y profesora en la Universidad de Cádiz, especializada en formación inicial y desarrollo profesional de docentes. Miembro del grupo Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura - INEDLL (HUM-1041), sus publicaciones más relevantes abordan las prácticas alfabetizadoras (oralidad formal y lectura y escritura) en aulas de Educación Infantil y Primaria. Universidad de Cádiz, España

susana.sanchez@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

1 INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial es una de las grandes preocupaciones y punto de interés para los expertos en educación de muchos países. Existe una gran variedad de literatura abordada desde distintas perspectivas y concepciones para establecer la mejor manera de llevar a cabo los procesos de alfabetización inicial debido a la complejidad que implica su enseñanza. Actualmente la mayor parte de los procesos de alfabetización inicial “recaen en la escuela y el profesorado, los cuales deben asumir su rol, conociendo su tarea alfabetizadora y disponer de una gran variedad de estrategias y actividades” (Clemente et al., 2016, p. 51). Asimismo, en múltiples investigaciones se ha destacado la importancia que tiene la formación que se recibe en el periodo de educación infantil, porque en ella se debe iniciar el proceso de alfabetización inicial que continuará en el primer ciclo de primaria. Conocer cómo se efectúan estos procesos de alfabetización en la etapa inicial y primer ciclo de primaria, es decir, lo que se lleva a cabo en las aulas, es clave para comprender los obstáculos que surgen en la práctica y qué es lo que el alumnado está aprendiendo en la escuela.

Por otra parte, tiene gran relevancia que los docentes que atienden estos ciclos iniciales cuenten con experiencia, habilidades y conocimiento de las metodologías para favorecer el aprendizaje de la alfabetización inicial de su alumnado. Desafortunadamente, muchos de ellos están anclados en una idea de la enseñanza de la alfabetización inicial donde impera el currículum oculto con métodos de enseñanza que han conocido históricamente o por tradición donde la alfabetización inicial se reduce a “una actividad ligada a las interpretaciones de los modelos elaborados en función

de las corrientes teóricas clásicas sobre el aprendizaje, que intentan explicar el proceso de reconocimiento de palabras en lectura y escritura que lleva a cabo el alumnado” (Francatto y Porta, 2017, p. 23), en lugar de ser una actividad cognitiva.

Desde este planteamiento, tanto en México como en España existen marcos curriculares donde se establecen objetivos, contenidos, competencias y recomendaciones generales para llevar a cabo los procesos de alfabetización inicial en el aula en primer ciclo de primaria, sin embargo, la realidad en las aulas es que siguen persistiendo las prácticas y metodologías de escaso o nulo impacto en la construcción de saberes básicos para aprender a leer y escribir con autonomía (Martín, 2015). Considerando lo anterior, es evidente que, a pesar de la gran diversidad de recursos educativos existentes en el mercado y los avances producidos en el campo tecnológico, la práctica de la enseñanza se sigue apoyando mayoritariamente en el libro de texto (García Mateos y Caballero García, 2005).

Asimismo, en los planes de estudios de muchas facultades de educación en España y escuelas normales en México, no se encuentra incluido como contenido formativo para ambos grados, Educación Infantil y Educación Primaria, la didáctica específica de la alfabetización inicial, lo que presupone que los futuros docentes no se formen en ese rol alfabetizador, debido a que “no se proporciona un sustento teórico metodológico suficiente para abordar y analizar estos contenidos didácticos de la lectura y la escritura en profundidad” (Zamero et al., 2010), y pueden llegar a la práctica con carencias desde la formación.

Por lo que, en este estudio, el objetivo principal es identificar obstáculos para la innovación de la alfabetización inicial desde las prácticas en el aula en México y España, a través del análisis documental y el estudio de caso de una escuela primaria mexicana de subsidio privado, donde los resultados de dicha investigación que ponemos de manifiesto nos permitirán conocer si la enseñanza ejercida por las docentes de primer ciclo tiene un carácter tradicional (centrado en el docente), o más innovador donde el alumnado juegue un papel más activo.

2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestran las técnicas utilizadas en este estudio para la recolección de información.

2.1 Análisis documental

Para Solís Hernández (2003) el análisis documental es una operación que consiste en la selección de ideas relevantes de un documento, con el fin de expresar su contenido sin ambigüedades para la recuperación de la información plasmada en él, facilitando el aprendizaje del individuo y que se encuentre en condiciones de resolver problemáticas y tomar decisiones en sus diversos ámbitos de acción. El análisis documental comprende dos fases: la primera es determinar el significado general del documento, así como la transformación de la información contenida en él, y la segunda tiene que ver con la descripción formal o exterior y con la elaboración de estrategias y métodos de búsqueda. Se caracteriza por ser dinámico, permitiendo representar el contenido de un documento de una manera distinta a la original, generándose así un nuevo documento (Perelló, 1998). En este estudio se utilizó el análisis documental porque facilitó el proceso y registro de los datos obtenidos de los diversos documentos revisados, centrándonos en el análisis y síntesis de la información recopilada para posibilitar una aproximación al conocimiento a través del contenido de diversas fuentes de información.

2.2 Estudio de caso

En palabras de Yin (1994) el estudio de caso “es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (como se cita en Chaves y Weiler, 2016, p. 2). Los estudios de caso pueden ser abordados como elemento integral de un enfoque, donde el investigador cualitativo puede adoptar una o múltiples perspectivas o enfoques, como pueden ser: fenomenológicos, etnográficos, hermenéuticos, entre otros (Denzin, 2000). Este estudio se llevó a cabo desde el enfoque etnográfico porque se requería estudiar a profundidad lo que sucedía en el contexto del Instituto de educa-

ción primaria, con el interés de indagar y analizar las concepciones y percepciones de los informantes con respecto a las creencias y prácticas de escritura, atribuyéndole significados e interpretaciones. Enseguida, se presentan las técnicas y el instrumento utilizado para recolectar información:

Tabla 1. Técnicas utilizadas en la Investigación

Técnicas	Descripción
Observación participante	Se utilizó la técnica de observación participante ya que permitió observar las acciones, expresiones verbales y no verbales, sentimientos, emociones, y recabar información descrita por los informantes, además sirvió para alimentar los datos de la investigación y ayudó a responder las cuestiones de investigación planteadas para construir un análisis más preciso.
Entrevista semiestructurada	La entrevista se realizó a las docentes de primer ciclo y directora del instituto con el objetivo de observar actitudes, conductas y percepciones de las docentes, recoger información e interpretarla para identificar lo más relevante acerca de la metodología y las actividades que realizan a efectos de los objetivos de esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Instrumento utilizado en la Investigación

Instrumento	Descripción
Entrevista semiestructurada	Se escogió este instrumento porque motivó a un diálogo fluido, donde las entrevistadas pudieron externar lo que pensaban sobre sus creencias y hechos desde su interpretación personal, según su criterio. Para la entrevista, se delimitó el tema, se formuló el propósito que fue obtener información acerca de las creencias metodológicas que tienen las docentes de primer ciclo acerca del lenguaje escrito e identificar las actividades que realizan en la modalidad online para el desarrollo de la escritura, acorde a los objetivos planteados en este estudio. Después se formularon las preguntas de la entrevista desde un criterio propio para guiar el proceso y se estructuraron cuatro categorías para la entrevista de la directora y cinco categorías para las docentes.

Fuente: Elaboración propia.

3 ANÁLISIS DOCUMENTAL

El aprender a leer y escribir señala Sánchez Rodríguez (2014) es una exigencia para el desarrollo social y personal de todos

los individuos, es necesario que se aborde este desafío en toda su complejidad desde el inicio de la alfabetización (p.192). Menciona que es importante la gestión flexible de la interacción y el apoyo en una oralidad formalizada ya que son imprescindibles en la actividad docente, porque deben promover diversos retos que posibiliten al alumnado acrecentar la lectura y escritura. Por lo que, es importante conocer qué obstaculiza al profesorado a realizar prácticas innovadoras de alfabetización inicial en las aulas para responder al desarrollo de competencias y habilidades en lectura y escritura de su alumnado. A continuación, se muestran algunos aspectos relativos a los enfoques de enseñanza en alfabetización inicial y prácticas que realiza el profesorado en México y España.

3.1 Comparativo de enfoques de enseñanza en alfabetización inicial entre México y España

El enfoque del campo de formación académica de Lenguaje y comunicación en México se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. El lenguaje es prioridad en educación preescolar, ya que se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo, y “de ningún modo se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma, estos logros se espera que se consoliden hacia segundo grado de primaria. La aproximación a la lectura y escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial y es un nivel de carácter obligatorio” (Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, 2017, p. 169). En primer ciclo de Primaria el plan y programas de estudio (2017) tiene como propósito que las escuelas:

Creen los espacios y proporcionen las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos. (p. 159)

En esta etapa de preescolar, persiste en gran parte del profesorado la poca toma de conciencia del valor que tiene el proceso

del desarrollo del lenguaje oral, el gesto o el dibujo para el proceso de alfabetización inicial en primer ciclo de primaria. A diferencia de España, cuyo enfoque pretende que en segundo ciclo de Educación Infantil el alumnado “utilice funcional y significativamente la lectura y escritura en el aula y que junto a la intervención educativa pertinente, se inicien en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de primaria” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, p. 12), y en Educación Primaria se centra en el uso funcional de la lengua que se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, p.30). Por lo que, en contraste con México prevén que la etapa de infantil contenga una aproximación a los contenidos de primer grado de Primaria con elementos curriculares que se vinculan de forma creciente en las distintas etapas y suponen una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, p.27).

3.2 Comparativo de prácticas entre México y España

3.2.1 Formación docente

Tanto en México como en España, en textos oficiales y discursos, la formación permanente o capacitación del profesorado se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas; sin embargo, nos señala Melgar (2009):

Ya no es tan habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más en estos tiempos, cuando predominan gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción). Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio en la escuela y en el desarrollo profesional. (p.226)

Con respecto a este punto, el Plan y Programas de Estudios de Educación Básica en México (2017) menciona que existe una tardanza en incluir las modificaciones de la nueva reforma a la educación básica al plan de estudios de la educación normal lo que provoca una desactualización en los futuros docentes que egresan, y en España la organización de la formación en dos grados: Educación Infantil y Educación Primaria desdibuja la didáctica específica de la alfabetización inicial, que afecta tanto a la etapa de Infantil (aproximación a la lengua escrita), como al primer ciclo de Educación Primaria (Fons y Correig, 2011), por lo que es mejorable el sustento teórico-metodológico necesario para abordar y analizar estos contenidos didácticos de la lectura y la escritura en profundidad. Mientras este aspecto no sea fortalecido, los efectos en la alfabetización inicial no serán innovadores. Por lo tanto, una reformulación de los planes de estudio no puede dejar de considerar un trabajo interactivo entre docentes y especialistas en didáctica de la lengua (Zamero et al. 2010, p. 18-19).

Por otra parte, en México se ha señalado un desconocimiento de los nuevos sustentos teórico-metodológicos de la alfabetización inicial por parte de los formadores de niveles iniciales para el que forman (Anaya, 2013). En el estudio nacional realizado por Zamero *et al.* (2010), se señala que una de las problemáticas existentes en muchas instituciones formadoras es la desactualización por parte de los formadores del futuro profesorado en lo que respecta a la didáctica de la alfabetización inicial. Considera que las decisiones que se toman en los procesos de formación en cuanto a las prácticas que realiza el estudiantado en las escuelas, así como la selección de contenidos en las asignaturas de lengua, establecen un componente activo del problema, debido a que son elementos que inciden en la formación del rol alfabetizador en el alumnado que se está formando. Por otra parte, en la formación inicial del profesorado prevalece la falta de:

Una visión compartida de para qué se quiere la formación, así como cuáles son los fines que la deben guiar; también hace falta que los diseños curriculares consideren el desarrollo de la identidad profesional del docente que apoye su compromiso y dedicación para que se desempeñen eficazmente en el aula. (Imbernón, 2013, p. 11)

En la transformación de los programas y modelos de formación, el profesorado tiene que convertirse en aprendices al iden-

tificar debilidades y al proponer estrategias para la superación de las dificultades que se le presenten en su práctica profesional (Schlünzen et al., 2016).

En otro sentido, en México el Plan y Programas de Estudio (2017) está centrado en el alumnado como constructor de su aprendizaje y el profesorado juega un papel relevante, ya que su intervención está centrada en conocer la etapa en la que se encuentran los niños y así propiciar el desarrollo de otras nuevas etapas. A pesar de contar con diversos materiales de apoyo para la lectura y escritura, los docentes no los utilizan de manera adecuada. Por otra parte, también se cuenta con un sistema de capacitación de formación permanente en los centros para maestros y otro donde los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) especializados en lenguaje oral y escrito dan acompañamiento y seguimiento puntual en las aulas, junto con cursos, talleres y capacitaciones de alfabetización inicial a las escuelas, pero son tantas que no se cuenta con una capacidad amplia de ATP para atender a todo el universo de docentes, y los cambios que se introducen en las aulas son en muchas ocasiones superficiales, porque no existe la conciencia en los docentes que de cualquier estrategia, práctica o actividad concreta obedece a una teoría, una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. En España, existen dificultades para pasar de la formación teórica a la práctica del aula. En ambos países, la relación entre la teoría y la práctica de la alfabetización inicial no siempre es percibida entre el profesorado como el saber más acerca de los avances de las nuevas investigaciones que implican una mejor práctica educativa. En las escuelas normales o facultades de educación algunas veces ocurre que se le da una mínima importancia a la dimensión investigadora y profesionalización que pueden desarrollar los futuros docentes durante su formación (Álvarez-Álvarez, 2015).

3.2.2 *Uso del libro de texto*

Existe una preocupación por parte de los docentes mexicanos y españoles de plantearse objetivos, estrategias y actividades que sean contextualizadas, realizando programaciones personales donde establecen según a sus percepciones y creencias lo que es mejor para el aprendizaje de su alumnado, pero utilizan el libro de texto o guías de editoriales estandarizadas como base fun-

damental de su programación y docencia, entonces es muy difícil que sus programaciones estén contextualizadas, aunque utilicen varias fuentes de información y empleen diversas formas de organización de la clase. Este se ha convertido en un material estable, que Braga (2016) describe como:

El material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela, aunque sujeto a modificaciones y transformaciones que hacen que se haya diversificado en una gran variedad de modelos que van desde las clásicas fichas o materiales auto instructivos pasando por la incorporación de guías didácticas o libros del profesor -que describen el sistema curricular en el que insertar el libro del alumno-, paquetes didácticos que suelen recoger un conjunto variado de materiales como láminas, libros, cuadernos, material manipulativo y audiovisual, llegando a los libros en soporte digital recientemente disponibles on-line. (p. 200)

Asimismo, la influencia que el libro de texto tiene en el aula, “se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Parcerisa Aran, 1996, p. 35). Por tanto, no significa que gran parte de los libros de texto tengan características que sean las más adecuadas para la diversidad de alumnos, sino porque es lo mejor para su propia durabilidad en los centros escolares. “Ningún libro de texto, por bueno que sea, será un instrumento de validez universal; siempre habrá que emprender actividades adicionales de índole muy diversa” (Cockcroft, 1985, p. 114).

3.2.3 *Papel de los directivos en la alfabetización inicial*

El papel de los directivos es fundamental en México, ya que en los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI, 2021) el directivo no solo es administrativo, sino también es pedagógico, debe estar involucrado en los procesos de aprendizaje de la alfabetización inicial para poder asesorar a sus docentes, y esto implica que debe recibir las mismas capacitaciones que los docentes, observar las clases, asesorar, discutir y aclarar dudas en el Consejo Técnico Escolar, etcétera. En España en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece que el directivo debe dirigir y coordinar las

actividades del centro, así como ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa, sin embargo, en ambos países, aunque el perfil directivo es pedagógico y tiene un compromiso con el funcionamiento de la escuela, el tipo de conocimientos que tienen los mismos acerca de la alfabetización inicial adolece de los problemas antes señalados, y esto en determinados caso es un factor para el éxito o fracaso de una propuesta innovadora (Freire, 2014). Sumado a esto intervienen otros factores como la cultura escolar, el tipo y modalidades de las capacitaciones, la historia profesional del profesorado y sobre todo la inclinación que tengan a buscar lo novedoso en sus prácticas de lectura y escritura.

4 ANÁLISIS DE CASO

Este estudio tuvo como propósito principal analizar las actividades que realizan los docentes de primer ciclo de educación primaria en la modalidad online (debido a la pandemia por COVID-19) para el desarrollo de la escritura. En particular aborda la identificación de la metodología que utilizan los docentes de primer ciclo de educación primaria para el desarrollo de la escritura en la modalidad online y la indagación de los factores que motivan a los docentes de primer ciclo a escoger una metodología sobre otra en un Instituto de educación primaria privada, ubicado en la Ciudad de Tijuana, Baja California, México. Se contó con la participación de la directora del instituto y dos docentes, una de 1° y otra de 2°. Para la recopilación de la información se realizaron tres entrevistas semiestructuradas; dos de ellas a las docentes de primer ciclo y una a la directora de la escuela.

Con la información recogida a través de las entrevistas se realizó un análisis e interpretación de las categorías propuestas que permitió identificar las concepciones, creencias y prácticas que realizan las docentes de primer ciclo y la directora del Instituto. A continuación, se describen los resultados en cada una de las categorías y su interpretación:

4.1 Categoría I. Formación profesional

Entre los datos solicitados estuvo el grado académico de la directora del Instituto y de las docentes de primer ciclo, presentados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Formación Profesional

Categorías	Subcategorías	Definición	Respuestas
I. Formación profesional	Grado académico	Titulaciones obtenidas en el ámbito de la enseñanza	D1°: Licenciada en educación especial en el área de audición y lenguaje. D2°: Licenciada en ciencias de la educación. Dir.: Licenciada en comunicación organizacional, maestría en psicoterapia infantil y en dirección y supervisión escolar.

Referencia: Tabla de autoría propia.

Interpretación

Se puede observar que ninguna de las dos docentes tiene una especialización en primaria, por lo que son carreras afines, que deben cumplir con la dimensión 1 de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) del ciclo escolar 2020-2021 para los docentes de educación primaria establecidos por la SEP, donde señala que el profesorado de educación primaria requiere un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo incluidos el plan y programas de estudio, así como de los procesos de aprendizaje y de desarrollo del alumnado (p. 31), por su parte la directora es comunicóloga, pero ha estudiado dos maestrías, una de ellas en dirección y supervisión escolar y tiene conocimientos acerca de su función.

4.2 Categoría II. Tiempo de docencia y Categoría III. Tiempo de docencia en primer ciclo

En la tabla 4 se muestra el tiempo que tienen las docentes incorporadas al sistema educativo estatal y los años impartiendo clases en primer ciclo de Educación Primaria.

Tabla 4. Tiempo de Docencia en el SE y en Primer Ciclo de EP

Categorías	Subcategorías	Definición	Respuestas
II. Tiempo de docencia	Años de docente en servicio	Años trabajados en el Sistema Educativo	D1°: 9 años D2°: 3 años
	Años de directora en el instituto	Años trabajados en la Institución que dirige	Dir.: 6 años
III. Tiempo de docencia en primer ciclo	Años de docente en primer grado	Años impartiendo 1°	D1°: 5 años (dos años trabajando en el instituto)
	Años de docente en segundo grado	Años impartiendo 2°	D2°: 2 años (el primer año como docente en el instituto)

Referencia: Tabla de autoría propia.

Interpretación

Se puede percibir que la experiencia de la docente de segundo grado es menor, ya que es su primer año en el Instituto e inició el ciclo escolar en la modalidad online y no conoce a sus alumnos en persona solo a través de la pantalla, no ha tenido la oportunidad de interactuar con el grupo de manera presencial, mientras que la docente de primer grado tiene dos años trabajando en el Instituto y este último ha sido en la modalidad online.

4.3 Categoría IV. Creencias metodológicas

En lo que respecta a las creencias metodológicas acerca de la escritura, a continuación, se muestran las respuestas de las docentes y la directora en la tabla 5.

Tabla 5. Creencias Metodológicas de las Docentes y Directora

Categorías	Sub categorías	Definición	Respuestas
IV. Creencias metodológicas	Conceptión del lenguaje escrito	Referentes acerca del lenguaje escrito	D1°: Son muchas cosas, una comunicación, una manera de conversar, darse a entender. D2°: Es una forma de comunicación de los niños, que también puede ser dibujado. Es la forma en que empiezan a comprender que lo que sale de la boca se puede externar de forma gráfica. Dir.: Es un código que la humanidad ha desarrollado para poderse comunicar más allá de lo oral. Nos permite descifrar y codificar. Nos ayuda a no depender de otros para comunicarnos y darnos a entender. Genera independencia.
	Enseñanza del lenguaje escrito	Conceptión del proceso para desarrollar habilidades y competencias en el lenguaje escrito	D1°: Tiene que ver mucho con los procesos madurativos dependiendo del tipo de aprendizaje que tengan kinestésico, visual o auditivo. D2°: Cuando los niños se dan cuenta y van adquiriendo habilidades para poder plasmar lo que quieren decir por escrito, cuando toman en cuenta que no nada más es el dibujo, sino que el dibujo también tiene palabras.

Dir.: A nivel general la formación de los docentes se está quedando corta. Falta abrir la mente a nuevas ideas en la enseñanza de la escritura. Al docente le falta más valor para arriesgarse y tratar cosas diferentes que les permitan a los alumnos adquirir la escritura. Se tiene que dejar el miedo a utilizar diferentes metodologías, y permitirse aprender a aprender. Nos cuesta flexibilizarnos, muchas veces se aplican métodos que para el docente si funcionan, pero para el alumnado no es así. En ocasiones siento que, cuando al docente algo le funciona, se casa con ese método sin importar las generaciones nuevas que van llegando, con otras habilidades y pensamientos. El docente transmite siempre la importancia de la escritura en razón de lo que el niño tiene que cumplirle, de lo que le tiene que entregar, es siempre en razón de cumplir y satisfacer necesidades de otro a partir de lo que yo produzco, pero omitimos permitirle al niño que el descubra las bondades de la escritura para poder plasmar y comunicar emociones, pensamientos, la libertad de realizar un escrito suyo, apropiarse la escritura para ellos mismos y no para los demás, sino como una herramienta para la vida. La escritura es su firma, tú sabes quién lo escribió, desde el trazo, el tipo de letra, la forma de expresarse, estás viendo a la persona es como su huella digital.

Conoci- Impor-
miento tancia
de me- de los
todo lo- referen-
gías del tes teó-
lenguaje ricos del
escrito lenguaje
escrito escrito

D1°: Como profesora me da un parámetro para saber por dónde voy a iniciar y cómo lo voy a hacer no sólo en el grupo en general sino con cada uno de los alumnos. Para poder llevar un seguimiento y un desarrollo más individualizado.

D2°: Es una base para los docentes entender los estudios que se han hecho acerca del aprendizaje del lenguaje escrito, como aprenden y adquieren los alumnos el lenguaje escrito. Es importante conocer todos los métodos para tener conocimientos del lenguaje escrito, porque no todos los niños aprenden igual.

Dir.: Es responsabilidad del docente conocer más la metodología del lenguaje escrito e involucrarse con ella, leerla, conocerla y explorarla para tenerla como parte de sus herramientas. El lenguaje escrito es un derecho humano, el poder leer, decodificar, comprender y ejecutar, requiere un proceso mental importante, ya que no sólo involucra un área del cerebro, sino en varias partes y es una gran estimulación.

Enfoque Manera cativo, social y funcional	Manera de ga- rantizar el enfo- que pro- puesto por la SEP	D1° Inicio con una evaluación para saber cómo se encuentran los alumnos. Inicio con un método fonético, porque algunos de los alumnos tienen problemas de lenguaje, y si no hay una buena colocación de fonemas y praxis al momento de la escritura van a tener dificultades. D2°: Llevo una metodología, al mismo tiempo que el plan de estudios que presenta la SEP. Hago adecuaciones a lo que yo se trabajar, yo trabajo lo que me piden, pero a mi manera y la manera que ocupan mis alumnos, sobre todo los especiales.
Activi- dades de escri- tu- ra para el alum- nado en rezago	P r o - puesta de acti- vidades de es- critura para el rezago	D1° Trabajo con los tres métodos, empiezo con el fonético, sigo con el silábico y termino con el global para trabajar la comprensión. En caso de que conti- nuen con la problemática se platica con los padres de familia para apoyarlos y darles seguimiento con el terapeuta. En el caso del método fonético trabajo el colocaciones donde el niño coloca y memoriza, el fonema sale solito y se le da continuidad a la unión de la consonante con la vocal y ya se continúa con los otros dos métodos. D2°: Primero conozco la clase de niño que estoy tratando, cuál es su problema, y su forma de apren- der porque puede ser visual, kinestésico o auditivo para saber qué estrategia le voy a poner. Por ejem- plo, formar palabras, si es visual le voy a presentar imágenes que él solito con el dedo vaya guiando, es depende del niño que me toque.

Referencia: Tabla de autoría propia.

Interpretación

Las respuestas de las docentes evidencian que comprenden el lenguaje escrito como un acto simple de comunicación a través de códigos, sin tener en cuenta una visión integral en la que consideren la situación comunicativa como un proceso complejo donde el alumnado manifiesta pensamientos, sentimientos, creencias, actitudes, etc., y que responde a diversos objetivos de tipo cognitivo, social y cultural. Al respecto Selfa (2015) en la entrevista que hace a Ana Teberosky, señala que uno de los retos del profesorado es comprender de qué se trata el lenguaje escrito, verlo como un objeto cultural donde está la interacción con otras personas, que requiere varias competencias y no únicamente conocer las reglas y convenciones del sistema de escritura, sino

también tener una representación de “cómo usan y qué saben los niños acerca del lenguaje o su competencia lingüística y cognitiva (de las que es dependiente e interdependiente el aprendizaje de lo escrito) y usar el lenguaje como medio de comunicación para la enseñanza” (p. 127).

Asimismo, la docente de primer grado considera que el aprendizaje del lenguaje escrito depende de adaptar los contenidos a los sentidos que prefiera el alumnado, y no toma en cuenta las interacciones de múltiples factores, como la naturaleza de lo que se va a aprender, las motivaciones o necesidades del alumnado y los sentidos que trabajan al mismo tiempo. Al respecto, Pashler et al. (2008) en la conclusión de su investigación, explican que “no hay evidencia que justifique la incorporación de los estilos de aprendizaje en la práctica educativa, muy pocos estudios han usado la metodología experimental capaz de probar la validez de la aplicación de estilos de aprendizaje” (p. 116).

Por otra parte, la docente de segundo grado, aunque toma en cuenta que los niños plasman lo que quieren decir a través de la escritura, concibe la enseñanza del lenguaje escrito relacionada con el código, sin tener en consideración la comprensión del alumnado. Podemos decir que la escritura va más allá del conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el alumnado comprenda de forma paulatina cómo funciona el código, le dé un significado y sentido para lograr una integración e interacción de manera eficiente en la comunidad discursiva donde la escritura está inmersa en las prácticas sociales del lenguaje que ocurren cotidianamente en las diversas situaciones y contextos de la vida del alumnado (Plan y programas de estudio para la educación básica (2017) en México, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, 2017).

Por su parte, la directora del Instituto opina que “a nivel general la formación de los docentes en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje escrito se está quedando corta”, señala que, “falta abrir la mente a nuevas ideas, y que los docentes deben tener más valor para arriesgarse y tratar cosas diferentes, dejar el miedo a utilizar diferentes metodologías y permitirse aprender a aprender”. Considerando lo anterior, el plan y programas de estudios

de educación básica (2017) en México menciona que “la demora en incluir en el plan de estudios de la educación normal las modificaciones introducidas con las reformas a la educación básica produjo desactualización de los egresados de las escuelas normales” (p.46), por lo que, la formación inicial del profesorado debe ajustarse al nuevo currículo de educación básica, para transformar la cultura pedagógica tradicional en otra que este centrada en aprendizajes más activos y creativos, que se interesen por aprender y lograr aprendizajes de calidad. Asimismo, existe la necesidad de cuestionar si los procesos de formación docente en las universidades, normales o institutos de educación superior en México reconocen las concepciones que tiene el profesorado en su formación y ejercicio como un elemento a estudiarse y analizarse para generar cambios en la manera de entender los procesos de enseñanza de la escritura.

También, considera muy importante que “el docente deje de transmitir la importancia de la escritura siempre en razón de lo que el alumnado tiene que cumplirle, satisfaciendo las necesidades de otro a partir de lo que ellos producen, sino permitirle al niño que descubra el beneficio de la escritura para que pueda plasmar y comunicar emociones, pensamientos, que tenga libertad de realizar un escrito suyo y apropiarse de la escritura para ellos mismos y no para los demás, una herramienta para la vida”. Esto se puede interpretar en que las concepciones que tiene el profesorado de escritura y las representaciones sociales de escritura del alumnado son elementos que forman parte de la actividad en el aula, pero no se articulan ni reconocen para posibilitar la construcción de la escritura como un conocimiento social y cultural, sino por el contrario, “las concepciones de los docentes, al no reconocer las representaciones sociales del alumnado, han propiciado que ellos tengan una manera de representarse la escritura dentro de la escuela y otra fuera de ella” (Ruiz, 2012, p. 100). A pesar de que los docentes fueron formados desde un enfoque pedagógico determinado y conocen la teoría de la didáctica de la escritura y asisten a cursos de actualización, al momento de actuar en el salón de clases y enseñar la escritura, recurren a los marcos de referencias que tienen, a las concepciones que

construyeron a lo largo de sus experiencias como docentes o personales, y estos elementos con los que cuentan, les brindan confianza para actuar en el aula con lo que consideran conveniente (Mercado, 2002).

Por otra parte, en cuanto al conocimiento de las metodologías del lenguaje escrito, se evidencia que aunque las docentes y la directora son conscientes de la importancia que tiene conocer las distintas metodologías en la enseñanza de la escritura para promover un aprendizaje significativo en el alumnado, aún les falta entender un poco más acerca de la naturaleza de sus conocimientos respecto a la función educativa y la enseñanza de la lengua escrita que son necesarios para realizar innovaciones en la práctica educativa. “Reconociendo su propio saber, les permitirá la elaboración de nuevas concepciones, construir nuevos significados que las conduzcan a tomar decisiones claras y responsables en su quehacer cotidiano” (Arbeláez, 2004, p. 68).

Por otro lado, la manera en que garantizan el enfoque comunicativo y funcional que propone el plan y programas de estudio mexicano es variado, para la docente de primer grado es importante el conocimiento de las grafías y su sonido, que las reconozcan, porque subyace la creencia de que al no identificarlas tendrán mayores dificultades para aprender a escribir, es decir que conozcan las grafías por su nombre y forma y luego su uso, de esta manera, el conocimiento del alfabeto es un paso previo e indispensable para aprender a escribir. La docente de segundo grado por su parte, tiene creencias sobre la enseñanza de la escritura que están implícitas en su práctica como acciones guiadas, fundadas en los conocimientos y experiencias que ha construido en diversas etapas.

Se puede ver que las docentes no tienen claro cuál es el enfoque comunicativo y funcional propuesto en el plan y programa de estudio para la Educación Básica (2017) el cual señala que:

El enfoque de la enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para

proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje. (p. 165)

Este enfoque propicia el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para interactuar y comunicarse de manera afectiva y efectiva en diversas situaciones culturales y sociales.

En consecuencia, las actividades que proponen para el alumnado en lo que respecta a la escritura, evidencian que, para la docente de primer grado, el proceso de escritura es de lo fácil a lo difícil, considera que lo más fácil es que aprendan las grafías por separado, por eso plantea primero el método fonético y luego el silábico donde el alumnado tiene que reconocer las vocales y consonantes, para después relacionarlas y formar sílabas, que al consolidarlas serán capaces de formar palabras, frases y textos lo que llama “comprensión”. La docente de segundo grado asume que el alumno tiene un problema generado por múltiples factores que pueden ser sociales, culturales o emocionales, pero sin llegar a la reflexión que puede ser generado por la didáctica ejercida en la enseñanza de la escritura. Habla también de estilos de aprendizaje, en ese sentido, cierto es que el alumnado tiene diferencias individuales en el grado o aptitud para procesar la información y adquirir los diversos tipos de información, pero “no existe ninguna relación con los llamados estilos de aprendizaje, existen preferencias a la hora de decidir los formatos de aprendizaje, lo que sí está demostrado son las diferencias de las personas a la hora de adquirir el conocimiento y dejar huella en la memoria” (Pashler, 2008, p. 107).

4.4 Categoría V. Modalidad online

La implementación de estrategias o actividades de escritura en la modalidad online que emplean las maestras en su práctica actual, se describen a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 6. Modalidad Online

Categoría	Subcategoría	Definición	Resultados
V. Modalidad online	Actividades o estrategias	Implementación de estrategias de escritura en la modalidad online	D1°: En cuanto a materiales utilicé la caja de arena con gis y sal para el trazado, la motricidad fina, el óculo motor al observar y trazar la letra. Utilizo el alfabeto móvil como el que maneja el libro de texto, pero en grande con tarjetones cuadriculados, donde les pronunciaba un fonema y los alumnos tenían que identificar y colocar en el tarjetón. Trabajo con sílabas según la letra que estemos trabajando. D2°: Mis alumnos tenían fallas en direccionalidad de las letras, trazo, caligrafía y ortografía. Hicimos unas cajitas de arena en casa con sal y gis de colores para la direccionalidad. Les mandaba videos y me tenían que mandar videos a mi donde los niños jugaban con el trazo de las letras. Usamos un cuadernillo de manera opcional para realizar trazos. Trabajo de mayúsculas con rojo y puntuación de color azul. Dictado diario de oraciones.
	Atención a la diversidad	Desafíos que representan a la diversidad de escritura en el alumnado en la modalidad online	D1°: El apoyo de los padres de familia, los materiales de trabajo porque no cumplen. Me dejan a los niños solos sin materiales. D2°: Es muy frustrante no poder estar ahí para enseñarles la forma correcta de trabajar la escritura. Tener sesiones con los terapeutas de los niños dos días a la semana y mandar comentarios para mejorar su aprendizaje.
	Motivación del alumnado	Implementación de actividades o estrategias de escritura para motivar al alumnado en la modalidad online	D1°: Dividir al grupo en subgrupos y establecer horarios para enfocarme solamente en la lectura y escritura. D2°: Me tocó la buena suerte de que mis alumnos ya leyeron y escribieron en mi realidad a distancia. Apoyo y compromiso de los padres.

Dificul- tades del Instituto	Áreas de oportunidad que presenta la escuela en el lenguaje escrito	Dir.: Siento que el preescolar deja de cumplir su función de estimulación a nivel de desarrollo motriz y lateralidad tan importante para la escritura. En la aplicación del SisAT (Sistema de Alerta Temprana) a los alumnos de primer ciclo nos dio como resultado deficiencias en legibilidad, en propósito comunicativo, concordancia y nexos, diversidad de vocabulario, signos de puntuación y reglas ortográficas. Falta hacer las clases en esta nueva modalidad online más divertidas porque recursos para el desarrollo de la escritura hay muchos, además trabajar la motricidad desde los ejercicios que pueden hacer en casa. Los docentes están renuentes a explorar nuevas metodologías didácticas para la enseñanza de la escritura. No se deben de desesperar en el uso de nuevas metodologías didácticas para la enseñanza de la escritura, hay que conocerlas bien para saber si funciona y que tiempo se llevan para que dé resultados.
------------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

Se puede ver en las docentes que como consecuencia de las concepciones que tienen acerca de la escritura centradas en una enseñanza fragmentada, donde predomina lo que las hace sentir en su “zona de confort” con actividades que conocen desde su formación y experiencia y les han funcionado como: el trazo adecuado de las letras, la concordancia de la grafía-sonido, memorización, copia como habilidad motriz, manejo del espacio, métodos de escritura establecidos que fomentan el aprendizaje del alfabeto, cuadernos adicionales de trazos, etc., que no llevan a la reflexión y análisis de la escritura como un aspecto social y cultural, ni al reconocimiento de las representaciones sociales que construye el alumnado como un punto de partida para la construcción de la escritura, se observa, entonces, que las estrategias de escritura que utilizan no se han modificado por las concepciones que tienen acerca de la misma considerando que la escritura es una habilidad motriz y prescriptiva en donde sólo interesa en un primer momento el conocimiento de las letras y sus sonidos. Como señala Vygotsky (1979), se enseña el alfabeto, pero no la escritura.

Tomando en cuenta lo anterior, en lo que respecta a la modalidad *online* las docentes no han podido desligar según las estrategias que proponen, que la educación presencial y la educación virtual no es lo mismo, porque existen elementos propios de la educación virtual que la hacen ser diferente de la educación tradicional, y estos impactan en las actuaciones del profesorado, en el aprendizaje del alumnado, en los contenidos y objetivos programáticos e institucionales, ya que existe una diferencia evidente que es el uso de la tecnología como mediador de las clases a distancia (Mendoza, 2015).

Por otra parte, para las docentes existen diversos desafíos para atender la diversidad de escritura de su alumnado en la modalidad *online*. La docente de primer grado tiene un conflicto con los padres y madres de familia que no están asumiendo el compromiso que implican las actividades escolares en la educación virtual, ya que son ellos quienes tienen que estar al pendiente de que sus hijos tengan todo lo que necesitan para llevar a cabo sus tareas, que supervisen y orienten el uso de herramientas digitales. La docente de segundo grado no toma en cuenta que es otro tipo de relación, interacción y participación con distintos procesos dinámicos que se tienen que adaptar al nuevo contexto online para poder avanzar en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado en escritura. El profesorado actual desempeña roles diferentes, y debe poner en juego las estrategias necesarias para que el alumnado pueda tener acceso al conocimiento (Muñoz, 2008).

En cuanto a la motivación del alumnado en las clases online con respecto a la escritura, las respuestas denotan que las docentes ven la motivación no desde la perspectiva del alumnado, sino desde sus propias perspectivas y creencias, no toman en cuenta que el alumnado tiene mucho que decir sobre lo que sabe y conoce, dejan ver que les falta generar motivación en el alumnado para promover interés y curiosidad, transformar los contenidos en conocimientos, facilitarles oportunidades para trabajar en diferentes entornos de aprendizaje para que puedan comprender con mayor facilidad los conceptos, procedimientos y potencializar las opciones de aprendizaje (García, 2019). El plan y programa de estudio para la educación básica (2017) de la SEP, le da un lugar central a la motivación intrínseca como “requisito para construir

conocimientos y habilidades de forma significativa. Nos dice que el maestro, en ese sentido, es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo estos influyen en su aprendizaje” (p. 113). En relación a la respuesta de la docente de segundo grado donde indica que tiene apoyo y compromiso de los padres de familia, se evidencia que esta modalidad online le posibilita la apertura de nuevos canales de comunicación favoreciendo la participación de los mismos en el proceso enseñanza y aprendizaje de sus hijos (Gallardo, 2020).

Por último, cabe señalar que las áreas de oportunidad que presenta el Instituto en primer ciclo de primaria según la directora, evidencian que tiene claro que las docentes de primer ciclo del instituto no han logrado transformar sus creencias para promover la comprensión del lenguaje escrito como un proceso de desarrollo del pensamiento y de conocimiento social y cultural, y que las concepciones que tienen acerca de las clases en la modalidad online son deficientes. Sin transformación de las prácticas no se pueden lograr resultados esperados en el lenguaje escrito. “Solo si las docentes son conscientes de sus propias maneras de concebir la escritura, pueden transformar sus prácticas en el espacio educativo” (Rodríguez, 2017, p. 13).

5 CONCLUSIONES

A partir del análisis documental realizado en esta investigación, una primera conclusión sería que quizá la importancia para el aprendizaje de la alfabetización inicial no radica en una edad en concreto, sino en una articulación entre la etapa de educación infantil y primer ciclo de primaria, para que exista una coherencia entre ambos niveles, donde el aprendizaje del alumnado se produzca con su participación activa en todas las actividades y tareas cotidianas significativas que estén relacionadas con la alfabetización inicial, para el disfrute de sus experiencias escolares, por lo que, sería un obstáculo durante la transición entre niveles, que el profesorado no esté en comunicación o que los modelos para la enseñanza de la misma no estén actualizados y acordes a como aprende el alumnado.

Una segunda conclusión con respecto a la formación inicial del profesorado es que las actividades que realizan durante la

formación docente parten de la teoría, llevando a cabo procesos para comprender los principios y enfoques de la lectura y escritura, pero no son garantía para tener una comprensión a la hora de tomar de decisiones en el aula, ni de las dificultades a las que van a enfrentarse en la misma, y estos principios didácticos de la alfabetización inicial son cruciales en la formación docente de niveles iniciales. Asimismo, sería un obstáculo relevante, si no se reflexiona sobre el desarrollo del perfil investigador en el alumnado cuando aún está en formación, para que en la práctica generen estrategias innovadoras en alfabetización inicial, así como es un reto, que las instituciones formadoras de docentes estén comprometidas para buscar alternativas de formación y actualización efectivas, que puedan generar perfiles y competencias en su alumnado propios de la sociedad del conocimiento.

En otro sentido, es un elemento clave para la profesionalización de los docentes el apoyo y acompañamiento experto que reciben. Imbernón (2016) plantea que cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, necesariamente requiere de una formación específica en varias capacidades y una situación laboral que permita desarrollar bien su trabajo. Por lo que, se vuelve un obstáculo cuando el profesorado no aterriza en la reflexión de sus carencias y necesidades de aprendizaje, y no es consciente de que para adquirir mayores competencias que le permitan ejercer una buena práctica es necesario una formación continua y permanente, que sea voluntaria, y no como un compromiso obligado, o un interés salarial. Adicionalmente a esto Ávalos (1996) hace referencia a que el profesorado muchas veces no se siente seguro de sus conocimientos, o disponen de pocos recursos para ejercer la práctica, o un limitado repertorio de estrategias pedagógicas “razón por la cual se ven forzados a usar metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual del alumnado como son las frontales, autoritarias y centradas en el docente” (p. 11). Pero por más esfuerzos que se realizan de formación docente, no han dado lugar a una mejora en la práctica, ni han impactado en los aprendizajes del alumnado. Camargo (2004) indica que se requiere una capacitación que actúe en dos sentidos: “el fortalecimiento de la capacidad profesional del docente y la adquisición de herramientas básicas para enseñar en el mundo moderno” (p. 86),

considera que de esta manera puede haber una contribución del rol del profesorado en el contexto de la sociedad del conocimiento.

En tercer lugar, existe un obstáculo vigente en la práctica docente que es el uso de los libros de texto y guías estandarizadas como recurso principal para la enseñanza de la alfabetización inicial, y aunque la mayoría de los docentes conocen las limitaciones que presenta, como la concreción del currículum en lo referente a selección y secuenciación de contenidos en lo que respecta al carácter conceptual casi en su mayoría, evitando el desarrollo práctico, nuevas estrategias, o una didáctica más actual acorde a las nuevas generaciones de alumnos (Salazar-Gómez, 2018), sigue existiendo la inclinación hacia su uso, sin tomar en cuenta que el libro no puede dirigir de alguna manera la práctica docente, es solo un recurso más.

Como cuarto punto, es importante recalcar el papel que juegan los directivos en la alfabetización inicial porque a pesar de su perfil pedagógico muchos de ellos no tienen bien definido su papel y responsabilidad para generar un impacto en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado, brindando apoyo y acompañamiento al trabajo de los docentes (Freire, 2014, p. 10), porque cuentan con áreas de oportunidad acerca del tema, lo que pudiera generar que las prácticas alfabetizadoras sean poco innovadoras.

Por último, en el estudio de caso, el resultado mostró que las docentes seguían usando metodologías tradicionales de alfabetización inicial llevándolas al modo online, sin responder a las necesidades e intereses del alumnado, permeando sus creencias y percepciones acerca de cómo aprenden los niños la escritura, a través del código, con actividades orientadas a la obtención de un producto, más que al proceso escritural, proyectos parcelados descontextualizados y clases expositivas. Por lo que, el obstáculo principal de las docentes es que mientras no logren transformar sus concepciones para promover la comprensión de la escritura como un proceso de desarrollo cognitivo y de conocimiento social y cultural, tampoco será posible la transformación de sus prácticas educativas, ni se lograrán resultados deseados en el alumnado que está aprendiendo el lenguaje escrito (Ruiz, 2015), es decir, las docentes deben ser consciente de sus propias maneras de concebir el lenguaje escrito, para poder transformar sus prácticas en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
- Anaya, E. V., Fierro, M. G. y Sifuentes, L. D. N. (2013). Perspectivas de formación docente y de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos de las escuelas normales de México. *Ra Ximhai*, 9(4), 165-176.
- Arbeláez, R. (2004). *De los conceptos a las concepciones docentes. En Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Braga Blanco, G. M. y Bolver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*.
- Camargo, M. C. F. M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Chaves, V. E. J. y Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E. y Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 50-66.
- Cockcroft, W. H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan: informe Cockroft*. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Escobar, M., Martínez, F. R., Burgalés, I. M. y Saura, V. (mayo 8, 2017). *El conflicto de enseñar a leer y escribir en educación infantil*. Eldiariodelaeducacion.com. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/05/08/el-conflicto-de-ensenar-leer-y-escribir-en-educacion-infantil/>
- Fernández, M^a.P., y Caballero, P.Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 201-2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>

- Fons, M. y Correig, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i la escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 55, 16-24.
- Francatto, R. E. D. M. y Porta, M. E. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. *Revista de Orientación Educacional*, 31(60), 22-45.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. MISC.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2020). *Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 164-169) Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Cabrero, B. y Pineda Ortega, V. J. (2019). Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68553>
- García Mateos, A. y Caballero García, P. A. (2005). *La tecnología digital en el aula: un instrumento al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Camilo José Cela.
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2-12.
- Martín, I. R. (2015). *Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes*. Universidad de Salamanca.
- Melgar, S. y Botte, E. (2009). *La formación docente en alfabetización inicial*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- Mendoza, C. (2015). *¿Qué dicen las instituciones de Educación Superior en torno a la Lectura y la Escritura? Informe de la investigación interinstitucional, llevada a cabo por el comité de investigación del nodo Bogotá de REDLEES*.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los Saberes Docentes Como Construcción Social. La Enseñanza Centrada En Los Niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7(4), 28-45.

- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(1), 15-28.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (Vol. 105). Grao.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 9(3), 105-119.
- Perelló, S. (2011). *Metodología de la investigación social*. Dykinson.
- Plan y Programas de estudio*. (n.d.). Gob.Mx. Recuperado el 6 de agosto de 2021, de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Rodríguez Martín, I. y Clemente Linuesa, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431ç>
- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIX (156).
- Ruiz Gómez, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102.
- Salazar-Gomez, E. y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M.F. Romero y R. Jiménez (Coords), *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)* (pp.177-198). Universidad de Cádiz
- Schlünzen, E. T. M., Schlünzen Junior, K. y Nascimento dos Santos, D. A. do. (2016). Ambientes potencializadores para a inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs: JORSEN*, 16, 140-144.
- Selfa Sastre, M. y Villanueva Roa, J. de D. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 125-135.

- SEP. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciudad de México: SEP.
- Solís Hernández, I. A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Zamero, M., Taboada, M. B., Cicarelli, M. y Rodríguez, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 10

TRATAMIENTO DE LA ESCRITURA EN UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO: UN ESTUDIO DE CASO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap10>

ROCÍO MARAVER LANDERO

Graduada en Maestro de Educación Primaria por la Universidad de Huelva. Master en Investigación para el desarrollo profesional del docente por la Universidad de Cádiz. Actualmente cursa el doctorado en el programa "Política y práctica educativa" por la universidad de Cádiz donde realiza un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura en España y Chile. Su tesis está dirigida por las profesoras Ester Trigo Ibáñez y Marcela Jarpa Azagra. Universidad de Cádiz, España.

rocioml1997@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5250-1275>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Profesora del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Cádiz y miembro del grupo de Investigación HUM1041 "Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura". Sus líneas de investigación son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la escritura académica, la disponibilidad léxica y la educación literaria. Obtuvo el premio FULL al mejor artículo científico en el año 2018. Universidad de Cádiz, España.

ester.trigo@uca.es

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

1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación, planteada como un estudio de caso, analiza el tratamiento que se hace de la escritura en un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) que, como indican Trujillo y Rubio (2014, p. 32), “es un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de equidad e igualdad”. Si bien es clave el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, es preciso prestar especial atención a la competencia escrita en la Educación Primaria pues esta habilidad será fundamental para el éxito en la trayectoria escolar (Romero y Trigo, 2015) ya que los estudiantes deberán enfrentarse a prácticas letradas desde los inicios de su alfabetización hasta el final de su formación. En este sentido, un buen andamiaje resulta fundamental.

Esta idea nos llevó a estudiar el trabajo de la escritura dentro de un centro de titularidad pública de Educación Primaria de la provincia de Cádiz acogido al PLC. Para ello, se tomaron como participantes a una estudiante, su tutora y la coordinadora del proyecto. Es destacable que la investigación se desarrolló en un momento en el que se había interrumpido la docencia presencial debido a la pandemia provocada por la COVID-19 y, por ello, se consideró oportuno indagar sobre cómo la repentina situación de tele-docencia estaba influyendo en el trabajo de la escritura.

La metodología seleccionada combina diversas técnicas cualitativas para triangular la información consignada en los instrumentos utilizados: entrevistas semiestructuradas y lista de control, sirviendo esta última para realizar un análisis documental del PLC del centro. La validación de los instrumentos ha sido realizada mediante un juicio de expertos, concretamente a través

del método de agregados individuales. Este hecho permitirá que puedan ser utilizados en otras investigaciones pues, aunque se han diseñado entrevistas que indagan sobre las creencias del profesorado, este trabajo es pionero al realizar un recorrido desde la biografía escritora de los docentes hasta la situación de enseñanza de la escritura por medios telemáticos.

Para el procesamiento de los datos se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Nvivo. Nuestros hallazgos, junto con las conclusiones no pretenden ser generalizables, sino mostrar una imagen lo más cercana posible a la realidad y, con ello, poder trazar soluciones para los problemas encontrados dentro del contexto estudiado.

2 MARCO TEÓRICO

Resulta evidente que la escritura es, hoy en día, una competencia esencial tanto en ámbitos cotidianos como académicos. En la línea de Cisneros y Vega (2011), tanto la escritura como la lectura pueden ser considerados elementos transversales de todo proceso de formación humana. Es por esto por lo que son necesarias estas dos condiciones para contar con la posibilidad individual de aprendizaje y actualización, ya que permiten el acceso al conocimiento y contribuyen a la producción de la subjetividad. Así es posible asegurar que no son simples materias o asignaturas, sino que están presentes en el aprendizaje de cualquier temática.

Escribir, para la Real Academia de la Lengua Española es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” (RAE, 2014). Esta definición se puede catalogar como algo fría y no hace referencia a los aspectos que subyacen al sistema de escritura (García, 2001), la organización de las ideas, el pensamiento o las dificultades de esta. Por ello, dista mucho del significado que va a tomar el concepto de escritura en este trabajo.

Desde un plano didáctico, escribir supone implicarse en un proceso de planificación, redacción y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1993).

Justamente, si nos detenemos en las fases que componen el proceso de escritura, siguiendo a Camps (s.f.), son tres los pasos a seguir: planificación, textualización y revisión. La planificación es la primera fase de la escritura, en la que el autor selecciona los contenidos, organiza las ideas y aclara lo que desea comunicar según sus propósitos. En segundo lugar, la textualización o escritura del texto, es un proceso muy complejo que “exige ordenar linealmente los elementos, palabras, frases, párrafos, para expresar relaciones que no lo son” (Camps, s.f., p. 4). Por último, la fase de revisión consiste en repasar el texto con relación a los objetivos planificados (Camps, s.f., p. 4).

Otros expertos (Robledo y Rodríguez, 2001) también aluden a un proceso creativo constituido por diferentes fases y no la mera copia o dictado de palabras al manifestar su concepción de escritura, la cual no se aleja de las aquí expuestas anteriormente.

En el presente trabajo, nos situamos desde una perspectiva en la que la escritura no solo implica transcribir el lenguaje oral o copiar textos escritos en otro soporte, sino que es una manifestación de la actividad lingüística humana que se realiza mediante un sistema de representación gráfica. Es un complejo proceso de creación, de reflexión y de organización de ideas con la finalidad de transmitir información con una intencionalidad. Así, no solo puede considerarse un producto o resultado final, sino que es un proceso complejo que entraña diversas fases en su elaboración.

Si nos dirigimos hacia este dicho proceso de escritura, Scardamalia y Bereiter (1992) diferencian entre dos modelos de procesos de composición, denominando a estos modelos “decir el conocimiento” (escritores novatos) y “transformar el conocimiento” (expertos).

Desde el modelo del escritor novato, no hay una necesidad de planificar el texto, sino que, a partir de un tema a abordar, este construye una representación del mismo. La coherencia y la buena forma, en este modelo, resultan de procesos automáticos y no de una aplicación deliberada del conocimiento. El modelo de transformar el conocimiento, sin embargo, contiene al modelo anterior como sub-problema, introduciéndose este en un complejo proceso de solución de problemas.

González et al. (2009), en un estudio cuantitativo, analizan lo que docentes de EI y EP dicen sobre sus prácticas para enseñar

a leer y escribir en función de la organización del aula, programación, actividades y contenidos y, por último, evaluación. El profesorado entrevistado pertenecía proporcionalmente a tres perfiles de prácticas diferentes en la lectura y la escritura.

En primer lugar, los que muestran preferencia por las prácticas *instruccionales* se basan en la instrucción explícita del código y la preocupación por el producto de aprendizaje. En segundo lugar, desde el perfil *situacional*, se fomenta la escritura autónoma y se aprovechan las situaciones que surgen en clase. En tercer lugar, los docentes de perfil *multidimensional* se centran tanto en las prácticas *instruccionales* explícitas y en los productos de aprendizaje como en el uso de las situaciones emergentes en clase y la escritura autónoma.

Por otro lado, Fontich y Camps (2015) realizaron un estudio de caso sobre la gramática y la escritura en Secundaria, entrevistando para ello a una docente en torno a sus concepciones de escritura, entre otros aspectos. Obtuvieron como resultados algunas consideraciones de la docente como que los textos del alumnado deben estar destinados a publicarse, lo que sugiere un concepto funcional de la escritura. Sin embargo, la docente, por tanto, entiende que publicar un texto implica dejarlo perfecto en cuanto a lo normativo.

Por consiguiente, se concluye que el concepto de escritura de la profesora es lingüístico y normativo, entendiendo esta no como proceso, sino como producto final. Esto se relaciona con la revisión de los errores más que con la necesidad de acompañar al alumno en el proceso de elaboración del escrito. A pesar de lo anteriormente indicado, sí que reconoce el concepto funcional de la escritura cuando se refiere al rol de la lengua como instrumento de construcción del conocimiento en las áreas no lingüísticas.

En lo que respecta a la corrección de los textos, Cassany (1993) señala que los roles de alumnado y profesorado suelen estar muy marcados en cuanto a escritura y a corrección de textos: los docentes deciden qué, cómo y cuándo escribir, teniendo la obligación de corregirlo todo, dejando el texto perfecto y aportando las alternativas correctas. Los aprendices, sin embargo, se limitan a seguir las instrucciones del docente, no deben cometer errores ni están capacitados para autocorregirse o corregir a algún compañero, esperando en todo momento la calificación del docente.

En cuanto a la evaluación y la retroalimentación de la escritura, Fernández et al. (2016) investigan qué tienen en cuenta los maestros al evaluar las redacciones de sus alumnos de los últimos cursos de EP y qué tipo de retroalimentaciones les proporcionan.

Este estudio nos permite conocer cómo los maestros en sus correcciones centran la mirada en la ortografía y la gramática, normalmente escribiendo encima o en el interlineado para sustituir por las letras o palabras adecuadas. Los casos más frecuentes de corrección que ponen en práctica los docentes son poner entre paréntesis la palabra mal empleada y escribir encima la correcta, escribir las tildes que faltan, incorporar o eliminar algún signo de puntuación o sustituir unas letras por otras. Respecto a la organización del texto, aproximadamente la mitad de los profesores no hace comentarios.

Se observa, por otro lado, la tendencia a realizar calificaciones de los escritos de manera global y con escala cualitativa ordinal. Usualmente se acompañan de valoraciones verbales negativas centradas en los aspectos gramaticales. El carácter correctivo de la mayoría de los mensajes evaluativos podría estar relacionado con el propio contexto de la evaluación.

Concluyendo, predomina entre docentes una cultura en la que la corrección no es más que señalar, tachar, juzgar y reparar los escritos de los aprendices, poniendo siempre el foco en los errores y en el producto final. Autores como Cassany (1993) defienden un nuevo enfoque de corrección, una transformación desde la corrección más tradicional hasta una procesal, en la que se haga énfasis en el propio proceso, colaborando el docente con el alumno a escribir y respetando el estilo personal de cada uno. La corrección debe perseguir el objetivo de revisar y mejorar los textos, debe ser un “proceso integrante de la composición escrita”.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo general de la presente investigación persigue indagar sobre el tratamiento de la escritura en un aula de 5º de EP de un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro. Este planteamiento se puntualiza en cuatro objetivos específicos:

- I. Conocer la concepción de la escritura desde la perspectiva docente en un centro de Educación Primaria acogi-

do al PLC a través de las entrevistas a una docente, tutora de 5º de EP y a la coordinadora del proyecto.

- II. Identificar la concepción de escritura de una estudiante de 5º de EP, además de conocer su percepción sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula.
- III. Analizar el Proyecto Lingüístico de Centro del colegio en cuestión desde la perspectiva de la escritura como proceso.
- IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia.

3 METODOLOGÍA

El vigente trabajo consta de una metodología de corte cualitativo y persigue un enfoque etnográfico ya que se adentra en las creencias de tres agentes claves en el centro para comprender el fenómeno estudiado: una alumna, su tutora y la coordinadora del PLC.

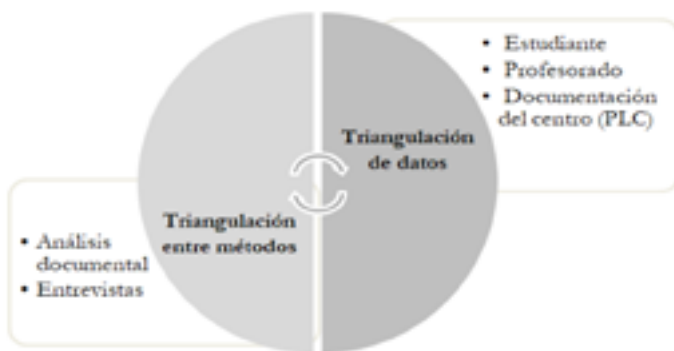
3.1 Participantes

Los participantes de este estudio son tres: una estudiante de 5º de EP del centro en cuestión, su docente/tutora y la coordinadora del PLC, quienes responderán a una entrevista semiestructurada de manera digital debido a las circunstancias actuales de confinamiento por la pandemia originada por la COVID-19.

3.2 Instrumentos de recogida de información

La metodología de este trabajo responde a diversos métodos y fuentes de información, tornándose oportuna la triangulación – *Figura 1*–, con el fin de recopilar y corroborar los datos obtenidos y aumentando la credibilidad del estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Figura 1. Proceso de triangulación en la investigación. Fuente: elaboración propia



Por ello, por un lado, se opta por emplear una “triangulación de datos” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74), ya que “se utilizan distintas estrategias y fuentes de información” sobre un fenómeno, permitiendo contrastar la información recabada. De este modo, se cruzan datos y se observa si se llega a las mismas conclusiones, obteniendo así un mayor control de calidad, garantizando el rigor, la validez y la credibilidad de la investigación.

Por otro lado, se emplea una “triangulación entre métodos” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74), en la que se aplican diversos métodos de recogida de información para contrastar los resultados. Consiste en combinar métodos cualitativos de investigación en el análisis de un mismo fenómeno, utilizando los puntos fuertes y paliando las debilidades de cada uno de ellos. De la misma forma que en la triangulación de datos personal, se cruzan los datos y se observa si se llega a las mismas conclusiones.

En este estudio, mediante la triangulación entre métodos se combinan el análisis documental y la encuestación (entrevistas semiestructuradas). A través de la triangulación de datos, se analizarán los datos provenientes de diferentes fuentes: una estudiante, profesorado (su docente/tutora y la coordinadora del PLC) y la propia documentación del centro vinculada al PLC.

Para la recogida de información, se llevaron a cabo, por un lado, entrevistas, definidas por Rodríguez et al (1999, p. 167) como “técnica en la que una persona solicita información de otra o de

un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado”. A través de ellas, se pretende obtener información sobre el tema planteado a los participantes de forma individual, habiendo elaborado para ello tres entrevistas diferentes.

En primer lugar, se aplica una entrevista semiestructurada a la docente/tutora, la cual consta de 57 preguntas abiertas, categorizadas en 7 dimensiones. En segundo lugar, se entrevista a la coordinadora del PLC a fin de obtener su perspectiva mediante 51 preguntas abiertas categorizadas en 8 dimensiones. Por último, se aplica una entrevista a la estudiante con el objetivo de recabar información sobre su punto de vista. Consta de un total de 46 preguntas abiertas, pertenecientes a 6 categorías diferentes.

Por otro lado, se hace uso de la técnica del análisis de documentos, mediante la que el investigador adquiere la información necesaria para poder describir documentos con la máxima precisión y objetividad. Este análisis exige que, por parte del investigador, se determinen previamente las unidades de observación, los criterios sobre la base de los cuales se va a valorar el proyecto, así como la asignación de valores a las distintas unidades observadas. A través de este tipo de documentación, el investigador puede recabar información sobre la realidad educativa, utilizando para ello el análisis de documentos y el análisis de contenido (Rodríguez, 2011).

Además, según Bisquerra (2004), los documentos permiten acceder a una información valiosa que quizás otros medios no proporcionen. De diferente modo que ocurre en las entrevistas, para el análisis documental se ponen en juego únicamente la participación y la reflexión del investigador.

Para realizar este análisis de documentos, se utiliza una lista de control, instrumento en el que se presenta una enumeración de una serie de características o secuencia de acciones para tratar de constatar su presencia o ausencia (Rodríguez, 2011).

En este caso, se analizará el PLC del centro educativo donde se llevará a cabo la investigación, elaborando para ello una lista de control, que permita constatar la presencia de una serie de aspectos que sean de especial relevancia en un documento de este tipo. Dicha lista de control consta de 40 ítems, que deben ser respondidos atendiendo a “Sí” o “No” e incluyendo algún matiz en el apartado de “Observaciones” si fuese necesario.

3.3 Validación de los instrumentos

Con el objetivo de garantizar la validez de contenido de los instrumentos diseñados para la recogida de datos, todos ellos han sido sometidos a la valoración de 4 jueces expertos —del grupo de investigación PAI HUM-1041 *Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* y de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, lugar donde se desarrolla el proyecto que inspira este trabajo—, en los procesos de escritura y la implementación de los PLC, comprobando así que se ajustaran a la propuesta y permitiesen verificar la claridad de los ítems y su redacción, señalando, de la misma forma, aspectos para mejorar lo realizado y aportando nuevas preguntas o indicadores.

4 RESULTADOS

El análisis de las dimensiones de estudio de ET, EC y EA ofrece una primera imagen sobre el concepto que les sugiere la escritura. El programa NVivo 12 ha facilitado el estudio de estas a través de nubes de palabras (Figura 2):

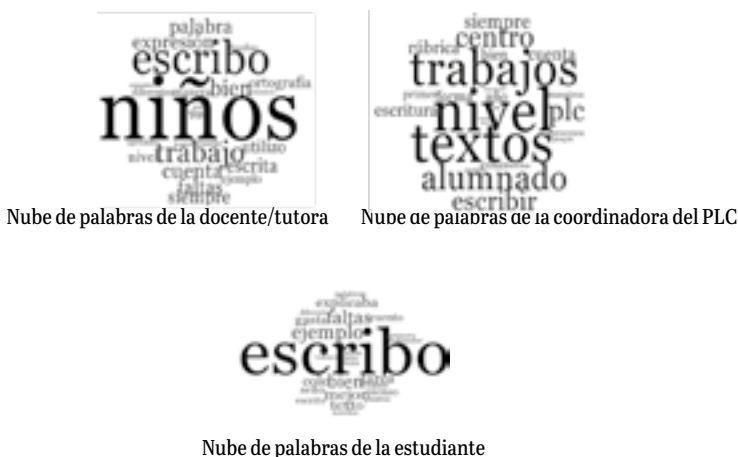


Figura 2. Palabras claves de las informantes. Fuente: elaboración propia con NVivo 12.

A continuación, pretendemos mostrar la información obtenida a través de las categorías establecidas:

Categoría 1. Biografía escritora y creencias:

En cuanto a la primera categoría, tanto la tutora como la coordinadora destacan que en su experiencia como alumnas les enseñaron a escribir con el método tradicional:

Pues lo típico, la m con la a, ma, la m con el e, me. Todo muy muy tradicional. (TUT)

¿En mi etapa como alumna? Con el método tradicional. (COP)

Sin embargo, cabe destacar que, al compararlas con su práctica docente, hacen hincapié en los cambios que se han producido desde entonces. A pesar de los cambios que perciben ambas, la alumna muestra también una concepción totalmente tradicional de la E/A de la escritura cuando se le pregunta cómo enseñaría a un niño a escribir:

Pues primero le enseñaría las vocales y luego de una en una las consonantes. Y después, cuando ya se las supiera todas, pues le iría enseñando a escribir las palabras, las frases, los textos, los puntos, las comas y así, luego poco a poco las tildes y así le iría enseñando todo. Y una vez que ya supiera ya todas las letras, las tildes, los puntos, pues a escribir un texto que fuera largo y así que no tuviera faltas (ALU).

Cuando se les pregunta lo que entienden por escribir bien, las tres coinciden y mencionan la ortografía, sumada a otros aspectos:

Pues escribir sin faltas de ortografía y que sea con buena letra. Que sea bonito. (ALU)

Categoría 2. Estrategias didácticas y organización del aula para la escritura

Cuando se les pregunta sobre la línea común del centro en el trabajo de la escritura, la docente tutora afirma sigue el modelo de escritura que aparece en el PLC. No obstante, es la coordinadora quien indica repetidas veces que el centro es muy grande, cuenta con cinco líneas y que, aunque estén las bases, los instrumentos y el plan de escritura, no se controla lo que cada docente hace en su propia aula:

Las bases se tienen, los instrumentos, hicimos, ya te digo, el plan de escritura, tenemos la rúbrica... y se supone que todos debemos seguir la misma línea. Ya en un colegio así de grande lo que cada uno hace dentro de su clase es un mundo. (COP)

En cuanto a la organización del aula para las tareas de escritura, desde la perspectiva de la coordinadora, la escritura se trabaja desde un proceso colaborativo hacia la escritura individual según lo recoge el PLC, pero, al igual que en la pregunta anterior, no conoce lo que ocurre en cada aula:

Se supone que sí y así lo recoge nuestro plan de escritura. Yo te hablo a nivel de primer ciclo, donde estoy ahora mismo y sí que se habla mucho de trabajo colaborativo... pero no te puedo asegurar que todo el profesorado lo haga. (COP)

Por parte de la tutora, se indica que se suele trabajar de manera cooperativa, lo que aprueba la estudiante:

Pero depende. Intento que el aprendizaje sea cooperativo, intento que hagan muchas tareas en grupo. Hay tareas de expresión escrita que las mando para hacer en grupo y otras que me interesa hacerlo de manera individual porque quiero saber, por ejemplo, su opinión. [...] En ciencias hacemos muchos proyectos de manera colaborativa porque a ellos les gusta, trabajan muy bien, hacen trípticos, hacen murales y muchas veces recopilan información y hacen una descripción de algún personaje, de algún científico, científica y sí, les gusta mucho. (TUT)

Por parte de la docente tutora, al preguntarle si tiene un momento previsto para trabajar la escritura, comenta que sí, que dedica los miércoles a la expresión escrita y los jueves a última hora siempre hacen dictado.

En cuanto a la estructuración de la enseñanza de la escritura en torno a los géneros discursivos, la coordinadora manifiesta que sí se organiza en torno a los géneros, concretando lo siguiente:

Sí, sí. Lo que hicimos fue comparar el currículo con los géneros discursivos que había, ver los que el currículum establecía como mínimo para cada uno de los niveles. A partir de ahí, hicimos nuestro mapa de géneros y siempre partimos de los géneros para introducir, por ejemplo, si hacemos descripciones pues la gramática que vamos a trabajar es el adjetivo. Hemos generado nuestro propio currículo partiendo del género lingüístico. (COP)

De la misma forma, la docente tutora afirma que la escritura se organiza en torno a los géneros discursivos sin ahondar en

el tema. Así, la estudiante va mencionando los diferentes géneros que trabajan en clase como redacciones, cuentos, hipótesis fantásticas, diarios...

Por último, en lo vinculado con el andamiaje, la coordinadora cuenta que les muestran modelos a los estudiantes, les leen textos originales, trabajan con textos pautados a las primeras edades y se va incrementando el nivel. Por otro lado, TUT los va guiando, les soluciona dudas, les sugiere mejoras y les proporciona un guion.

Categoría 3. Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)

Cuando se habla de atención a la diversidad y estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado tanto la docente tutora como la coordinadora del proyecto hacen hincapié en la importancia de adaptarse a la necesidad de cada aprendiz y en ofrecerle a cada uno las herramientas que puedan ayudarle más es desde su estilo. La coordinadora, por su parte, menciona los textos pautados y la tutora, la adaptación de la evaluación en cada uno de los casos.

En lo relativo a las mayores dificultades del alumnado al escribir, la docente que coordina el proyecto se centra en el primer ciclo, subrayando la asociación grafema-fonema en muchas ocasiones, debido al ceceo o seseo. Asimismo, habla de la dificultad del alumnado para organizar las ideas en su cabeza y dar sentido a los textos a la hora de redactarlos. La tutora percibe que lo que más les cuesta a sus alumnos es contar el final de la historia con detalles, ya que suelen llegar cansados al desenlace de las narraciones:

Ellos empiezan a escribir y cuando quieren acabar escriben “y entonces eso pasó todo, pum, fin”. Entonces pues les explico que me tienen que contar al final cómo se ha solucionado el problema. Les cuesta el acabar, el unir una idea con otra, utilizar adjetivos, entrar en detalle. (TUT)

Por último, en cuanto a la edición de textos, la coordinación comenta que tienen acuerdos estilísticos para presentar los trabajos y que al alumnado mayor se les suele repartir esta guía. Sin embargo, la alumna apunta que su tutora les va indicando la separación que deben dejar para el margen o que las frases deben estar rectas, entre otros aspectos, pero no tienen un guía.

Categoría 4. Retroalimentación y evaluación de la escritura

En torno a los criterios que se evalúan de los textos, la coordinadora apunta los criterios recogidos en la rúbrica: la ortografía, la gramática, el uso de conectores, los párrafos, los márgenes... A su vez, indica que todos tienen el mismo valor. Por otro lado, la tutora también expresa sus criterios, que coinciden con los de la rúbrica existente (ortografía, coherencia, sentido, conectores...). Sin embargo, esta manifiesta dar más importancia a la ortografía o la creatividad. Dependiendo del alumno, le valora más unos aspectos u otros, según lo que le cueste más. La percepción de la alumna lo corrobora.

En relación con la retroalimentación de los textos, la estudiante aclara que su docente se los suele entregar con algunos apuntes en rojo y con algunas tildes o comas. También suele ponerle una anotación como *muy bien*, dependiendo de cómo esté escrito. En la misma línea, su tutora señala lo siguiente:

A nivel general, las mayúsculas, las haches y las uves y las bes. Depende del nivel de cada niño. Hay niños que las tildes simplemente se las pongo y hay niños a las que sí se las tomo como faltas. Hay mucha diferencia entre algunos niños y niñas. (TUT)

Finalmente, la docente coordinadora aclara que no se han consensuado pautas para retroalimentar las producciones escritas de los estudiantes, sino que es algo que cada docente hace a su manera:

No, eso ya un poco cada persona lo hace a su manera, o sea, estamos de acuerdo en que no le vamos a decir “uy, qué desastre, eso está mal”, siempre con refuerzo positivo [...] (COP).

Respecto a la evaluación, el instrumento que se utiliza para evaluar estas producciones son las rúbricas, como ha sido manifestado por los tres informantes. Respecto a la autoevaluación, lo docente y la coordinadora afirman lo siguiente:

Sí, sí, se supone que sí, que tiene que evaluar en la participación de sus propios textos. A un nivel de primero fundamentalmente como se hace es cuando hay algún error o algo no se puede entender es decirle “ven, vamos a leer la frase, léeme lo que has escrito”. Entonces, conforme te lo van leyendo se van dando cuenta de que no tiene sentido, qué es lo que tienen que corregir y dónde tienen los fallos. En realidad, para lo que está un poco es para decir “mira, ¿tú crees que esto está bien? ¿Tú esto lo entiendes bien? ¿Tú cómo lo harías?” (COP)

Haciendo referencia a cómo se comprueba el progreso de los estudiantes, la coordinadora manifiesta que se observa conforme van alcanzando niveles más altos, sean más fluidos los textos, tengan menos redundancias, se haga un buen uso de los conectores, se separen correctamente los párrafos, las ideas estén bien expresadas, sean inteligibles y se entienda lo que escriben.

Para la tutora, en cambio, el progreso y la mejora del alumno se notan cuando se compara un texto del primer trimestre con otro del tercero. Este progreso se informa a las familias de manera individual en las tutorías, sin que exista un procedimiento consensuado para ello.

Categoría 5. Escribir en pandemia

Referente a la escritura en pandemia, los tres informantes (COP, TUT y ALU) coinciden en que ha habido consecuencias. Según la coordinadora, quien vuelve a hacer referencia a su ciclo (1^{er} ciclo), era difícil introducir nuevos tipos de texto por temor a que los padres no lo trabajen desde el enfoque que ella desea. Así, se ha reducido notablemente el trabajo de la escritura y se han hecho únicamente tareas de lectoescritura y velocidad lectora.

Por su parte, la tutora destaca que, con el confinamiento, han comenzado a usar más el ordenador y han empezado a escribir en él, ya que en 5º curso aún lo utilizan poco. Han tenido que hacer rellenar cuestionarios de Google, completar tareas en Word, entre otras:

Tanto la comunicación lingüística como la expresión escrita han sufrido un bajón este trimestre con el confinamiento porque ellos no hablan y se comunican como lo hacían en el cole normal, no me pueden explicar las cosas como lo hacían antes. [...] se ha notado que niños y niñas no han evolucionado ni a nivel lingüístico ni a nivel de escritura. [...] (TUT)

Categoría 6. Agentes implicados y formación

En cuanto a la implicación del profesorado en el PLC, según se recoge en el propio proyecto, participa en él la totalidad de docentes. A pesar de lo indicado, la coordinadora no asegura la implicación de todos en dicho proyecto y controla únicamente lo que ocurre en primer ciclo:

Estamos hablando de un centro muy grande, somos una plantilla de 42. Tener un control exhaustivo de cómo todo el profesorado participa es muy complicado. Yo sé que en mi nivel sí se lleva a cabo y sí que trabajamos unidos, pero claro, saber realmente.... (COP)

Por otro lado, en lo referido a la formación del profesorado, el PLC recoge que la formación específica está relacionada con el PLC y participa tanto el equipo directivo como todo el profesorado del centro.

Por último, en torno a la importancia que se otorga a las familias en el proyecto, recogemos lo siguiente:

Sin el trabajo de las familias es imposible y lo primero de todo es que la familia tiene que trabajar coordinada con el profesorado, como cada uno vaya por un lado ya la hemos liado, ahí no se saca nada en claro. Es involucrar a la familia en todo lo posible. (COP)

[...] AMPA y familias adquieran su protagonismo y participen activamente en nuestro proyecto. [...] entendemos el PLC como un proyecto que engloba a toda la comunidad educativa. (PLC)

Categoría 7. Evaluación y percepción del PLC

La coordinadora del PLC afirma que sí se conoce la percepción de todos los agentes implicados al acabar y que la percepción de los agentes es positiva, ya que suele gustarle a todo el mundo. Aun así, cuando menciona a “todo el mundo”, se refiere a los docentes del centro:

La percepción es positiva y en un principio a todo el mundo le gusta y sobre todo, cuando empiezas a trabajar con esta metodología te das cuenta de que realmente funciona, de que merece la pena. (COP)

Basándonos en el análisis del PLC, solo profesorado y equipo directivo completan un cuestionario a final de curso para evaluar el PLC, sin especificar que exista colaboración de alumnado o familias.

Categoría 8. Diseño del PLC, actuaciones y actividades de aula

El diseño del PLC surge del diagnóstico de necesidades educativas del centro en relación con la CCL, como se indica en el proyecto e indica la coordinadora:

Entonces, vimos que tenían dificultades con la ortografía, estuvimos estudiando cuáles eran los resultados, cuáles eran nuestros puntos débiles, entre otros estaba también la falta de vocabulario... (COP)

Por otro lado, el PLC recoge que se incluyen las áreas no lingüísticas en él y que todas las asignaturas han sido programadas siguiendo estas medidas, lo que corrobora la coordinadora.

Respecto al uso de las TIC, en el PLC se nombran y se les da importancia. Se puede observar cómo el uso de las TIC se ha intensificado debido al confinamiento y el profesorado ha tenido que utilizar nuevas herramientas. Como consecuencia, la formación se va a dirigir a partir de ahora al uso de las nuevas tecnologías.

Este año empecé a mandarles expresiones escritas de manera digital y ahora con el confinamiento pues imagínate, todo ha sido online. Ahí ha habido un trabajo de fondo...porque hay muchos niños que no saben lo que es un Word y te escriben mensajes pues como hablan y sin signos de interrogación, sin mayúsculas, entonces bueno, en este último trimestre ha habido un trabajo intenso. (TUT)

Finalmente, el programa NVivo permite la obtención del coeficiente de Jaccard e identifica las relaciones existentes entre diversos nodos. El índice de Jaccard mide el grado de similitud entre dos conjuntos, sea cual sea el tipo de elementos (Real y Vargas, 1996) y toma siempre valores entre 0 y 1. Este último corresponde a la igualdad total entre ambos conjuntos.

Así, se ha realizado el gráfico correspondiente a todos los nodos –Figura 3–. En este caso, casi la totalidad de los nodos muestra un índice de Jaccard igual a 1, lo que permite la verificación de las relaciones que existen entre ellos, ya descritas en el apartado de *Resultados*.



Figura 3. Nodos conglomerados por similitud de codificación

4 CONCLUSIONES

Para la emisión de las conclusiones se tomarán como referencia los objetivos del trabajo. Así, se concretará si se alcanzan los objetivos propuestos, detallando cada uno de ellos:

- I. *Conocer la concepción de la escritura desde la perspectiva docente en un centro PLC a través de las entrevistas a una docente/tutora de 5º de EP y a la coordinadora del propio PLC*

En primer lugar, haciendo referencia al concepto que tiene la tutora de la escritura, destaca la importancia que otorga a la ortografía, principalmente, y a la creatividad del aprendiz a la hora de producir un texto por encima de otras dimensiones. Así, la docente hace alusión también a un proceso creativo (Robledo y Rodríguez, 2001).

Asimismo, por la relevancia que se concede a la ortografía, se puede afirmar un concepto normativo de la escritura. Pese a ello, esta dice otorgar relevancia al acompañamiento del aprendiz durante todo el proceso de elaboración de la escritura y no la mera revisión (Fontich y Camps, 2015). Además, tanto la tutora como la coordinadora del PLC entienden y reconocen este concepto funcional de la escritura en lo referido al uso de la lengua como instrumento de construcción del conocimiento en las diferentes áreas, incluyendo las ANL.

Las dos docentes informantes comparan la forma en la que se enseña y aprende a escribir en el PLC con la manera tradicional que ellas recibieron como alumnas. Sin embargo, esta diferencia no se ve reflejada, ya que la estudiante concibe la enseñanza de la escritura del mismo modo.

Referente a las prácticas docentes, siguiendo a González et al. (2009), la tutora muestra preferencia por las prácticas multidimensionales, basándose en la instrucción explícita del código, a la vez que se potencia la escritura autónoma, dedicando un horario concreto cada semana a la realización de tareas de escritura.

Basándonos en Cassany (1993), los marcados roles de los que el autor habla parece que dejan de ser tan evidentes, flexibilizándose en el caso de la docente/tutora y la coordinadora. Se comien-

za a ver al alumnado como protagonista de la E/A de la escritura y las docentes pasan a ser guías del proceso.

Al contrario de lo que manifiesta Fernández et al. (2016), no se califican los escritos de manera global, sino que existe una rúbrica analítica. A pesar de ello, sigue estando presente un carácter correctivo de la evaluación: se escriben las tildes que faltan, incorporan o eliminan signos de puntuación y se corrigen las faltas en rojo (Fernández et al., 2016). Asimismo, se suelen acompañar de valoraciones verbales positivas. Aun sin existir un consenso para las retroalimentaciones a las producciones escritas, se entiende que estas se harán con refuerzos positivos y ayudando a los estudiantes a superar sus carencias.

Por último, referente a los géneros discursivos, cabe destacar que es en torno a ellos como se estructura la E/A de la escritura, haciéndose énfasis en el cuento y la descripción, géneros mencionados innumerables veces por las informantes.

En definitiva, estas dos participantes se encuentran en un punto intermedio entre la forma tradicional mediante la que ellas aprendieron a escribir y un concepto mucho más funcional. Se alejan de los roles excesivamente marcados tradicionalmente de docente y aprendiz en la E/A de la escritura, mientras que se mantienen otros aspectos como el uso de la tinta roja.

II. *Identificar la concepción de escritura de una estudiante de 5º de EP, además de conocer su percepción sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula*

En lo que respecta a la concepción de escritura de la estudiante, está claro que se encuadra en el modelo “decir el conocimiento” (*escritor novato*): no muestra necesidad de planificar el texto antes de escribirlo (Scardamalia y Bereiter, 1992). De igual modo, la redacción supone poco tiempo al aprendiz y la revisión de las producciones es escasa, haciendo hincapié únicamente en las faltas de ortografía.

En la línea de lo comentado al final del apartado anterior, se puede afirmar que las creencias de la estudiante en torno a la escritura se sitúan a medio camino entre el concepto más tradicional de esta y uno más funcional, manifestando características muy diversas de su concepto de escritura.

III. *Analizar el Proyecto Lingüístico de Centro del colegio en cuestión desde la perspectiva de la escritura como proceso*

A pesar de que hay un equipo de coordinación educativa vinculado al PLC, la coordinadora no tiene constancia de muchos de los fenómenos que ocurren, más allá de lo que se establece en el proyecto. Por ello, deben mejorarse los mecanismos de conexión que existen, siendo necesaria una persona que coordine en cada ciclo para que no se pierda el hilo.

Por otro lado, se establece en el PLC la necesidad de que toda la Comunidad Educativa sea partícipe del proyecto, incluyendo claustro, familias y el AMPA. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la evaluación no se menciona ni las familias ni a los propios alumnos.

IV. *Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia*

A causa de la pandemia, los docentes y las familias han tenido que adaptarse a la educación telemática, lo que ha puesto de manifiesto la importancia de la formación en materia de recursos tecnológicos. Todos los informantes han percibido cambios notables en cuanto a docencia y escritura: se ha comenzado a trabajar con diversos recursos como los cuestionarios de Google, el alumnado ha pasado a entregar sus tareas en Word, a la vez que se han descubierto otras herramientas que no se conocían hasta este momento, como las fichas interactivas.

En lo referido a la escritura, a pesar de que la intención por parte de los docentes ha sido seguir trabajando los aspectos lingüísticos desde casa, el alumnado no ha avanzado como solía ocurrir en la escuela presencial. La dificultad para atender de manera individualizada a cada estudiante virtualmente ha hecho que la expresión escrita se haya trabajado con mucha menos frecuencia, provocando así el retroceso de algunos alumnos en esta competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en Investigación Educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.2015.i47.05>

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 19-21.
- Camps, A. (s.f). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria [Entrada blog]. <https://bit.ly/2XdTUE4>
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cisneros Estupiñán, M. y Vega Pulido, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Fernández, M., Lucero, M. y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, 372, 63-86.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- García Velázquez, A. (2001). La vida de la escritura. *Pulso*, 24, 27-46.
- González, X., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 153-169.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª edición). Pearson.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.3 en línea]. Consultado en: <https://dle.rae.es>.
- Robledo, B. y Rodríguez, A. (2001). *Lectura, comunicación y convivencia: Guía del animador de lectura*. Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Rodríguez Gómez, G. (2011). *Técnicas e instrumentos para la investigación*. UNIR.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos escritos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 58, 43-64.
- 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.



DOCTORADO



CAPÍTULO 11**LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN: UNA PROPUESTA PARA SU USO EN EL AULA DE PRIMARIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS**

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap11>

CARMEN ROMERO CLAUDIO

Graduada en el Doble Grado de Filología Hispánica y Estudios Ingleses y en el Máster de Profesorado en la Universidad de Cádiz. Perteneciente al grupo Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus investigaciones se centran en la intertextualidad entre la literatura y otras artes, como la música, y el fomento lector en estudiantes de Secundaria a través de metodologías activas. Investigaciones centradas en la intertextualidad entre la literatura y otras artes, como la música, y el fomento lector en estudiantes de Secundaria a través de metodologías activas.

Universidad de Cádiz, España

carmen.romeroclaudio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2813-9579>

1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Libros, caminos y días dan al hombre sabiduría
Proverbio árabe

Y ahora ¿qué leo? Entre un catálogo editorial que aumenta en número exponencialmente, el maestro y profesor de escuela encuentra, paradójicamente, el reto que supone formar lectores en una sociedad donde la inmediatez y la postverdad se abren paso. La dualidad entre el mundo analógico y el digital, ligados a términos como la era de postinternet, postmodernidad, postverdad, etc., acentúa la complejidad que el docente encuentra a la hora de acercar la lectura a los estudiantes en esta era, ya que “lectura y lectores son dos caras de la moneda que cambian, evolucionan y se transforman desde una perspectiva social y cultural” (Romero et al., 2020, p. 18) puesto que:

los hábitos lectores no puede desarraigarse de las coordenadas espacio-tiempo de la comunidad en la cual se dinamiza, pues esta ha de concebirse desde la noción integradora de *modernidad líquida* (Bauman, 2019) donde prevalece su carácter mutable y dinámico, nunca invariable ni predeterminado, y cuya unidad no solo se produce desde las semejanzas sino también desde las diferencias de los sujetos participantes que en ella cohabitan y se relacionan. (Romero et al., 2020, p. 19)

En esta línea, Córdón-García (2018) realiza una exhaustiva referencia a investigaciones que en los últimos años han versado sobre hábitos lectores en la era digital y menciona la emergencia de un nuevo modelo híbrido entre la cultura analógica y la digital, en el que el potencial metafórico y cultural del sistema impreso no decae sino que camina hacia otra dirección, todavía por determinar. Existe, pues, una necesidad educativa y social para formar lectores

competentes, que caminen para superar los retos presentes en la sociedad global de la sobreinformación producida por fenómenos como internet. Para ello, desarrollar la competencia informacional (Guarro y Area, 2012) crítica y responsable desde la juventud resulta una necesidad de primera orden que requiere tanto de la formación del profesorado como de la disposición de medios y soportes —que no estén basados exclusivamente en la tecnología—, medios de calidad que aporten límites al exceso de información y se adecúen a las capacidades analíticas y comprensivas del desarrollo cognitivo, afectivo y social de los jóvenes lectores.

Determinar los límites a la hora de exponer información a los dicentes es esencial, ya que, en internet se encuentran ante un infinito de redes y conocimientos que se exponen a la sobreinformación y caos. Para poder, progresivamente, acceder a esta información, conocimientos y saberes en red, es importante desarrollar herramientas y recursos cognitivos para que el lector sepa seleccionar, filtrar y organizar la información para convertirla en conocimiento, es decir, para ordenar con criterio la información que aparece a su alcance.

Es entonces cuando los libros ilustrados de no ficción, ignorados tanto por los expertos en literatura como por docentes (Moss, 2003), cobran protagonismo como elementos para fomentar, no solo la lectura, sino también el conocimiento a partir del descubrimiento y la curiosidad sobre el mundo que rodea a los jóvenes lectores —“we have come to realize that young children delight in learning about the world” (Ruth Gill, 2009, p. 260). Esta idea, unida a otras ya mencionadas por autores como Young et al. (2007), Arizpe y Styles (2004), o Tabernero (2018), evidencia la necesidad de trabajar y dinamizar con los estudiantes con formatos como los libros ilustrados de no ficción, ya que son útiles para introducir textos expositivos desde los primeros niveles educativos (Moss, 2003); son atrayentes por su contenido visual gracias a imágenes, ilustraciones y fotografías —e incluso las tipografías, texturas y colores utilizados— e incluso ofrecen la posibilidad de lecturas compartidas gracias a los agradables y grandes formatos del libro-objeto. Todo ello coloca a los libros ilustrados de no ficción como un elemento con el que el lector puede adquirir unas competencias necesarias para el desarrollo de hábitos lectores, la competencia informacional y el disfrute compartido.

Sin embargo, difícilmente los libros ilustrados de no ficción —así como otros innovadores recursos y metodologías— llegarán al aula de la escuela primaria de manera efectiva si los futuros maestros no poseen las herramientas necesarias para poder convertir a la lectura en un momento que se relacione con el mundo en el que habitan —ecosistema o ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001)—, y no en un hecho aislado que carezca de sentido dentro de su realidad cotidiana. Así, se hace evidente el hecho de que la formación inicial de profesorado —y la continua formación permanente como docentes— cobra un rol esencial dentro de la educación, como ya afirmaba el informe de la consultora McKinsey (2008): “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de su profesorado” (Trigo, 2016, p. 67).

Es por esto que la presente propuesta propone el desarrollo de un estudio de caso en una clase de 3ª del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Su propósito es reflexionar sobre las creencias y actitudes de los futuros maestros en Educación Primaria respecto a la implementación de los libros ilustrados de no ficción para la formación de lectores en la escuela, respondiendo así a una creciente necesidad en el ámbito educativo y social tanto en el ámbito nacional e internacional en torno a la necesidad de proponer unas claves para el desarrollo de la formación lectora y las prácticas sociales, desde la formación inicial de maestros, es ellos son la base referencial para atender el cambio de cultura educativa desde la investigación y la innovación de cara a las generaciones futuras de ciudadanos.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aumento de los ejemplares y títulos en torno al libro de no ficción en la última década ha traído consigo el estudio de este tipo de lecturas desde diferentes vértices que van desde el hecho lector hasta el lenguaje propio que adquieren al entrelazarse con las imágenes e ilustraciones. Es por esto que, el estado de la cuestión muestra que el uso del libro de no ficción es una línea de investigación que tiene especial relevancia en nuestro sistema educativo ya que son libros que facilitan el conocimiento de una manera organizada, estructurada y rigurosa. Además, conforman un corpus

innovador, fresco y llamativo para los jóvenes lectores que se inician en el descubrimiento de textos.

En este sentido, el interés de este estudio forma parte de los retos educativos a los que se enfrentan hoy en día las sociedades democráticas, en general, y la escuela, en particular. Por ello, a través del libro de no ficción, el lector puede adquirir unas competencias necesarias para el desarrollo de hábitos lectores. Las diferentes prácticas y comunidades de lectura con el libro ilustrado de no ficción pueden ayudar a crear puentes entre los diferentes agentes educativos y vertebrar así un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010) en donde se articulen estrategias formativas y de implementación en aulas de centros educativos con el fin de testar y sistematizar un modelo de explotación didáctica de los libros ilustrados de no ficción a partir de la voz de los agentes implicados (integrando a estudiantes, en su tránsito a la función docente; a docentes, en su papel de formadores; y a maestros, en contacto diario con la realidad educativa).

Por otro lado, dentro de estos componentes materiales, el libro de no ficción, sea álbum o libro ilustrado (Arizpe y Styles, 2004; Salisbury y Styles, 2012), se convierte en un motor de evolución del libro y su aportación parece residir en el desarrollo del límite de lo analógico frente a la ausencia de directrices del espacio virtual para el lector en formación, aportando una guía, de tal modo que el paso de página, la secuencialidad, la cubiertas... desempeñan las funciones de anclaje en el juego que se establece entre los diferentes planos (Lluch et al., 2015; Pelachaud, 2016; Job y Coleman, 2016; Tabernero, 2018). La información y el conocimiento que aparece explícito entre las páginas del libro sirven como eje de partida para que, el curioso interesado, nade en otras fuentes en busca de más.

Esta es uno de los muchos atributos han sido destacados por autores como Ana G. Lartutegui en su libro *Alfabeto del libro de conocimientos, paradigmas de una nueva era* (2018), en el que expone, no solo un amplio corpus de libros informacionales que van desde la miscelánea, el juego o conocimientos más especializados como *Illuminatomía* (2017) sobre el cuerpo humano; *Zoóptica ¿Saber cómo ven los animales?* (2013) o *El gran libro de los bichos* (2016) para descubrir más sobre el reino animal; *La gran carrera espacial* (2014) para adentrarse en la tecnología, los transportes y el diseño; o diversas bio-

grafías ilustradas de célebres personajes como Anne Frank, Marie Curie, Ella Fitzgerald, Agatha Christie, o Saint-Exupéry, entre otros.

En esta exposición de cómo la narrativa gráfica se ha renovado hacia los libros informacionales de no ficción, el lector encontrará —a modo de abecedario— muchas de las virtudes de este nuevo género que se abre paso entre la ficción. Son elementos como el humor, los detalles, lo gráfico, el conocimiento, el juego o su organización lo que los llevan a ser libros interactivos que se adaptan al momento en el que nos encontramos como sociedad lectora —desde la infancia hasta la adultez:

Como parte de la literatura posmoderna, estos libros se ven transformados por las estrategias subversivas propias de su tiempo, cuestionando tanto los márgenes formales como los conductos sociales y culturales relacionados con el saber y su transmisión hacia la infancia. Esta cualidad cuestionadora es justamente la que los convierte en herramienta imprescindible para avanzar con los desafíos sociales intelectuales y educativos propios de la crisis de la civilización occidental, la cual estamos obligados a superar (Lartutegui, 2018, p.14)

Pese a que los libros ilustrados de no ficción no son una novedad de nuestro tiempo, es innegable la gran respuesta editorial que desde hace unos años ha cubierto el espacio de los denominados libros informacionales frente a la ficción literaria, no solo en el campo de los jóvenes lectores, sino también en los adultos. Sin embargo, este nuevo modelo de libro ilustrado de no ficción está orientado hacia el público infantil y juvenil quienes pueden encontrar diversas finalidades ya señaladas por Young, Moss y Cornwell (2007, p. 2):

- despertar la curiosidad y promover la investigación;
- crear un sentido de asombro al construir sobre el interés de los estudiantes en el mundo natural;
- proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas;
- motivar a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos;
- expandir el conocimiento de fondo necesario para entender el núcleo
- los conceptos del área de contenido presentados en los libros de texto;

- contribuyen al dominio de los estudiantes de las normas del área de contenido;
- construir vocabulario introduciendo a los lectores a los términos de contenido y lenguaje académico que no se encuentra a menudo en los textos narrativos;
- proporcionan a los lectores la exposición a una variedad de estructuras de texto y características;
- desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido;
- preparar a los estudiantes para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización informática;
- combinar la lectura por placer con la lectura por información;
- exponer a los estudiantes a los tipos de texto que se encuentran en los exámenes estandarizados, así contribuyendo a la mejora de los logros.

Por estos motivos, entre otros, se considera que los nuevos formatos editoriales del género “libro de no ficción” son medios de máximo interés para la formación de lectores unidos, a los que ofrecen discursos virtuales como los *booktrailer*, definidos como instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que se difunde a través de las redes sociales (Tabernero, 2015). Este formato se relaciona con la reclamación de voces (Machado, 2005; Montes, 2017), que ponen en valor una propuesta educativa basada en la lectura vinculada al arte y al entorno que rodea al joven lector, siendo así ventanas al mundo de la información para conocer el universo que los rodea y descubrir lo que no está a su alcance más cercano. Además, pone en valor el hecho de compartir las lecturas con dinámicas atractivas donde convergen lo analógico y digital.

Dado el carácter incipiente de este género, pero también el peso que está tomando en el sector editorial y la gran cantidad de títulos que aparecen en el mercado nacional e internacional, se estima necesaria una investigación que incida tanto en el conocimiento de estos libros como en los resultados de su incorporación a aulas y bibliotecas incorporando los medios digitales —*booktrai-*

ler— en la guía de lectura del discurso analógico impregnado de materialidad y posterior escritura en un lenguaje nuevo e integrador que combina los medios analógicos con los digitales para ofrecer un discurso nuevo, creativo y reflexivo. Por tanto, los destinatarios de esta investigación engloban, en primer lugar, a los futuros maestros que se encuentran en su formación inicial. Durante la investigación, participarán también maestros y docentes de los centros de Educación Primaria así como el alumnado —centrado en aquellos que se encuentran en el tercer ciclo de Educación Primaria, pues viven en el tránsito entre la literatura infantil y juvenil, pudiendo ser este tipo de lecturas y enfoques la bisagra entre ambas como un elemento motivador para la creación de hábitos lectores; y siendo, además, el momento en el que se incluye la competencia digital como parte del currículum y de su aprendizaje.

Conocedores de este fenómeno, el panorama académico internacional viene desarrollando desde hace varios años investigaciones sobre los libros ilustrados de no ficción (Hodges y Matthews, 2017; Ruth, 2009), aportando criterios de selección (Colman, 2007; Moss y Hendershot, 2002), posibilidades de utilización por parte de los docentes en la escuela (Bortnem, 2008; Moss, 2003), reflexionando sobre su potencialidad para desarrollar la escritura creativa (Dollins, 2016) o la alfabetización informacional (Teaching, 2009; Topping et al., 2008). Sin embargo, la cantidad de estudios en el ámbito anglosajón contrasta con el hispanohablante, en el cual los libros ilustrados de no ficción se tratan aún de una línea de investigación poco explorada (Garraón, 2013; Lartitegui, 2019).

Así, el objetivo general de esta propuesta es aportar, en el marco de la formación inicial de maestros, los parámetros necesarios para establecer las bases de un modelo de formación de lectores, sustentado por el libro ilustrado de no ficción y el *booktrailer* como su guía de lectura y medio de expresión artística digital, para desarrollar la curiosidad y hábitos lectores entre el alumnado (Romero et al., 2019; Heredia et al., 2020). Es necesario que desde la investigación, la universidad y la escuela, se trabaje de manera conjunta para así responder a dos de los retos expuestos en anteriormente, porponiendo una investigación orientada al análisis de los cambios que introduce la era postinternet en la formación de lectores (García-Canclini, 2006) y la necesidad que se origina de

experimentar modelos de lectura en educación que posibiliten el desarrollo de la competencia informacional con el fin de crear lectores críticos y curiosos en un innovador paradigma de hibridación entre la cultura analógica y digital que supere la tensión entre las dos culturas. Para ello, Siguiendo a Romero et al. (2021) consideramos de vital importancia establecer las bases para desarrollar un modelo de formación de lectores sustentado en los libros ilustrados de no ficción. La formación inicial de docentes de Educación Primaria cobra especial relevancia pues los estudiantes de magisterio de hoy serán los encargados de la formación lectoliteraria de jóvenes lectores de mañana (Cerrillo y Yubero, 2003).

Siguiendo esta línea de pensamiento, investigaciones precedentes, como la realizada por Elche y Yubero (2019), han detectado que un alto porcentaje de futuros maestros parecen no reunir las condiciones personales y profesionales precisas para desarrollar en sus alumnos un comportamiento lector voluntario, ya se trate de una lectura literaria o de una lectura no ficcional. Este hecho fue evidenciado en el trabajo de Trigo et al. (2019) en el cual se comprobó que las lecturas que suelen realizar los futuros maestros de Educación Primaria no siguen una línea que sea atractiva para sus futuros alumnos y lectores nóveles. En el corpus de libros infantiles y juveniles que nombran los estudiantes de Grado, no aparece ninguna referencia a los libros ilustrados de no ficción, por lo que, por un lado, dejan de lado una herramienta novedosa y atractiva para los estudiantes como son los álbumes ilustrados para conocer el mundo; y, además, evidencian un pensamiento extendido entre los estudiantes: los futuros maestros asocian la lectura únicamente con su faceta literaria.

Esta creencia en el ámbito de Educación Primaria tiende a repetirse también en el Máster de Profesorado de Secundaria, en el que parece haber un sentimiento generalizado al afirmar que la formación inicial de los docentes en lectura y literatura resulta insuficiente (Romero Claudio y Jiménez Fernández, 2019; Trigo, 2016). Este hecho puede estar ligado a una formación lectora insuficiente por parte de los futuros docentes en el ámbito de los libros infantiles y juveniles, como indican Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019).

Es por esto que, desde el Grado de Educación Primaria y el Máster de Profesorado de Secundaria, la formación inicial nece-

sita reconstruir el concepto de lectura en el aula y formación de lectores, incluyendo títulos atractivos; mejoras en la selección y el uso del libro como objeto de enseñanza y aprendizaje; metodologías activas que posibiliten la búsqueda hacia otros hipertextos; e incluso una nueva percepción de los libros y las lecturas de aula que se aleje de la instrumentalización. El objetivo de esta formación de futuros maestros es doble: aprender más sobre los libros ilustrados de no ficción como elementos para la mejora de la competencia informacional y mediática; para así, poder enseñar a los estudiantes de manera adecuada con herramientas que capten su atención y sean significativas y útiles para su vida. En palabras de Sharon Ruth Gill (2009, p. 263): “Today’s nonfiction children’s books provide new ways to convey information, and teachers must learn new ways to share these books with children”, es decir, los libros de no ficción para niños proporcionan nuevas formas transmitir información, y los docentes deben aprender nuevas maneras de compartir estos libros con los estudiantes.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, desde la comunidad investigadora se hace necesario estudiar y compartir con la sociedad las posibles mejoras que posibiliten una sociedad mejor y más crítica, para así conseguir desde la escuela una generación que pueda desenvolverse en una sociedad caótica en cuanto a la adquisición de información —especialmente en el amplio universo digital. Estas reflexiones evidencian la necesidad de trabajar, en línea con lo expuesto por Zeichner (2010), en la creación de un tercer espacio educativo en el que se compartan los planteamientos de la universidad y de la escuela para poder ser parte de los principales avances en esta relación bidireccional colaborativa. De esta manera, la investigación cobra un sentido claro y directo: prestar servicio a la sociedad del presente y el futuro desde las generaciones más jóvenes en la escuela.

Para que esto suceda, es necesario superar la tradicional barrera que divide las diferentes etapas educativas de la escuela y la universidad, así como la idea de que los centros educativos (durante el periodo de prácticas de los futuros docentes) son solo considerados como zonas de ensayo para estudios o situaciones simuladas que se alejan de la realidad de aula. Para ello, la labor de supervisores y tutores es fundamental para que esta coordinación

más intensa cree el tercer espacio educativo (Zeichner, 2010, p. 132): “espacios híbridos en programas de formación del profesorado que reúnen al profesorado de la universidad” y al de los centros, los conocimientos “académicos” y los “prácticos”. Estos conceptos entre lo “práctico” y lo “académico” debe desjerarquizarse para lograr la equidad entre la universidad y la escuela, en favor a los estudiantes y las próximas generaciones: “una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico” (Zeichner, 2010, p. 132).

3 METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es analizar las creencias y actitudes de los futuros maestros de Educación Primaria respecto a la implementación de los libros ilustrados de no ficción para la formación de lectores en el aula.

De este objetivo principal, se desprenden diferentes subobjetivos específicos con los que se persigue analizar el libro de no ficción y el *booktrailer* en el marco de la enseñanza de la lectura en la sociedad digital en el aula de Educación Primaria. Para ello, es necesario que desde la formación inicial, los futuros profesores cuenten con un corpus pertinente para el ámbito escolar esta etapa educativa que abarque las diferentes materias y áreas de conocimiento, para así poder trabajar de manera adecuada los libros de no ficción y el *booktrailer*.

Tras centrar el estudio en el análisis del corpus editorial, un segundo momento pretende incidir en el modelo de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes lectores a través de la implementación y el análisis de la intervención didáctica, los parámetros necesarios para establecer las bases de un modelo de formación de lectores sustentado por el libro ilustrado de no ficción y el *booktrailer* como su guía de lectura y medio de expresión artística digital para desarrollar la competencia informacional en el aula de tercer ciclo de EPO. Relevante, de igual manera será conocer sus hábitos lectores y los modelos de formación de lectores en el centro educativo, fomentando la relación entre la lectura y los entornos virtuales que se constituyen en un *modus vivendi* —redes sociales, blogs, juegos en red, *follower*, *booktubers*, *fanfics* juveniles...— gracias al *book-*

trailer, siendo esto un producto con el que los estudiantes pueden compartir su experiencia lectora con iguales en la red.

A partir de este objetivo inicial, y siguiendo a Maxwell (2019, p. 101-118) se concretará una serie de objetivos específicos tomando como referencia unas preguntas de investigación que ayudarán a centrar el estudio y proporcionarán lineamientos acerca de cómo conducirlo a través de los distintos momentos de nuestra tesis.

Momentos de la investigación	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
Momento 1: Proceso formativo desde la formación inicial del futuro maestro	<i>¿Qué entienden los estudiantes por libros infantiles?</i> <i>¿Qué diferencia encuentran entre los libros infantiles y los libros ilustrados de no ficción?</i> <i>¿Qué libros conocen desde su experiencia lectora y su formación como maestros?</i>	OB1.1: Analizar las creencias sobre los libros infantiles desde las biografías narrativas de los estudiantes a través de un cuestionario sobre las creencias y biografías narrativas.
	<i>¿Qué criterios delimitan los libros informacionales frente a los que conforman el universo ficcional de la Literatura Infantil y Juvenil (Young et al., 2007).?</i> <i>¿Qué cualificación didáctica, desde el conocimiento de un corpus de obras y textos de referencia, que permitiera activar sus conocimientos y convertirlos en objeto de aprendizaje desde las finalidades educativas de los libros de no ficción (Lomas y Mata, 2014; Romero y Trigo, 2019)?</i>	OB1.2: Diseñar estrategias formativas desde los libros ilustrados de no ficción para el desarrollo de la competencia informacional y mediática en los estudiantes de Educación Primaria.
	<i>¿Qué metodología proponen para dinamizar los libros ilustrados de no ficción desde metodologías activas?</i> <i>¿Cómo se integra el desarrollo de la competencia informacional y mediática mediante los libros ilustrados de no ficción?</i> <i>¿Qué papel ocupan los booktrailer en la formación de lectores?</i>	OB1.3: Elaborar productos resultantes de la propia formación inicial para su implementación. (planificar y programar de cara a la implementación).
	<i>¿Qué factores son posibilitadores y cuáles dificultan la dinamización de los libros ilustrados de no ficción por parte de los maestros en su formación inicial?</i>	OB1.4: Elaborar una matriz DAFO al comienzo de nuestro estudio

Momento 2: Implementación de propuestas didácticas en centros educativos	PI: ¿Qué repercusión han tenido las propuestas de implementación en la competencia lectora de los estudiantes? <i>¿Qué dificultades y logros se han producido en la implementación de las propuestas didácticas?</i> <i>¿Qué retroalimentación han percibido por parte de los agentes implicados?</i>	OB2.1: Analizar la implementación de las propuestas didácticas desde la voz de los futuros maestros (estudiantes de grado).
	<i>¿Qué conocimientos son necesarios reforzar en la formación inicial para el buen desarrollo de las prácticas docentes?</i>	OB2.2: Analizar la implementación de las propuestas didácticas desde la voz de los supervisores (profesores de la universidad).
	<i>¿Qué creencias y actitudes poseen los tutores sobre los libros ilustrados de no ficción?</i> <i>¿Qué visión tienen sobre la formación inicial en el Grado de Primaria de los futuros maestros?</i>	OB2.3: Analizar la implementación de las propuestas didácticas desde la voz de los tutores (maestros de escuela).
Momento 3: Reflexión sobre el proceso formativo de los participantes de la investigación	<i>¿Qué factores se han de corregir o mantener para la dinamización de los libros ilustrados de no ficción y la mejora de la competencia informacional y mediática del alumnado?</i>	Reflexionar sobre el proceso formativo desarrollado a través de una matriz CAME como prospección del estudio

En cuanto a la metodología, el conjunto de la investigación está conformado por una vertiente teórica, que trata fundamentalmente de una revisión teórica del estado de la cuestión y un análisis documental de corpus editorial de libros de no ficción y *booktrailer*, y por una parte práctica, la fundamental como un estudio de caso, donde se realiza un análisis del contexto, como ecosistema educativo, y los diferentes agentes que participan en él, para finalizar con una implementación en un curso del tercer ciclo de Educación Primaria. Finalmente, se realizará un análisis descriptivo, con el software NVivo, y se estudiarán las relaciones entre los diferentes agentes participantes en la investigación —estudiantes, docentes, supervisores de prácticas y profesores— con el fin de poder inferir los resultados obtenidos (triangulación).

Partiendo de criterios de accesibilidad e intencionalidad, la creación de un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010) resulta clave en el desarrollo de nuestra investigación. Por ello, la justificación de los participantes y el contexto de actuación se concretan en los siguientes ámbitos:

1. El ámbito geográfico será la provincia de Cádiz: los criterios de esta primera selección son la homogeneidad de los centros escolares respecto a las prácticas curriculares de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Este criterio conlleva la accesibilidad a la información, desplazamiento de la investigadora a los diferentes puntos geográficos de la provincia pues reduciría su actuación en el estudio de campo (observación en aulas y entrevistas semiestructuradas a los maestros de los centros).
2. Curso académico: se tomará como referencia la asignatura 41119040 – *Competencias comunicativas en el currículo integrado* en 3º del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Cádiz. Los criterios de selección se basan en la accesibilidad y los contenidos desarrollados en dicha asignatura. Además, al ser una asignatura integrada en una mención del Grado —Enseñanza a través de proyectos integrados— donde participan áreas no lingüísticas —41119038 *La educación Ambiental como eje integrador*; 41119041 *Competencias matemáticas en el currículo integrado*— facilita la visión multidisciplinar de los estudiantes y docentes respecto a la dinamización de los libros ilustrados de no ficción. Además, es en el 3º curso donde los estudiantes de Grado comienzan sus prácticas curriculares en los centros y podrán llevar a cabo la implementación de las propuestas didácticas elaboradas en el desarrollo formativo de la asignatura optativa.
3. Participantes: se contemplan aquellos agentes que participan de la formación inicial: por un lado, en el ámbito universitario, se pondrá el foco en los estudiantes de la asignatura 41119040-*Competencias comunicativas en el*

currículo integrado en 3º del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Cádiz; y, además, se trabajará con los docentes de las asignaturas de la mención y los supervisores del *Practicum I* que llevan a cabo el seguimiento de dichos estudiantes en el periodo de prácticas. Por otro lado, en el ámbito escolar, los maestros de las aulas donde se lleven a cabo la implementación y los tutores de *Practicum I*. De esta forma, se posibilita la accesibilidad a la opinión de los diferentes participantes mediante la creación de grupos focales y otras técnicas de observación y análisis.

Tomando en cuenta el diseño de la investigación, se propone un estudio donde el paradigma se corresponde con una investigación cualitativa que intenta describir y analizar las “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400) de una muestra de alumnos de magisterio y su entorno formativo para el desempeño docente, de modo que se pueda obtener una explicación o teoría al problema que posibilite su solución y que, al mismo tiempo, sirva para arbitrar estrategias para establecer las bases de un modelo de formación de lectores en la escuela actual donde se imbrique lo analógico con lo digital:

- Como *estudio de caso* evaluativo (Pérez, 1994), se pretende interpretar y teorizar respecto al grupo de análisis para la toma de decisiones en torno a los problemas de aprendizajes. Nos centramos en una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real —las prácticas sociales y los niveles educativos de lectura— y las estrategias formativas de los futuros docentes para afrontar dicho reto, en donde los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles y donde se utilizan distintas fuentes de evidencia.
- Desde la *etnografía educativa* se dará voz a los auténticos agentes y destinatarios de la investigación: los estudiantes del grado de magisterio de una asignatura concreta (Chárriez, 2012). De esta forma, se pretende indagar en

el estudio la descripción de la cultura educativa, de las relaciones que se establecían en el contexto investigado, prestando especial atención a los participantes desde la creación de un tercer espacio educativo —docentes, supervisores, tutores de prácticas, alumnado de primaria— en los actos educativos así como en sus creencias y opiniones: “describir las diversas perspectivas y actividades de profesores y alumnos con el fin de obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento” (Latorre et al., 2005, p. 226).

- Con la investigación de diseño (del inglés, Educational Design Research) se pretende aglutinar todas aquellas estrategias de indagación para “comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina et al., 2011, p. 75).

Partiendo de este paradigma interpretativo en el que el investigador se convierte en el principal activo en la recogida de datos (Colás, 1998: 251), indicamos a continuación los objetivos específicos que se plantean en la investigación en sus diferentes momentos, vinculados a las hipótesis en forma de expectativas, y a la aplicación de diversas técnicas e instrumentos para la comprensión de la situación (Sandín, 2003):

MOMENTO I: PROCESO FORMATIVO DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO MAESTRO

OB1.1: Analizar las creencias sobre los libros infantiles desde las biografías narrativas de los estudiantes a través de un cuestionario sobre las creencias y biografías narrativas.

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
A pesar de que en el itinerario formativo del Grado se prescribe el conocimiento de estrategias docentes para la formación de lectores, existe un gran desconocimiento sobre el libro ilustrado de ficción (conceptualización, corpus e instrumentación de la LIJ).	Estudiantes y docentes del Grado en Educación Primaria.	Cuestionario del Biografías narrativas

OBI.2: Diseñar estrategias formativas desde los libros ilustrados de no ficción para el desarrollo de la competencia informacional y mediática en los estudiantes de Educación Primaria.

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
El descubrimiento del libro ilustrado de no ficción y su valor educativo supondrá una nueva perspectiva para trabajar la lectura entre los estudiantes de magisterio.	Estudiantes y docentes del Grado en Educación Primaria.	Observación Grupos focales Entrevistas semiestructuradas

OBI.3: Elaborar productos resultantes de la propia formación inicial para su implementación.

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
La planificación y programación centradas en el uso del libro ilustrado de no ficción y el <i>booktrailer</i> posibilitará crear situaciones de aprendizaje basadas en la innovación educativa.	Estudiantes y docentes del Grado en Educación Primaria.	Análisis documental Grupos focales Entrevistas semiestructuradas

OBI.4: Elaborar una matriz DAFO al comienzo de nuestro estudio.

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
La detección y previsión de los obstáculos y facilidades del estudio facilitará la toma de decisiones.	Estudiantes y docentes del Grado en Educación Primaria.	Matriz DAFO

MOMENTO II: IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN CENTROS EDUCATIVOS

OB2: Analizar la implementación de las propuestas didácticas desde la voz de los participantes: futuros maestros (estudiantes de grado); de los supervisores (profesores de la universidad); y de los tutores (maestros de escuela).

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
La creación de un tercer espacio educativo ha de abrir nuevos horizontes en la formación de lectores en la escuela desde el desarrollo de la competencia informacional y mediática.	Estudiantes de Grado	Observación
	Supervisores de la universidad	Análisis documental
	Tutores de centros educativos	Grupos focales Entrevistas semiestructuradas

MOMENTO III: REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO FORMATIVO DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

OB3.1: Reflexionar sobre el proceso formativo desarrollado a través de una matriz CAME como proyección del estudio.

Expectativas de la investigación	Ámbito de investigación	Instrumentos
Tras la implementación de las propuestas didácticas, la voz de los participantes posibilitará establecer las bases de un modelo de formación de lectores sustentado por el libro ilustrado de no ficción y el <i>booktrailer</i> como su guía de lectura y medio de expresión artística digital para desarrollar la competencia informacional en el aula.	Estudiantes de Grado Supervisores de la universidad Tutores de centros educativos	Matriz CAME

Del mismo modo, y siguiendo con la propuesta, el análisis de los resultados se realizará tras la revisión teórica del estado de la cuestión y un análisis documental de corpus editorial de libros de no ficción y *booktrailer*, nuestro estudio de campo pretende cohesionar las voces participantes y observar las coincidencias y divergencias respecto al proceso formativo y su implementación en las aulas de Educación Primaria. De esta manera, para profundizar y contrastar la información desde distintos enfoques, nuestra actuación metodológica se triangulará del modo siguiente:

- Investigadora / Estudiantes de Grado de Educación Primaria / Docentes universitarios de Grado de Educación Primaria: donde se analizarán sus creencias de cara a los libros ilustrados de no ficción (cuestionarios y narrativas biográficas), así como sus actitudes con respecto al valor educativo de estos en el desarrollo de la competencia informacional y mediática de los escolares.

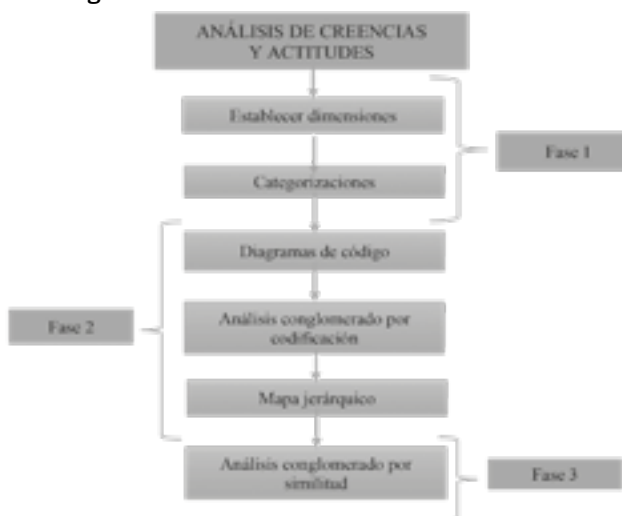
- Investigadora / Maestros / Tutores de centros educativos: centrada en analizar la voz participante de los maestros y tutores donde se han desarrollado las implementaciones.
- Investigadora: observación directa durante los procesos del estudio de campo.

El análisis cualitativo de la información seguirá las pautas de Cambra (2003):

1. Análisis descriptivo: consistente en el proceso inductivo que conlleva una síntesis descriptiva de los datos a partir de las transcripciones y análisis documentales.
2. Análisis categórico: los datos se organizan en dimensiones de estudio.
3. Análisis interpretativo: elaboración de los resultados y hallazgos de la investigación referidos a los testimonios de los participantes y los textos analizados.

En nuestro caso, este análisis de datos se llevará a cabo mediante el programa NVivo (Qualitative Data Analysis Software), y el proceso se adaptará al diseño de Romero et al. (2021) —Figura 1:

Figura 1. Diseño de análisis de las entrevistas



Fuente: Romero et al. (2021). Adaptación de Cambra (2003).

Con nuestro estudio, esperamos abrir una vía de investigación sobre las aportaciones de los libros ilustrados de no ficción en la formación de lectores escolares —hábitos y prácticas sociales— desde un planeamiento de la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal; teniendo en cuenta que la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias clave educativas y que los centros deben garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria Obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Fondo de cultura económica.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1974). *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Bortnem, G. (2008). Teacher use of interactive read alouds using non-fiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44. <http://bit.ly/3nQqHag>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Nueva York: Routledge.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, 50-67.

- Colás, P. (1998). *La investigación-acción*. Colás, Pilar y Buendía, Leonor *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colman, P. (2007). A New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257-268.
- Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro. Inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), 467-481.
- Dollins, C. A. (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing. *The Reading Teacher*, 70(1), 49-58. <https://doi.org/10.1002/trtr.1465>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- García-Canclini, N. (2006). ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. Ponencia presentada en el Seminario internacional “La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”, realizado en la Universidad de La Matanza, Provincia de Buenos Aires.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros.
- Guarro, A. y Area, M. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N.º Monográfico, 46-74.
- Heredia, H., Romero, M. F., y Parrado, M. (2020). Booktrailer y lectura en la formación inicial del maestro: un estudio de caso. *Revista Lallista De Investigación*, 17(1), 276-290.
- Hodges, T. S. y Matthews, S. D. (2017). Picture Books Aren't Just for Kids! Modeling Text Structures through Nonfiction Mentor Books. *Voices from the Middle*, 24 (4), 74-79.
- Job, J. y Coleman, M. (2016). The importance of reading Earnest. Non-fiction for Young Children. *Gifted Child Today*, 3(39).
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos: paradigmas de una nueva era*. Bilbao: Pantalia.
- Lartitegui, A. G. (2019). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Bilbao: Pantalia.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencias.

- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804.
- Machado, A. M. (2005). Por el humanismo en la educación. Conferencia impartida en el encuentro sobre Sentidos de la Educación y de la Cultura. Chile.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Gedisa.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(29), 75-88.
- Montes, R.G. (2000). De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio). *Educación y biblioteca*, 12(12), 58-63
- Moss, B. (2003). *Exploring the Literature of Fact: Children's Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. Guilford: Guilford Publications, Inc.
- Moss, B.; Hendershot, J. (2002) Exploring Sixth Graders' Selection of Nonfiction Trade Books. *The Reading Teacher*, 56(1) 6-17.
- Pelachaud, G. (2016). *Livres animés. Entre papier et écran*. Paris: Pyramid.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Romero Claudio, C. y Jiménez Fernández, R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 1-18. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i12.283>
- Romero, M.F., Trigo, E., y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 16(3), 1694-1711. <http://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Romero, M. F., Ambós, A. y Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Romero, M. F., Heredia, H. y Sampériz, M. (2019) El book-trailer como herramienta digital en la formación lectora de los futuros do-

- centes. Un estudio de caso. *Caracteres. Estudios culturales y críticos*, 8(2), 92-128.
- Ruth, S. (2009) What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Sadín, M.^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill España.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Laurence King Publishing.
- Tabernero, R. (2015). El book-trailer en la promoción del libro infantil y juvenil. R. Jiménez, y M. F. Romero (Coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*, 99-108.
- Tabernero, R. (coord.) (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. Barcelona: Octaedro.
- Teaching, T. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>
- Topping, K. J., Samuels, J. y Tremblay, P. (2008) Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/01411920701609380>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. <http://bit.ly/2KV2HUI>.
- Trigo, E., Juárez, M. y Santos-Díaz, I. C. (2019). Hábitos lectores de los futuros maestros de educación primaria de la universidad de Cádiz, 1859-1871. En Alonso, S; Romero, J. M.; Rodríguez, C.; Sola, J.M. (Eds.) *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes educativos*. Madrid: Dykinson.
- Vázquez Recio, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 157(2), 10. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zeichner, K. M. (2010): Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

CAPÍTULO 12

CONSUMO DE MÚSICA Y CONTENIDO AUDIOVISUAL Y SU REPERCUSIÓN EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE LOS FUTUROS MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-841-1/cap12>

MARÍA JUÁREZ CALVILLO

Graduada en estudios hispánicos e ingleses por la universidad de Cádiz. Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la universidad de Cádiz y Máster en estudios ingleses por la universidad de Málaga. Estudiante del programa de doctorado "Lingüística, Literatura y Traducción" de la Universidad de Málaga, donde realiza la tesis doctoral "Influencia de los hábitos lectores y del consumo audiovisual de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz en su disponibilidad léxica plurilingüe" bajo la dirección de Ester Trigo Ibáñez e Inmaculada Clotilde Santos Díaz. Universidad de Cádiz, España.

maria.juarezcalvillo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5767-9013>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Profesora del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Cádiz y miembro del grupo de Investigación HUM1041 "Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura". Sus líneas de investigación son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la escritura académica, la disponibilidad léxica y la educación literaria. Obtuvo el premio FULL al mejor artículo científico en el año 2018. Universidad de Cádiz, España.

ester.trigo@uca.es

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

1 INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica se inician en Francia, en la década de los cincuenta del siglo XX, con propósitos didácticos. Los primeros trabajos fueron acometidos por Gougenheim et al. (1956; 1964). En un principio, estos lingüistas pretendieron crear un vocabulario de base para enseñar francés a los habitantes de la antigua unión francesa y a los inmigrantes que llegaban a Francia. Sin embargo, en sus inicios, nadie podía imaginar los caminos que este ámbito de investigación iría tomando progresivamente ni las aplicaciones que se irían desarrollando.

Así, como señala Paredes (2012), estos estudios, iniciados en el ámbito hispánico por Humberto López Morales, han avanzado muchísimo y han ido adaptando su metodología a las aplicaciones estadísticas. No obstante, en ningún momento se ha perdido la perspectiva de la enseñanza de lenguas. Para mayor profundidad de estos trabajos puede consultarse Herranz (2019). Como se aprecia, la disponibilidad léxica es una línea de investigación muy presente en la literatura científica de los últimos años y que alcanza una enorme trascendencia en sus aportes a la educación (López Morales y Trigo, 2019; Zambrano et al., 2019).

Este trabajo, enmarcado en una investigación superior sobre la influencia de la formación, el consumo mediático y la lectura en el léxico disponible de los estudiantes de los grados en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Cádiz aporta la novedad de explorar la disponibilidad léxica de los informantes no solo en español como lengua materna y una lengua extranjera, sino en dos: francés e inglés. Al tratarse de informantes que han estudiado desde su formación en educación secundaria dos lenguas extran-

geras en Andalucía (Junta de Andalucía, 2005), se ha querido indagar hasta qué punto el estudio de estas lenguas ha tenido arraigo entre los informantes. Además, teniendo en cuenta que cada vez son más los centros adscritos a los programas de plurilingüismo, es muy probable que los futuros maestros desarrollen su labor profesional en un centro que les exija un alto nivel de competencia en lenguas extranjeras. Esta es la razón por la que se ha decidido aplicar la prueba en los tres idiomas.

Pero en este estudio nos centramos solamente en el papel del futuro profesorado de Educación Primaria e Infantil como consumidor de música y contenido audiovisual y la importancia que tiene este en su aprendizaje de lenguas extranjeras. Los maestros se erigen como uno de los principales agentes responsables a la hora de desarrollar el hábito lector de su alumnado, así como sus destrezas, es por ello sumamente importante que nos detengamos en estudiar el perfil del futuro profesorado, su formación y sus hábitos de consumo de contenido audiovisual en distintos idiomas.

Nuestros estudios previos se han centrado en los hábitos lectores (Juárez, 2019; Santos-Díaz, Juárez y Trigo, 2021; Trigo, Juárez y Santos-Díaz, 2020), un tópico mucho más estudiado que el que nos concierne en el presente trabajo, pero, como vamos a comprobar, los hábitos de consumo de lectura, música y contenido audiovisual recorren caminos muy similares.

En los últimos años encontramos numerosas investigaciones que se han centrado en los docentes en formación y estudiado su relación con la lectura (Elche y Yubero, 2019) y sus consumos literarios (Daisey, 2009; Granado y Puig, 2014; Munita, 2014, 2018, 2019; Parrado et al., 2018) o que prestan atención a las creencias de estos hacia la lectura (Castillo-Fadić y Sologuren-Insúa, 2020; Juárez, 2019; Pérez-Peitz, 2016).

La vertiente del consumo de contenido audiovisual está menos estudiada, aunque contamos con el reciente estudio de Parrado et al. (2020) que analiza de manera contrastiva planteando investigar el vínculo que comparten la música y los hábitos lectores de los estudiantes de E.S.O. de centros educativos de diversas comunidades autónomas de España (Andalucía, Aragón, Cataluña,

Castilla-La Mancha y Castilla y León) y de otros países (Polonia, Portugal y Chile). Así como con el estudio de Vicente-Yagüe Jara (2016) aunque este se centra en el alumnado de primaria, busca potenciar el conocimiento intercultural literario-musical a través de la investigación y la implicación creativa y emotiva.

En consonancia con lo anterior, nuestro estudio pretende, como objetivos, determinar el perfil de los estudiantes del primer y último curso del grado en Educación Primaria y de Educación infantil de la Universidad de Cádiz, ver qué reflejan sus gustos y analizar la relación existente entre estos hábitos de consumo y su nivel de conocimiento de otras lenguas poniendo en evidencia la importancia que tienen estos hábitos en su aprendizaje de lenguas extranjeras.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz durante el curso 2018/2019. La muestra de estudio está formada por 613 estudiantes matriculados en el Grado en Educación Infantil ($n=323$) y en el Grado en Educación Primaria ($n=290$). Se trata de una muestra censal que comprende todos los grupos de 1.º y 4.º de ambos grados. La Tabla 1 presenta la distribución de participantes según grado, curso y sexo. La distribución por grado y curso en todas las variantes es bastante similar, pero en el caso del sexo está más sesgada en Infantil, donde tan solo un 9 % son hombres mientras que en Primaria el porcentaje aumenta a un 32,4 %, La edad media es de 21,7 años, siendo el mínimo en 18 y el máximo registrado en 52. La desviación estándar es de 3,574, lo que nos muestra que la muestra es bastante homogénea en cuanto a edad. Se considera que la muestra tiene un carácter censal al estar compuesta por informantes representativos y válidos (Dörnyei y Csizér, 2012).

Tabla 1. Distribución de informantes según grado, curso y sexo

Grado			Curso		Total
				1º	2º
Educación Infantil	Sexo	Hombre	Recuento	11	18
			% del total	3,4 %	5,6 %
		Mujer	Recuento	160	134
			% del total	49,5 %	41,5 %
	Total		Recuento	171	152
			% del total	52,9 %	47,1 %
Educación Primaria	Sexo	Hombre	Recuento	46	48
			% del total	15,9 %	16,6 %
		Mujer	Recuento	91	105
			% del total	31,4 %	36,2 %
	Total		Recuento	137	153
			% del total	47,2 %	52,8 %
Total	Sexo	Hombre	Recuento	57	66
			% del total	9,3 %	10,8 %
		Mujer	Recuento	251	239
			% del total	40,9 %	39,0 %
	Total		Recuento	308	305
			% del total	50,2 %	49,8 %

Fuente: elaboración propia

2.2 Instrumento

Para recoger los datos se usó una revisión de la encuesta de la Escala de Motivación por la Lectura Académica, EMLA-R validada en investigaciones precedentes (Muñoz et al., 2012; Muñoz et al., 2016). A esta versión se añadieron, de un lado, ítems cualitativos con el objetivo de perfilar al docente como sujeto lector didáctico en su faceta literaria (Munita, 2018) y, de otro, ítems concernientes a la recepción de contenido audiovisual en distintos idiomas que permitieron correlacionar el léxico disponible y la exposición a diferentes idiomas en el tiempo de ocio (Santos-Díaz, Trigo y Romero, en prensa).

El cuestionario final ha sido validado por investigadores de Didáctica de la lengua y la literatura y de Disponibilidad Léxica. Además, se han aplicado el indicador alpha de Cronbach a las preguntas originales del cuestionario en escala likert de 5 valores, según recomienda Matas (2018) y el resultado fue $\alpha=0.8$, resultando el cuestionario fiable en un 80 %.

Antes de proceder a su aplicación, se realizó una prueba piloto que permitió generar la versión final del cuestionario, fragmentado en cuatro secciones: Información personal y académica, a través de la cual se pretendía conocer las características socioeconómicas de los participantes, además de profundizar en los estudios de procedencia y la vía de acceso al Grado de Magisterio; Hábitos lectores y educación literaria, donde se perseguía conocer al informante como sujeto lector literario; Motivación con la lectura académica, en la que se aspiraba a detectar los factores que condicionaban la relación de los futuros maestros con la literatura especializada y, por último; Recepción de léxico audiovisual, que exploraba la exposición a las lenguas extranjeras de los informantes en su tiempo libre: música, películas, series de televisión, subtítulos, etc. En este capítulo nos centraremos en las preguntas relativas a estas últimas cuestiones.

De esta forma, tan solo analizamos la sección de consumo de contenido musical y audiovisual, con especial atención a las preguntas que se centran en el idioma en el que consumen dicho contenido. Por lo que por un lado tenemos sus géneros musicales y sus cantantes favoritos y por otro el consumo de música y contenido audiovisual en otros idiomas, así como analizamos las respuestas a las preguntas ¿En qué idiomas consumes contenido audiovisual?; ¿Usas subtítulos? En caso afirmativo ¿en qué idioma?

2.3 Procedimiento

Los cuestionarios se pasaron a todo el alumnado del 1º y 4º curso del Grado en Educación Primaria y del Grado en Educación Infantil. Para facilitar el procesamiento de los datos, se elaboró una matriz en una hoja de cálculos que permitiría la posterior realización de filtrados y selección de los ítems explorados. De esta forma, se logró configurar el corpus de géneros, cantantes más frecuentes entre el alumnado.

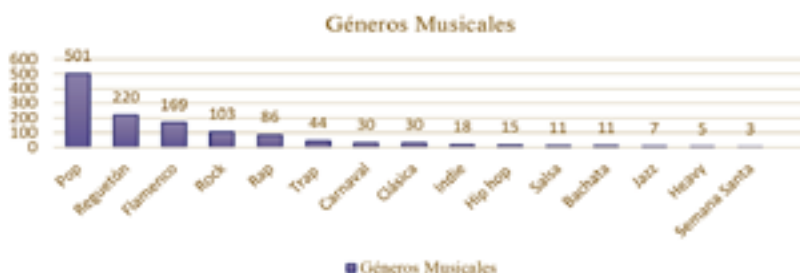
3 RESULTADOS

Para determinar el consumo de música de los informantes hemos prestado atención a lo que declaran cuando se les pregunta por sus géneros musicales favoritos, así como por sus cantantes

preferidos, más adelante nos centramos en las preguntas que se refieren al contenido audiovisual y a los idiomas en que consumen este. Primeramente, quisimos diferenciar y contrastar las respuestas dadas por estudiantes del primer y cuarto curso de los grados de Primaria e Infantil de las distintas menciones, pero cuando nos pusimos a analizar respuestas comprobamos que no hay una diferenciación significativa en ningún aspecto, es decir, en su gran mayoría, coinciden respecto a gustos, cantantes favoritos y bajo consumo de contenido en otros idiomas. Es por ello, que los datos analizados en este apartado se refieren al conjunto de todo el alumnado de ambos cursos y ambos grados, de todas las menciones.

Como se aprecia en la figura 1, en cuanto a los géneros musicales, el género más repetido es el pop, 501 informantes lo nombran como uno de sus géneros preferidos, seguido por el reguetón (220), flamenco (169), rock (103), rap (86), trap (44) carnaval (30), clásica (30), indie (18), Hip-hop (15), salsa (11), bachata (11), jazz (7), heavy (5), semana santa (3). De forma poco significativa también encontramos alumnado que no tienen preferencias de género ya porque no les guste ninguno como porque les parezcan bien todos.

Figura 1. Preferencias de géneros musicales. Fuente: elaboración propia



Es llamativo ver en el gráfico anterior que, aunque de forma discreta, las raíces y el lugar de procedencia de los informantes juegan un lugar importante en sus gustos musicales, de esta forma vemos como mencionan que su música favorita es la de carnaval (30) o la semana santa (3) y de forma más unánime, el flamenco (169), géneros musicales muy característicos del sur de España y en el caso del carnaval, muy específico de la provincia de Cádiz.

Además, existe un amplio número de estudiantes que prefieren géneros muy de actualidad especialmente entre la juventud, nos referimos a géneros urbanos como son el rap, el trap, e innegablemente, el reguetón. Siendo el reguetón un tipo de música ligada a Latino América, no es de extrañar que también encontremos a la salsa o la bachata entre la música que más escuchan los informantes. Este hecho nos hace remontarnos a estudios anteriores Trigo et al. (2020), donde observábamos los títulos de los libros más leídos por este alumnado, en ese caso nos encontramos resultados paralelos ya que vemos como el alumnado se interesaba por la literatura de moda, los best-sellers, los autores extranjeros y todo, en su lengua materna. Aquí vemos el equivalente en los gustos musicales, lo que está de moda, lo que aparece en los medios, lo que vende, y siempre en español.

Sus respuestas, a la luz de los cantantes que luego mencionan, también parece decantar la balanza de la afición musical hacia la música en español, latinoamericana por un lado y española, más concretamente andaluza por otra. Estos resultados concuerdan con el escaso contacto que tienen con música en lengua extranjera, así como, consecuentemente, su bajo nivel en estas.

Si prestamos atención a los títulos de sus cantantes favoritos, destacamos, como cabría esperar en relación a los géneros mencionados anteriormente, cantantes de pop nacional, en su mayoría hombres andaluces y cantautores como es el caso de Manuel Carrasco (178), Pablo Alborán (110), Pablo López (79), Alejandro Sanz (72), Antonio José (37), El Barrio (27), Andy y Lucas (11). También encontramos a mujeres como Vanesa Martín (36), Niña Pastori (45), India Martínez (33), Malú (36). Otro cantante del mismo corte que los anteriores serían Antonio Orozco (45), Melendi (40), Dani Martín (15), Estopa (16), Pereza (4), Leiva (13). Y pasando a la vertiente más flamenca encontramos a Miguel Poveda (8), Paco Candela (5), Capullo de Jerez (4), Canelita (7), entre otros.

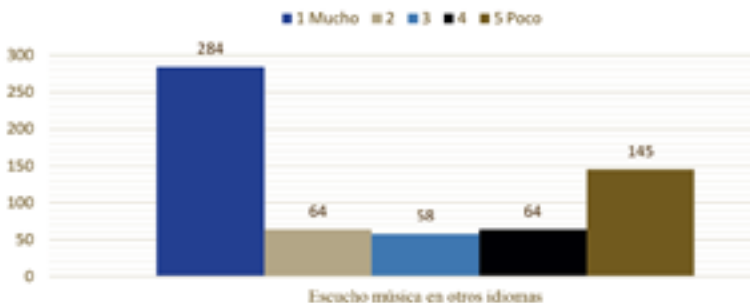
Si prestamos atención a géneros más indie, encontramos menor número de respuestas, pero también podemos contar con cierta variedad de cantantes nacionales y mayormente andaluces otra vez como El Kanka (23), Antilopez (9), Rozalén (12), Izal (8), Juanito Makandé (8), Vetusta Morla (4), Love of Lesbian (2).

En los géneros urbanos como son el trap, el reguetón o el rap encontramos a la internacional Rosalía (18), el cantante de rabiosa actualidad C. Tangana (5), y a raperos como Ajax y Prok (6), Natos y Waor (5), Beret (20), Dellafuente (6). Es interesante detenernos en este apartado para comentar las palabras de Parrado et al. (2020, p. 134) en cuyo estudio el rap obtiene uno de los resultados más populares entre los adolescentes, y aunque en nuestro caso nos conciernen los jóvenes universitarios, vemos que hay ciertas coincidencias, y coincidimos con su afirmación de que los raperos pueden ser modelos lecto-literarios más asequibles para los jóvenes, lo cual podría ayudar a promover y reforzar los hábitos lectores del alumnado.

Es curioso cómo también el alumnado se siente atraído por cantantes salidos de concursos como Operación Triunfo, como es el caso de David Bisbal (27), o si nos vamos a ediciones más actuales, que coinciden con la edad media de los encuestados tenemos a Aitana (7), Miriam Rodríguez (5), Lola Índigo (4), Ana Guerra (2), Amaia (1), Cepeda (9).

Los cantantes latinos más mencionados son cantantes de reguetón, uno de los cantantes cuyo nombre se repite más es Anuel AA (201) seguido por Ozuna (28), Daddy Yankee (34), Romeo Santos (9), Luis Fonsi (9), Sebastián Yatra (8), Karol G. (18), Becky G. (8), Juan Magán (7), Bad Bunny (13), Maluma (17), Balvin (6).

En cuanto a cantantes que no canten en español, es llamativo ver cómo no abundan, sobre todo en contraste con los resultados de la encuesta en la afirmación “Consumo música en otros idiomas” siendo el 1 mucho y el 5 poco. Como podemos observar en la figura 2, los resultados son muy contradictorios porque en teoría los encuestados consumen “mucho” música en otros idiomas, pero cuando vamos a ver los cantantes que han respondido vemos que no es del todo cierto, ya que son mucho más numerosos y repetidos los cantantes en español.

Figura 2. Consumo de música en distintos idiomas.

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, hay cierta variedad entre los cantantes internacionales, aunque la gran mayoría se trata de cantantes norteamericanos de alto alcance y publicidad en los medios de comunicación como son Beyoncé (30), Sia (9), Imagine Dragons (14), Billie Eilish (2), Taylor Swift (6), Bruno Mars (17), Britney Spears (3), Camila Cabello (2), Ariana Grande (21), Maroon 5 (7), Justin Bieber (6), Miley Cyrus (7). También encontramos cantantes europeos como Adele (8), Coldplay (14), Ed Sheeran (28). Y el caso de los coreanos BTS (3).

También hemos querido destacar el hueco que tienen clásicos internacionales entre los participantes, algo poco común entre gente de su corta edad, pero entendible dado que se tratan de cantantes mundialmente reconocidos de forma atemporal hablamos de Queen (15), The Beatles (7), David Bowie (4), Nirvana (3), AC/DC (6), Michael Jackson (5) y en el panorama nacional, aunque de forma casi anecdótica Camarón (8), Sabina (5), Aute (2), Serrat (1).

Es cuanto menos curioso que seleccionando los cantantes más repetidos del corpus completo de artistas, como vemos en la tabla 2, solo dos cantan en otro idioma que no es el español (Beyoncé y Ariana Grande) y a pesar de que el primer puesto es indiscutiblemente para el cantante puertorriqueño de reguetón y trap latino Anuel AA, los siguientes más mencionados son españoles, y más concretamente, andaluces. Lo que nos hace pensar que los alumnos disfrutaban más escuchando canciones en su lengua materna. Otro dato a tener en cuenta es que el ochenta por ciento de los en-

cuestados son mujeres, algo que a priori no tendría que significar nada, pero en la sociedad en la que vivimos cantautores del corte de Manuel Carrasco tienen un público mayormente femenino.

Tabla 2. Música ordenada por frecuencia

201	Anuel AA
178	Manuel Carrasco
110	Pablo Alborán
79	Pablo López
72	Alejandro Sanz
45	Antonio Orozco
45	Niña Pastori
40	Andy y Lucas
37	Antonio José
36	Malú
36	Vanesa Martín
34	Daddy Yankee
33	India Martínez
30	Beyoncé
28	Ed Sheeran
28	Ozuna
27	El Barrio
23	El Kanka
21	Ariana Grande
20	Beret
18	Karol G
18	Rosalía

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al consumo de contenido audiovisual en otros idiomas, gráfico 3, los participantes destacan el uso de plataformas para ver series y películas antes que ver la televisión, lo cual tiene sentido ya que el acceso a series en otros idiomas es más sencillo desde plataforma internacionales que desde la televisión. Así como, los participantes son bastante jóvenes y pertenecen a una generación que ha tenido el acceso a muchos contenidos a elección, por lo que es normal que estén habituados a consumir contenido de esta forma.

Así pues, de la misma forma, como vemos en la figura 3, el uso de redes sociales no se queda atrás como vemos en el gráfico,

es muy probable que los encuestados sigan cuentas en redes sociales de personas de otros países, lo cual también facilita su aprendizaje de lenguas extranjeras de la misma forma que aprenderían su lengua materna.

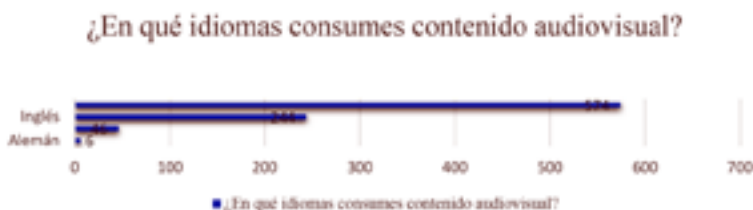
Figura 3. Consumo de contenido audiovisual en distintos idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

Aunque si prestamos atención a la pregunta ¿En qué idiomas consumes contenido audiovisual? Cuyos resultados están reflejados en la figura 4, los informantes son parecen ajustarse a la verdad, ya que el español es la opción. También observamos que el inglés ocupa un lugar destacado, aunque menor del que nos gustaría, en comparación al contenido que consumen en otros idiomas, vemos como el inglés es claramente el lugar preferente entre las lenguas extranjeras.

Figura 4. Consumo de contenido audiovisual.



Fuente: Elaboración propia.

Y la contradicción llegaría con el análisis de la pregunta, ¿Usas subtítulos? En caso afirmativo ¿en qué idioma?, como refleja la figura 5, una abrumadora mayoría afirma que no los usa,

y esto, lamentablemente no se debe a que sean plurilingües, sino más bien a que el contenido que consumen está en su lengua materna. En cuanto a los demás idiomas, podemos ver que los subtítulos en inglés superan a los subtítulos en español, lo que desvela cierta voluntad de aprendizaje de esta lengua extranjera.

Figura 5. Uso de subtítulos en lenguas extranjeras.



Fuente: Elaboración propia.

4 CONCLUSIONES

En este trabajo nos proponíamos indagar sobre los gustos musicales y de contenido audiovisual, así como el idioma en el que prefieren consumir estos de los futuros maestros de Educación Primaria e Infantil de la UCA.

Para determinar el consumo de música de los informantes hemos prestado atención a lo que declaran cuando se les pregunta por sus géneros musicales favoritos, así como por sus cantantes preferidos, su consumo de contenido audiovisual y a los idiomas en que lo hacen. Analizamos las respuestas del total del alumnado sin diferenciar grado, curso o mención dado que comprobamos que no hay una diferenciación significativa en sus respuestas, en su gran mayoría, coinciden respecto a gustos, cantantes favoritos y bajo consumo de contenido en otros idiomas. Es por ello, que los

datos analizados eran los del conjunto de todo el alumnado de ambos cursos y ambos grados, de todas las menciones.

Uno de los objetivos principales que motivaban este estudio es describir el perfil del futuro profesorado de Primaria e Infantil, ya que citando las palabras de Parrado et al. (2020, p. 134): “Esto es lo que escucha y hace vibrar a nuestro alumnado y, si queremos afianzar estrategias, promover y, en última instancia, afianzar hábitos lectores, debemos liberarnos de prejuicios y adentrarnos en su entorno vital y, por qué no, el musical”. Aunque en su caso el alumnado encuestado es adolescente, es también curioso que los resultados en cuanto a géneros musicales y cantantes mencionados son bastante similares. Y coincidimos en que es sumamente importante conocer el alumnado y, en nuestro caso, el que será el futuro profesorado de Primaria e Infantil.

Como se ha podido constatar, los resultados dibujan a un alumnado que prefiere el género pop y reguetón frente a todos los demás, aunque también es cierto que escuchan una gran variedad de géneros. Es destacable también que los cantantes que más escuchan sean en lengua española, destacando especialmente y como representantes de los géneros musicales anteriormente mencionados Manuel Carrasco y Anuel AA, respectivamente.

El consumo de música en otros idiomas es, en teoría, muy destacado. Sin embargo, cuando tienen que nombrar a sus artistas favoritos, los encuestados se decantan por cantantes de habla hispana, por lo que podemos pensar que el alumnado está expuesto a mucha música extranjera en medios de masas, pero sus gustos son otros, prefiriendo indudablemente cantantes de su misma lengua materna.

En cuanto al contenido audiovisual en otros idiomas, destaca el consumo de series en plataformas seguido muy de cerca por el consumo de contenido en redes sociales, la inmediatez y la variedad de opciones en ambos casos facilitan que estas sean las opciones preferidas de un alumnado tan joven frente a ver la televisión donde no cuentan de esa disponibilidad de contenidos tan amplia. Además, dado que consumen todo este tipo de contenido mayormente en español, no hacen uso de subtítulos, y si lo hacen, disponen de ellos tanto en inglés como en español.

Los resultados obtenidos nos dibujan un perfil de futuro profesorado que no se preocupa o no disfruta del consumo de conteni-

do en otros idiomas, es por ello necesario quizá cambiar la forma en que los alumnos contemplen y se aproximen a la inclusión de contenido en otros idiomas en su vida diaria para mejorar consecuentemente su nivel de conocimiento en otras lenguas. Como hemos visto en estudios derivados de esta encuesta y de su consiguiente prueba de disponibilidad léxica, con esta escasez de contacto con lenguas extranjeras entendemos que no dispongan de tanto vocabulario en inglés o en francés (Santos-Díaz y Juárez, 2022). Sería interesante proponer líneas estratégicas para el acercamiento de contenido adaptado al nivel de conocimiento de otras lenguas del alumnado, para fomentar su aprendizaje desde el disfrute.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary pre-service. *Reading Horizons*, 49(2), 69-85.
- De Vicente-Yagüe, M. I. (2016). El aprendizaje intercultural en educación primaria a través del cuento, la música y las TIC. En *Innovación y calidad en educación primaria*. (136-151). Universidad de Málaga.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? En A. Mackey y S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Wiley-Blackwell. <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-dornyei-csizer-rmsla.pdf>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La lista completa de docentes con conferencias: el comportamiento del docente de Educación Infantil y Educación Primaria. *Bordón*, 71(1), 31-45.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué pasa con los futuros maestros y maestros y maestras? Un estudio docente como asignatura a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, 11(1), 93-112.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.

- Herranz, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- Herranz, C. V. (2019). El estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España. *Lingüística Española Actual*, XLI(1), 93-130.
- Herranz, C. V. y Marcos, M. Á. (2019). Análisis del léxico disponible español de extranjeros que estudian los grados de educación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 26, 5-30. <https://doi.org/10.24197/ogigia.26.2019.5-30>.
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-131. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vil2.11110>
- Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Sevilla.
- López-Morales, H. y Trigo, E. (2019). La disponibilidad léxica: tendencias actuales y perspectivas de futuro. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 7-10. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.7-10>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escala Likert: el estado de la encuesta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 29-48.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 26(3), 448-475.
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: revisión del currículum y formación del profesorado*, 23(3), 413-430.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 118-132.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68. https://10.18239/ocnos_2016.15.1.941

- Paredes, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285dd9dbe4d3.pdf
- Parrado, M., Rivera, P. y Sánchez Vera, L. (2020). Musical mediation and reading promotion agents that influence adolescent reading habits. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 108-122. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Pérez-Peitx, Mi. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels Mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/15382/19792>.
- Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M. y Trigo, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes". *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Santos-Díaz, I. C. y Juárez, M. (2022, en prensa). El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica. *Tejuelo*, 35.
- Sologuren, E. y Castillo-Fadić, M. N. (2020). Reading in and across disciplines: comprehension of written academic texts. Exploring the field from some comprehension theories and models of written discourse. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 42-57.
- Trigo, E., Juárez, M.^a y Santos, I. C. (2020). Hábitos lectores de los futuros maestros de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. En Alonso, S., Romero, J. M.^a, Rodríguez-Jiménez, C. y Sola, J. M.^a (eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1859-1871). Madrid: Dickinson.
- Zambrano, C., Rojas, D. F. y Salcedo, P. (2019). Revisión Sistemática a Estudios de Disponibilidad Léxica en la Base de Datos Scielo y sus Aportes a Educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000400189>

DECLARACIÓN DE REVISIÓN DE LA LENGUA VERNÁCULA

Se declara, para constituir prueba con la Coleção Práticas Educativas, vinculada a la Editorial de la Universidad Estatal de Ceará (EdUECE), que, a través del profesional que suscribe¹, la gramática y el estilo y corrección estilística del libro titulado **Formación docente y educación lingüística**, razón por la cual se firma la presente declaración, para que pueda los efectos jurídicos, en términos de la Gramática Española.

Cádiz, 29 de marzo de 2022

ROMERO
OLIVA
MANUEL
FRANCISCO
O -
328536295

Firmado
digitalmente por
ROMERO OLIVA
MANUEL
FRANCISCO -
328536295
Fecha:
2022.03.29
12:27:35 +02'00'

DECLARACIÓN DE NORMALIZACIÓN TÉCNICA

Se declara, para constituir prueba con la Coleção Práticas Educativas, vinculada a la Editorial de la Universidad Estatal de Ceará (EdUECE), que, a través del profesional que suscribe, la normalización técnica del libro del libro titulado **Formación docente y educación lingüística**, motivo por el cual se firma la presente declaración, para que surta efectos legales efectos legales, en los términos de las normas vigentes decretadas por American Psychological Association (APA)

Cádiz, 29 de marzo de 2022

ROMERO
OLIVA
MANUEL
FRANCISCO
O -
328536295

Firmado
digitalmente por
ROMERO OLIVA
MANUEL
FRANCISCO -
328536295
Fecha:
2022.03.29
12:27:35 +02'00'

¹ Número de registro: 89.931

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.

14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.

28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.

44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charlton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.

59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocysa Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).

75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).

92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”: professoras capulana do educar em direitos humanos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.

106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).

121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (*E-book*).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (*E-book*).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (*E-book*).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (*E-book*).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (*E-book*).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (*E-book*).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (*E-book*).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (*E-book*).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (*E-book*).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-65-86445-98-8 (*E-book*).

134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6 (*E-book*).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).