

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



# *Tejuelo*

Nº 33, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XIII. Enero de 2021

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

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

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



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

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

**Editores y Coordinadores:** José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Cáceres, 2021

356 páginas

**CDU:** 821.134.2:37.02

**ISSN:** 1988-8430

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

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



## EDITORES / EDITORS

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

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

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

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dr. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Eva Iñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain  
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia  
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain  
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>r</sup>. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viecido, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>r</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Diz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain  
 Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.  
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieta, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
 Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.  
 Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dr. Zehra Ozcan, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.  
 Dr. Huseyin Unuzboyul, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus  
 Dr. Semih Çalışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.  
 Dr. Ahmet Güneşli, Lefke European University, Turkey.  
 Dra. Badrié, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.  
 Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.  
 Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.

**Dr. Fatih Yavuz**, Balikesir University, Turkey.  
**Dra. Mukaddes Sakalı Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacfazhoğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.  
**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.

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

### Bases de datos de citas

**ESCI**. "Emerging Sources Citation Index" de Thomson and Reuters, desde noviembre de 2015.  
**SCOPUS** de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q3, Factor de impacto 0,11.

### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

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

**Clasificación en MIAR**: ICDS 2018: 9,6; 2019: 9,5; 2018: 9,5; ICDS 2016: 9,4; ICDS 2015: 3,845; ICDS 2013: 3,699; ICDS 2012: 3,602; ICDS 2011: 3,477.

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

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

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

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

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

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

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

**Sherpa Romeo**: color "grey".

**CIRC 2020 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales C; Humanidades C.

**Dialnet**. Dialnet Métricas: Impacto 2017: 0,070; Revista 101 de 226. Impacto 0,235.

**REDIB**. Clasificación global: 358 de 1151. Percentil Factor de Impacto: 69,267.

**Index Copernicus Value (ICV)**, 2019: 96,77.

**MLA** (Modern Language Association).

**DOAJ**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# Artículos /Articles



***Poesía infantil contemporánea en clave ecológica:  
la presencia del agua***

***Contemporary children's poetry in a ecological key: the  
existence of water***

**M<sup>a</sup> del Carmen Quiles Cabrera**

Universidad de Almería

[qcabrera@ual.es](mailto:qcabrera@ual.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9202-6608>

**Ítaca Palmer**

Universidad de Saint Joseph de Beyrouth (Líbano)

[itacapalmer@gmail.com](mailto:itacapalmer@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6588-8384>

**Aurora Martínez Ezquerro**

Universidad de La Rioja

[aurora.martinez@unirioja.es](mailto:aurora.martinez@unirioja.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8323-1768>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.7

Fecha de recepción: 05/02/2020

Fecha de aceptación: 13/05/2020

OPEN  ACCESS

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Quiles Cabrera, M<sup>a</sup> C.; Palmer, I, y Martínez Ezquerro, A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. *Tejuelo*, 33, 7-38.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.7>

**Resumen:** En el artículo que presentamos ofrecemos una aproximación a la poesía infantil, centrándonos en la presencia que el “agua”, como símbolo y elemento estético, adquiere en los textos contemporáneos. Desde el prisma de la ecocrítica literaria, nos acercamos a algunos de los referentes más importantes en la actualidad para hacer una descripción general. A la vez, ponemos de manifiesto el papel tan importante que este elemento de la naturaleza adquiere en el germen de la escritura poética y, al mismo tiempo, en su recepción por los lectores infantiles y juveniles. Partimos de la necesidad de recuperar la lectura de la poesía en las aulas, de dar de nuevo el protagonismo a este género que va quedando marcado por un halo de elitismo que lo aleja de los lectores, para pasar a describir cómo los elementos naturales y, concretamente, el agua, se manifiestan en muchos de los autores y títulos actuales. Con ello, mediante una metodología de análisis descriptivo, tratamos de ofrecer un corpus que sirva de referencia a los mediadores para abordar la lectura poética en el aula desde una conciencia ecológica, que ayude a conectar a los escolares con un imaginario cargado de simbolismo.

**Palabras clave:** poesía infantil, ecocrítica, agua, imaginarios, formación lectora.

**Abstract:** In the article we present, we offer an approach to children's poetry, focusing on the presence that “water”, as a symbol and aesthetic element, acquires in contemporary texts. From the prism of literary ecocritics, we approach some of the most important references today to make a general description. At the same time, we highlight the important role that this element of nature acquires in the germ of poetic writing and, at the same time, in its reception by children and young readers. We start from the need to recover the reading of poetry in the classroom, to give prominence again to this genre that is being marked by a halo of elitism that takes it away from readers, to go on to describe how natural elements and, specifically, water is manifested in many of the current authors and titles. With this, through a descriptive analysis methodology, we try to offer a corpus that serves as a reference to mediators to address poetic reading in the classroom from an ecological conscience, which helps connect schoolchildren with an imaginary loaded with symbolism.

**Keywords:** Child poetry, ecocritical, water, imaginary, reading training.

# I

## ntroducción

Vivimos en un momento de cambio y de mestizaje, ante una revolución tecnológica que ha transformado el panorama social y, al mismo tiempo, la realidad de las aulas. La generación de los nativos digitales demanda una praxis educativa que se amolde a su nuevo concepto del mundo, de la lectura y de la comunicación. En este contexto, podemos preguntarnos qué lugar ocupa la poesía y qué papel ha de seguir teniendo en la escuela actual, en el engranaje social del siglo XXI. En alguna ocasión nos hemos preguntado si está la poesía pasada de moda (Quiles Cabrera, 2016) en un presente donde todo nos avoca a la inmediatez, a la consecución de un beneficio inmediato, al logro obtenido aquí y ahora; en un presente donde esperar, pararse y escuchar con atención resultan prácticas muy complicadas y muy poco frecuentes. Y lo cierto es que, si observamos el número de seguidores con el que cuentan los jóvenes poetas en las redes sociales, caemos en la cuenta de que lo que ha pasado de moda no es la poesía, sino tal vez nuestra forma de aproximar a los niños y adolescentes a este género (Quiles Cabrera, 2020). Por eso, iniciamos el trabajo reivindicando la

presencia de la poesía en las aulas como una necesidad urgente, como una práctica lectora que debe recuperarse estableciendo puentes para el aprendizaje constructivo y significativo.

Y al hilo de esta cuestión, pondremos de manifiesto la vinculación de la poesía con el pensamiento ecológico que acompaña a las autoras y autores contemporáneos. Precisamente en la actualidad, la concienciación que en los centros educativos se proyecta hacia el cuidado por los espacios naturales conduce nuestra mirada hacia este género, porque nos ayuda a hacer confluir la educación literaria con los ejes transversales del currículum, esas *asignaturas invisibles* de las que se ha ido hablando y que, en este caso, focalizaríamos en la perspectiva ecológica. La comunidad docente necesita referentes en este sentido, estudios que visibilicen títulos y autores para llevar al aula. De ahí nuestra investigación, que parte de la reflexión teórica tomando como eje uno de los elementos naturales de mayor simbología en la literatura: el agua, para derivar a un análisis descriptivo que ofrezca posibilidades a los mediadores para la lectura poética en clase.

## 1. La poesía en el aula: una necesidad urgente

Como hemos indicado, vivimos en “tiempos de celeridad”, a “golpe de *tweet*”, como ha referido Elwes (2019) en un reciente trabajo, y en este contexto la poesía ha sabido amoldarse a los nuevos espacios donde la escritura digital, en redes sociales, se convierte por un lado en una lanzadera para los jóvenes poetas y, por otro, en la más fácil vía de acceso a la lectura por parte de los adolescentes actuales. Remedios Sánchez ha estudiado estos fenómenos y ha planteado un nuevo concepto de canon, conforme a la caracterización de los nuevos lectores y creadores del siglo XXI (Sánchez García, 2018 y 2019). Es preciso, ante esto, educar en la sensibilidad, en la capacidad de mirar a nuestro alrededor con sosiego, en la facultad de emocionarnos con el uso bello de las palabras. En definitiva, es necesario -y urgente- “educar en la poesía”. Y decimos educar porque partir de la concepción anterior implica cambiar la mirada hacia el propio género y cuestionarnos a qué nos referimos en realidad cuando hablamos de enseñar la poesía. La competencia literaria -escalón último de la competencia comunicativa-

solo se adquiere cuando hacemos efectiva la formación de un lector que goza con la lectura y que es capaz de descubrir el sentido estético de las palabras y ser crítico con los mensajes; cuando es capaz de llegar más allá y conectar unos textos con otros, unas ideas con otras y así recrear el mundo y reinventarlo. Así, la poesía es un contenido curricular al que hemos de acceder de un modo distinto al mero aprendizaje y enseñanza-de reglas, normas y preceptos. Tengamos en cuenta que:

[...] la preconcepción de que una lectura escolar es igual a una lectura de textos y/o autores tiene graves implicaciones de cara al currículum, pues se concibe que un canon de lecturas es una lista de autores y/o textos. Si se centra en autores se incurre a la fuerza en una historiografía de la literatura clásica, esto es, en una jerarquía elaborada a partir de las historias de la literatura, cuyos vaivenes conocemos (Martos García, 2017, p. 208).

No se llega a amar la poesía estudiando su estructura, ni diseccionando cada poema, ni memorizando la definición de cada figura retórica (Martínez Ezquerro, 2014), sino que se llega a la poesía leyendo poesía, sintiendo las palabras y recreando las imágenes dibujadas por el autor. De ahí la importancia de que la voz de los poetas se haga presente a diario en cada escuela y en cada aula; que el niño maneje los textos, pero con la intención de que pueda disfrutarlos acercándolos al juego, a la ruptura de las normas y a la creatividad. Puede consultarse el trabajo de Selfa y Acevedo (2013) al respecto. Estudios recientes demuestran cómo las propias editoriales apuestan por la poesía de una forma muy minoritaria (Sánchez Hita y Romero Oliva, 2018, p. 163), reservándole un espacio reducido y contribuyendo a esa distancia que se va marcando entre los lectores y el género. Y esto es algo que ocurre incluso en la edición de obras para el tramo de los 0 a 6 años, cuando todavía existe ese apego natural hacia el ritmo, la rima y la musicalidad de las canciones mímico-gestuales, las nanas y las retahílas. La baja presencia del género y su tratamiento decimonónico en las prácticas educativas se ha puesto de manifiesto en trabajos como los de Sánchez García (2019), orientado hacia la poesía escrita por mujeres, y Ramírez Zamora (2019). Se trata de un hecho que se evidencia en Secundaria y Bachillerato, y que para resolverse sigue precisando de un desarrollo eficaz y constructivo a lo largo de toda la Primaria. Recordemos que el Diseño Curricular Base elaborado por el MEC para la Educación Primaria recomienda la incorporación de los

textos poéticos y la lectura literaria en el aula como elementos fundamentales para poner en contacto a los aprendices con su realidad no inmediata y como vía para el crecimiento personal<sup>1</sup>. No solo se trata de reivindicar una mayor presencia de la poesía en los manuales escolares, sino de un cambio de perspectiva en su tratamiento que la aleje del excesivo *pedagogismo* o enfoques historicistas (Moreno Fernández, 2017).

## 1. Leer poesía en clave ecológica

El enfoque ecocrítico sobre la literatura infantil es un ámbito relativamente nuevo, (Campos Fernández-Figares y Martos, 2017) que sobre todo se acerca a los textos orales, propios de la tradición o a los géneros narrativos (Sotomayor, 2000; Marreiros, Balça y Mendes, 2010; Laursen, 2010; Balça, 2010; Soto y Pérez Parejo, 2011; Ramos y Ramos, 2014; Almeida y García, 2016; Campos F.-Fígares y García Rivera, 2017; De Sarlo, 2017; Cantizano, 2019; Encabo, Jerez y Hernández, 2019; Bravo, 2019). Sin embargo, esta perspectiva es un campo más desierto en cuanto a investigaciones que se centren exclusivamente en la poesía; es más, al abordar esta cuestión, los referentes que acuden a nuestra memoria son los autores del canon y los textos poéticos clásicos heredados en el tiempo. Ante esto, consideramos necesario visibilizar las aportaciones de nuestros creadores más cercanos y actuales, para poner en valor todo un corpus poético de gran calidad y validez para la formación de lectores críticos y comprometidos con su entorno, pues ya hemos dicho que la naturaleza hoy también es un motivo literario que impregna la mayor parte de las composiciones. Además, la educación medioambiental es un eje transversal que se recoge en los nuevos diseños curriculares y que ofrece muchas posibilidades como contenido interdisciplinar en contextos como el de Primaria, cuando la lectura es el eje fundamental para el acceso a todos los aprendizajes. De ahí la importancia de leer poesía y de aprender a hacerlo en clave ecológica, para garantizar una educación literaria holística que se vincule a la formación de lectores comprometidos con una causa social: el cuidado hacia el

---

<sup>1</sup> Puede accederse al documento disponible en la web del MEC en el siguiente enlace: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=880\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=880_19).

medioambiente y la búsqueda de un desarrollo sostenible. La proliferación de proyectos como *EDULECO. Investigación en lectura y escritura para la educación medioambiental* (<http://universidadeslectoras.es/eduleco>) concebidos como iniciativas para la transferencia del conocimiento han sido pioneras en este sentido, a lo que pueden unirse publicaciones colectivas de investigación (Quiles Cabrera y Martínez Ezquerro, 2020) y antologías poéticas pensadas en favor de esta causa (Quiles Cabrera y Campos Fernández-Fígares, 2020).

Y es que no hay nada tan cercano a la infancia como el mundo natural. La poesía de la que el niño se ha apropiado a lo largo del tiempo, así como la que se ha escrito de forma expresa para él, ha encontrado en la naturaleza la mejor forma de representar los sentimientos y de reflejar la vida cotidiana. De hecho, cuando hemos buscado en nuestros clásicos aquellos referentes que pudieran ser válidos para el disfrute de los más pequeños, se han rescatado en su mayoría los que tenían una presencia explícita de elementos naturales. Sin ánimo de alejarnos del propósito de este trabajo, podemos pensar de manera genérica en algunos textos de sobra conocidos, pero que es importante recordar para contextualizar el posterior estudio. Se trata, en este caso, de una aproximación conscientemente aleatoria que nos sirva de marco inicial. Por ejemplo, los astros se han recreado por los más grandes poetas, como hacía García Lorca en su “Romance de la luna”:

La luna vino a la fragua  
con su polisón de nardos  
el niño la mira, mira,  
el niño la está mirando [...]

Pérez Palomares ofrece una interesante reflexión (2005) en torno a la luna como motivo literario en los textos infantiles, que recomendamos revisar. Decía Bécquer en su rima LX: “Mi vida es un erial/ flor que toco se deshoja [...]”, haciendo una comparación entre su propia existencia y el paisaje desierto – esto es, la ausencia de agua-. De igual forma, nos hablaba del amor apoyado en la imagen poética de las plantas, léase Rima XVI:

Si al mecer las azules campanillas  
de tu balcón,  
crees que suspirando pasa el viento  
murmurador,  
sabe que, oculto entre las verdes hojas,  
suspiro yo [...]

Cómo no recordar la rosa blanca de Martí, que representa el sentimiento humanista de hacer el bien como única arma de lucha en medio de un mundo hostil que nos impulsa hacia la guerra y el enfrentamiento: “Cultivo una rosa blanca /en junio como en enero [...]”.

En este sentido, mencionaremos los versos de Alberti. Para no reiterar en su conocido “se equivocó la paloma”, haremos alusión a un poema de tono desenfadado y muy cercano al lector infantil - como también lo hiciera García Lorca en “El lagarto está llorando”:

Lagartija romana,  
al sol por los tejados.  
¿Bajo qué humilde teja  
escondes tu palacio?

Y cómo no citar el poema en que el mismo autor le dice a su “Jardinero”:

Vete al jardín de los mares  
y plántate un madroño  
bajo los yelos polares [...]

Los mares y los ríos han sido también un elemento poético por excelencia. Recordemos la “Canción para niños antillanos” de Nicolás Guillén:

Por el mar de las Antillas  
anda un barco de papel [...]

Mencionemos, por último, el poema “Todo es ronda” de Gabriela Mistral, donde todos estos elementos confluyen en dos estrofas:

Los astros son ronda de niños [...]  
los trigos son talles de niñas [...]  
los ríos son rondas de niños [...]  
las olas son rondas de niñas [...]

Una parada obligada es la figura de Gloria Fuertes; emblemáticos son sus versos: “En el árbol de mi pecho / hay un pájaro encarnado (...)”, además de que gran parte de su producción estuvo marcada por un fuerte sentimiento de respeto hacia el medio ambiente. Uno de los mejores ejemplos es su poema “Cómo se dibuja un paisaje”:

Un paisaje que tenga de todo  
se dibuja de este modo:  
unas montañas,  
un pino,  
arriba un sol,  
abajo un camino [...]

Pero, acerquémonos en el tiempo y pensemos en los textos de autoras y autores contemporáneos, cuya vida es muy cercana a la de los escolares y que pueden reconocerse a través de vídeos, entrevistas y lecturas poéticas a través de internet. Una figura fundamental, sin duda, es Ana María Romero Yebra, cuya escritura traspasa en todo momento un profundo respeto por la naturaleza. En su poemario *Verdes amigos*, una galería de plantas y árboles se dibujan de manera cuidada e ingeniosa que acerca a los niños al lenguaje poético. Veamos cómo se describe “La palmera”:

La palmera del parque,  
verde abanico,  
penacho de ilusiones  
para mi niño  
que quiere hacerse grande... [...]

No olvidemos que también se pone de manifiesto su apego al mundo natural en otros poemarios como *Hormigueta negra*, *Versos en la mochila* o *Columpio de versos*. La poeta cordobesa María Rosal, en una reciente reflexión, hacía un recorrido por la literatura infantil y juvenil actual para sacar a flote la representación que del mundo animal van haciendo los poetas de hoy. Así, afirmaba:

[...] la literatura infantil más reciente también recurre al mundo animal, desde diferentes ángulos muy alejados del didactismo y de la moraleja, aunque no significa que no de cabida a algunos de los valores que la sociedad contemporánea considera: la solidaridad, el cariño, la paz (Rosal, 2016, p. 28).

Buena muestra de ello son algunos poemas del cubano Enrique Pérez Díaz, como el titulado “Adivinanza”:

La baña el sol,  
también la luna,  
la baña el mar,  
como a ninguna [...]

Asimismo, destacamos la obra *Tan alto como la luna* de María Jesús Jabato, de la que recordamos los siguientes versos (poema n.º 6):

Ha anidado la cigüeña  
en lo alto de la escalera,  
y en el pico lleva pajas,  
y en el pico lleva perlas [...]

Otras obras actuales de obligada mención por su conexión esencial con el medioambiente son *El mundo de Casimiro. Memorias de un saltamontes*, de Gracia Iglesias y *El secreto del oso hormiguero*, de Beatriz Osés, ambas premio Luna de Aire, así como *Me duermo en un zapato*, de Mar Benegas<sup>2</sup>.

En medio de todo este resurgir del mundo natural, nos interesa especialmente la alusión al agua como motivo estético en sus diversas formas, estados y manifestaciones: la lluvia, la nieve, las nubes, el mar, los ríos, las fuentes, los manantiales, el llanto, e incluso la ausencia del agua, que también es elemento de inspiración para el poeta. La narrativa tradicional y el folclore recoge todo un imaginario amplio y extenso

---

<sup>2</sup> Puede visualizarse una lectura cantada de este poemario en la plataforma Youtube, a través del siguiente enlace:: [https://www.youtube.com/watch?v=x\\_SqeKSFuTQ](https://www.youtube.com/watch?v=x_SqeKSFuTQ) (consultado el 15 de diciembre de 2019).

relacionado con ella, desde la figura de las sirenas y los tritones en las aguas del mar, hasta las ninfas, las damas blancas y los seres sobrenaturales que se aparecen cerca de las fuentes, los manantiales, los lagos o las márgenes de los ríos. Los profesores Martos Núñez y Martos García son grandes conocedores de este ámbito, como demuestran sus trabajos de 2011, 2012, 2013 y 2015, entre otros. La figura de las lavanderas está presente en el imaginario colectivo de muchas comunidades. Además de los estudios realizados por estos autores, podemos recordar la compilación de textos de Enrique Alcalá Ortiz<sup>3</sup>. Veamos un ejemplo recogido por este investigador:

En el lavadero  
te he visto lavar  
y me pareciste  
sirena de mar.

Los espacios donde se lava, propios de lo femenino por la asociación a las tareas del hogar, se convierten en lugares para las apariciones o para los encuentros amorosos. Podemos hablar de los espacios del agua como ámbitos para el amor y para el cortejo. Recordemos referentes del cancionero popular como el siguiente:

Arroyo claro,  
fuente serena,  
quién te lavó el pañuelo  
saber quisiera [...]

Es incuestionable que en los referentes clásicos siempre vamos a encontrar las huellas del agua como intangible, en su dimensión cultural asociada a las costumbres, a la forma de entender el mundo y a la tradición oral. Se trata esta de una afirmación que corrobora la amplia

---

<sup>3</sup> Véase su trabajo sobre las “Lavanderas y lavaderos en el cancionero popular de la cordillera subbética” (disponible en [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwjB0JTqwtHWAhVJMhoKHTcHByM4ChAWCCkWAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.enriquealcalaortiz.com%2Fweb%2Fpdf%2F17.05.\\_LAVANDERAS\\_Y\\_LAVADEROS\\_EN\\_EL\\_CANCIONERO\\_POPULAR\\_DE\\_LA\\_SUBBETICA\\_CORDOBESA\(383\).pdf%3FPHPSESSID%3Dtton4kb9gj825b1tshefsr7ld3&usg=AOvVaw1Xxb41TFLQ\\_nWVpdPBONiA](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwjB0JTqwtHWAhVJMhoKHTcHByM4ChAWCCkWAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.enriquealcalaortiz.com%2Fweb%2Fpdf%2F17.05._LAVANDERAS_Y_LAVADEROS_EN_EL_CANCIONERO_POPULAR_DE_LA_SUBBETICA_CORDOBESA(383).pdf%3FPHPSESSID%3Dtton4kb9gj825b1tshefsr7ld3&usg=AOvVaw1Xxb41TFLQ_nWVpdPBONiA)), consultado el 15 de diciembre de 2019.

línea de investigación encabezada por Martos Núñez desde la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), a través del proyecto *Tesoros de la Lectura & Agua* (<http://universidadeslectoras.es>). Además, recomendamos de nuevo el citado trabajo de Campos Fernández-Figueroles y García Rivera (2017). ¿Qué sucederá en los textos contemporáneos? La experiencia como lectoras nos indica que sigue existiendo en ellos una fuerte vinculación con estos imaginarios. Así, mostramos a continuación un análisis descriptivo que pone en valor un corpus de referentes poéticos actuales que van a ayudar a los mediadores a proponer lecturas poéticas en el aula en clave ecológica, tomando como elemento central el imaginario del agua. De esta forma, ofrecemos referentes entre los que exista un equilibrio: los clásicos y las lecturas canónicas, junto con las generaciones vivas de escritores.

## **2. El caso del “agua”: algunos referentes contemporáneos para llevar al aula**

### **2. 1. Metodología, criterios y textos seleccionados**

Sobre el prisma establecido en las reflexiones anteriores, en este trabajo nuestro interés es referirnos a algunos de los textos más representativos dentro del panorama actual, para establecer una primera aproximación a las obras más cercanas en el tiempo a los pequeños lectores. Así, nos hemos acercado a la poesía infantil contemporánea en busca de referentes que aborden el agua desde distintas perspectivas. La primera línea metodológica fue el rastreo bibliográfico para tomar contacto con las publicaciones actuales dentro de este género y poder identificar aquellas que conectaran de algún modo con el tema que nos ocupa. Los mecanismos de búsqueda fueron:

- Las bases de datos de bibliotecas públicas andaluzas a través del Portal del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación (<http://www.bibliotecasdeandalucia.es/>).
- Las bases de datos de la biblioteca y centro de documentación del CEPLI (<https://catalogobiblioteca.uclm.es/cgi-bin/abnetopac/O7034/ID9523c33d?ACC=101>).

- Los catálogos de algunas de las principales editoriales de literatura infantil y juvenil actual (Kalandraka/Factoría K; SM; Santillana; Anaya; Fondo de Cultura Económica; Valparaíso; A buen paso; Brosquil y Mil y un cuentos).
- Pusimos también el foco de atención en los premios y las colecciones de poesía derivados de estos en nuestro país: Luna de Aire, Príncipe Preguntón y Ciudad de Orihuela.

La segunda línea metodológica fue la selección y el análisis descriptivo de las obras para ir identificando “el agua” en sus múltiples manifestaciones y espacios.

Somos conscientes de la dificultad que entraña acotar un corpus para el análisis, puesto que una vez que comienza la búsqueda y los hallazgos se van haciendo presentes, el hilo comienza a desliar una madeja que nos lleva de unas lecturas a otras, incluso dentro de un mismo autor o autora. Puesto que con los nuevos espacios de comunicación propios del ámbito digital el abanico se hace muy amplio, en esta primera aproximación nos hemos centrado en las publicaciones en papel, con la intención de continuar la investigación en el ámbito digital en futuros trabajos. Así, en líneas generales, hemos seguido unos criterios de selección que nos parecieron coherentes y que tratan de ser flexibles en su tratamiento:

- Relevancia del papel del agua en la obra
- Originalidad en su tratamiento
- Indicios de calidad literaria (premios recibidos, trayectoria del autor y alcance)
- Obras publicadas entre el año 2000 y el 2019
- Corpus diverso, heterogéneo, paritario y publicado en papel

Así, el listado de autores y obras que aparecen en nuestro corpus son las siguientes:

**Tabla 1***Corpus textual analizado desde el prisma del agua*

| TÍTULO                                                                                                 | AUTOR/A                                           | EDITORIAL                    | AÑO              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|------------------|
| <i>Versos para leer con paraguas</i>                                                                   | Aldo J. Méndez                                    | Mil y un cuentos             | 2009             |
| “¡Que llueva!”, de <i>La nave de los libros</i> . 3,<br>“Cuando llueve”, de <i>Lecturas amigas</i> , 5 | Antonio Gómez Yebra                               | Santillana<br><br>Santillana | 2012<br><br>2006 |
| “Lluvia”, de <i>Versos como una casa</i>                                                               | Mar Benegas                                       | A buen paso                  | 2017             |
| “Historia de una hoja”, de <i>Versos vegetales</i>                                                     | Antonio Rubio                                     | Anaya                        | 2002             |
| <i>La artesana de las nubes</i>                                                                        | Bianca Estela Sánchez Pacheco                     | Fondo de Cultura Económica   | 2014             |
| <i>Un mundo sin palabras</i>                                                                           |                                                   | Editorial Valparaíso         | 2014             |
| <i>Columpio de versos</i>                                                                              | Ana María Romero Yebra                            | Brosquil                     | 2006             |
| <i>Versos en la mochila</i>                                                                            |                                                   | Ánfora Nova                  | 2014             |
| “El hombre de las nieves friolero”, de <i>Versos de cuento</i>                                         | Carmen Gil                                        | S.M.                         | 2012             |
| “Temprano”, de <i>Cielo de agua</i>                                                                    | Aramís Quintero                                   | Fondo de Cultura Económica   | 2014             |
| <i>A mares</i>                                                                                         | María Jesús Jabato                                | Factoría K                   | 2014             |
| <i>Poemar el mar</i>                                                                                   | Antonio García Tejeiro                            | Anaya                        | 2018             |
| <i>Versos y veceversos</i>                                                                             | Antonio García Tejeiro y Juan Carlos Martín Ramos | Kalandraka                   | 2019             |
| <i>Los espejos de Ana Clara</i>                                                                        | Mercedes Calvo                                    | Fondo de Cultura Económica   | 2009             |
| <i>Tarde en el acuario</i>                                                                             | Nono Granero                                      | Kalandraka                   | 2019             |

Fuente: selección propia

## 2. 2. Análisis descriptivo: el agua en el corpus seleccionado

Al realizar nuestro análisis se puso de relieve que, cuando queremos resaltar la presencia del agua en los poemas infantiles, es muy difícil encontrarla de manera aislada e independiente, porque mencionar

el agua siempre implica aludir a un marco o contexto que engloba otros elementos, esto es, siempre la hallamos vinculada al resto de elementos naturales. Por eso, buscar la simbología del agua es ponernos en conexión con el paisaje y el medioambiente. Al rastrear los textos, en la lectura, observamos que esta aparece en todos sus estados y formas: líquido (la lluvia, el llanto), sólido (la nieve, el hielo) y gaseoso (las nubes); pero también en todos sus espacios: los mares, los ríos, los charcos, las fuentes, los pozos, los acuarios, etc. Y siempre se presenta en su conexión con la tierra, pero con distintos propósitos: como bonanza o prosperidad, como juego y alegría, como intriga o misterio... Unas veces es eco de la tradición y otras recrea el propio universo, la realidad que nos rodea para ofrecer a los lectores una perspectiva diferente desde la que mirar a su entorno.

Partiendo de estas consideraciones, tratamos de organizar nuestro análisis haciendo referencia a las manifestaciones del agua que, desde nuestro punto de vista, merecen una mayor atención en los textos revisados. De esta forma abordamos tres grandes ámbitos:

- El agua *que cae del cielo*: lluvia, nieve, nube
- Donde el agua se mece: el mar y su ecosistema
- Otros espacios: acuarios y pozos

### ***2.1.1. El agua que cae del cielo: lluvia, nieve, nube***

La primera obra que mencionamos en este apartado es *Versos para leer con paraguas* del cubano Aldo J. Méndez, un fantástico poemario donde el agua de lluvia se recrea con una exquisita sensibilidad. Es muy representativa en este grupo, puesto que es un texto motivado por la añoranza de la lluvia abundante, por el recuerdo de una infancia feliz en la tierra de origen:

“Cuéntame lluvia y canta, juega conmigo  
Que imagino tu abrazo, que soy tu amigo.  
¿Por qué te quedas sola, bailando en el portal?  
¡Vente lluvia a mi lado, sé manantial!”

Por otro lado, la idea popular de cantar al agua para propiciar su venida próspera se encuentra en poemas como “¡Que llueva!” de Antonio Gómez Yebra, donde el agua en forma de lluvia es la esencia del poema, pero se funde con el cielo, con el aire, con el suelo, con la noche y con el día, con los gorriones y el hombre que trabaja la tierra. Al igual que la conocida canción popular, este poema se convierte en una alabanza al agua como bonanza, como fuente de vida y prosperidad:

¡Que llueva, que llueva y llueva,  
que baje el agua del cielo,  
que deje el aire muy limpio  
y que empape todo el suelo!

¡Que no deje de llover  
día y noche, noche y día,  
que se bañen los gorriones  
y que el labrador sonría! [...]

Es este un elemento que ya había recreado en numerosas ocasiones su maestra Gloria Fuertes, del que fue amigo y ha sido discípulo. Él también lo aborda en muchas de sus composiciones, como en “Cuando llueve”, publicado en *Lecturas amigas*.

Otra exquisita referencia a la lluvia como fertilidad, la encontramos en el fantástico texto de Mar Benegas, *Versos como una casa*. Veamos la primera estrofa del poema titulado “Lluvia”:

Dice la lluvia al caer:  
vengo y soy como el amor,  
si toco la tierra seca  
la convierto en flor [...]

El agua es, como la mujer, fuente de vida. De ahí el sentimiento ecológico tan fuerte que emana de estos versos, puesto que supone su comunión con la tierra, con el poder *cuasi* mágico de convertir en vida en lo inerte, en bello lo que era un desierto desgarbado.

También encontramos en los textos la parte divertida de la lluvia, entendida como juego: los niños que chapotean en los charcos, el

ruido de la lluvia al caer, el sonar del vaivén de las olas, entre otros, son imágenes que aparecen con mucha frecuencia. Y como referente en ese juego poético en el que interviene el agua que moja y *desmoja* hemos de mencionar el poema “Historia de una hoja” de Antonio Rubio, incluido en *Versos vegetales*:

Es la historia  
de una hoja  
que cuando llueve  
se moja [...] <sup>4</sup>

Ana María Romero Yebra, en *Versos en la mochila*, nos regala un fantástico poema en el que recrea el fenómeno de la lluvia bajo el título “Lluvia en el patio”:

Está lloviendo en mi patio,  
llora todo el cielo gris.  
Llora el olivo, el tejado  
y la ropa que tendí.

El gato se ha refugiado  
En el porche de la entrada  
y un gorrioncillo mojado  
se esconde bajo la parra [...]

El agua en estado gaseoso es también un elemento que se recrea en títulos como *La artesana de las nubes*, de Bianca Estela Sánchez Pacheco, que consiguió la mención honorífica en el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2013. Todo niño ha jugado alguna vez a buscar formas divertidas en las nubes, pero ¿quién se encarga de moldearlas? A partir de esta incógnita, la autora da vida en esta fabulosa historia en verso a Carmela Cardo, la artesana de las nubes:

Mientras viajaba, la nube  
vio a otra nube muy extraña:  
con cuello y patas enormes  
parecía una jirafa.

La extraña nube le dijo  
que abajo había una casa  
y en la casa una mujer  
que tenía las manos mágicas.

---

<sup>4</sup> Convendría visualizar una recreación de este poema en “Un punto curioso” disponible en la plataforma Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Rq7tBYNg8aI> (consultada el 13 de diciembre de 2019).

Las nubes también han sido tratadas por Ana María Romero Yebra en obras como *Verdes amigos*, que fueron publicadas antes del año 2000. Ahora bien, sí mencionaremos el tratamiento que hace de la niebla en un poema del mismo título que apareció por vez primera en la revista *CLIJ* en 1996, pero que fue incorporado en su poemario de 2006, *Columpio de versos*:

La niebla toma al asalto  
Los tejados de las casas  
Y los árboles del campo.

Con suaves dedos blanquea  
El puentecillo del soto  
Y el rumor de la alameda.

Como por arte magia  
Hace desaparecer  
La copa de las acaciasn [...]

En cuanto a la recreación del folklore, de los elementos propios del imaginario colectivo, hay un título fundamental: “El hombre de las nieves friolero”, de Carmen Gil, recogido en *Versos de cuento*. En él la poeta actualiza el personaje de la tradición oral tibetana: el Yeti. En esta ocasión, el agua en forma de nieve nos pone en contacto con partes del folclore y del imaginario colectivo de otras comunidades:

Con abrigo de franela  
se ve al Yeti por el hielo.  
No le gusta el Polo un pelo  
porque hace un frío que pela.

¡Vaya monstruo tan friolero!  
Hasta el gorro le tiritita.  
Y es que alcanzan donde habita  
los cincuenta bajo cero [...]

Este poema, además, nos permite conectar de manera intertextual con la narrativa a través de textos como *Tina en Los Andes*, de la alpinista Araceli Sagarra, en el que la protagonista conoce en su propio contexto la leyenda del Hombre de las Nieves. Si completamos

esta asociación con el cine estaremos favoreciendo el enfoque holístico que garantiza una educación más efectiva.

### 2.1.2. Donde el agua se mece: el mar y su ecosistema

Cuando los autores hacen referencia al mar, lo cierto es que no es una mera excusa, no es un elemento estético que se trate de manera circunstancial. Para la mayoría de los creadores analizados el mar es un fin en sí mismo, es fuente de inspiración no solo como imaginario, sino como un ecosistema propio donde sus criaturas cobran vida y atienden todo un campo semántico que ronda constantemente la naturaleza. De ahí que resulte imposible hablar del agua del mar sin hablar de otros muchos elementos fundamentales en cada composición. Así sucede en el poemario *Cielo de agua*, de Aramis Quintero, obra ganadora del X Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños en 2013. El poema titulado “Temprano”, es una fantástica recreación del agua del mar que, a su vez, se conjuga con otros elementos: por un lado, la playa, las olas y el agua fría; por otro el sol y también la arena; además, el mundo animal. Todos ellos confluyen creando una delicada composición donde el astro rey se personifica como si fuera un niño -“un caracolillo”- que juega con el agua:

En la playa,  
temprano,  
cuando nadie ha llegado,  
el sol sale solito  
y salado.

Le gusta el agua fría  
con reflejos dorados,  
y la arena que nadie,  
todavía, ha pisado.  
[...]

Como un caracolito  
que alguna ola trajo.

Y de nuevo hemos de volver a la figura de Sánchez Pacheco, con una obra galardonada con el Premio Internacional “Rafael Pombo” en Colombia, *Un mundo sin palabras*. De nuevo, una entrañable historia en verso que se erige en torno a un pueblo llamado Marea Blanca, enclavado a orillas del mar, el cual le da nombre al poema inicial:

En el sur existe un mar  
y junto al mar hay un pueblo,  
Marea blanca es su nombre  
y huele a pescado fresco.

Cien pescadores lo habitan  
con sus hijos y sus nietos,  
y sus mujeres que llevan  
mariposas en el pelo.

Tiene cien casitas blancas  
y una muy roja en el centro.  
Y hablan todos muy bajito,  
los bebés lloran con gestos.  
[...]

En este poemario encontramos la historia de Wina, una mujer de mil años que vive “en las montañas nevadas / casi llegando a la cima [...]”. Su descripción se realiza usando imágenes naturales desde el inicio hasta el final. Destaca la presencia de la brisa, el musgo, el viento, las ardillas, una flor, y se vincula a la magia del agua en las siguientes estrofas:

[...]  
La han visto hablar al arroyo,  
los ratones, las hormigas.  
Les cuenta cuentos de magia  
donde las palabras riman.

Wina es mágica. Si quiere  
sumerge su pie en la orilla  
del mar y el mar se hace blanco  
o verde o naranja o lila.

Si cuenta un cuento a la luna  
esta se muere de risa  
y por mirarse la panza  
sin quererlo se desinfla.

De las puntas de la luna  
cuelga el vertido de Wina  
cuando el invierno lo lava  
con nieve y con agua fría.  
[...]

También el agua del mar y todo su imaginario es el eje central de la obra *A Mares*, de María Jesús Jabato, con fabulosas ilustraciones de Rocío Martínez. La autora nos adentra en el mundo marino a través de imágenes poéticas de los peces, las olas, los barcos, los faros, la playa o la lonja del pescado. El texto rinde homenaje a este ecosistema de los fondos marinos y al campo semántico del mar, tan recurrente en toda la literatura universal, desde una perspectiva infantil consiguiendo un equilibrio perfecto entre la sensibilidad y el humor. Veamos el ejemplo de “Lonja de pescado”, con un trasfondo que da lugar a la reflexión y el juicio crítico con el problema social de la crisis económica:

¿Y cuánto cuesta el besugo?  
¿Y las sardinas?  
¡Todo está por las nubes!  
¡Vaya tarifas!  
Compraremos filetes  
de lagartija.

Ese mismo mundo acuático, que hemos de respetar y admirar no solo como un bien propio y necesario para la existencia, sino también como fuente de belleza, lo recrea también Romero Yebra en *Columpio de versos* en toda una sección que llama “Versos por el agua”.

De reciente aparición es un poemario fundamental que no podemos pasar por alto al hablar de esta línea temática. Se trata de *Poemar el mar*, de Antonio García Tejeiro, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 2017. Se trata de un texto que nace de la propia necesidad del poeta de hacer que el mar se quede para siempre porque él mismo se siente parte suya. La mejor forma de que las cosas no se pierdan es poniéndolas por escrito, por eso en este poemario el mar permanece, cada página es un homenaje a una parte de ese fantástico universo. García Tejeiro nos trae el rumor de las olas, que trenzan el agua, el juego de los peces, el surco de los barcos..., y también el eco de las sirenas:

Una sirena poeta  
allá, en el fondo del mar,  
Hace canciones de nácar  
que nadie sabe cantar [...]

Se trata de una obra de referencia, marcada por la defensa de este espacio natural y que hace guiños constantes a otras voces y otros poetas de espíritu marinero como Alberti, María Canosa o Juan Carlos Martín, a quien dedica el siguiente poema:

BORRO un edificio:  
quiero ver el mar.  
Borro muros grises:  
quiero respirar.  
También borro heridas  
a orillas del mar [...]

Precisamente, junto a Juan Carlos Martín Ramos, García Tejeiro nos ha ofrecido recientemente un original poemario escrito a cuatro manos. Hablamos de *Versos y viceversos*, un libro que nos atrapa desde el principio con un constante rumor de olas en cada página, donde el eco del mar impregna nuestros oídos en cada verso. Esto pone de manifiesto cómo para los dos autores, el mar es una señal de identidad que traspasa todo lo que escriben, porque hablar del mar es hablar de su propia historia. Veamos cómo recrean de nuevo el reflejo de la luna sobre las aguas, rodeada de su eterno halo de misterio:

Astronautas en barca  
mar adentro soñaban  
conquistar la otra luna,  
reflejada en el agua.

Cuando al fin la encontraron  
Nadie pudo atraparla,  
se escapó de sus redes  
hecha añicos de plata [...]

Si continuáramos con la herencia del folklore y los referentes del imaginario colectivo relacionados con el agua, habríamos de analizar toda una galería de sirenas, piratas y personajes cuya presencia en la poesía infantil actual es habitual y recurrente. Tanto es así que esta línea escapa a la presente reflexión y daría lugar a nuevos trabajos. Vayan como ejemplo la “Sirena” de Ana María Romero Yebra y el “Sireno” de Carmen Gil y el poemario que Ana Alonso dedicó exclusivamente a este personaje literario con el título *Versos piratas, piratas en verso*; todo ello sin olvidar los poemas recogidos en el *Abecedario pirata y otros poemas* de Antonio Gómez Yebra.

### **2.1.3. Otros espacios: de acuarios y pozos**

Al hilo de los espacios marinos, existe un recinto que ha inspirado poemas e incluso alguna obra completa en la que se recrea todo ese ecosistema que, de manera artificial, los biólogos y veterinarios mantienen y cuidan en el ámbito terrestre para acercarlo a los seres humanos y hacernos conscientes de la importancia de su cuidado. El mejor ejemplo actual lo encontramos en *Tarde en el*

*acuario*, de Nono Granero, que ofrece bajo ese título un viaje a las profundidades transmitiendo a los lectores un mensaje de respeto y de compromiso con los habitantes de los fondos marinos. Ese espíritu ecologista subyace de manera explícita en muchos de los versos. Se observa en “Consejos para la visita”, composición que abre el poemario:

[...]

No traigan cañas, anzuelos, sedales  
ni buques balleneros escondidos  
(pueden depositar objetos tales  
en la consigna que hay en el vestíbulo) [...]

Pero este mensaje se reitera en otros poemas, fijémonos en “No siempre está contento en el mar”:

[...]

Quiere el delfín de la tele  
que el cámara que lo graba  
deje de ser un pelmazo.

Y quiere el pez volador  
volar, con los otros cuatro,  
hacia una vida mejor.

Hemos dejado para el final un espacio donde reposa el agua, que tiene una gran simbología en toda la literatura y, por lo tanto, en la poesía infantil. Los pozos, como fuente de misterio, como guardianes de secretos, como remanso de agua que atrapa y atrae las voluntades, que habla con voz propia, están presentes en la poesía infantil. Recordemos los versos de Mercedes Calvo en su Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños en 2008, *Los espejos de Ana Clara*:

En el brocal del pozo  
yo me incliné  
y una palabra al fondo  
dejé caer.

El espejo del agua  
que se quebró  
me robó la palabra  
se la llevó

Por un camino oscuro  
se fue mi voz  
yo me quedé pensando  
¿se me perdió?

Por el eco del agua  
me contestó:  
siempre la poesía  
se hace de a dos.

La autora uruguaya nos ofrece una obra que alberga todo el universo del mundo natural, porque las referencias a las aves, a los árboles, e incluso al imaginario relacionado con las hadas, hace que sea este un poemario de referencia en esa tendencia de la que hablábamos en la que en un mismo texto confluye un mosaico de elementos naturales. Y todo ello enmarcado bajo la simbología del espejo en el que Anaclara, la protagonista, se busca a sí misma. Un espejo que tiene muchas similitudes con el agua: es transparente, cristalino, claro –como el propio nombre–.

Con la misma sensibilidad recrea el motivo literario del pozo la cubana Emma Pérez en su poema “Se cayó la luna”, de *Isla con sol. Poesía en la escuela*:

En el pozo –pozo-  
la Luna cayó.  
-¿Quién la sacará?  
-Pues quien la tiró.  
-Que la saque el Viento.  
-No, que se marchó

a rizar el mar;  
el bosque lo vio.

El Sol, orgulloso,  
no se preocupó  
de la pobre Luna  
que al pozo cayó.  
Y en el agua –agua-,  
igual que el jabón,

se gastó la Luna  
cuando él alumbró.

De nuevo el agua, en este caso en el pozo, protagoniza junto a la luna un espléndido poema en el que las palabras se visten de belleza con un lenguaje metafórico, rico y cuidado que, al mismo tiempo, tiene la grandeza de captar la atención de los lectores grandes y pequeños. El jabón que se diluye entre las manos al contacto con el agua es, en este caso, el símbolo que representa a la luna y nos transporta al mundo de los sentidos: porque la vemos, porque la escuchamos caer y porque la olemos -igual que al jabón-.

En ambas obras encontramos la simbología del agua como espejo, como como puerta que nos lleva a otra parte, como espacio que atrapa y que a veces te da respuestas, como en el cuento clásico de *Blancanieves*. Anaclara también le pregunta al espejo:

[...]  
Sólo dime tres cosas  
espejito:  
quién soy  
quién fui  
quién seré.

En el poema de Enma Pérez la luna se pierde y se diluye, queda atrapada, como Alicia, *al otro lado del espejo*. Son, por tanto, dos obras cargadas de simbología que contribuyen, sin duda, a la formación de un lector literario sólido desde el lenguaje poético.

## Conclusiones

La poesía nos ayuda a educar la sensibilidad. Luis García Montero comienza su ensayo *Lecciones de poesía para niños inquietos* (2009) con una afirmación tajante referida a la infancia: “no somos tontos”. Y es que no hay lector más exigente que el más pequeño, porque siente la libertad de acoger lo que le agrada y, con la misma naturalidad, rechazar lo que le aburre, lo que no satisface sus necesidades estéticas. Ahí reside la grandeza de la poesía, en su base de verdad arraigada a la palabra y los sentimientos. Todas las referencias que hemos ido citando a lo largo de esta reflexión son esenciales para construir esa memoria afectiva (Guichot, 2016) en los escolares, tan básica para su desarrollo emocional.

Ahora bien, si defendemos a ultranza que hemos de recuperar la lectura poética en las aulas no nos queda otro camino que aludir a los mediadores: ¿están preparados para este reto? Las titulaciones de maestro y maestra en Educación Infantil y Primaria constituyen una cantera fundamental en este sentido. Son ellos quienes formarán a las generaciones venideras, de ahí que los pongamos en contacto con la poesía y la apreciación literaria desde el primer momento. Hemos venido hablando de la conexión de este género con el mundo natural, con los paisajes y la memoria del agua, lo cual nos abre una puerta hacia la educación en valores, concretada en este caso en el cuidado del medioambiente. La ecología y el respeto por el entorno que nos rodea se

filtra en los textos infantiles, de manera que los versos son una forma de reivindicar la belleza y la necesidad de un mundo sostenible. Los mediadores, como decimos, suponen una pieza clave para la construcción de un futuro más próspero (Quiles Cabrera y Sánchez García, 2017; Martínez Ezquerro, 2016; De Sarlo, 2017).

En realidad, toda nuestra existencia gira en torno al agua, de ahí el referente cultural tan importante que esta ha constituido en el imaginario colectivo. Martos Núñez y Martos García han estudiado a fondo esta cuestión, partiendo de esta idea del agua como intangible, como un elemento asociado a la concepción ideológica de los pueblos. Así, afirman que:

La cultura del agua no se puede reducir a la cultura hídrica en el sentido moderno, el uso y gestión de aguas, sino que debe abarcar más bien todos estos fenómenos que hoy se ponen en valor gracias a la nueva conciencia ecológica (Martos Núñez y Martos García, 2013).

Y las recientes obras de Campos Fernández-Figares (2019 y 2020) nos sirven de referencia esencial a la hora de continuar avanzando en esta línea de investigación que, sin duda, tiene un largo camino por explorar. Uno de ellos, como hemos venido exponiendo, es su manifestación en la poesía infantil de las últimas décadas a través de autores y autoras como los analizadas. Puesto que consideramos imprescindible educar en sensibilidad y en compromiso ecológico, el género poético es el mejor aliado. Así, a lo largo de este trabajo hemos tratado de dar respuesta a las interrogantes que el docente puede hacerse en su iniciativa por trasladar este planteamiento pedagógico a su práctica educativa. El análisis descriptivo y la selección de textos presentada contribuye a facilitar el proceso para introducir en la formación de lectores la lectura poética en clave ecológica, perspectiva a la que nos hemos referido desde el principio de este trabajo. Nuestra contribución ha sido una aproximación inicial a este ámbito, pero nos descubre múltiples posibilidades de investigación en un terreno del que poco se ha hablado cuando se trata de formar lectores críticos de poesía. Por lo tanto, cuenta con una gran perspectiva de futuro en el campo de la educación literaria.

## Referencias bibliográficas

Almeida, A. y B. García (2016). Las competencias científica y ambiental a través de la literatura infantil. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, 134-146.

Balça, A. (2010). O verde nos contos- uma via para a educação ambiental. M. Campos F.-Fígares, G. Núñez y E. Martos (Coords), *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo* (pp. 107-114). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bravo, A. (2019). Lecturas ecocríticas de clásicos ingleses: de *Macbeth* a *El señor de los anillos*. *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*. 19. Disponible en <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/445>. doi: 10.15645/Alabe2019.19.2.

Campos F.-Fígares, M. y Martos García A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Rifop*, 90 (31.3), 15-26.

Campos F.-Fígares, M. y G. García-Rivera (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16 (2), 95-106. doi: 10.18239/ocnos\_2017.16.2.1511.

Campos F.-Fígares, M. (Coord.) (2019). *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua*. Madrid: Marcial Pons.

Campos F.-Fígares, M. (2020). Corrientes ecológicas y educación literaria en tiempos de incertidumbre. En Ballester, J. e Ibarra, N. *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 237-254). Madrid: Narcea.

Cantizano, B. (2019). *Ferdinand*: literatura, cine, ecología y pacifismo. En M. Campos F.-Fígares y M<sup>a</sup>.C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 215-226). Madrid: Visor.

De Sarlo, J. (2017). El despertar de la conciencia ecológica a través de la literatura infantil y juvenil. *Didáctica de la literatura y educación medioambiental. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 12 (35), 217-228.

Elwes, O. (2019). Tiempos de celeridad. La poesía a golpe de *tweet*. *Signa*, 28, 271-298.

Encabo, E.; I. Jerez y L. Hernández (2019). Algunos textos de la literatura infantil y su relación con los motivos ecológicos. Un enfoque educativo. En M. Campos F.-Fígares (Coord.), *Imaginario de la naturaleza y de la cultura del agua* (pp. 145-154). Madrid: Marcial Pons.

García Montero, L. (2009). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.

Guichot, E. (2016). La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 71, 64-68.

Laursen, O. (2005). Andersen dota de voz a la naturaleza: entre la verdad y el cuento. *Platero: revista de literatura infantil-juvenil y animación a la lectura*, 148, 20-36.

Martínez-Ezquerro, A. (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 263-283.

Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14, 1-20. Disponible en [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com). doi: 10.15645/Alabe2016.14.1.

Martos García, A. (2017). Al hilo de las lecturas escolares y las nuevas demandas educativas. *Contextos educativos*, 2, 201-215.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2011). *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica*. Madrid: Marcial Pons.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2012). Los imaginarios del agua y sus lecturas pansemióticas. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 6. Disponible en [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com). doi: 10.15645/Alabe.2012.6.3.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad, *Alpha*, 36, 71-91. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012013000100006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000100006).

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2015). Memorias e imaginarios del agua: nuevas corrientes y perspectivas. *Agua y territorio*, 5, 121-131.

Marreiros, S., Balça, A. y Azevedo, F. M. de (2010).

Confabulando valores: *La cigarra y la hormiga*. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 6, 61-70. doi: 10.18239/ocnos\_2010.06.05.

Moreno Fernández, J. (2007). *Últimos poemas para primeros lectores (antología y libros escolares)*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Pérez Palomares, J. I. (2005). Las mil caras de la luna. Un paseo por el astro de la noche de la mano de la literatura infantil. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 178. Disponible en <http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/236/1/las-mil-caras-de-la-luna-un-paseo-por-el-astro-de-la-noche-de-la-mano-de-la-literatura-infantil.html>.

Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. (2016). La poesía, ¿pasada de moda? El lector infantil y juvenil entre el libro y el ciberespacio. *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 7-13.

Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio, *Revista Internacional de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 31 (3), 65-78.

Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. (2020). Textos poéticos jóvenes lectores en la era de internet: de *booktubers* y *followers*. *Contextos educativos*, 25, 9-24. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4260/3626>. doi: <https://doi.org/10.18172/con.4260>

Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. y Campos Fernández-Fígares, M. (Eds.) (2020). *¡Aquí la tierra! Poemas para un planeta en apuros*. Granada: Valparaíso.

Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. y Martínez Ezquerro, A. (Eds.) (2020). *Ecología y lecturas del agua: investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura*. Jaén: Editorial Universidad de Jaén.

Ramírez Zamora, A. (2019). *La poesía en el aula de Secundaria*. Trabajo Final de Grado en Lengua y Literatura Españolas. 2019. Disponible en [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2019/211575/Rami\\_urez\\_Anna.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2019/211575/Rami_urez_Anna.pdf).

Ramos, R. y Ramos, A.M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 12, 7-24. doi:10.18239/ocnos\_2014.12.01.

Rosal, M. (2016). De osos, camaleones y otros bichos en la poesía infantil”. *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 27-33.

Sánchez García, R. (Coord.) (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid: Siglo XXI.

Sánchez García, R. (2019). Sobre la cuestión del canon y las lecturas escolares ante los nuevos espacios de lectura. En M. Campos F.-Fígares y M<sup>a</sup>. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 131-144). Madrid: Visor.

Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 43-53. doi: 10.7179/PSRI\_2019.33.03.

Sánchez Hita, B. y Romero Oliva, M.F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo*, 28, 149-176. doi: 10.17398/1988-8430.27.149.

Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, 10, 55-69. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>. doi: 10.18239/ocnos\_2013.10.03.

Soto-Vázquez, J. y Pérez Parejo, R. (2011). Posibilidades didácticas de *La cigarra y la hormiga*. *Álabe. Revista de Investigación sobre lectura y escritura*, 3. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/313396>. doi: 10.15645/Alabe.2011.3.5.

Sotomayor, M<sup>a</sup>.V. (2000). El hombre en la naturaleza: recepción e intertextualidad en la literatura juvenil. En V. Ruzicka, C. Vázquez y L. Lorenzo (Coords.) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 417-429). Vigo: Universidad de Vigo.

## Fuentes primarias:

Alberti, R. (2002). “Jardinero”, en *Marinero en Tierra*. Madrid: Visor.

Bécquer, G. A. (1986). “Rima LX” en *Rimas y leyendas*. Madrid: Edaf.

Benegas, M. (2017). *Me duermo en un zapato*. Barcelona: Combel editorial.

Benegas, M. (2017). “Lluvia”. *Versos como una casa*. Madrid: A buen paso.

Calvo, M. (2009). *Los espejos de Ana Clara*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuertes, G. (1995). “Cómo se dibuja un paisaje”. *Versos Fritos*, Madrid: Susaeta.

García Lorca, F. (1954). “Romance de la luna, luna” en *Romancero Gitano*, Obras Completas Tomo I. Bilbao: Aguilar.

García Tejeiro, A. (2018). *Poemar el mar*. Madrid: Anaya.

García Tejeiro, A. y Martín Ramos, J. C. (2019). *Versos y veceversos*. Pontevedra: Kalandraka.

Gil, C. (2012). El hombre de las nieves friolero. *Versos de cuento*. Madrid: SM.

Granero, N. (2019). *Tarde en el acuario*. Pontevedra: Kalandraka.

Guillén, N. (1984). “Canción para niños antillanos”, en *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*. Salamanca: Lóguez Ediciones.

Gómez Yebra, A. (2012). ¡Que llueva! *La nave de los libros*, 3. Madrid: Santillana.

Gómez Yebra, A. (2006). Cuando llueve. *Lecturas amigas*. Madrid: Santillana.

Iglesias, G. (2013). *El mundo de Casimiro. Memorias de un saltamontes*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Jabato, M<sup>a</sup>. J. (2010). *Tan alto como la luna*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Jabato, M<sup>a</sup>. J. (2014). *A mares*. Pontevedra: Factoría K.

Méndez, A. J. (2009). *Versos para leer con paraguas*. Guadalajara: Mil y un cuentos.

Mistral, G. (2011). “Todo es ronda”. *Baila y sueña. Rondas y canciones de cuna inéditas de Gabriela Mistral*. Recopilación de Luis Vargas Saavedra. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad

Católica de Chile.

Osés, B. (2010). *El secreto del oso hormiguero*. Pontevedra: Faktoría K.

Pérez Díaz, E. (2018). *Adivinanzas de las abuelas*. Veniparrel: Ediciones Selvi.

Quintero, A. (2014). Temprano. *Cielo de agua*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Pacheco, B. E. (2014). *La artesana de las nubes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Pacheco, B. E. (2014). *Un mundo sin palabras*. Granada: Valparaíso.

Romero Yebra, A. M<sup>a</sup>. (1995). *Verdes amigos*. Madrid: Hiperión.

Romero Yebra, A. M<sup>a</sup>. (2004). *Hormiguita negra*. Barcelona: Edelvives.

Romero Yebra, A. M<sup>a</sup>. (2014). *Versos en la mochila*. Córdoba: Ánfora Nova.

Romero Yebra, A. M<sup>a</sup>. (2006). *Columpio de versos*. Valencia: Brosquil.

Rubio, A. (2002). Historia de una hoja. *Versos vegetales*. Madrid: Anaya.

## ***Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia Oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos***

### ***Reasons for reticence in the SFL classroom in East Asia. Qualitative analysis and comparison between Taiwanese and South Korean students***

**Jorge Daniel Mendoza Puertas**

Universidad Providence (Taiwan)

[jmenpue8@pu.edu.tw](mailto:jmenpue8@pu.edu.tw)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8088-8825>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.39

Fecha de recepción: 09/02/2020

Fecha de aceptación: 22/06/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Mendoza Puertas, J. D. (2021). Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia Oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos. *Tejuelo*, 33, 39-74.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.39>

**Resumen:** La renuencia a hablar en la clase de lenguas extranjeras, hecho ampliamente constatado entre estudiantes de Asia Oriental, constituye un fenómeno complejo y multidimensional que minimiza las posibilidades de interacción dificultando el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa. En este artículo ofrecemos los resultados obtenidos en una investigación de tipo cualitativo acerca de las razones de la renuencia a hablar en la clase de español, llevada a cabo con estudiantes taiwaneses del grado y el posgrado en Lengua y Literatura Españolas. La investigación se basó en entrevistas semiestructuradas, grupos de debate y anotaciones realizadas por el profesor en un diario de trabajo. Los datos obtenidos fueron analizados y codificados hasta obtener una serie de categorías y subcategorías. Los resultados arrojados por este trabajo fueron comparados con las causas obtenidas en otra investigación similar realizada unos años antes en Corea del Sur.

**Keywords:** renuencia; razones; ELE; Taiwán; Corea del Sur.

**Abstract:** The reluctance to speak in foreign languages classrooms is a debilitating, complex, and multidimensional phenomenon, widely observed in East Asia, that minimizes the possibilities of interaction hindering the development of an adequate communicative competence. In this article we offer the results obtained in a qualitative research on the causes of reticence carried out with undergraduate and graduate Taiwanese students of Spanish Language and Literature. The research was based on semi-structured interviews, discussion groups and annotations made by the teacher in a daily work notebook. The data collected was analyzed and coded into a series of categories and subcategories. The results of this research were compared with the reticence reasons to speak Spanish identified in a similar work done a few years earlier in South Korea.

**Palabras clave:** reticence; reasons; SFL; Taiwan; South Korea.

# I

## ntroducción

Para cualquier docente que conozca el contexto educativo de los países de Asia Oriental, no es nada nuevo decir que el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera se encuentra con el escollo fundamental de la resistencia a hablar en clase. La renuencia a hablar, entendida como un fenómeno ampliamente constatado por profesores e investigadores (Bao, 2014; Gushendra y Aprianti, 2019; Hsieh, 2015, 2016; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005, 2006; Liu y Jackson, 2009; Liu y Littlewood, 1997; Mendoza, 2016, 2017; Riasati, 2014; Shea, 2017; Shimizu, 2006; Soo y Goh, 2013; Talley y Tu, 2015; Tsui, 1996), es extremadamente compleja, ya que en ella actúan factores no solo muy diversos sino estrechamente relacionados entre sí. Hablamos, pues, de un fenómeno multidimensional que dificulta enormemente la práctica y adquisición de la expresión oral dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Este rechazo a hablar en clase, a pesar de los cambios realizados en los currículos educativos nacionales para pasar de la enseñanza de lenguas tradicional y audiolingual a otra más actualizada y comunicativamente productiva (Kung, 2017; Choi citado en Kwon, 2004), mantiene una relación directa con la dificultad de implementación del método comunicativo entre los países de la región (Li, 1998; Sánchez, 2009; Talley y Tu, 2014). No en vano, como exponen a este respecto Arnold y Fonseca (2004), la participación oral y el aprovechamiento de las actividades interactivas por parte de los estudiantes condicionan el éxito o el fracaso de aquellos enfoques de enseñanza destinados a alcanzar la competencia comunicativa. El conocimiento en profundidad de las razones que

llevan a los aprendientes a mostrarse renuentes a participar ayudará al docente a salir más fácilmente de este atolladero, puesto que la comprensión del comportamiento comunicativo de sus alumnos le facilitará el desarrollo de la actitud y de las herramientas adecuadas para mejorar el proceso de aprendizaje de estos. Teniendo en cuenta esta situación, en las siguientes páginas analizaremos, en primer lugar, las causas de la renuencia a hablar en las clases de español en Taiwán y, posteriormente, buscaremos patrones de comportamiento similares o divergentes con sus pares de Corea del Sur a partir de la comparación con las razones de la resistencia a hablar de estos últimos (Mendoza, 2016).

## **1. Marco teórico**

En la actualidad, la literatura existente sobre las causas de la renuencia a hablar en clase por parte de los estudiantes asiáticos es amplia. La mayoría de estas investigaciones proceden del área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mientras que el número de investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español es bastante escaso. Las razones destacadas por los distintos autores para justificar esta resistencia a hablar en clase son diversas. Muy comunes han sido las razones socioculturales, amparadas en las diferencias existentes con las naciones occidentales que vieron surgir el método comunicativo. Entre ellas encontramos todas aquellas relacionadas con el trasfondo cultural confuciano y con el modelo de sociedad colectivista: el respeto hacia la figura del profesor, la modestia, el mantenimiento de la armonía, la importancia del silencio frente al lenguaje, el miedo a hacer el ridículo,... (Bao, 2014; Chang, 2011; He, 2008; Hsieh, 2015; Jackson, 2002, 2003; Li y Liu, 2011; Liu, 2005; Shimizu, 2006). Por otro lado, se alude a factores personales o psicológicos: ansiedad, timidez, miedo a cometer errores, falta de confianza,... (Tsui, 1996; Gushendra y Aprianti, 2019; Hsieh, 2015; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005; Liu y Littlewood, 1997; Soo y Goh, 2013). Entre otras razones, algunos trabajos señalan la falta de costumbre a hablar en los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la figura del profesor (Bao, 2014; Liu y Littlewood, 1997; Liu, 2005)

y otros destacan la baja competencia en la lengua meta (Bao, 2014; Cheng, 2000; Gushendra y Aprianti, 2019; Liu, 2005; Liu y Jackson, 2009; Liu y Littlewood, 1997; Shimizu, 2006; Soo y Goh, 2013). Sin nombrar otras causas aisladas menos reiteradas.

Bien es cierto que, debido a su complejidad, el fenómeno de la renuencia a hablar ha sido, en ocasiones, bien malinterpretado bien entendido de forma sesgada, dando lugar a generalizaciones o estereotipos que, más que ayudar, han aumentado la confusión al respecto. De este modo, no es difícil encontrar descripciones en las que el estudiante asiático ha sido definido como un estudiante pasivo, sin tener en cuenta el carácter tan general e impreciso del término usado, así como renuente a hablar, como si la renuencia a hablar fuera un rasgo inherente a los alumnos de una zona tan vasta y diversa como es Asia. Ante esta generalización, algunos investigadores se han opuesto a este fenómeno y han negado su existencia (Cheng, 2000; Kumaravadivelu, 2003; Littlewood, 2000).

Una vez descrito el marco teórico general, atendamos al estado de la cuestión en el ámbito educativo taiwanés, donde la investigación también es más prolífica dentro de la enseñanza del inglés. Entre estos trabajos encontramos el de Jenkins (2008), quien llegó a la conclusión de que los factores que generan esta renuencia a hablar en clase son bien de tipo cultural bien de tipo personal, sin olvidar, por otro lado, la incidencia del ambiente poco participativo que suele respirarse en el aula. Otro texto destacable es de Chuang (2010), quien distinguió cuatro situaciones que aumentan la ansiedad entre los estudiantes: responder a preguntas sin preparación previa, hablar sobre temas poco familiares, realizar presentaciones frente al resto de aprendientes y la creencia en que su nivel de inglés es inferior al de sus compañeros. Por su parte, Chang (2011) identificó cinco elementos esenciales que conducen a los estudiantes a no hablar en clase: el miedo a la pérdida de prestigio (*losing face*), el miedo a presumir, mantener la armonía del grupo, la asignación desigual de turnos por parte del profesor y el insuficiente tiempo de espera concedido para que los alumnos articulen su discurso. Más reciente y de gran interés es el libro de Talley y Tu (2015) donde se aborda el problema de la renuencia a hablar y se explora el modo en

el que los estudiantes de inglés se enfrentan a este problema y cómo logran superarlo.

Centrándonos en el área del español como lengua extranjera, tan solo son reseñables los trabajos de Hsieh (2015, 2016), quien se ha dedicado a indagar sobre las causas que motivan este fenómeno entre los estudiantes universitarios. Las principales conclusiones alcanzadas por esta autora, basándose en análisis fundamentalmente cuantitativos y descriptivos, señalan que:

- Los factores culturales y afectivos influyen de manera decisiva en la participación oral de los estudiantes.
- Las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen y Búsqueda de la Perfección Lingüística inciden en la frecuencia de uso de la lengua oral en las clases de español.
- La percepción de la propia competencia lingüística en español incide en la frecuencia de uso de la lengua meta.

Como puede apreciarse en esta breve contextualización, las razones argüidas son muy variadas y, como ya se expuso en Mendoza (2016), no pueden ser tenidas en cuenta de manera aislada debido a que constituyen causas de un mismo fenómeno poliédrico. Un fenómeno complejo y ampliamente extendido entre estudiantes no solo dentro de las aulas asiáticas sino en aulas repartidas por todo el mundo (Chang, 2011; Kumaravadivelu, 2003).

## **2. Metodología**

El trabajo aquí presentado se llevó a cabo entre estudiantes taiwaneses del grado y posgrado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence de Taichung. El tipo de investigación realizada es de corte cualitativo y coincide con la metodología empleada en el trabajo llevado a cabo con estudiantes de Corea de Sur (Mendoza, 2016). Como hemos visto, los estudios realizados en Taiwán en el ámbito del ELE han sido fundamentalmente cuantitativos, por lo que un análisis basado en la interacción con el alumnado, su observación y el intercambio de ideas entre ellos puede aportar nuevos datos de interés.

Como denuncia Maxwell (2012), son necesarios más estudios cualitativos en el campo de la educación, ya que en algunos sectores de esta se ha producido un virulento rechazo hacia este tipo de investigación en beneficio de la investigación cuantitativa<sup>1</sup>. Si bien, como expone el mismo autor, el desarrollo de explicaciones causales apropiadas depende de la profunda comprensión de los significados, contextos y procesos que solo la investigación cualitativa puede ofrecer (Maxwell, 2012). Partiendo de estos hechos, tres son las técnicas de investigación cualitativa empleadas en el presente estudio: las entrevistas semiestructuradas, los grupos de debate y las anotaciones realizadas por el profesor en un cuaderno de trabajo. Estas distintas fuentes de información unidas a la literatura consultada permiten una adecuada triangulación de los datos que otorga fiabilidad a los resultados obtenidos. Cada una de las técnicas seleccionadas aporta sus propios beneficios a la investigación, lo que facilitará el posterior análisis e identificación de temas dentro de los discursos recogidos. En este sentido, las entrevistas suponen la principal fuente de información a partir de una conversación pautada basada en una serie de preguntas básicas, pero con la libertad de poder reconducir el diálogo y abrirlo a nuevos temas de acuerdo con el discurso del informante; por su parte, los grupos de debate permiten observar la interacción de varios informantes sobre un mismo aspecto y abren la posibilidad a la aparición de nuevas causas como resultado de la discusión entre sus miembros<sup>2</sup>; por último, las anotaciones del profesor<sup>3</sup> aportan

---

<sup>1</sup> Habiendo sido entendida esta como “más científica” para determinar las causas de un fenómeno (Maxwell, 2012: 655).

<sup>2</sup> El grupo de discusión constituye otra herramienta de gran valor y largamente utilizada en la investigación cualitativa para la recogida de datos. Se trata de una técnica no directiva cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo para debatir sobre un tema. Los datos producidos en estos son difíciles de conseguir por otros medios, ya que en los grupos de discusión se crean situaciones naturales y espontáneas donde salen a la luz deseos, opiniones, sentimientos, etc. (Gil, 1993).

<sup>3</sup> El diario del profesor resulta una interesante herramienta para tener en cuenta en cualquier investigación educativa, ya que a través de ella “se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto” (Porlán y Martín, 1996, p. 23). Del mismo modo “propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor” (*ibid.*).

información aclaratoria sobre la actuación de los informantes y sus compañeros dentro de las dinámicas del aula<sup>4</sup>. Respecto a la entrevista semiestructurada, cabe destacar que fue elegida por su mayor flexibilidad, privacidad y su suficiente uniformidad para alcanzar los objetivos propuestos. Las preguntas que la componen fueron establecidas partiendo de la literatura existente sobre el tema y de nuestro conocimiento de la realidad educativa y sociocultural de Asia Oriental. De cualquier modo, esta se iba adaptando de acuerdo con la información aportada por el entrevistado<sup>5</sup>. Veinticuatro fueron los informantes que participaron en la fase de entrevistas, cinco por cada curso que compone el grado más cuatro estudiantes de máster. El número total fue establecido siguiendo el principio de saturación teórica propuesto por Glaser y Strauss (1967). La selección de informantes se realizó intentando diversificar el tipo de estudiante, según la actitud mostrada por este en las clases de conversación. Los participantes fueron debidamente informados sobre el objetivo y la finalidad de las entrevistas, decidiendo participar voluntariamente en el proyecto. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 26 años. Las entrevistas fueron realizadas, grabadas y transcritas durante el primer semestre del curso 2019-2020. Se obtuvo un total de 821 minutos de grabación. A los estudiantes con mayor nivel de español se les realizó la entrevista directamente, mientras que para aquellos con menor nivel necesitamos la ayuda de un estudiante de máster como intérprete.

**Tabla 1**

*Estudiantes entrevistados*

| <b>Estudiantes</b> | <b>Curso</b> | <b>Sexo</b>    |
|--------------------|--------------|----------------|
| E1, E2             | 1.º          | H <sup>6</sup> |
| E3, E4, E5         | 1.º          | M              |
| E6, E7             | 2.º          | H              |
| E8, E9, E10        | 2.º          | M              |
| E11, E12           | 3.º          | H              |
| E13, E14, E15      | 3.º          | M              |
| E16, E17           | 4.º          | H              |

<sup>4</sup> En un anexo aportamos una muy breve muestra del diario del profesor.

<sup>5</sup> Las preguntas básicas de la entrevista se adjuntan en un anexo al final del artículo.

<sup>6</sup> H = hombre, M = mujer.

|               |        |   |
|---------------|--------|---|
| E18, E19, E20 | 4.º    | M |
| E21, E22      | máster | H |
| E23, E24      | máster | M |

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los grupos de discusión, se organizaron tres grupos. Estos estaban formados por aquellos estudiantes con mejor dominio de la lengua. Este era un requisito indispensable, ya que el objetivo era debatir sobre ciertos aspectos que habían surgido en las entrevistas y las anotaciones. Cinco estudiantes formaron cada grupo. Algunos ya habían participado en las entrevistas (E15, E18, E20, E24), mientras que otros participaban en el proyecto por primera vez:

**Tabla 2**

*Estudiantes de los grupos de discusión*

| <b>Estudiantes</b> | <b>Curso</b> | <b>Sexo</b> |
|--------------------|--------------|-------------|
| E25                | 3.º          | H           |
| E26                | 3.º          | M           |
| E27, E28           | 4.º          | H           |
| E29, E30, E31      | 4.º          | M           |
| E32                | máster       | H           |
| E33, E34, E35      | máster       | M           |

Fuente: elaboración propia

Por tanto, el número total de informantes fue 35. Los debates también fueron grabados y transcritos. En total se obtuvieron 112 minutos de grabación.

Nuestra última fuente de información fue el diario de trabajo. En él fuimos anotando todo lo relacionado con nuestras clases de conversación: metodología, temas tratados, dinámicas de trabajo, actitud de los alumnos, sus reacciones ante las tareas, reacciones entre ellos y frente a la figura del profesor, etc. Todo ello orientado al tema investigado en este texto.

Los datos recopilados fueron contrastados de manera sucesiva a lo largo de todo el proceso de trabajo. Las lecturas pormenorizadas de las transcripciones, tanto de las entrevistas como de los grupos de

debate, combinadas con las anotaciones del diario fueron arrojando luz sobre una serie de conceptos básicos localizados a partir de palabras clave. Los conceptos básicos que presentaban alguna relación entre sí fueron agrupados y renombrados con un nuevo nombre conceptual, dando lugar a las primeras categorías. De este modo, mediante una labor de comparación y codificación fueron surgiendo toda una serie de categorías y subcategorías que se expondrán en el siguiente apartado.

### **3. Razones de la renuencia a hablar entre los estudiantes taiwaneses de ELE**

Antes de pasar a la exposición de las causas, atendamos brevemente a la percepción que los participantes poseen sobre su nivel de participación en las clases de español. Del total de estudiantes que nunca había estudiado o hecho prácticas en el extranjero, el 36% afirmó no hablar nada en clase, otro 36% consideró que hablaba muy poco y el 28% declaró que hablaba poco. Por otra parte, del total de estudiantes que habían estudiado o hecho prácticas en algún país de lengua española, el 60% afirmó que no hablaba nada en las clases antes de estar en el extranjero, mientras que el 40% dijo que hablaba muy poco. Después de su experiencia fuera de Taiwán, el 30% dijo que hablaba muy poco; un 20%, que hablaba poco; otro 20%, que hablaba algo y un 30% que hablaba bastante en clase. Como podemos observar, todos los estudiantes que no han disfrutado de una experiencia en el extranjero o bien no hablan en clase o consideran que hablan poco o muy poco. Situación similar a la de aquellos estudiantes que sí tuvieron una estancia fuera del país antes de disfrutar de esta. La situación mejora levemente cuando salen de Taiwán para estudiar o hacer prácticas, ya que algunos de ellos comienzan a hablar algo y otros aumentan considerablemente su participación.

Atendiendo a su deseo de comunicarse, a excepción del 13% de los participantes, el resto expresó su interés por hablar más en clase y poder comunicarse con otras personas que hablen español. Como vemos, existe un cierto desajuste entre su deseo de comunicarse y lo que en realidad hablan. Hecho que ya ha sido mencionado por otros

autores, como Liu y Littlewood (1997) o Liu y Jackson (2009), en sus investigaciones con estudiantes de Hong Kong y la China continental. A este respecto, Cheng (2000) ya reconoció que los estudiantes de Asia Oriental suelen expresar su deseo de hablar más en clase, pero muchos de ellos son incapaces de hacerlo debido a diferentes razones. Son esas razones, circunscritas a la realidad universitaria taiwanesa, las que pretendemos conocer a continuación.

### **3.1. *Razones personales***

Incluimos en este apartado aquellas causas que no se relacionan de manera directa con aspectos socioculturales, pedagógicos o contextuales, y que pueden ser consideradas razones individuales. La mayoría de ellas suelen coincidir con factores afectivos y otras pueden relacionarse con factores psicológicos.

#### **3.1.1. *Desinterés y falta de motivación***

Más allá del rechazo a hablar ante determinadas circunstancias, la poca disposición para comunicarse puede adoptar, como ya expusieron Li y Liu (2011), formas diversas en clase. Entre ellas encontramos el agobio, el escaso interés ante el proceso de aprendizaje, la incomprensión, el desinterés hacia el tema abordado, el aislamiento del resto de compañeros, etc. Nuestros informantes aludieron a algunas de estas manifestaciones, especialmente al desinterés y a la falta de motivación<sup>7</sup>:

No quería estudiar español, yo quería ser presentadora de televisión. Pero no pude estudiar Comunicación por la nota. No sé por qué elegí esta carrera... fue la suerte. No me interesa el español, no me gusta y no tengo ganas de hablar en clase (E14)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Por razones de espacio, a lo largo de este trabajo solo ejemplificaremos con un extracto de los numerosos que tenemos.

<sup>8</sup> Junto a cada ejemplo ofrecemos la identificación del estudiante de acuerdo con las tablas previas.

En ocasiones, nuestros estudiantes no han podido entrar en la carrera que querían y se ven obligados a estudiar algo que no les interesa. Esa falta de interés por la materia aumenta su desmotivación y hace que se mantengan en la carrera sin participar en clase y sin apenas implicarse en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, como puede inferirse de los anteriores comentarios y como señaló Cortés (2012), la motivación fundamental de los estudiantes taiwaneses es de tipo extrínseco o instrumental. Este tipo de motivación se nutre de factores externos y suele sustentarse sobre la idea de que el dominio del español facilitará su incorporación al mercado laboral y les brindará mejores oportunidades de trabajo:

*Estudio esta carrera para encontrar un trabajo. Me gustaría trabajar en comercio usando el español. Pero el trabajo de mis sueños no está relacionado con el español (E7).*

Sin embargo, con este tipo de motivación algunos estudiantes suelen confundir cuál es objetivo que deben perseguir para alcanzar esa recompensa final. Así, suelen identificar la obtención de un diploma como el medio para obtener un mejor trabajo, olvidando que tras el diploma debe haber un buen conocimiento del español para su desempeño. De este modo, no encuentran ningún problema en no participar en clase, considerando esta actividad no como parte necesaria de su formación sino como un mero trámite para la obtención del título:

No me interesa mucho el español, por eso no quiero hablar en clase. Solo quiero tener un título para poder trabajar (E9).

### **3.1.2. Desconocimiento del tema**

La escasez de ideas sobre el tema del que se va a hablar en clase es una fuente de inseguridad y constituye, como apunta Liu (2005), otra de las razones frecuentes de la renuencia a hablar. Los estudiantes argumentan que, cuando el tema no les es suficientemente conocido, no son capaces de aportar ideas, organizarlas o argumentar con claridad. En ese caso, prefieren no hablar:

Para hablar en clase me gusta preparar el tema antes. A veces, no sé nada acerca del tema, no tengo ideas y no sé qué decir (E15).

### **3.1.3. *Personalidad introvertida***

La introversión es una de las razones que suele mencionarse en todas las investigaciones sobre la renuencia. Tal como apuntó Liu (2005), se trata de una causa que aparece con especial frecuencia entre los estudiantes chinos. Nuestros entrevistados aludieron reiteradamente a esta razón:

En clase hay personas que no conozco y me da vergüenza hablar. Soy tímida y no quiero que me miren (E10).

Debido a su personalidad introvertida, algunos estudiantes prefieren no preguntar en clase aunque tengan dudas. La incomodidad que sienten al sentirse observados por el resto inhibe su deseo y su necesidad de comunicarse:

Como soy muy tímido, no hablo ni pregunto durante la clase aunque tenga dudas. Prefiero preguntarle a algún compañero después de clase (E6).

### **3.1.4. *Ansiedad y falta de confianza***

La clase de lenguas extranjeras constituye el lugar perfecto para la aparición de la ansiedad negativa o debilitadora, ya que intentar expresarse delante de otros con un vehículo comunicativo inestable genera mucha vulnerabilidad (Arnold y Brown, 2000). Este tipo de ansiedad se relaciona con sentimientos negativos como el miedo, la inseguridad, la frustración, la tensión, etc. (íd.), generando mecanismos de evitación que desembocan en el rechazo a hablar. Es evidente que la falta de confianza, vinculada a la baja autoestima de los estudiantes taiwaneses (Kwan, Hui y McGee, 2010), se encuentra directamente relacionada con la ansiedad y, por ende, con la renuencia:

Me siento muy insegura hablando español, no tengo confianza. Por eso, me pongo muy nerviosa y no puedo hablar, no me sale ninguna palabra. A veces prefiero no intentarlo (E13).

### 3.1.5. *Percepción de la propia competencia y perfeccionismo*

Como ya apuntaba Bao (2014), en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera existe un periodo conocido como “silente” donde la competencia del alumno es insuficiente para intervenir. Ese silencio generado por la falta de habilidad para comunicarse es conocido como *silencio no-intencional*, frente al *silencio intencional*, que se produce por una falta de voluntad para hablar (He, 2008). Evidentemente, es dentro de este último donde nos movemos, y dentro de él aludimos a la percepción que el entrevistado tiene de su competencia en español y no a su competencia real. Si esta percepción es baja, ejercerá algún tipo de aprensión o inhibición en el sujeto que dará origen a su rechazo a hablar en clase. En este sentido, como hemos dicho más arriba, los estudiantes taiwaneses suelen tener una baja autoestima (Kwan, Hui y McGee, 2010) que desemboca en una baja percepción de su dominio del español. Según Hsieh (2015), este bajo concepto de su nivel de español intenta ser controlado a través de la búsqueda de la perfección lingüística en sus intervenciones:

No quería hablar porque mi español era malo. Me ponía muy nervioso porque quería hablar perfecto, pero siempre cometía muchos errores (E22).

## 3.2. *Razones pedagógicas*

En las naciones de Asia Oriental, el modelo pedagógico tradicional ha imperado hasta época bastante reciente. Nos referimos a aquel tipo de enseñanza centrada en la figura del profesor como fuente de conocimiento, en el que el aprendizaje se entiende de forma sucesiva, acumulativa y por asimilación memorística (Bao, 2014). Por otro lado, estos sistemas educativos presentan aún hoy día una fuerte orientación hacia la superación de exámenes. Chou (2014) nos dice que este sistema meritocrático basado en los exámenes y en la obtención de credenciales es de larga tradición en Taiwán y se remonta a la época imperial. Según esta autora, los taiwaneses otorgan más valor al esfuerzo que a la habilidad personal y consideran que entrar en una buena universidad otorgará a sus hijos más posibilidades de encontrar

un buen trabajo (Chou y Yuan, 2011). De este modo, no es de extrañar que las escuelas en Taiwán prioricen el esfuerzo, la constancia y la rigidez en aras de que los alumnos puedan conseguir mejores marcas en los exámenes (Chou, 2014). Ahora bien, las consecuencias de este modelo educativo se convierten en causas de la renuencia a hablar cuando el enfoque empleado en la docencia difiere considerablemente de aquel que se ha venido utilizando en las aulas taiwanesas.

### **3.2.1. Falta de costumbre a hablar en clase**

Como indica Cheng (2000), en un ambiente de enseñanza centrado en el profesor, los estudiantes están condenados a permanecer pasivos y renuentes a hablar. Sin embargo, el mayor problema se genera cuando viven esta experiencia repetida de forma constante, ya que estos pueden llegar a desarrollar esa renuencia de forma permanente. Este es el caso de nuestros alumnos, quienes justifican su resistencia a hablar haciendo referencia a sus experiencias pasadas:

En las clases de inglés en el colegio e instituto, no necesitábamos hablar. Nadie hablaba. Solo escuchábamos o escribíamos, estudiábamos gramática y hacíamos exámenes. No estamos acostumbrados a hablar (E11).

Nuestros entrevistados dejan bien claro cómo esa falta de costumbre les hace muy difícil la participación oral en clase. En ocasiones, ni siquiera saben cómo deben intervenir porque nunca lo han hecho. Así, como apunta Bao (2014), las clases enfocadas en la preparación de exámenes requieren el desarrollo de unas estrategias que nada tienen que ver con aquellas requeridas en las clases de conversación:

*Estoy acostumbrado a no hablar. Ya es muy difícil que hable porque llevo demasiado tiempo con esta costumbre. A veces, no sé cómo hacerlo, porque he estado toda la vida preparando exámenes y sin hablar en clase (E21).*

### **3.2.2. Miedo a cometer errores**

Es evidente, como ya aclararon Arnold y Brown (2000), que el hecho de cometer errores es una realidad implícita al aprendizaje de idiomas. Aprender una lengua supone asumir riesgos en nuestra producción y en esa asunción de riesgos se incluyen los errores potenciales. En la actualidad, la didáctica de las lenguas extranjeras se aparta de la visión tradicional del error y lo integra en el proceso de aprendizaje como algo natural y necesario. No obstante, hasta no hace demasiados años el error era tratado de forma punitiva (Jenkins, 2008), tal como refleja el discurso de nuestros informantes:

Quando yo era pequeño, si respondía algo incorrecto, los maestros se ponían muy enfadados y me insultaban. Algunos incluso nos pegaban con un palo por cada error que teníamos. Ahora es ilegal, pero antes, no. Eso era en el colegio. Ya en el instituto no hablaba, debido a esa mala experiencia. Así todos los compañeros (E22).

Resulta obvio que aquellas experiencias en las que el error fue tratado de manera reiterada como algo humillante y vergonzoso han favorecido el desarrollo de un miedo a equivocarse en los estudiantes, potenciando la inhibición y la renuencia a hablar. Este miedo al error es bastante característico de las sociedades con una importante rigidez cultural, en las que los individuos son educados en la prevención y en no cometer errores (Gelfand et al., 2011; Stamkou et al. 2019):

El error es algo muy malo en la cultura de Taiwán. Desde pequeños nos dijeron que no podíamos cometer errores, aunque yo no pienso eso. Creo que si no te equivocas, no puedes aprender (E21).

### **3.2.3. Miedo a la evaluación del profesor**

Algunos estudiantes se muestran reacios a hablar ante una posible evaluación negativa. Este miedo encuentra su origen en dos factores básicos: por un lado, en la citada motivación extrínseca y, por otro, en el modelo pedagógico tradicional en el que han sido formados, basado en la preparación y superación de exámenes (Chou, 2012):

A veces, tampoco hablaba por la nota. Me preocupaba equivocarme mucho y que el profesor bajara mi nota. Las notas son muy importantes en Taiwán (E22).

### **3.3. Razones socioculturales**

Como ya apuntó Tusón (1995), el aula se presenta como un microcosmos donde se concentran las relaciones típicas de la sociedad de la que forma parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc. Podemos decir, por tanto, que las instituciones académicas se erigen como espejos de los modelos culturales dominantes de la sociedad a la que pertenecen. En este sentido, recopilamos en este apartado aquellas razones relacionadas tanto con los elementos propios de la organización social taiwanesa como con sus principios y valores característicos.

#### **3.3.1. Normas y funcionamiento de la clase**

Además de actuar como microcosmos y espejo, en el aula encontramos una serie de normas que permiten la creación de un marco de actuación donde determinadas conductas y actitudes son premiadas o sancionadas. Y puesto que esta actuación se produce sobre todo a través de la palabra, en el aula se reflejarán las normas y hábitos comunicativos propios de la sociedad dominante atendiendo a lo que se considera culturalmente aceptado dentro de una situación comunicativa dada (Tusón, 2009). Ahora bien, no podemos perder de vista que el aula resulta también ser la confluencia, al menos, de dos mundos con normas socioculturales diferentes: el del profesor y el de los alumnos (í.d.). Por lo que el acercamiento a los principios comunicativos reguladores de la realidad social del aprendiente puede ayudar a entender gran parte de su comportamiento en clase.

##### **3.3.1.1. Normas de interacción**

Las normas de interacción constituyen un tipo de norma comunicativa que, como explica Tusón (2009), atiende al modo de

gestionar la palabra. Este tipo de normas regulan cuándo y cómo intervenir, si es adecuado interrumpir o a quién se puede interrumpir, en qué momento se debe guardar silencio, etc. Estas normas varían según el hecho comunicativo, del mismo modo que pueden variar de una cultura a otra.

### **3.3.1.1.1. *No se debe interrumpir***

Una de las normas de interacción presente en las aulas taiwanesas es aquella según la cual no es adecuado interrumpir la clase ni tampoco al profesor. Kung (2017) relaciona esta norma con la virtud confuciana de la modestia. Como expresan nuestros informantes, el profesor ha planeado la clase, ha calculado el tiempo y, por eso, no debe ser interrumpido:

No quiero interrumpir la clase. Creo que el profesor siempre tiene un plan de clase y si hablo o pregunto puede resultar una molestia (E23).

Ahora bien, no es necesario decir que esta norma de interacción afecta de lleno al hecho de realizar preguntas en clase así como a la posibilidad de elevar la voz y hacer algún comentario o emitir alguna opinión sobre el tema que se esté tratando. Esta norma fomenta, sin lugar a dudas, el rechazo a intervenir en clase.

### **3.3.1.1.2. *Solo debo hablar cuando me nombran***

Otra de las normas de interacción que choca frontalmente con el empleo del enfoque comunicativo es aquella que limita la libre intervención en el aula. De este modo, el alumno ha asimilado que solo debe hablar cuando se le nombra:

En Taiwán no contestamos preguntas libremente en clase. No sé por qué, pero es así. Solo hablamos cuando nos llama el profesor (E5).

Esta norma procedería, según Scollon, Scollon y Jones (2012), de la forma de interactuar dentro de las relaciones jerárquicas, en las que la persona de mayor rango tiene el derecho de hablar en primer lugar y de introducir el tema de conversación. A este respecto, no

podemos olvidar que Taiwán es una sociedad con una distancia jerárquica relativamente alta (Hofstede, Hofstede y Minkov, 2010), donde se acepta un orden social en el que cada uno ocupa un lugar sin necesidad de más justificaciones. Al ser la posición del profesor más elevada es este el que debe otorgar el derecho a hablar iniciando la conversación con uno u otro estudiante.

### **3.3.1.1.3. *Debo respetar el tiempo de los compañeros***

Esta norma de interacción regula el tiempo que es adecuado intervenir y se encuentra relacionada, de algún modo, con los conceptos confucianos de la armonía y la modestia. De esta forma, nadie debe hablar demasiado, ya que la distribución del tiempo disponible es importante:

Hablo poco. Creo que en la clase todos tienen que tener la oportunidad de hablar y no quiero ocupar su tiempo (E14).

Evidentemente esta regla inhibe la participación de los estudiantes, quienes, tras intervenir, permanecen callados aunque tengan más cosas que decir e incluso aunque nadie esté hablando.

### **3.3.2. *La preservación de la imagen pública***

Una de las causas más reiteradas en los trabajos sobre la renuencia a hablar en las clases de Asia Oriental hace referencia a la preservación de la imagen pública. En el caso de Taiwán y la cultura china esta preservación de la imagen pública se encuentra relacionada con los conceptos de *miànzi* y *liǎn*. Según He (2008), el *miànzi* hace referencia a la reputación basada en el estatus social, mientras que el *liǎn* se relaciona con el carácter moral que se atribuye públicamente a cada persona. Debido a la jerarquía y la búsqueda de la armonía heredadas del confucianismo, en la imagen china posee un gran peso el reconocimiento colectivo. Siguiendo a He (2008), la obtención de ese reconocimiento colectivo pasa, en primer lugar, por la observación de las normas sociales básicas para obtener *liǎn*. Después, en el aula, entendida como un espacio público donde sus miembros pueden lucir su

imagen, aquellos estudiantes respetuosos o con *liǎn* no intervendrán demasiado para dejar también el protagonismo a otros aprendientes, y, aquellos que intervengan y merezcan el reconocimiento o el *miànzi* deberán mostrar su competencia hablando de la mejor manera posible para no perderlo ante las opiniones ajenas:

Hay una parte de nuestra cultura que llamamos *miànzi*, es como la imagen. Es muy importante para nosotros tener una buena imagen delante de los demás, nos importa mucho que puedan pensar mal de nosotros. Por eso no queremos cometer errores delante de otras personas. Lo que piensan de nosotros los compañeros es lo más importante para nosotros. Por eso, a veces, casi no hablamos (GD1)<sup>9</sup>.

El estudiante E6 sintetiza claramente la renuencia basada en la preservación de la imagen pública en Taiwán:

En Taiwán, si quieres hablar delante de los demás tienes que hablar perfectamente, si no, mejor te callas (E6).

Por este factor cultural, nuestros estudiantes muestran una tremenda preocupación ante el pensamiento de los otros y ante la posibilidad de que se rían de ellos, prefiriendo, la mayoría de las ocasiones, quedarse callados para preservar su imagen pública (Wang, 2016).

Aquí en Taiwán es mejor no hablar, porque si levantas la mano, hablas y tu respuesta es mala, todos se ríen y piensan mal de ti (E13).

### 3.3.3. *La modestia*

La modestia, una de las virtudes tradicionales defendidas por Confucio, posee un gran valor dentro de las culturas de Asia Oriental. Como señala He (2008), sobresalir no es una virtud, pero sí permanecer en el anonimato. Sin embargo, el mantenimiento de esta virtud puede traducirse en un rechazo a hablar en clase, especialmente, cuando la persona tiene un buen nivel en la lengua meta o es bueno en el aprendizaje de idiomas:

---

<sup>9</sup> De aquí en adelante, GD = grupo de discusión.

A veces, no hablo para no molestar a mis compañeros. Es un pensamiento muy tradicional en China: es malo sobresalir. No está bien presumir. Si eres muy bueno tienes que callarte, no debes mostrarlo, no está bien (E24).

La actitud colectiva hacia los estudiantes que muestran de manera continuada su habilidad para hablar la lengua meta puede ser contundente y conducir al aislamiento social. No en vano, la arrogancia se considera algo muy negativo:

En mi clase hay un chico que habla mucho y al que todos odian, porque quiere sobresalir. Presumir no es bueno en Taiwán (E19).

De este modo, la mayoría de los aprendientes con un buen nivel de lengua o aquellos alumnos más comunicativos terminan por no participar con tanta frecuencia como quisieran. En nuestras clases hemos podido observar cómo estudiantes que tienen sobrada competencia y podrían intervenir más, no lo hacen:

En Taiwán, si normalmente hablas mucho en clase o sueles levantar la mano y hacer preguntas, los demás estudiantes no querrán relacionarse contigo. No nos gustan demasiado las personas que hablan mucho en clase. Por eso hablamos poco (GD3).

### **3.4. *Razones contextuales***

Incluimos en este apartado aquellas razones expuestas por nuestros informantes que están relacionadas con el contexto académico.

#### **3.4.1. *Ambiente de la clase***

El ambiente de participación que impera en la clase puede influir mucho en la actuación de los alumnos. Así, como indica Bao (2014: 57): “[...] if a number of students are quiet and classroom climate lacks collaboration, everyone else might be drawn into a state of inertia”. Nuestros entrevistados lo expresaban de la siguiente manera:

Aquí nos importa si la mayoría hace o no hace algo. Por eso el ambiente de la clase es muy importante, porque si la mayoría no habla, nosotros tampoco hablamos (GD2).

En efecto, aquellos alumnos que han estudiado en el extranjero y que vuelven deseosos de practicar la lengua se ven influenciados por esta atmósfera poco participativa y terminan abandonando su deseo de comunicarse.

### **3.4.2. Número de estudiantes**

El número de estudiantes por clase también puede inhibir la participación oral. Algunos de nuestros entrevistados, tal como se recoge en el estudio de Jenkins (2008), consideraron que 25 estudiantes por clase era un número demasiado alto para intervenir de forma cómoda:

Creo que en las clases de conversación hay muchos estudiantes. No me gusta hablar delante de tantos estudiantes. Me gustaría que hubiera menos, estaría más cómoda. Pienso que 10 es un buen número (E8).

Ante todo este conjunto de causas, tal como se expone en Mendoza (2016), cabe destacar de nuevo la complejidad y ambigüedad del fenómeno de la renuencia (Tsui, 1996; Jackson, 2002; Li & Jia, 2006) debido a la imbricación y estrecha relación existente entre muchas de ellas. No en vano, la separación entre algunas razones surge simplemente de la necesaria categorización para la explicación del fenómeno. No podemos olvidar, por tanto, el ya reseñado carácter poliédrico del rechazo a hablar en clase, siendo necesario recordar la imposibilidad de reducir a un único aspecto el fenómeno aquí analizado.

## **4. Semejanzas y diferencias entre estudiantes taiwaneses y coreanos<sup>10</sup>**

Desde punto de vista sociocultural y educativo, Corea del Sur y Taiwán son países que presentan notables semejanzas. Ambos poseen

---

<sup>10</sup> Comparamos con las razones recogidas en Mendoza (2016).

sociedades colectivistas donde prima la lealtad al endogrupo y en las que se tiende a buscar la armonía y el consenso (Hofstede et al., 2010); su índice de distancia jerárquica es relativamente alto (í.d.), por lo que existe un notable respeto a la autoridad; así como sus bases culturales proceden en gran parte del confucianismo, modelo de pensamiento donde valores como la modestia o la armonía ocupan un lugar relevante. Por otro lado, en estas naciones los modelos educativos imperantes durante siglos han defendido una docencia centrada en la figura del profesor como dispensador de conocimiento y, de igual modo, el sistema educativo de ambos sigue bastante orientado a la superación de exámenes por influencia de un patrón meritocrático procedente del largo legado de los exámenes imperiales de acceso a la función pública (Chou, 2014). Por otro lado, ambos países presentan puntuaciones relativamente altas en la dimensión “rigidez cultural” (Gelfand et al. 2011; Stamkou et al., 2019), lo que implica una considerable aceptación de las normas tradicionales por parte de la población. Partiendo de estas premisas son esperables importantes semejanzas entre las razones de la renuencia a hablar en clase de ambos grupos de aprendientes. No es de extrañar que en las causas personales los estudiantes taiwaneses coincidan prácticamente en todos puntos con los estudiantes surcoreanos. De este modo, las razones personales que potencian el rechazo a hablar en ambos países son: el desinterés y la falta de motivación, el desconocimiento del tema propuesto, la personalidad introvertida, la ansiedad y la falta de confianza, la percepción de la propia competencia y el perfeccionismo. La similitud en los procesos de acceso a la universidad justifica parte de la primera causa, ya que son bastantes los estudiantes que no pueden entrar en la carrera de su elección y terminan accediendo a titulaciones que no despiertan su interés; sin embargo, la necesidad de obtener un diploma universitario los hace seguir estudiando aun desmotivados. La personalidad introvertida, que facilita la renuencia, suele ser frecuente entre los miembros de las sociedades colectivistas (Hofstede et al. 2010), tal como refrendan nuestros informantes. Por otro lado, razones como la ansiedad, la falta de confianza, la percepción de la propia competencia y el perfeccionismo encuentran su origen en la baja autoestima y bajo autoconcepto que tienen los estudiantes de ambos países. Estos rasgos psicológicos son claros potenciadores de la

ansiedad, motivan la falta de confianza y generan una percepción negativa de la propia competencia en la lengua meta que intentan equilibrar buscando la perfección en sus intervenciones. No obstante, esta búsqueda del perfeccionismo conduce a estos aprendices a un callejón sin salida, ya que el deseo de alcanzar la perfección lingüística termina convirtiéndose en un nuevo detonante para la ansiedad y la falta de confianza, desembocando en el silencio. Esto genera una paradoja (He, 2008) o un círculo vicioso de aprendizaje, puesto que la competencia oral en una lengua solo puede lograrse practicando, pero nuestros estudiantes no hablan porque quieren mostrar aquella sobrada competencia de la que carecen. Atendiendo ahora a los elementos divergentes, en el subapartado referente al desinterés y a la falta de motivación encontramos ciertas diferencias. En primer lugar, los estudiantes taiwaneses no hablan de la frustración que experimentan sus pares coreanos en los niveles iniciales, lo que los lleva no solo a no hablar sino a rendirse y hasta a dormirse en clase. Este hecho puede deberse a que las clases de conversación de los niveles iniciales suelen ser impartidas en Taiwán por profesores locales que alternan el español y el chino en la docencia, mientras que en Corea del Sur esas mismas clases suelen ser dadas por nativos y en lengua extranjera desde el inicio. En segundo lugar, los estudiantes varones surcoreanos de primer curso encuentran una importante desmotivación al tener que incorporarse al servicio militar durante el segundo año académico, una obligación estatal que dura dieciocho meses y que provoca la falta de implicación y de participación de muchos hasta que vuelven a reincorporarse a la carrera; este factor tampoco lo encontramos entre los estudiantes taiwaneses.

En lo referente a las razones pedagógicas no existe variación entre los estudiantes de ambos países. Tres son las causas que subyacen al fenómeno de la renuencia: la falta de costumbre a hablar en clase, debido a una educación centrada en la preparación de exámenes y en la figura del docente; el miedo a cometer errores, relacionado con la rigidez cultural propia de estas naciones y las malas experiencias pasadas; así como el miedo a la evaluación del profesor, vinculado con la motivación extrínseca y con la importancia de las calificaciones dentro del patrón meritocrático.

Importantes semejanzas existen también entre las razones socioculturales, aunque también ciertas variaciones. Atendiendo a las normas de interacción en clase, estas son similares entre los estudiantes de Taiwán y de Corea del Sur. La clase es entendida como un lugar donde el profesor imparte enseñanza y no debe interrumpirse su labor. En consecuencia, solo se debe hablar cuando el docente pide a alguien que lo haga, ya que la libre intervención no está bien vista ni tampoco las preguntas durante la clase. Estos estudiantes no ven en la acción de preguntar una oportunidad de aprendizaje colectivo sino una posibilidad de molestar al resto e interrumpir el ritmo de enseñanza. En clase el tiempo es de todos y, en aras de mantener la armonía grupal, este debe distribuirse de manera justa. Nadie debe hablar demasiado ni acaparar más tiempo del que se considera socialmente adecuado. Por otro lado, la modestia también es una causa común a ambas nacionalidades: para no sobresalir y que su intervención no sea interpretada como una forma de presumir ante el grupo, muchos alumnos deciden participar bastante menos de lo que podrían. En cuanto a las causas divergentes, las referencias al respeto hacia la figura del profesor como razón para no hablar en clase son inexistentes entre los estudiantes taiwaneses. Si bien los estudiantes coreanos aludían de manera reiterada a este hecho, los informantes de Taiwán no hicieron referencia a esta causa e incluso si se les preguntaba directamente, la negaban<sup>11</sup>. La mayoría de estos últimos afirmó que el respeto al profesor no los limitaba a la hora de hablar en clase y, es más, expusieron en varias ocasiones que respetaban a los buenos docentes, pero no a aquellos que no “enseñaban bien”. Una afirmación que nunca se produjo en contexto coreano donde los aprendientes llegaron a mencionar frases propias del legado confuciano en las que la figura del profesor se asemeja a la del padre y a la del rey. A pesar de que, como hemos apuntado más arriba, ambas naciones presentan puntuaciones relativamente altas dentro de la dimensión cultural “distancia jerárquica”, la figura del docente parece no resultar tan limitante en Taiwán como en Corea del Sur. También es posible que asistamos a la manifestación del desajuste reflejado por el Proyecto

---

<sup>11</sup> Tampoco la recogen Jenkins (2008) ni Chang (2011). Hsieh (2015, 2016) tampoco se centra en ella.

Globe (House et al., 2004) entre el valor otorgado por la población taiwanesa a la dimensión “distancia jerárquica” y la verdadera práctica de la sociedad en este punto. No en vano, el valor que se le otorga a esta dimensión cultural es “relativamente bajo” mientras que en la práctica su manifestación es “relativamente alta”. Así pues, en los resultados obtenidos en el presente estudio pueden intervenir varios factores, bien los estudiantes no quieren hacer ver a un profesor que ellos pueden ser causa de su renuencia o bien no son conscientes de que la figura del profesor también actúa como limitante. Nuestras anotaciones de trabajo apuntan en esta dirección. La distancia jerárquica ejercería una mayor influencia entre nuestros estudiantes que la que ellos perciben, algo que observamos diariamente en nuestras clases y en la manera de comportarse estos ante la figura del docente. Por último, cabe destacar que la preservación de la imagen pública constituye una de las causas más reiteradas y que parece ejercer más influencia sobre la renuencia de ambos grupos de estudiantes. La preservación de la propia imagen adquiere una importancia esencial en las sociedades colectivistas, ya que tener una buena imagen es un indicador de prestigio y aceptación social. No obstante, cabe destacar que dentro de este aspecto existen pequeñas diferencias entre ambas nacionalidades, ya que en Corea del Sur el factor edad se relaciona directamente con el mantenimiento del *chemyon* (cuanta más edad tiene el estudiante, las expectativas del grupo sobre él son mayores y este tiene una mayor dificultad para mantener su *chemyon*, incidiendo este factor sobre su rechazo a hablar en clase), mientras que para los taiwaneses entrevistados la edad no juega un papel importante dentro del mantenimiento del *mianzi* y no la entienden como un factor limitante para su deseo de hablar.

En relación con el contexto de aprendizaje, dos son las razones comunes mencionadas por los participantes de ambas nacionalidades: el número de estudiantes por clase y el ambiente de aprendizaje. La primera de ellas alude al excesivo número de alumnos que hace incómoda la tarea de participar oralmente; la segunda, se refiere a la influencia que ejerce sobre la actitud de un individuo el comportamiento colectivo. Frente a estas causas coincidentes, existen dos razones citadas por los coreanos que no se recogen entre los taiwaneses: el mobiliario de aula y la desnivelación de las clases. Cabe

aclarar que la existencia, en el centro de nuestros informantes taiwaneses, de aulas con sillas de pala que facilitan agrupaciones de trabajo, así como la presencia de otras aulas con mesas grandes donde puede trabajarse en equipo ha hecho que no aparezca esta causa contextual. Por último, la desnivelación de las clases, al no ser tan evidente en las aulas de Taiwán como en Corea del Sur<sup>12</sup>, tampoco aparece como causa.

## **5. Conclusiones**

Como puede apreciarse, los resultados de esta investigación vienen a corroborar una vez más el carácter no solo complejo sino poliédrico del fenómeno de la renuencia a hablar en la clase de lenguas extranjeras. Su complejidad reside tanto en las muy variadas razones que puede generar el fenómeno como en la imbricación que presentan entre ellas, sin olvidar el hecho de que estas causas se encuentran en el origen de la renuencia a hablar no solo como fenómeno sistemático sino también como manifestación puntual. El análisis de los datos recopilados en este trabajo permite el establecimiento de unas categorías generales similares a las identificadas en la investigación realizada con estudiantes universitarios de Corea del Sur (Mendoza, 2016). Cuatro serían, por tanto, los tipos de razones: personales, pedagógicas, socioculturales y contextuales; con toda una serie de subcategorías dentro de ellas (la mayoría también coincidentes entre ambos grupos de informantes). Las semejanzas entre naciones en los ámbitos sociocultural y educativo, así como la influencia que este trasfondo ejerce sobre la personalidad y psicología del alumnado hace posible esta cercanía entre las causas argüidas por los estudiantes de ambos países. No obstante, a pesar de las importantes semejanzas señaladas existen también diferencias ciertamente relevantes: la ausencia de alusiones, por parte de los estudiantes taiwaneses, a la figura respetable del profesor como motivo para no hablar en clase y la escasa influencia que entre estos últimos ejerce la edad en el

---

<sup>12</sup> En Corea del Sur, algunas universidades permiten a los estudiantes repetir asignaturas para mejorar sus notas. Así, encontramos a alumnos de tercero o cuarto de grado asistiendo a asignaturas de primero o segundo, produciéndose notables desniveles.

mantenimiento de su imagen pública. Otras diferencias afectarían a los factores personales relacionados con el desinterés y la falta de motivación y a determinadas causas contextuales.

Son estas diferencias, que frente al conjunto de similitudes pueden no parecer destacables, las que han de servir al profesorado en el establecimiento de una hoja de ruta específica para tratar el fenómeno de la renuencia a hablar de acuerdo con el tipo de alumnado al que se dirija. Por otra parte, estas distinciones también dejan constancia de que las generalizaciones sobre el estudiantado asiático, tal como denunciaron Cheng, (2000), Littlewood (2000) y Kumaravadivelu (2003), son inoperantes, poniendo de manifiesto la necesidad de realizar estudios cualitativos que determinen los motivos concretos por los que el alumnado meta muestra esa resistencia a comunicarse en las clases de lengua extranjera.

## 6. Referencias bibliográficas

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-42). Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Fonseca, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En F. L. Berguillos y S. Ruhstaller (Coords.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Sevilla: Edinumen.

Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. London-New York: Bloomsbury.

Chang, F. Y. (2011). The Causes of Learners' Reticence and Passivity in English Classrooms in Taiwan. *The Journal of Asia TEFL*, 8(1), 1-22.

Cheng, X. (2000). Asians students' reticence revisited. *System*, 28, 435-446. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00015-4.

Chou, C. P. (2014). A matter of trust: shadow education in Taiwan. *Revue internationale d'éducation de Sèvres. Colloque: L'éducation en Asie: Quels enjeux mondiaux?* Recuperado de <https://journals.openedition.org/ries/3800>.

Chou, C. P., y Yuan, J. K. S. (2011). Buxiban in Taiwan. *The Newsletter*, 56, 15. Recuperado de [http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/75758/1/Buxiban\\_in\\_Taiwan.pdf](http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/75758/1/Buxiban_in_Taiwan.pdf).

Chuang, Y. Y. (2010). A Study of Taiwanese Technical College Students' Affective Reactions to Speaking English in the EFL Classroom. *Journal of National Huwei University of Science & Technology*, 29(1), 75-94.

Cortés, M. (2012). La influencia del contexto local y el aprendizaje de ELE. *Cuadernos CANELA*, 24, 17-21.

Gelfand, M., Raver, J., Nishii, L., Leslie, L., Lun, J., Lim, B. C.... Yamaguchi, S. (2011). Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 332, 1100–1104. doi: 10.1126/science.1197754.

Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/16848>.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gushendra, R., y Aprianti, D. (2019). A Survey Study: The Students' Reticence in English Classroom at Senior High School in Pekanbaru. *IJIELT*, 5(1), 1-12. doi: 10.24014/ijielt.v5i1.7748.

He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*, 6, 1-20. Recuperado de [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf).

Hsieh, S. Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en las clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 19, 1-16. doi: 10.26378/mlael019281.

Hsieh, S. Y. (2016). La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE. *MarcoELE*, 22, 1-21. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/22/hsieh-percepcion.pdf>.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival (Revised and expanded third edition)*. Nueva York, EE. UU.: McGraw-Hill.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., y Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hwang, K. K. (2012). *Foundations of Chinese Psychology: Confucian Social Relations*. Nueva York: Springer SBM.

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00051-3.

Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34(1), 457-469. doi: 10.1016/j.system.2003.03.001.

Jenkins, J. R. (2008). Taiwanese private university EFL students' reticence in speaking English. *Taiwan Journal of TESOL*, 5(1), 61-93. Recuperado de <http://www.tjtesol.org/attachments/article/345/3.pdf>.

Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37(4), 709-718. doi: 10.2307/3588219.

Kung, F. W. (2017). Teaching and Learning English as a Foreign Language in Taiwan: A Socio-cultural Analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(2), 1-15. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume21/ej82/ej82a4/>.

Kwon, E. (2004). El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje. *Primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Recuperado de <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81230/00820113012264.pdf?sequence=1>.

Kwuan, S. Y., Hui, C. M., y McGee, J. (2010). What do we know about the Chinese self: illustrations with self-esteem, self-efficacy

and self-enhancement. En M. H. Bond (Ed.). *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (pp. 279-294). New York: oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199541850.013.0018.

Li, D. (1998). "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703. doi: 10.2307/3588000.

Li, H., y Liu, Y. (2011). A Brief Study of Reticence in ESL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961-965. doi: 10.4304/tpls.1.8.961-965.

Littlewood, W., (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-34. doi: 10.1093/elt/54.1.31.

Liu, M. (2005). Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1, 108-124. doi: 10.25170%2Fijelt.v1i2.107.

Liu, M. (2006). Reticence in Oral English Classrooms: Causes and Consequences. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16, 45-66.

Liu, M., y Jackson, J. (2009). Reticence in Chinese EFL Students at Varied Proficiency Levels. *TESL Canada Journal*, 26(2), 65-81. doi: 10.18806/tesl.v26i2.415.

Liu, N. F., y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 331-384. doi: 10.1016/S0346-251X(97)00029-8.

Maxwell, J. A. (2012). The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), 655-661. doi: 10.1177/1077800412452856.

Mendoza, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las clases de español en Corea. Un acercamiento a sus causas. *MarcoELE*, 22, 1-37. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas\\_coreanas.pdf](https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas_coreanas.pdf).

Mendoza, J. D. (2017). Estudiantes coreanos de español y renuencia a hablar en clase. ¿Realidad o mito? *Porta Linguarum*, 28, 157-170. Recuperado de [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero28/11%20Mendoza.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero28/11%20Mendoza.pdf).

Porlán, R., y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.

Riasati, M. J. (2014). Causes of reticence: Engendering willingness to speak in language classrooms. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(1), 115-122. doi: 10.5861/ijrsl.2013.410.

Sánchez, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8, 1-40. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez\\_comunicativaenchina.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf).

Scollon, R.; Scollon, S., y Jones, R. (2012). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Wiley-Blackwell.

Shea, D. P. (2017). Compelled to Speak: Addressing student reticence in a university EFL classroom. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 173-184. Recuperado de <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/451/489>.

Shimizu, J. (2006). Why are Japanese Students Reluctant to Express Their Opinions in the Classroom? *The Hiyoshi review of English studies*, 48, 33-45.

Soo, R. S y Goh, H. S. (2013). Reticent Students in the ESL Classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 65-73. doi: 10.7575/aiac.all.s.v.4n.2p.65.

Stamkou, E., van Kleef, G. A., Homan, A. C., Gelfand, M. J., van de Vijver, F. J. R., van Egmond, M. C.... Lee, I. C. (2019). Cultural Collectivism and Tightness Moderate Responses to Norm Violators: Effects on Power Perception, Moral Emotions, and Leader Support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(6), 947-964. doi: 10.1177/0146167218802832.

Talley, P. C. y Tu, H. L. (2014). Implicit and Explicit Teaching of English Speaking in the EFL Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 38-46. Recuperado de [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_6\\_April\\_2014/4.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_6_April_2014/4.pdf).

Talley, P. C. y Tu, H. L. (2015). *Reticence in the EFL Classroom: A Study in a Taiwanese EFL Context*. UK: LAP Lambert.

Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. M. Bailey y D. Nunan (Eds.). *Voices from the*

*Language Classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

Tusón, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educació*, 14, 149-161. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39104833.pdf>.

Tusón, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. En L. Miquel y N. Sanz (Eds.). *Expolingua 1996. Didáctica del español como lengua extranjera (Monográficos MarcoELE)*, 9, 223-235. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_tuson.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf).

Wang, M. (2016). The Impact of Cultural Values on Chinese Students in American Higher Education. *The Qualitative Report*, 21(4), 611-628. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/1/>.

## **7. Anexo**

### **7.1 Entrevista**

En este anexo exponemos el esquema básico de la entrevista realizada. Las primeras cinco preguntas eran introductorias, servían de calentamiento, para reducir la distancia entre el entrevistador y el entrevistado y para obtener información adicional sobre este. El resto de las preguntas iban dirigidas a obtener información concreta sobre el fenómeno de la renuencia a hablar en clase. Como se ha expuesto anteriormente, el tipo de entrevista utilizado fue de carácter semiestructurado, por lo que, dependiendo de la conversación mantenida con cada estudiante y la información que este fue aportando, se pudieron añadir otras preguntas relevantes para conseguir el objetivo propuesto.

Nombre:

Edad:

Curso:

Sexo:

- a) ¿Estudiaste español antes de entrar en la universidad? ¿Cuánto tiempo?
- b) ¿Has estudiado español en algún país donde este sea la lengua de comunicación habitual? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo?
- c) ¿Cuánto tiempo has estudiado español en la universidad?
- d) ¿Te parece interesante estudiar español? ¿Por qué?
- e) ¿Con qué finalidad estudias español?
- f) ¿Cómo es tu comportamiento en las clases de conversación en español? ¿Sueles estar callado/-a? ¿Sueles hablar? ¿Cuánto [poco / algo / bastante / mucho]?
- g) ¿Por qué [no sueles hablar / sueles hablar poco] en las clases de conversación? Explica los motivos con tranquilidad.
- h) Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor? ¿En clase o después de clase? ¿Por qué?

- i) ¿Te da miedo hablar en clase? ¿Por qué?
- j) ¿Te da vergüenza hablar en clase? ¿Por qué?
- k) ¿Te sientes seguro o con confianza hablando español? ¿Por qué?
- l) ¿Cómo dirías que hablas español [muy mal/ mal/ regular/ bien/ muy bien]? ¿Por qué?
- m) El mayor o menor nivel de español de otros compañeros de clase, ¿te afecta cuando vas a hablar?
- n) La figura del profesor, ¿te afecta cuando quieres hablar?
- o) El número de estudiantes por clase, ¿te afecta a la hora de intervenir?
- p) El mobiliario del aula y su distribución, ¿te afecta a la hora de hablar?
- q) ¿Te gustaría hablar más en clase? (Si la respuesta es afirmativa: ¿Por qué no lo haces?)

## ***7.2 Breve muestra del diario de trabajo del profesor***

Si bien el diario del profesor es extenso y puede ser de difícil comprensión sin conocer adecuadamente el contexto, aportamos aquí una breve muestra de nuestras anotaciones en el cuaderno de trabajo llevadas a cabo durante la investigación:

Día: 25/09/2019

Asignatura: Conversación de nivel intermedio alto.

Curso: 3.º / Grupo: Ba

Hora: 10:10-12:00

Contenidos funcionales: Explicar el motivo o la causa de una acción; negar la causa de un hecho y expresar la verdadera causa.

Contenidos gramaticales: oraciones causales; conectores causales con indicativo y subjuntivo.

Observaciones:

Abrimos la clase con una serie de imágenes de distintas personas. A partir de ellas los estudiantes deben proponer ideas sobre las causas de su tristeza, felicidad, malestar, etc. Tras unos minutos de calentamiento e interacción por parejas (durante estos minutos hablan poco) les pido que aporten ideas. Nadie habla. Los animo a que participen. Pongo un ejemplo. Todos asienten, pero nadie

interviene. Se miran unos a otros, como esperando que alguien tome la palabra. Finalmente, Amalia<sup>13</sup> aporta la primera idea (parece sentirse forzada a intervenir por el resto del grupo; Amalia es una de las chicas que mejor habla de la clase). Tras la intervención de Amalia, sigue el silencio. Pongo otro ejemplo y sigo animándolos. Un par de minutos después levanta la mano tímidamente Camila (amiga de Amalia, una chica responsable que también puede comunicarse sin demasiada dificultad en español y que ha hecho prácticas en Paraguay; también parece sentirse obligada a intervenir) [En Corea, los alumnos no querían intervenir cuando existían estudiantes cuyo nivel de lengua era considerablemente superior al del resto, se sentían intimidados. ¿Estará relacionado el nivel de español de Amalia y Camila con la escasez de intervenciones?]. Después de más de quince minutos con esta actividad introductoria, decido llamar por su nombre a distintos estudiantes [en Corea solían preferir que el profesor los nombrara para ellos intervenir; es un hecho muy citado en la literatura y vemos que aquí funciona igual].

El desarrollo de la clase sigue durante las dos horas de forma parecida, alternando actividades grupales, intercambio entre distintos grupos y puestas en común. En las dinámicas grupales hablan más (hablan muy bajito), se muestran tímidos en las conversaciones entre grupos, pero nadie quiere intervenir en las puestas en común. Por supuesto, nadie ha hecho preguntas en clase [En Corea, nadie preguntaba durante la clase, no querían interrumpir el desarrollo de la docencia ni ser el centro de atención].

Una vez terminada la clase, se acerca Amalia a decirme que no me enfade si los estudiantes no hablan. Me comenta que ellos están acostumbrados a que el profesor diga su nombre para hablar en clase, que siempre ha sido así desde que empezaron el colegio y que sería mejor que los llamara por su nombre para que intervinieran [Amalia parece haber tomado el papel de portavoz de la clase]. Le explico que me gustaría que en mi clase se sintieran libres para hablar y que no me gustaría condicionar las intervenciones diciendo el nombre de un estudiante u otro. Ella me dice que lo entiende, que algunos profesores occidentales lo intentan hacer de esa manera, pero los estudiantes nunca hablan de ese modo. También me comenta que les gustan mucho mis clases, las actividades, su dinámica,... y que si no hablan no es por mi culpa, sino porque están acostumbrados a actuar así. Reitera que para ellos es muy difícil participar y si sienten que no hablan bien español, todavía es más difícil.

---

<sup>13</sup> Se han sustituido los nombres reales de los alumnos por otros, para garantizar así el total anonimato de aquellos estudiantes aludidos en el diario de trabajo.

# ***El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática***<sup>\*</sup>

## **Videoling: video as an educational purpose in grammar teaching**

**Alicia Martí Climent**

Universitat de València

[Alicia.Marti@uv.es](mailto:Alicia.Marti@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1005-5630>

**Pilar Garcia Vidal**

Universitat de València

[Pilar.Garcia-Vidal@uv.es](mailto:Pilar.Garcia-Vidal@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6336-3149>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.75

Fecha de recepción: 31/03/2020

Fecha de aceptación: 05/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Martí Climent, A., y Garcia Vidal, P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>

\* Este estudio forma parte del Proyecto de Innovación Educativa titulado “TIC, TAC, TAP. Proyectos de lengua y literatura” (UV-SFPIE\_RMD18-841879), coordinado por Martí y desarrollado durante el curso 2018-2019.

**Resumen:** Presentamos una experiencia de trabajo por proyectos de lengua con TIC llevada a cabo en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València durante los últimos cinco años. El objetivo fundamental es que el futuro profesorado aprenda a elaborar materiales didácticos sobre gramática con TIC para aplicarlos en las aulas de secundaria y de bachillerato. El enfoque metodológico planteado consiste en el desarrollo de un proyecto de trabajo de lengua con la incorporación de las TIC sobre uno de los contenidos gramaticales del currículo de secundaria y bachillerato del área de Lengua y Literatura aplicado a un nivel o etapa educativa. Se trata de proyectos realizados por nuestros estudiantes, con la incorporación de recursos TIC para su elaboración, que han sido adecuados para trabajar algunos aspectos gramaticales del currículo de secundaria. En este estudio presentamos el proyecto llamado *videoling*, es decir, cápsulas audiovisuales sobre cuestiones lingüísticas difundidas en Youtube. Con el uso de las TIC en los proyectos de trabajo sobre gramática se pretende reforzar el aprendizaje lingüístico del alumnado y ofrecer recursos para incentivar el autoaprendizaje.

**Palabras clave:** gramática; TIC; aprendizaje basado en proyectos (ABP); enseñanza secundaria; vídeo educativo.

**Abstract:** This research is about a task based experience working ICT on language projects carried out in the Master's Degree in Secondary Education at the University of Valencia during last five years. The main aim is that future teachers learn to elaborate educational materials on grammar with ICT to apply in Secondary Education and Baccalaureate. The methodological approach deals with a language task-based learning stated, introducing ICT tools in a grammatical content in Secondary Education and Baccalaureate in language and literature in an educational stage. A sample of projects carried out by our students is going to be introduced, dealing with ICT tools for implementing some grammatical aspects taken from the Secondary Education curriculum. They have been adapted to work on some grammatical aspects of the secondary curriculum. In this research a project named *videoling* is introduced, based on audiovisual capsules dealing with linguistics issues which have been disseminated on Youtube. With the use of ICT in grammar projects it is intended to reinforce the linguistic learning of the students and offer resources to encourage self-learning.

**Keywords:** grammar; ICT; Project-Based Learning (PBL); Secondary Education; educational video.

# I

## ntroducción

Presentamos un análisis sobre la utilización del vídeo como refuerzo para trabajar la lengua mediante la realización de proyectos de gramática con TIC llevado a cabo en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València desde el curso 2011-12 hasta el 2017-18, concretamente en la materia «Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua y literatura catalana».

En investigaciones anteriores se apuntaba la escasa formación en TIC que demuestra la mayoría de los estudiantes del máster y la necesidad de incorporar las TIC en la formación universitaria y especialmente en la formación inicial de docentes (Martí y Garcia Vidal, 2014; Garcia Vidal y Martí, 2017). Castañeda, Esteve y Adell (2018) proponen una competencia docente integral en el mundo digital para la enseñanza básica. Desde nuestro punto de vista, el perfil del futuro profesorado de Secundaria debe contemplar competencias

específicas para mejorar el proceso de adquisición y desarrollo de competencias con el apoyo de las TIC.

En principio, hay que advertir que no se trata de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero de forma más rápida y cómoda, sino de hacer cosas diferentes para poder poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles con la ausencia de las TIC (Coll, 2008). En este sentido proponemos trabajar la competencia digital de una manera adecuada para que favorezca la competencia comunicativa integral en el entorno multimedia. Teniendo en cuenta la investigación de Garcia Vidal (2018) sobre cómo se aprenden las lenguas desde la perspectiva del alumnado de secundaria, encontramos los siguientes aspectos positivos en el uso de las TIC para aprender lenguas: los recursos audiovisuales, el trabajo con el ordenador, la posibilidad de presentar los trabajos con programas que les facilitan y mejoran el diseño, y la utilidad de la imagen para favorecer la comprensión y la producción de textos.

Además, en estudios anteriores (Garcia Vidal y Martí, 2012, 2013, 2017; Martí y Garcia Vidal, 2014, 2016) se han señalado las ventajas de la incorporación de las TIC en el trabajo académico ya que facilitan el trabajo compartido y su difusión en las redes sociales; potencian diferentes habilidades lingüísticas, la creatividad y la originalidad; promueven la inclusión digital en las aulas de manera que se favorezca la atención a la diversidad, y refuerzan el aprendizaje individual, entre otros.

Tal como afirman Sánchez-Caballé, Larraz y González-Martínez (2019), desde la Universidad se debe garantizar el desarrollo de la competencia digital ofreciendo situaciones de aprendizaje que den respuestas creativas, viables y justificadas que evidencien el grado de adquisición de esta competencia.

En este artículo inicialmente revisaremos diversas investigaciones sobre la utilización de las TIC en la etapa de secundaria para centrarnos después en el uso del vídeo como un instrumento para

el aprendizaje lingüístico y la adquisición de la competencia digital. Posteriormente, comentaremos nuestra propuesta didáctica en la que nos planteamos trabajar la corrección lingüística. Finalmente, presentaremos el proyecto del *videoling*, que tiene como objetivo resolver dudas gramaticales; el análisis realizado sobre algunos productos elaborados por el alumnado del Máster de Secundaria; los resultados conseguidos, y las posibles implicaciones didácticas que conlleva.

## **1. El uso de las TIC en el aula de secundaria**

Las investigaciones de Colás y Pablos (2004) sobre la implantación de las TIC en los centros de primaria y secundaria apuntan hacia la insuficiente formación del profesorado en TIC y la falta de referencias para llevar a cabo aplicaciones educativas con las TIC.

Según el estudio de Barberá y Fuentes (2012) sobre la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes consideran que se hace un buen uso, pero hay problemas de infraestructura tecnológica (pocos recursos TIC en los centros educativos o funcionamiento defectuoso) y también falta de motivación o de formación del profesorado en el uso de las TIC en la enseñanza.

Ahora bien, si hay que formar al futuro profesorado para trabajar las competencias, como se establece en la ley de educación, conviene que la adquisición de la competencia digital se incorpore de una manera evidente. Entendemos la competencia digital, a partir de la definición de Cabero y Barroso (2016, p. 246), como los valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los programas y herramientas que permiten la investigación, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento.

Por otra parte, estudios como los de Carlino (2013) sobre alfabetización académica permiten conocer las dificultades del

alumnado para interpretar y producir textos académicos. En este aspecto, el alumnado podría incorporar las TIC como instrumentos de trabajo para compartir diferentes tipos de documentos, usar vídeos educativos como recurso formativo e interactivo, hacer uso de los enlaces, elaborar y publicar noticias, emplear la prensa digital como recurso y estrategia para aprender a aprender, seleccionar y procesar la información, etc. Se trata de aprovechar el potencial que ofrecen las TIC para mejorar la escritura. Así pues, su incorporación en el trabajo en el aula permite considerar las formas lingüísticas desde una perspectiva más funcional, ya que en muchos casos plantea el uso de la lengua en situaciones de comunicación, con unos géneros discursivos que requieren la interacción entre el alumnado, con el fin de coordinar y decidir los recursos que emplearán considerando quién será el receptor, puesto que se trata de proyectos que presuponen una difusión en la red. Facilitar el trabajo colaborativo, la coordinación y la posibilidad de compartir es otra ventaja importante que incorporan las TIC, según señalan los mismos alumnos. Como dice Castelló (2009), es importante favorecer la posibilidad de una escritura colaborativa y que los estudiantes interactúen y reflexionen con las herramientas apropiadas.

Consideramos con Méndez Garrido y Delgado García (2016) que las TIC ofrecen numerosas posibilidades para mejorar el aprendizaje del alumnado y, además, suponen un elemento innovador para el profesorado. A pesar de ello, las TIC no han contado con el apoyo mayoritario de los docentes, lo que conlleva dificultades de coordinación e implementación en las aulas. Conviven varias opciones metodológicas difíciles de conciliar al contraponerse una enseñanza tradicional, fundamentada casi exclusivamente en el uso del libro de texto en las clases, a otra más innovadora, que incorpora las TIC pero que todavía está en proceso de consolidación y aceptación entre la mayoría del profesorado. Tal como indica Salmerón (2019), aunque la relación entre tecnología y aprendizaje puede conllevar efectos negativos, hay que fomentar un uso educativo eficaz de las TIC con el fin de aprovechar sus potencialidades y limitar sus perjuicios.

Las TIC son ahora más accesibles, lo que supone una gran ventaja para trabajar con los estudiantes, que cada vez las conocen y las incorporan más en su actividad diaria. Estas circunstancias se pueden aprovechar para que los estudiantes empleen estas herramientas con solvencia, como un medio para mejorar su trabajo académico y, en este caso, el aprendizaje de la lengua.

## 2. Uso educativo del vídeo

Tradicionalmente, el vídeo como recurso didáctico ha estado muy presente en contextos educativos y ha tenido muchas funciones como transmitir información, motivar o presentar contenidos, por lo tanto, debería ser parte fundamental de la educación mediática de nuestro alumnado, tal como señala García García (2014). Recientemente se ha convertido en una herramienta básica para la aplicación de la metodología denominada *Flipped classroom* o clase invertida, que consiste en utilizar el vídeo para presentar al alumnado los contenidos de la materia que luego se trabajan en clase. Según Sánchez, Ruíz y Gómez (2016), el vídeo también puede utilizarse como instrumento de evaluación y para la alfabetización mediática ya que el alumnado se ha convertido cada vez más en “prosumidor” de medios, es decir, creador de sus propios medios audiovisuales.

Muchos jóvenes utilizan YouTube como medio de comunicación y plataforma de expresión sobre temas variados. Al respecto, trabajos como el de Scolari (2018) nos muestran cómo investigaciones con estudiantes de diferentes contextos revelan que YouTube es uno de los medios con mayor presencia en la cotidianidad de los jóvenes y está ganando relevancia como fuente de conocimiento académico para los estudiantes, mediante videotutoriales y creando un nuevo espacio para suplir vacíos que los educadores no pueden asumir. Los *YouTubers* se han convertido en *influencers* y han creado una narración transmedia que llega a diferentes aspectos de la cultura juvenil. Este formato narrativo suele ser simple, reconocible y pragmático pero también ha supuesto el desarrollo de competencias digitales como la edición de

vídeo, el diseño y la planificación de una narración audiovisual, y la consideración de valores éticos en la difusión de la información. La difusión en las redes sociales de los trabajos realizados supone también que es necesario tener más cuidado en su elaboración, revisión y presentación, ya que tienen un carácter más público.

Además, encontramos estudios como los de Salmerón y Llorens (2018, citado en Salmerón, 2019) que demuestran las ventajas de utilizar el vídeo para la instrucción de búsqueda autorregulada de información en Wikipedia en estudiantes de secundaria. En este trabajo se confirmó que los estudiantes pasaban de realizar una lectura digital rápida a una más pausada que les permitía comprender mejor el contenido.

De hecho, el vídeo permite diferentes usos en la enseñanza, como explica Cabero (2007). Los más habituales son la transmisión de contenidos y la motivación de los estudiantes hacia un tema. En este proyecto, el vídeo se utiliza como instrumento de conocimiento producido por el alumnado, lo que nos permite, como señalan Cabero y Barroso (2016), el desarrollo de la última categoría de la taxonomía de Bloom adaptada para la era digital (Churches, 2009): crear. Todo proceso de aprendizaje parte de las habilidades de pensamiento básicas (recordar y comprender) pero hay que asegurar que el estudiante alcanza las habilidades intermedias (aplicar y analizar) y llega a las habilidades de pensamiento complejo (evaluar y crear). El objetivo final es que el alumnado cree materiales didácticos, concretamente un vídeo para resolver dudas lingüísticas y mejorar la corrección lingüística; por tanto, deben idear, diseñar, filmar, producir y publicar.

La incorporación del vídeo en el trabajo académico posibilita incidir en aspectos clave para contribuir a un aprendizaje significativo. Además, la introducción de este recurso supone una alfabetización en y para la cultura digital y conlleva un aumento de posibilidades de participación (Lara, 2009). Se desarrolla fundamentalmente la competencia mediática que incluye la digital, la comunicativa, la lingüística y la audiovisual. También se potencia la creatividad y la

originalidad, que enriquece cualquier material didáctico, y se refuerza el aprendizaje individual ya que permite más autonomía para trabajar y acceder más fácilmente a la información.

En este estudio nos centraremos en el análisis del *videoling*, proyecto en que se emplea el vídeo para trabajar la lengua, y analizaremos las posibles aportaciones de este recurso en el aprendizaje lingüístico y en la adquisición de la competencia digital del alumnado.

### **3. El aprendizaje lingüístico en la etapa de secundaria**

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como finalidad el complejo proceso de enseñar y de aprender lenguas con el objetivo de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en las que esta actividad se desarrolla (Camps, Guasch, Ruiz Bikandi, 2010). El profesorado de lengua, pues, ha de crear las situaciones adecuadas en el aula y emplear las metodologías más convenientes para que el alumnado alcance una competencia comunicativa.

Hay un acuerdo unánime, según señala Ferrer (2012), sobre el objetivo de la educación lingüística en la etapa de secundaria: el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como la capacidad para interactuar mediante discursos coherentes, cohesionados y adecuados a la finalidad y a la situación de comunicación en que se inscriben.

De acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002), los alumnos deben tener una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. Se trata de la competencia gramatical, que se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Un aspecto cualitativo del uso de la lengua es el mantenimiento de un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo.

Hay que tener en cuenta también, como apunta Guasch (2011), los últimos cambios que se han producido en los contextos educativos debido a la diversidad lingüística, la introducción de las tecnologías y las expectativas respecto a la formación lingüística los estudiantes. Paralelamente, el panorama de la enseñanza de la lengua ha ido transformándose de manera significativa. Si nos fijamos en la corrección lingüística, que es un ejercicio habitual entre el profesorado de lengua, no siempre produce los resultados esperables ya que los errores del alumnado continúan repitiéndose a pesar de haber insistido en trabajar la normativa un curso detrás de otro. El profesorado de lengua debe ir, por tanto, más allá de la mera “alfabetización”, que hace referencia al conocimiento establecido, para tener en cuenta el concepto de “literacidad” en el sentido de conocimiento procesal, tal como remarcan Ríos y Salvador (2008), que integra hablar, escuchar, el pensamiento crítico con la lectura y la escritura, la diversidad cultural y lingüística, y la influencia de las tecnologías.

Puede afirmarse que estar alfabetizado actualmente supone ser capaz de actuar con competencia en cada una de las situaciones sociales donde se requiere el uso de la lengua. La didáctica constructivista ha dado un giro en cuanto al tratamiento del error y su gestión. Guasch (1997) apunta que el error es un instrumento de aprendizaje lingüístico si la conciencia de su existencia desencadena una serie de acciones para repararlo, de manera que lleve al usuario a cuestionarse sus conocimientos lingüísticos.

Por otro lado, la multimodalidad se ha presentado como un fenómeno caracterizador de la cultura escrita. Podemos afirmar, con Bombini y Martínez (2018), que las imágenes siempre han estado formando parte de ésta. Los materiales educativos con las tecnologías y sus potencialidades han transformado las formas de leer y escribir. Desarrollar cierta creatividad artística es el desafío principal de la presencia de las tecnologías en la escuela.

#### 4. El *videoling* en la enseñanza de la gramática

El objetivo fundamental que nos proponemos es que el futuro profesorado aprenda a elaborar materiales didácticos sobre gramática con TIC para aplicarlos en las aulas de secundaria y de bachillerato, con la intención de reforzar el aprendizaje lingüístico del alumnado, crear recursos para incentivar el autoaprendizaje, aprovechar la riqueza de materiales que nos ofrece la red y favorecer su aplicación didáctica.

Es por ello que este estudio plantea el aprendizaje lingüístico con el apoyo de las tecnologías, concretamente del uso educativo del vídeo, a partir del tratamiento del error en la enseñanza de la gramática. Por una parte, el proyecto posibilita trabajar cualquier aspecto gramatical, desde la ortografía y la pronunciación de la lengua hasta la morfología y la sintaxis, entre otros. Por otra, tenemos el tratamiento del error.

En este trabajo planteamos que el alumnado se encuentre en situaciones de comunicación reales y realice, de manera interactiva, actividades que propicien la reflexión metalingüística como fuente de aprendizaje. Tal como afirman Fernández, González y Pérez (2018), el alumnado vive en escenarios comunicativos propios y el aula no puede quedar al margen de esta realidad.

La creación de una producción audiovisual sobre cuestiones lingüísticas puede favorecer la reflexión del alumnado sobre los errores más habituales y las partes de la gramática que pueden ser más difíciles de aprender. Además, si se trata de un proyecto colaborativo y tiene una finalidad comunicativa, como es el caso de la creación de un vídeo sobre cuestiones de lengua (*videoling*), puede resultar un material didáctico eficaz para ayudar al alumnado a aprender de una manera activa convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje. Resulta, por tanto, conveniente aprovechar la gran potencialidad que ofrecen los materiales didácticos digitales para desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas.

## 4. 1. Metodología

Quisiéramos comprobar la efectividad didáctica del vídeo con el análisis de un proyecto didáctico audiovisual que consideramos fácilmente aplicable para trabajar la lengua de manera eficaz con herramientas TIC. Nos centraremos en el uso del vídeo como medio para reforzar el estudio de la gramática. Con este objetivo presentamos el proyecto consistente en la realización de un vídeo creativo, que hemos llamado *videoling*, sobre las cuestiones de lengua que plantean más dificultades para el alumnado. El *videoling* es una cápsula audiovisual que presenta prácticas dramatizadas en torno a alguna cuestión lingüística.

Con los *videoling* nos proponemos los siguientes objetivos: resolver dudas lingüísticas habituales de los estudiantes, mejorar la corrección lingüística, utilizar las TIC para reforzar el aprendizaje lingüístico y ofrecer recursos para incentivar el autoaprendizaje.

Para llevar a cabo esta propuesta seguiremos la metodología del Aprendizaje basado en proyectos (ABP) ya que consideramos, con Rodríguez Gonzalo (2008), que los proyectos de trabajo han demostrado ser una forma de planificación eficaz y un instrumento de observación e investigación por parte del profesorado que ofrece muchas posibilidades para la innovación educativa. De acuerdo con Trujillo (2012), la enseñanza basada en proyectos o tareas integradas supone hoy la mejor garantía didáctica para una contribución eficaz al desarrollo de las competencias básicas y el aprendizaje de los contenidos del currículo. Además, el uso intensivo de las TIC para el desarrollo de los proyectos favorece la capacidad de motivación del alumnado, el acceso a fuentes de información y las posibilidades para la gestión del propio proyecto, el manejo de datos y la realización del producto.

El enfoque metodológico planteado consiste en el desarrollo de un proyecto de trabajo de lengua, siguiendo a Camps (1996), con la incorporación de las TIC. Los estudiantes se constituyen en grupos de 4

o 5 personas y seleccionan uno de los contenidos gramaticales del currículo de secundaria y bachillerato del área de Lengua y Literatura aplicado a un nivel o en una etapa educativa. La secuencia de actividades sigue la propuesta presentada por Kilpatrick en 1918 (Zabala, 1995, citado en Rodríguez Gonzalo, 2008, p. 29), cuando definió el método de proyectos como un plan de trabajo con el objetivo de realizar algo que despierte el propio interés. Según esta secuencia, para la realización del *videoling* se desarrollan las siguientes fases:

**Tabla 1**

*Fases de realización del proyecto videoling*

| Fases                               | Descripción                                                                              |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propuesta                           | Proyección de modelos de vídeos                                                          |
| Planificación                       | Establecer la duda lingüística a trabajar y planificar la ejecución del <i>videoling</i> |
| Elaboración                         | Realización del <i>videoling</i>                                                         |
| Presentación y difusión del trabajo | Exhibición en clase del <i>videoling</i> y difusión en YouTube                           |

Fuente: elaboración propia

Tras la proyección de modelos de vídeos para trabajar diferentes cuestiones lingüísticas, el profesorado plantea al alumnado la realización por grupos de un *videoling*. En primer lugar, el docente indica a cada grupo que tienen que pensar en una duda lingüística que tengan frecuentemente; en segundo lugar, una vez cada grupo ha acordado tratar una duda con el profesor/a, se planifica la realización del *videoling*; y, en tercer lugar, se muestra en la clase el producto audiovisual realizado para trabajar la cuestión lingüística propuesta. Finalmente, se difunde a través de Youtube.

De esta forma, el grupo clase con el profesor/a decidirá cuáles son las cuestiones gramaticales que necesitan reforzarse especialmente. El alumnado se organizará en grupos para producir diferentes *videolings* que tratan de aclarar las principales dudas lingüísticas. Conseguiremos así que el alumnado acuerde con el profesorado cómo puede resolver los principales problemas de lengua con los que se enfrenta y mejorar

su práctica lingüística, a nivel oral y escrito, mediante recursos audiovisuales.

Respecto a los criterios para evaluar los vídeos educativos presentados en este estudio, hemos tomado como referencia los indicados por Ballesteros-Regaña (2013, p. 177-178), que considera que hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones: a quien va dirigido, cuando se utilizará, que se pretende, como se usará, la predisposición del alumnado y el profesorado hacia el vídeo como recurso didáctico, el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se incluye el vídeo, las diferencias cognitivas entre el alumnado, la participación e intervención de alumnado y profesorado, las propiedades técnicas, las características semánticas expresivas, la versatilidad y la interacción con otros recursos TIC.

#### **4. 2. Muestra de videoling**

En este artículo presentamos y analizamos una muestra representativa de los trabajos realizados. Un ejemplo es el *videoling* sobre el uso correcto del pronombre y conjunción “que”, elaborado por nuestros estudiantes, en el cual, mediante ejemplos dramatizados, se explican las normas lingüísticas que rigen su uso y se proponen ejercicios para utilizarlo correctamente. De manera similar, en otros vídeos los estudiantes explican cuestiones relativas a norma y uso, como la utilización del apóstrofe, los verbos “ser” y “estar” o los *pronoms febles* en catalán.

## Figura 1

Imagen del videoling sobre el uso de QUE

VIDEOLING



Fuente: elaboración propia

Otra posibilidad para trabajar cuestiones lingüísticas en formato audiovisual es la creación de un noticiario didáctico. En el caso que presentamos, el objetivo es trabajar la fonética de algunos tipos de consonantes. El informativo académico creado consta de tres partes, en las que los alumnos han de grabar una serie de vídeos simulando que son reporteros cubriendo una información de actualidad. Así, los periodistas se desplazan a diferentes lugares para contar noticias que suponen tener que pronunciar correctamente las consonantes palatales, las alveolares, y las bilabiales y labiodentales. Se emplean juegos de palabras y trabalenguas que evidencian la pronunciación correcta de estas consonantes.

**Figura 2**  
*Informativo académico*



Fuente: elaboración propia

Un caso diferente de *videoling* es la realización de un «noticiero humorístico» para trabajar los refranes y las frases hechas mediante el lenguaje periodístico. El vídeo, creado por los estudiantes del Máster de Secundaria, comienza con una presentación, donde se definen las cuestiones lingüísticas que se van a trabajar: las diferencias y coincidencias entre los refranes y las frases hechas. Después, comienza el noticiero, en el que dos periodistas presentan noticias de actualidad y terminan con un refrán o frase hecha que las ilustra y el vídeo de la noticia, donde se hace una parodia con intención humorística de lo comentado previamente.

**Figura 3**  
*Noticiero humorístico*



Fuente: elaboración propia

## 5. Análisis y resultados

En el análisis del *videoling* debemos tener en cuenta la efectividad de la producción de textos orales con el apoyo de las TIC, utilizando las estrategias de expresión oral y los elementos no verbales adecuados a la situación comunicativa y al objetivo propuesto, aplicando las propiedades textuales y el léxico adecuado al nivel educativo, para practicar aprendizajes lingüísticos y estructurar el pensamiento.

A partir de los criterios de análisis planteados anteriormente, hemos elaborado una tabla para realizar el análisis de los *videolings* seleccionados, indicando en qué medida los proyectos audiovisuales realizados cumplen las características que se consideran propias de los videos educativos para aprender gramática:

**Tabla 2**

*Criterios de análisis para los videoling*

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos    | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Resolver dudas y mejorar la competencia lingüística</li><li>2. Utilizar las TIC para reforzar el aprendizaje lingüístico usando imágenes y sonidos</li><li>3. Potenciar la creatividad para incentivar el aprendizaje de la lengua</li><li>4. Ofrecer recursos para incentivar el autoaprendizaje</li></ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Competencias | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Competencia en comunicación lingüística CCLI</li><li>2. Competencia digital CD</li><li>3. Competencia per aprender a aprender CAA</li><li>4. Consciencia y expresiones culturales CEC</li></ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Habilidades  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reflexionar para resolver dudas lingüísticas</li><li>2. Obtener, interpretar, contrastar y seleccionar información</li><li>3. Desarrollar estrategias de búsqueda y selección de la información</li><li>4. Producir textos orales con adecuación, cohesión, coherencia y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes</li><li>5. Colaborar en grupo</li><li>6. Desarrollar la creatividad en la creación de imágenes y en la interpretación dramatizada de una acción narrativa</li><li>7. Participar en redes sociales con una finalidad didáctica</li><li>8. Utilizar herramientas digitales de grabación y edición de vídeo</li></ol> |

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Actuar de forma crítica y responsable en el uso de las TIC</li> <li>10. Autonomía e iniciativa personal</li> <li>11. Constancia y esfuerzo para conseguir los objetivos y seguir las actividades</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Contenidos                                                             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cualquier cuestión del <i>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</i></li> <li>2. Géneros dialogados de la comunicación oral, formales y espontáneos, de los medios de comunicación social y de los ámbitos profesional y administrativo</li> <li>3. Características básicas de textos de los ámbitos periodísticos, profesional y administrativo: función comunicativa, estructura, marcas lingüísticas, recursos verbales y no verbales</li> <li>4. Creación y producción sencilla de vídeo</li> <li>5. Almacenamiento de la información digital en la red</li> </ol> |
| Habilidades lingüísticas                                               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión oral</li> <li>2. Expresión escrita</li> <li>3. Comprensión oral</li> <li>4. Interacción oral</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Aspectos gramaticales                                                  | Cualquier cuestión del <i>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</i> del currículo del área de lengua y literatura de Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Corrección lingüística                                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación correcta de las normas ortográficas de la lengua</li> <li>2. Uso adecuado de las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección)</li> <li>3. Utilización del registro estándar</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Elementos de expresión oral no verbales, corporales y paralingüísticos | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gesticulación</li> <li>2. Mirada</li> <li>3. Tono</li> <li>4. Dicción</li> <li>5. Espacio</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Tipología textual                                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expositiva</li> <li>2. Argumentativa</li> <li>3. Narrativa</li> <li>4. Instructiva</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Género textual                                                         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Noticia</li> <li>2. Exposición</li> <li>3. Reportaje</li> <li>4. Anuncio publicitario</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Aspectos técnicos-estéticos                                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grabación</li> <li>2. Edición</li> <li>3. Imagen</li> <li>4. Audio</li> <li>5. Título</li> <li>6. Créditos</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                    |                                                                                                                                               |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Creatividad        | Originalidad                                                                                                                                  |
| Duración del vídeo | 2 o 3 minutos                                                                                                                                 |
| Transversalidad    | 1. Igualdad<br>2. Utilización de un lenguaje inclusivo                                                                                        |
| Versatilidad       | Adaptabilidad a otros cursos o etapas educativas                                                                                              |
| Recursos TIC       | 1. Creación de un canal de <i>YouTube</i> para incrustar los vídeos creados<br>2. Cámara de vídeo o móvil<br>3. Programas de edición de vídeo |

Fuente: elaboración propia

El análisis realizado sobre los *videolings* comentados anteriormente es de tipo cualitativo a partir de las categorías planteadas, lo que nos permitirá evaluar la calidad del *videoling* como objeto de aprendizaje lingüístico. En la siguiente tabla podemos observar que en la elaboración de los tres *videolings* presentados se han seguido mayoritariamente los criterios establecidos para dar cuenta de la calidad de los videos educativos para aprender gramática.

**Tabla 3**

*Análisis de los videoling: Que què, Informativo académico y Noticiero humorístico*

| <b>Videoling</b>         | <b>Que què</b>                                                                                               | <b>Informativo académico</b>                                                          | <b>Noticiero humorístico</b> |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Objetivos                | 1, 2, 4                                                                                                      | 1, 2, 4                                                                               | 1, 2, 3, 4                   |
| Competencias             | 1,2,3,4                                                                                                      | 1,2,3,4                                                                               | 1,2,3,4                      |
| Habilidades              | 1,2,3,4,<br>5,6,7,8,9,10,11                                                                                  | 1,2,3,4,<br>5,6,7,8,9,10,11                                                           | 1,2,3,4,<br>5,6,7,8,9,10,11  |
| Contenidos               | 1,2,3,4,5                                                                                                    | 1,2,3,4,5                                                                             | 1,2,3,4,5                    |
| Habilidades lingüísticas | 1,2,3,4                                                                                                      | 1,2,3,4                                                                               | 1,2,3,4                      |
| Aspectos gramaticales    | Diferencia entre la conjunción, pronombre, adverbio y adjetivo QUE, y el pronombre con acento diacrítico QUÈ | Fonética de las consonantes palatales, las alveolares, las bilabiales y labiodentales | Refranes y frases hechas     |
| Corrección lingüística   | 1,2,3                                                                                                        | 1,2,3                                                                                 | 1,2,3                        |

|                                                                        |                                                                                                  |                                                                                                                                    |                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementos de expresión oral no verbales, corporales y paralingüísticos | 1,2,3,4,5                                                                                        | 1,2,3,4,5                                                                                                                          | 1,2,3,4,5                                                                                           |
| Tipología textual                                                      | 1,2,3,4                                                                                          | 1,3                                                                                                                                | 1,2,3,4                                                                                             |
| Género textual                                                         | 2                                                                                                | 1                                                                                                                                  | 1, 2                                                                                                |
| Aspectos técnicos-estéticos                                            | 1,2,3,4,5                                                                                        | 1,2,3,4,5                                                                                                                          | 1,2,3,4,5                                                                                           |
| Creatividad                                                            | Bastante original: intercala explicación gramatical con dramatización e imágenes que la ilustran | Bastante original: elabora noticias para usar determinadas consonantes acompañadas de imágenes de noticias reales que las ilustran | Bastante original: parodia noticias inventadas que ilustran los refranes y frases hechas destacados |
| Duración del vídeo                                                     | 5 minutos                                                                                        | 3 minutos                                                                                                                          | 3 minutos                                                                                           |
| Transversalidad                                                        | No                                                                                               | No                                                                                                                                 | No                                                                                                  |
| Versatilidad                                                           | Sí                                                                                               | Sí                                                                                                                                 | Sí                                                                                                  |
| Recursos TIC                                                           | 1,2,3                                                                                            | 1,2,3                                                                                                                              | 1,2,3                                                                                               |

Fuente: elaboración propia

En el análisis de los *videolings* observamos que se trabajan los objetivos, competencias, destrezas, contenidos, habilidades previstas y los aspectos gramaticales correspondientes a los contenidos curriculares. También se han presentado producciones con una buena expresión lingüística, tanto oral como escrita, acompañada por elementos de expresión oral no verbales, corporales y paralingüísticos adecuados al texto correspondiente. Se han empleado diferentes tipologías textuales, según los géneros presentados. Se han cuidado los aspectos técnicos con una buena producción audiovisual en la que se han editado los vídeos con música, imágenes, sonido, títulos y créditos de forma correcta.

En cuanto a la creatividad, todos los videos son originales y se han intentado crear situaciones nuevas para trabajar la normativa gramatical a partir de los géneros periodísticos y en un contexto que conecte con referentes conocidos del alumnado. En todos los vídeos se ha empleado el humor como un elemento fundamental para motivar al receptor.

La duración de las producciones es corta y responde al objetivo propuesto, ya que es preferible que los vídeos educativos sean breves y sirvan mejor para introducir o completar el tema que se quiere trabajar, dentro del contexto de la clase, con sesiones que suelen ser de 55 minutos.

Un aspecto que no se ha incluido en ningún vídeo y que consideramos que sería una aportación de interés en un recurso educativo es la transversalidad. Sobre todo en un proyecto de lengua convendría que se pusiera de relieve también la importancia del lenguaje inclusivo.

Respecto a la versatilidad, los vídeos que hemos visto son adaptables a cualquier curso de secundaria o bachillerato ya que las cuestiones de lengua que se presentan se pueden reforzar con más o menos profundidad según el nivel o necesidades del alumnado. Finalmente, los recursos TIC utilizados son los apropiados para la edición y la difusión en las redes sociales.

Además de la función didáctica del *videoling*, que ha permitido desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, los vídeos han cumplido una función motivadora y han potenciado el trabajo cooperativo. Este recurso supone un instrumento para la alfabetización mediática ya que el alumnado se convierte en productor de mensajes audiovisuales, desarrolla la creatividad, la innovación y los conocimientos sobre el uso de herramientas tecnológicas.

## 6. Implicaciones didácticas

El *videoling* es un recurso didáctico que puede contribuir a la enseñanza de la lengua proporcionando nuevos contextos comunicativos, mediante producciones audiovisuales y su difusión en redes sociales, que implican diferentes estilos de escritura, una revisión

y presentación de textos más cuidada y una nueva alfabetización mediática.

Una ventaja importante que aportan las TIC, según indican los alumnos a partir de su evaluación de los proyectos realizados, es favorecer el trabajo colaborativo, la coordinación y la facilidad para compartir. Por lo tanto, encontramos también una repercusión positiva para su aprendizaje ya que, como afirma Castelló (2014), es importante ofrecer la posibilidad al alumnado de una escritura colaborativa de manera que puedan interactuar y reflexionar con las herramientas apropiadas.

De acuerdo, pues, con los resultados positivos obtenidos, después del análisis de los *videolings*, proponemos su uso en la clase de lengua teniendo en cuenta que se puede aumentar su potencial didáctico incluyendo contenidos transversales e incidiendo en la utilización del lenguaje inclusivo. Además, se tendría que tener en cuenta también la atención a la diversidad y aprovechar las posibilidades del audiovisual para facilitar al máximo la participación activa de todo el alumnado, tanto en la realización del vídeo como en el trabajo sobre las dudas lingüísticas que se presenten. Como afirman Castejón, López y Selga (2016), la incorporación de la tecnología puede potenciar la capacidad del alumnado para resolver problemas y aumentar las posibilidades de aprendizaje. Mediante el *videoling* se puede favorecer el aprendizaje de la gramática a partir de las preguntas, las dudas y los errores lingüísticos que se plantean. Permite, pues, ampliar la competencia de comunicación lingüística y la creatividad del alumnado siempre que se utilice de forma equilibrada e inclusiva, eliminando las posibles barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, es importante optar por una tecnología ágil, sencilla y gratuita, que favorezca la autonomía y la disponibilidad a los usuarios.

La incorporación de las TIC en el trabajo académico debe conllevar la posibilidad de incidir en aspectos clave para contribuir a un aprendizaje significativo. Con este objetivo, empleamos todas aquellas TIC que nos permiten trabajar nuevos géneros de escritura, además de

los habituales, y desarrollar las competencias básicas entre el alumnado, fundamentalmente la competencia mediática que incluye la digital, la comunicativa, la lingüística y la audiovisual.

Además, el trabajo por proyectos con TIC ha supuesto la posibilidad de profundizar en las ventajas e inconvenientes de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática; experimentar diferentes metodologías didácticas, aumentar la interacción entre profesorado y alumnado, la accesibilidad de la información y atender la diversidad del alumnado. El uso de diferentes recursos TIC facilita una planificación didáctica eficaz y motivadora, potencia la creatividad y la originalidad, refuerza el aprendizaje individual y permite la difusión de propuestas de trabajo innovadoras.

## **Conclusiones**

El alumnado cada vez tiene un mayor grado de conocimiento de recursos TIC, lo que posibilita implementarlos en la docencia para mejorar la planificación didáctica en el área de lengua y literatura en cuanto a la organización de las ideas, la presentación de trabajos académicos, la consulta de recursos lingüísticos en red, la facilidad de compartir documentos de diferentes formatos y la utilización de sitios web para trabajar en el aula. De esta manera, consideramos que se puede reforzar el aprendizaje lingüístico del alumnado con proyectos que incorporen las TIC en aspectos en los que hay que profundizar en la reflexión gramatical ya que sería conveniente que los estudiantes compartieran con los compañeros y compañeras las dudas que tienen más habitualmente al escribir, como hemos comprobado en el caso del *videoling*.

Los proyectos presentados en este estudio cumplen dos condiciones: por un lado, integran objetivos de aprendizaje de la materia y, por otro, tienen relación con el entorno real de los estudiantes. Así pues, se conecta el aprendizaje con el mundo real de una manera más tangible, al tiempo que se desarrolla la autonomía del

alumnado. Además, al tratarse de proyectos que incluyen un producto final, se obtienen también recursos para incentivar el autoaprendizaje.

Ahora bien, tal y como demuestran estudios como los que hemos mencionado anteriormente (Colás y Pablos, 2004; Barberá y Fuentes, 2012; Méndez Garrido y Delgado García, 2016), estas prácticas no se fomentan ni se apoyan habitualmente en la escuela, donde aún predominan las nociones tradicionales de alfabetización. Por ello, teniendo en cuenta los resultados de este análisis hemos querido poner en evidencia el balance positivo de este tipo de proyecto de innovación docente, que supone la incorporación de recursos TIC para reforzar el aprendizaje lingüístico, la planificación didáctica y la presentación de los productos finales. A su vez, se ofrecen aplicaciones educativas con recursos tecnológicos digitales para mejorar la formación del futuro profesorado de secundaria. De este modo, se pretende atender a la diversidad de intereses y destrezas del alumnado, favorecer un aprendizaje globalizado, introducir la evaluación formativa y darle una aplicación didáctica a la riqueza de recursos que nos ofrecen las herramientas TIC para trabajar proyectos de lengua.

## Referencias bibliográficas

Ballesteros-Regaña, C. (2013). El video en la enseñanza y la formación. En J. Barroso, y J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-186). Madrid: Pirámide.

Barberá, J. P., y Fuentes, M. (2012). Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 285-305.

Bombini, G., y Martínez, N. (2018). Lectura, escritura i “noves” tecnologies. Un desafiament a la imaginació didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 77, 7-13.

Cabero, J. (2007). La investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa. En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 249-261). Madrid: Mc-Graw-Hill.

Cabero, J., y Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. En J. Sánchez, J. Ruíz, y M. Gómez (Coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (pp. 81-90). Madrid: Síntesis.

Castejón, E., López, C., y Selga, M. (2016). *Inclusió digital a l'aula*. Barcelona: UOC.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo, y M. P. Pérez Echevarría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.

Camps, A., Guasch, O., y Ruiz Bikandi, U. (2010). La didàctica de la llengua (les llengües) i la literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 81-90.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57, 355-381.

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/56/castaneda\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf).

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. *EduTEKA*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>.

Colás, P., y Pablos, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 5. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/81306>

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72. Recuperado de [http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll\\_en\\_Carneiro\\_Toscano\\_Diaz\\_LA\\_STIC2.pdf](http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LA_STIC2.pdf).

Fernández Campos, A., González Mendizábal, I., y Pérez Gómez, M. (2018). Entorns digitals a les classes de llengua. Canvis tecnològics i innovacions educatives. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 77, 21-28.

Ferrer, M. (2012). L'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 87-95.

García García, D. (2014). Creación y edición de vídeo. En F. Trujillo (Coord.), *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy* (pp. 114-117). Barcelona: Graó.

García Vidal, P. (2018). *Com s'aprenen les llengües en secundària. Creences dels alumnes sobre l'ensenyament-aprenentatge de llengües i possibles implicacions didàctiques*. Catarroja: Perifèric.

García Vidal, P., y Martí Climent, A. (2012). Les xarxes socials com a recurs educatiu: Aplicació didàctica en la formació del professorat de Secundària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 105-113.

García Vidal, P., y Martí Climent, A. (2013). Les TIC en la formació lingüística inicial de mestres. En P. García Pilán, J.F. de Lamo Pastor, y B. Gallardo Paúls (Coords.), *Propostes d'Innovació Educativa* (pp. 44-53). València: Germania.

García Vidal, P., y Martí Climent, A. (2017). TIC i escriptura acadèmica en el treball per projectes. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 73, 38-42.

Guasch, O. (1997). L'error: una eina per a l'ensenyament. En T. Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.

Guasch, O. (2011). Les llengües en l'ensenyament. En A. Camps (Coord.), *Llengua catalana i literatura. Complementos de formació disciplinària* (pp. 25-45). Barcelona: Graó.

Lara, T. (et al.) (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Martí Climent, A., y Garcia Vidal, P. (2014). El treball per projectes amb les TIC a l'àrea de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 64, 1-10. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/66506>

Martí Climent, A., y Garcia Vidal, P. (2016). Els projectes de llengua en la formació del futur professorat de Secundària. En N. Camps, M. Casas, L. Comajoan, y T. Puntí (Coords.), *L'ensenyament del català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur* (pp. 454-465). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Méndez Garrido, J. M., y Delgado García, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29.

Ríos, I., y Salvador, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira: Bromera.

Rodríguez Gonzalo, C. (2008). *La lengua escrita y los proyectos de Trabajo. Propuestas para el aula*. Catarroja: Perifèric.

Salmerón, L. (2019). Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 31 (3), 472-480. Recuperado de [https://www.uv.es/lasalgon/papers/2019\\_salmeron\\_delgado.pdf](https://www.uv.es/lasalgon/papers/2019_salmeron_delgado.pdf)

Sánchez, J., Ruíz, J., y Gómez, M (Coords.) (2016). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Sánchez-Caballé, A., Larraz, V., y González-Martínez, J. (2019). En Gisbert, M, Esteve-González, V., y Lázaro, J. L. (Eds.), *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente* (pp. 43-57). Barcelona: Octaedro.

Scolari, C. A. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando la competencia*

*transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf).

Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. Recuperado de [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo\\_Eufonia\\_final.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf).

## ***Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura***

### ***How we teach diversity: an intersectional study of the Spanish Language and Literature materials***

**Ignacio Ballester Pardo**

Universidad de Alicante

[ignacio.ballester@ua.es](mailto:ignacio.ballester@ua.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5826-3167>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.103

Fecha de recepción: 26/03/2020

Fecha de aceptación: 15/07/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Ballester Pardo, I. (2021). *Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura*. *Tejuelo*, 33, 103-128.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.103>

**Resumen:** En el siguiente artículo atendemos a los materiales con que damos clase de Lengua Castellana y Literatura (LCL) durante el curso 2019-2020 en el Instituto de Educación Secundaria Bellaguarda (Altea, Alicante), especialmente en los libros de textos de primero, segundo y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de las editoriales Oxford y Anaya, así como en encuestas anónimas a estudiantes sobre la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente y de investigación nos permite replantearnos la metodología y la imposición de un canon contra la alteridad en una etapa básica (de los doce a los quince años) para la configuración de las identidades. Por un lado, desde una mirada hispana y no solo castellana, analizaremos la atención que reciben las mujeres en tales archivos (impresos y virtuales); y, por otro, profundizaremos en el modo en que a través de la LCL se trata la construcción de género y la diversidad a una edad en la que tanto dentro como fuera del aula se define buena parte de nuestras alteridades y orientaciones afectivas, emocionales y sexuales para comunicarnos, comprender y expresar un discurso.

**Palabras clave:** didáctica; educación; feminismo; recogida de datos; diversidad cultural.

**Abstract:** In this article the Spanish Language and Literature (SLL) materials are analyzed during the 2019-2020 academic year at the Bellaguarda Institute of Secondary Education (Altea, Alicante), especially in the first, second and third textbooks from Compulsory Secondary Education (CSE), from the publishers Oxford and Anaya, as well as in anonymous surveys of students on diversity in the teaching-learning process. Teaching and research practice allows us to rethink the methodology and the imposition of a canon against alterity at a basic stage (from twelve to fifteen years) for the configuration of identities. On the one hand, from a Hispanic and not just Castilian perspective, we will analyze the attention that women receive in such files (printed and virtual); and, on the other, we will study how the construction of gender and diversity is dealt with through the SLL at an age in which both inside and outside the classroom a large part of our alterities and affective, emotional and sexual to communicate, understand and express a speech.

**Keywords:** didactic; education; feminism; data collect; cultural diversity.

# **I**ntroducción

En los últimos años la figura de la mujer, aunque de manera paulatina, ha ido ocupando espacios que tradicionalmente le habían sido negados. Sin embargo, su presencia todavía es mínima en un material básico para la educación de las futuras generaciones como son los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cualquier centro público español.

Un estudio de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LCL) en el primer ciclo de la ESO (es decir: primer, segundo y tercer curso) nos permitirá entender cómo nos están enseñando la diversidad y, por ende, de qué manera estamos continuando la visión heteropatriarcal que sigue imperando en el ámbito educativo.

Aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje no se basa únicamente en los materiales impresos (los libros de texto), sino que, es cierto, cada vez más se generan proyectos, actividades, exposiciones o

sesiones complementarias que enriquecen el programa educativo, seguimos condicionados por una serie de nombres (un canon, si se quiere<sup>1</sup>), que prioriza el estereotipo del hombre blanco heterosexual. Cuando nos referimos a dicho estereotipo lo hacemos mediante la definición de Sevilla y Guzmán (2019): al construir las estrategias mentales naturales por las cuales se categoriza el mundo que nos rodea no solo no lo hacemos más comprensible para el alumnado, sino que caemos en una simplificación alejada de las diversidades que nos caracterizan a la hora de comunicarnos, tanto en la posición de docentes como en la de discentes: “los estereotipos otorgan una determinada identidad tanto al que lo emite como a quien es objeto del estereotipo, es decir, es frecuente que se produzca un estereotipo mutuo” (p. 111).

En las siguientes líneas, contra el “estereotipo mutuo”, dicha perspectiva se extenderá al alumnado mediante una encuesta anónima que mostrará realmente y de manera directa la concepción que en la adolescencia se tiene de la diversidad: sexual, afectiva, emocional y cultural. Tanto el método como los resultados que presentaremos a continuación nos permitirán, finalmente, diseñar una propuesta didáctica que resuelva esta experiencia desigual a partir de la interseccionalidad de género, etnia, clase u orientación sexual.

El término diversidad responde a una lista de categorías que las recientes perspectivas de estudio consideran de distintos modos. En nuestra investigación nos centraremos en la diversidad sexual, pues la cultural (núcleo de la interseccionalidad, ya que la sexual se entiende

---

<sup>1</sup> Es inevitable hablar de canon por las lecturas que marca el currículo, que compran las y los alumnos, que generan, por ejemplo, reseñas en un blog y que, al cabo, desembocan en invitaciones a charlas y demás eventos que condicionan, se quiera o no, la relación de discentes con la literatura. Según Pedro Cerrillo: “El *canon escolar* debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo” (p. 26). También convendría incluir en el canon escolar una diversidad desde los estudios interseccionales, tal como se plantea al final del análisis que se hace sobre la encuesta.

desde un postulado cultural) sí es tratada con atención en la mayoría de materiales docentes que revisaremos.

Por un lado, si desde una perspectiva general entendemos por diversidad la serie de postulados que señala Graeme (2003), la consecución de una educación multicultural engloba la diversidad sexual desde los estudios de género. Según Rodríguez (2009), “la diversidad cultural ha ido adquiriendo de forma cada vez más intensa, un micro-discurso propio, hay enormes energías culturales concentradas e invertidas en traducir e interpretar la identidad cultural de individuos y grupos” (p. 2566); identidad que se extiende a los grados raciales, sexuales o religiosos. En este sentido, revisamos los “textos y materiales de estudio” al tiempo que llevamos a cabo el análisis interseccional que detallan Sánchez y Gil (2015):

Para el estudio de diversas categorías sociales de privilegio y opresión y su interrelación, el análisis interseccional emerge como una de las mejores opciones. Fue Kimberlé Crenshaw quien acuñó el término Interseccional para poner de manifiesto cómo las luchas feministas o antirracistas podían producir el efecto perverso de aumentar la opresión en los casos en que distintos ejes de diferenciación social operaban conjuntamente, como en el caso de las mujeres negras (Crenshaw, 1991). Planteando además que la falta de visión interseccional en las políticas y reivindicaciones antirracistas y feministas proporcionan espacios no impugnados que pueden convertirse en debilidad de ambos movimientos (Crenshaw, 2012). Pero, a pesar de que la inter-seccionalidad se ha popularizado incorporándose incluso a foros internacionales, el término sigue siendo polisémico y controvertido (en línea).

La idea polisémica y controvertida de la interseccionalidad será el eje de los siguientes apartados. En este sentido nos basamos en la definición de Platero (2014):

Para definir la interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas (p. 56).

De tal modo, pondremos en el punto de mira distintos aspectos propios de la diversidad mediante la interseccionalidad con la que se imbrican las decisiones a la hora de diseñar un libro de texto a tenor, especialmente, de la presencia de un género literario como la poesía, de las escritoras, así como las variedades geográficas, raciales y sexuales. Hacia tal dirección girará también el reciente estudio de Sánchez (2020).

Las políticas antirracistas y feministas generaron movimientos como el que nos permite ahora, mediante el análisis, advertir la desigualdad en una materia (LCL) cuyos resultados podrán extenderse al resto del sistema educativo.

## **1. Método**

### **1. 1. *Objetivos***

La finalidad del siguiente estudio es advertir de qué modo se enseña (aprendemos y, por tanto, mostramos) la diversidad en la ESO a través de los materiales que siguen protagonizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, con el análisis de los libros de texto de LCL de las editoriales Oxford y Anaya<sup>2</sup>, planteamos un recuento tanto de las referencias femeninas que conforman cada una de las unidades didácticas, menores a simple vista que las masculinas, en un primer plano, como de la escasa presencia que tienen temas abordados desde la Teoría Queer o Estudios LGTBIQ+.

Más allá de las líneas teóricas que existen a propósito de la interseccionalidad y la diversidad cultural, el foco del trabajo que

---

<sup>2</sup> Además, tenemos en cuenta otros libros de texto de este primer ciclo de la ESO de las editoriales Bruño, Editex, Akal o Santillana, pero apenas los mencionamos por no aportar datos distintos o relevantes para el estudio de la diversidad; lo que permite entender el material analizado como una muestra significativa de lo que sucede en el ámbito hispánico.

presentamos en estas páginas atiende al alumnado, a su conocimiento y su experiencia en torno al modelo educativo. Partir de ellas y ellos nos permitirá establecer una propuesta didáctica que *in situ*, en el aula, en su contexto, responda a las necesidades y a las carencias que todavía dificultan el logro, en la práctica, de un complejo entramado que debe partir de la visibilidad, la igualdad y, en definitiva, de la diversidad recogidas en el material que fundamenta las clases de LCL.

El análisis específico en esta materia y en esta etapa educativa busca adelantar la formación de temas generalmente tabúes para adolescentes; de modo que, en etapas posteriores, como la universitaria, resulten de mayor comprensión y desarrollo, en aras también del crecimiento personal y social. Seguimos, pues, el objetivo de Hayes (2013) “hacia un modelo pedagógico que afronte cuestiones como la diversidad, la inclusión y la cohesión social” (108).

El estudio interseccional (género, etnia, clase u orientación sexual) nos ayudará a reconocer el peso que las editoriales les dan a aspectos fundamentales para la educación. En la adolescencia se construye (o no) la experiencia que permita entender el mundo en el que vivimos. Ese es el principal objetivo de las siguientes líneas.

## **1. 2. Población y Muestra**

Como adelantábamos, se examinan los libros de texto de LCL en el primer ciclo de la ESO del IES Bellaguarda (Altea, Alicante). En dicho centro público de la Comunidad Valenciana, aprovecho mi experiencia como docente durante el curso 2019-2020 en grupos tanto del Programa de Incorporación Progresiva (PIP) como del Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV). Los grupos cuentan con una ratio de unas veintitrés personas por aula.

Por supuesto, cada nivel, cada grupo, cada familia e incluso cada día nos encontramos ante situaciones diferentes; por lo que debemos tener en cuenta que el trabajo que llevamos a cabo responde a una serie de condicionantes que deberán considerarse como una muestra

particular que permita entender el devenir general de la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad.

El modelo interseccional opera al mismo tiempo desde el aula. Junto a los materiales que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en LCL, dentro de la ESO, resulta clave considerar el perfil de cada estudiante. En Altea existen centros de acogida que cuentan con el programa de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA): estudiantes de Marruecos, por ejemplo, aprenden español mientras paulatinamente se adaptan al proceso educativo de cada materia.

Nos encontramos en una localidad con excelente nivel de vida. Las familias suelen contar con recursos para el óptimo desarrollo de sus hijas e hijos; sin embargo, también existen dificultades que, pongamos por caso, impedirían una justa modalidad de clases a distancia en caso de que se prolongue una situación de confinamiento. La muestra que iremos detallando atiende, pues, tanto a las dificultades lingüísticas o técnicas y, fruto de ello, de relación social, como a la integración de diversos contextos.

### **1. 3. *Instrumento***

Los libros de texto que protagonizan el análisis, para el primer ciclo de la ESO en la materia LCL, son: *Lengua Castellana y Literatura. 1 ESO* (2015), de José Manuel González Bernal, Begoña González Lavado y Juana Portugal Pardo en la editorial Oxford; *Lengua y Literatura. 2 ESO* (2016), de Salvador Gutiérrez Ordóñez, Joaquín Serrano Serrano, Desirée Pérez Fernández y Remedios Luna Fernández en el grupo editorial Anaya; y *Lengua Castellana y Literatura. 3 ESO* (2015)<sup>3</sup>, de José Manuel González Bernal, Begoña González Lavado y Juana Portugal Pardo en la editorial Oxford<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Dado que los dos libros de Oxford surgen de las mismas personas y en el mismo año, nos referiremos a ellos previamente con el nivel, 1 ESO y 3 ESO, para citar entre paréntesis las páginas.

<sup>4</sup> Un acercamiento inicial a tales recursos nos ofrece dos datos reseñables: por un lado, Anaya opta por hablar de Lengua y Literatura, en contra de la adjetivación

Tal como se recoge en el apéndice, además de los materiales mencionados, resulta fundamental la encuesta anónima que responden dos tercios de las personas a las que se le entrega: 71 de 107 estudiantes (el 66 %); lo hacen durante el tercer trimestre a través de la plataforma educativa Aules de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana. Las preguntas parten de los instrumentos que nos permiten dar clase (publicaciones impresas, digitales, vídeos, exposiciones temporales, redes sociales y demás actividades vinculadas con el Departamento de Orientación) y complementarlas a través de dinámicas generales como la Semana Cultural que se dedicó a las “Heroïnes” del 9 al 13 de marzo de 2020.

Inmediatamente después de esta fecha se vivió una situación excepcional en todo el mundo. El confinamiento debido a la crisis sanitaria por COVID-19 aisló a parte de la comunidad educativa que, según lo señalábamos anteriormente, no contaban con los recursos necesarios para seguir a distancia, de modo virtual, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicho contexto valoraremos de igual modo herramientas que permiten atender a la diversidad a través de la interseccionalidad que ofrecen el blog del Departamento de Lengua

---

*castellanocéntrica* (que obvia la cantidad de hispanohablantes en el mundo); por otro, en Oxford coordinan los libros de 1 y 3 ESO un hombre y dos mujeres; en 2 ESO, dos hombres y dos mujeres. Estos datos que ahora mínimamente presentamos podrán vincularse con la inclusión de referencias masculinas y femeninas en cada libro y en cada nivel. Nos basamos en el trabajo de Oxford por ser la base de los materiales impresos de LCL en el primero ciclo de la ESO. Solo el segundo curso cuenta con el trabajo de Anaya. Aunque consideraremos otras muestras, nos centraremos en los libros de texto que sigue el IES Bellaguarda: [http://iesbellaguarda.edu.gva.es/?page\\_id=402](http://iesbellaguarda.edu.gva.es/?page_id=402)

Castellana y Literatura<sup>5</sup>, un canal de YouTube<sup>6</sup> para retransmitir las clases, Itaca o su plataforma educativa Aules<sup>7</sup>.

#### **1. 4. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Una vez expuestos los pasos a seguir para el análisis interseccional de la enseñanza de la diversidad en LCL y la posterior discusión de los resultados, llevamos a cabo el estudio que confiere el núcleo de la investigación.

En primer lugar, nos fijamos en las lecturas con las que inicia cada tema (doce unidades didácticas para 1 y 2 ESO; catorce, para 3 ESO). No todas están firmadas por una persona, en ocasiones los textos de apertura responden a instituciones<sup>8</sup>.

Seguidamente vemos cómo evoluciona el número de referencias masculinas-femeninas y la diversidad sexual en el eje interseccional que trazamos en cada curso: en primero, es cierto, cada vez más se les dedica pequeños textos, interiores, normalmente en las actividades que sintetizan o refuerzan el cierre de cada unidad, a referencias como Carme Riera o Nieves Concostrina. Esta última firma para 1 ESO un

---

<sup>5</sup> El blog sirve para complementar lecturas o actividades, asimismo, en pos de la diversidad: <http://bellaguardaliteraria.blogspot.com/>

<sup>6</sup> Con este medio seguimos las clases en directo, interaccionamos con estudiantes mediante el chat y enlazamos posteriormente el video por si alguien lo quiere revisar después o no pudo conectarse a tiempo: <https://www.youtube.com/channel/UCpPLGhQOSuycJGaJU-65Dxg>

<sup>7</sup> Estas últimas son las plataformas oficiales de la Comunidad Valenciana para la modalidad virtual. Cada estudiante debe de tener acceso con las claves que se les facilita al matricularse en el centro educativo; no obstante, la crisis por COVID-19 provocó que se colapsara y tuviéramos que utilizar las opciones descritas.

<sup>8</sup> La unidad 4 de 1 ESO, por ejemplo, se debe a un proyecto de la Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación. Universidad de Girona y PDA Films: <https://tecuentolacooperacion.wordpress.com/>; mientras que la unidad 8 de este mismo curso parte nuevamente de la UNESCO para hablar del “Día Mundial de la Radio” con una imagen, por primera vez, de personas distintas al estereotipo del hombre blanco heterosexual (p. 120). En el apartado de Resultados apuntaremos estos datos en textos incluidos a lo largo de los libros.

texto sobre Rosa Parks contra el racismo (p. 27). Cuando se habla de sexo se recurre a unas viñetas de Joaquín Salvador Lavado (Quino) sobre Mafalda (1992), donde seis personajes son definidos con etiquetas más humorísticas que realmente identitarias: “varón, que rima con chicharrón” o “femenino y muy maternal” (p. 40). Queda, pues, en anecdótico un aspecto básico y especialmente atractivo para adolescentes como es el sexo. En dicha línea, a propósito de la religión, se cae en un estereotipo nada favorable cuando otro texto de la UNESCO presenta la oración pasiva que deben reconocer en el ejercicio 14: “su escuela fue atacada por los islamistas” (p. 129). A favor, cabe resaltar el hincapié que se hace en personajes como Nelson Mandela (también presente en 3 ESO, p. 68) por los derechos humanos y “Una sociedad multicultural”, temática de la exposición académica (p. 61); así como el texto que se dedica a la Fundación Diverso, que organizó “la Primera Marcha Solidaria por la Diversidad Funcional” (p. 63); el ejemplo de los textos argumentativos, con Brigitte Labbé y Michel Puech: “no podemos afirmar que la justicia significa que seamos todos iguales. Las cosas no son tan sencillas” (p. 74) o una noticia de *La Vanguardia* cuyo titular es: “Una máquina para ponerse en la piel de otra persona” (p. 96). Son mínimos los casos particulares que se vinculan al estudio interseccional de la diversidad. Si nos detenemos especialmente en 1 ESO es por la importancia que tendrá, como veremos, en el desarrollo de los siguientes cursos.

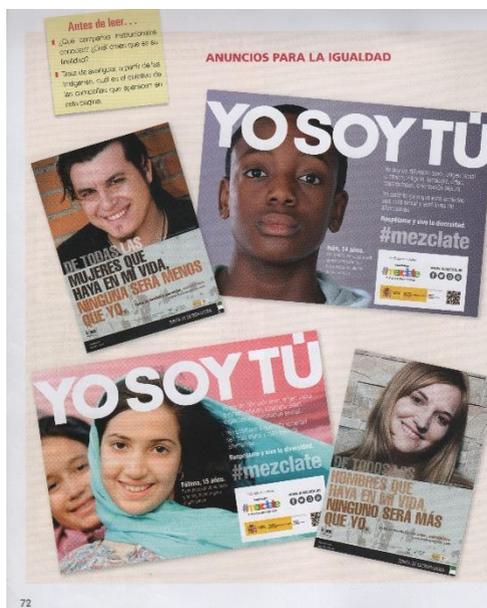
En cuanto a 2 ESO, Anaya, por lo general, no trata el tema en la mayor parte de los tres volúmenes que componen las doce unidades didácticas, pero ofrece varios ejemplos específicos a efectos de la diversidad por la que preguntan estudiantes en las observaciones de la encuesta que comentaremos más adelante. Los textos que ofrece suelen formar parte de un contexto amplio, no necesariamente vinculado con la realidad que viven las y los niñas que pasan a jóvenes. En contra de dicho panorama, destaca el artículo “Adolescentes de hoy” de M<sup>a</sup> Antonieta Delpino Goicoechea, dando pie a un posible debate (tipo de texto trabajado en estas páginas) sobre lo que resulta “normal” en la actualidad. Este es uno de los párrafos, en la unidad 5: “En cualquier caso, los adultos tienden a considerar «normales» a aquellos jóvenes

que satisfagan determinadas expectativas adultas” (p. 83). Seguidamente, la unidad 6 se abre con un pretexto, antes de la lectura que sustenta los ejercicios de comprensión, de Álvaro Martínez, *ABC*, en relación con un niño etíope que “recorría 20 kilómetros diarios hasta la escuela” (p. 99). Dichos textos, breves, suelen acercarse a la diversidad y a la configuración identitaria más allá de estereotipos, prejuicios o estigmas sociales. Para Ferrán Ramón Cortés, en *El País Semanal*: “Colgar etiquetas nos dará a la larga una falsa y superficial percepción de los demás” (p. 117). Tales ejemplos, los dos últimos comentados, pertenecerían a fuentes de ideologías opuestas: *ABC* y *El País*; lo que permitiría recordar la izquierda y la derecha en el ámbito político, pues buena parte de la clase a estas edades no sabe cuál es la diferencia entre ambas formas de pensar. No se trata de apoyar o defender una ideología, sino de mostrar la variedad de opiniones que nos rodean como sociedad y, al cabo, comunidad educativa.

Por lo que respecta a 3 ESO, partimos de los numerosos ejemplos que Oxford presenta de la UNESCO, como el artículo 5.º de la Declaración Universal, “Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural” (p. 14), de referencias habituales para jóvenes como Malala Yousafzai (p. 36; 2016: pp. 26-27) o de “El esfuerzo de cuatro niños por aprender” (p. 66) en Argentina, la India, Marruecos y Kenia. Las incipientes defensas de la diversidad desembocan en la lectura inicial del tema 5: uno de los ejemplos más claros de la diversidad desde el análisis interseccional:

## Figura 1

### Anuncios para la igualdad (p. 72)



Fuente: elaboración propia

El conjunto de anuncios contra el racismo o la violencia machista, que apoya el Gobierno de España, conecta con el ejercicio 6 de la página siguiente, cuyo enunciado dice: “6. En dos de los carteles se afirma: *Respétame y vive la diversidad*. ¿Son anónimos los términos *igualdad* y *diversidad*? Justifica tu respuesta” (p. 73). Actividades de este tipo, a la que le sigue “Contra la intolerancia, a ritmo de reggae” (p. 76), se echan en falta en los cursos anteriores; donde se construye la imagen de uno mismo y del resto, antes de que se impongan estereotipos perjudiciales tanto para cada estudiante como para el grupo en conjunto.

Como eje interseccional, con los tres cursos, de manera conjunta, se atiende a la diversidad lingüística, el tratamiento del tema homoerótico, la construcción de la identidad, la religión y la interculturalidad de las variedades geográficas y temporales que nos

configuran como seres humanos en las cuatro destrezas básicas: leer, escuchar, hablar y escribir.

## 2. Resultados

Aunque el análisis se base, por un lado, en los libros de texto y, por otro, en la encuesta anónima sobre la enseñanza de la diversidad, los resultados se entienden de manera integral ya que unos dependen de los otros; es decir, las respuestas de cada estudiante parten en buena medida de los libros con los que trabajamos, recordemos, durante los dos primeros trimestres del curso 2019-2020 en la materia de LCL para el primer ciclo de la ESO. De acuerdo con el procedimiento descrito anteriormente, mostramos a continuación los resultados obtenidos.

En primer lugar, estos son los porcentajes de autoras que encabezan cada tema, en el texto que da comienzo a cada unidad:

**Tabla 1**

*Presencia de las escritoras*

| <b>Lecturas</b> | <b>%</b> | <b>N.º escritoras</b> |
|-----------------|----------|-----------------------|
| 1 ESO           | 0        | 0                     |
| 2 ESO           | 25       | 3                     |
| 3 ESO           | 37,5     | 3                     |

Fuente: elaboración propia

Como vemos, el número de autoras va subiendo respecto a cada nivel. En 1 ESO los textos solo están firmados por hombres; en 2 ESO hay tres mujeres que encabezan los textos iniciales (Mala Yousafzai, Julia Navarro y Barbara Constantine); mientras que en 3 ESO encontramos a otras tres: las periodistas Beatriz G. Portalatín (en un artículo sobre internet y las redes sociales) y Sónia Marquès Camps (que entrevista a la escritora Ana María Matute); así como la escritora Marguerite Yourcenar. En este último curso el porcentaje es mayor debido al número de textos sin firma (4), que únicamente aluden a la fuente digital.

La tabla es idéntica a la que resulta del análisis de textos literarios en los últimos temas<sup>9</sup>: en la unidad 9 de 1 ESO descuellan tres textos (de Agustín García Calvo, Gabriel García Márquez y William Shakespeare, pp. 144-145); en la 11, ocho: de Antonio Machado, Rafael Alberti, Gustavo Adolfo Bécquer, San Juan de la Cruz, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Miguel Hernández y Federico García Lorca (pp. 170-171)<sup>10</sup>; y siete: Luis García Montero, Rafael Alberti, Gustavo Adolfo Bécquer, Ángel González, Francisco de Quevedo, Juan Ramón Jiménez y José Martí<sup>11</sup> (pp. 174-175). ¿Dónde están, por citar a algunas, Teresa de Ávila, Sor Juana Inés de la Cruz o Mariana Torres para la poesía visual?

A propósito de 2 ESO, la editorial Anaya representa aun peor a las escritoras. En el mejor de los casos, las referencias de ellas, respecto a ellos, es de un sexto. Por ejemplo, en la unidad 8 (p. 139) hay seis poetas, entre las que viene solo una mujer: Gloria Fuertes. En narrativa los resultados son incluso peores, nulos para ellas. En la unidad 9 (pp. 156-159) no hay más que hombres en la docena de obras recogidas o mencionadas. En cuanto al peso de Latinoamérica, en la unidad 11 (p. 190) siguen siendo hombres, mas algunos, de otros países hispanohablantes: el mexicano Amado Nervo o el colombiano José Asunción Silva. Convendría puntualizar la oriundez de tales casos para que consideren la riqueza del español y abandonen esa visión eurocéntrica que va en contra de la enriquecedora y nutritiva heterogeneidad de la lengua y la literatura. Aunque no nos detenemos, son numerosos los ejemplos: lo que ocurre es que no aparecen mujeres;

---

<sup>9</sup> Además, la evolución de género corre paralela a la nacionalidad de quienes integran el corpus o canon literario: en 1 ESO aunque se habla del español de América no se dan referencias hispanoamericanas; las cuales van apareciendo conforme se profundiza en cursos superiores.

<sup>10</sup> El texto de Lorca, “El poeta habla por el teléfono con el amor” (p. 171), forma parte de los *Sonetos del amor oscuro*, que durante años quedaron ocultos por tratar el tema homoerótico. Podría ser esta una oportunidad para plantear una actividad en torno a la censura y la libertad de expresión, así como las diversas formas de amar.

<sup>11</sup> El poeta cubano, junto al ya mencionado Gabriel García Márquez, es único en Hispanoamérica, como también podrían citarse a Alfonsina Storni o Juana de Ibarbourou. En 3 ESO habrá más ejemplos, pero de escritores.

únicamente se citó a Gloria Fuertes (una de las escasas referencias de autoras mencionadas en la primera pregunta de la encuesta). Se pasan por alto referencias literarias que podrían ofrecer un panorama diverso en cuanto al estudio del teatro en los Siglos de Oro. Se da, en cambio, un peso notable a las periodistas en la unidad 12 (p. 223) con fragmentos de Noelia Núñez en *El País*, Araceli Espada en *El Mundo* y Leila Chivite en *Público*. Ello demuestra que el canon literario sigue siendo más rígido que el de los medios de comunicación.

En 3 ESO, de igual modo, los temas de literatura estructuran la segunda parte del libro de Oxford. En la unidad 9 hay cuatro escritores: Luis García Montero, Emilio Calderón, José Zorrilla y Antonio Machado (pp. 138-139); mientras que en la unidad 11, tres: Fray Luis de León, Gutierre de Cetina y Garcilaso de la Vega (pp. 180-181). Seguidamente el *Cántico espiritual* de San Juan de la Cruz (p. 183) puede originar el tratamiento de la temática amorosa y religiosa, desde la mística a la construcción del sujeto poético que se dirige al Amado. No llegamos a una escritora hasta la unidad 12, donde Rosalía de Castro está presente junto a Ovidio, Lope de Vega, Pedro Salinas, Silvio Rodríguez, Rafael Alberti y Luis de Góngora (pp. 192-193). En la 13, se habla de la traducción de Sir Arthur Conan Doyle, Augusto Monterroso, Julio Cortázar, Eduardo Mendoza o Gabriel García Márquez (pp. 210-211). Concluye el tema 14 con un personaje de Dario Fo, el “Loco”, que podría dar lugar a los estados alterados de la conciencia y a las enfermedades mentales, pese a no haber ejercicios a propósito de tales temas. La desigualdad entre hombres y mujeres es mayor aun en el apéndice de estrofas y tópicos literarios que se incluye al final (pp. 250-253). Hay veintidós textos firmados: todos de hombres. Lo mismo ocurre en Anaya con 2 ESO: el anexo se compone de veintitrés textos y ninguno es de mujer; mismo número (tanto en las presencias como en las omisiones) de 3 ESO, con Oxford. Se vuelve entonces a la tabla que advertíamos con las lecturas iniciales de 1 ESO.

Por otro lado, atendemos a temas que están presentes en todos los cursos y se van ampliando progresivamente. No obstante, la diversidad no es total. Por ejemplo, al tratar la realidad plurilingüe en

España, en los primeros temas, se dice que conviven varias lenguas en nuestro país y que el español también es la lengua de otros países. Se le dedica dos líneas en 1 ESO: “En los países hispanoamericanos y algunas ciudades y estados de EE. UU. se hablan las variedades conocidas en su conjunto como español de América” (2015, p. 17); algo semejante –pese a incidir en los rasgos fónicos, morfosintácticos y léxicos del español de América– en 3 ESO:

Fuera de España, el español se habla en una parte importante de América, donde presenta distintas variedades geográficas. A su formación y evolución han contribuido diversos factores: el origen geográfico de los colonos españoles, las lenguas indígenas, las lenguas africanas –que llegaron con los esclavos y que dejaron huella, sobre todo, en el Caribe– y las migraciones (por ejemplo, la italiana en Argentina o Uruguay) (2015, p. 16).

A pesar del notable avance, en ningún caso se alude a otras zonas de Asia o África como Filipinas o Guinea Ecuatorial. Se remarcan aspectos lingüísticos (como los usos pronominales de ustedes o el voseo en Canarias y América (p. 65) en 1 ESO) lejos de una reflexión sociológica o antropológica sobre el uso de la lengua en diversas zonas. Tales ejemplos son de Oxford, en Anaya las variedades del español no ocupan ninguno de los apartados. Se focaliza la atención en la estructura interna de la oración, así como los diferentes tipos de texto. En el resto de editoriales mencionadas con anterioridad (Bruño, Editex, Akal o Santillana) tampoco se profundiza en la diversidad de la lengua.

A propósito de la encuesta, la primera pregunta<sup>12</sup> pide el nombre de poetas y no de narradores o narradoras, por ejemplo, para estudiar precisamente el sentido que le dan al generico poetas. El 80 % solo piensa, encuentra en el buscador o tiene en la cabeza nombres de los poetas<sup>13</sup>. Solo se menciona a las poetas sudamericanas: Julia de Burgos, Gabriela Mistral y Blanca Varela; amén de las españolas Rosalía de

---

<sup>12</sup> A partir de ahora aludiremos entre paréntesis a la cuestión a la que nos referimos (preg. 1), recogidas en el apéndice.

<sup>13</sup> Solo una de las respuestas incluye a tres mujeres.

Castro, la alteana Carmelina Sánchez Cutillas, Gloria Fuertes, Mar Benegas, Raquel Lanseros y Elvira Sastre. Con la treintena de poetas citados, hay una mujer por cada tres hombres; la mitad son de América Latina, un porcentaje muy superior al que viene en el material de Oxford o Anaya. No aparecen en el libro dos tercios de las escritoras citadas: Julia de Burgos, Blanca Varela, Carmelina Sánchez Cutillas, Mar Benegas, Raquel Lanseros, Elvira Sastre y, aparte, Carmen Jodra Davó, autora de la lectura del tercer trimestre gracias a la flexibilidad del Departamento de LCL y, por ello, protagonista de buena parte de las actividades que pueden consultarse en el mencionado blog. Así pues, el material complementario refuerza la diversidad de los y las poetas que no acaba de enriquecerse con el canon escolar de Oxford y Anaya.

Conviene mostrar por cursos los resultados de la segunda cuestión para reconocer desde las y los estudiantes si el libro de LCL dedica el mismo espacio a los autores que a las autoras. Consideran que no se les dedica el mismo espacio el 51 % (37 frente a 35): desglosado en el 45 %, el 54 % y el 62 % en primero, segundo y tercero de la ESO, respectivamente (preg. 2):

**Tabla 2**

*Se les dedica el mismo espacio en los libros de texto a los autores y a las autoras*

| No    | %  |
|-------|----|
| 1 ESO | 45 |
| 2 ESO | 54 |
| 3 ESO | 62 |

Fuente: elaboración propia

A medida que avanzan de curso van reconociendo la desigualdad que existe entre hombres y mujeres, también en el libro de LCL. Asimismo, en el siguiente interrogante, todavía confiesan ignorar el significado de las siglas LGTBIQ+ el 21 %, claramente en los primeros años de la ESO (preg. 3):

**Tabla 3**

*Conocimiento LGTBIQ+*

| Sí    | %     |
|-------|-------|
| 1 ESO | 66,66 |
| 2 ESO | 88,46 |
| 3 ESO | 92,3  |

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la clave viene a continuación sin necesidad de desglosar los resultados por cursos, pues atendemos a una experiencia general que no tiene que ver con la evolución de la o el adolescente sino al currículo (preg. 4): solo el 36 % afirma haberlo estudiado en clase. Un porcentaje inferior, el 31 %, recuerda algún texto del libro que abordara la diversidad sexual (preg. 5). Y no hay duda en la última pregunta en la que se dan dos opciones (sí o no): el 92 % cree que es importante hablar de ello (preg. 6). Seguidamente, conviene tener en cuenta las observaciones que nos ayudan a mejorar la enseñanza con la breve propuesta didáctica que incluimos al final de las conclusiones. Las personas que logran explicar lo que entienden por diversidad (preg. 7) lo hacen de manera superficial con definiciones del tipo: “Abundancia o variedad de cosas, personas u objetos” o “Que todos con todos”; a la vez que mejorarían la enseñanza con propuestas como (preg. 8): “Hablando más de ello, explicar lo que significa y hacer ejercicios orales en clase por ejemplo, o compartir experiencias” o:

[...] lo que mejoraría es enseñarle a los niños y niñas de menor edad que no importa si es hombre o mujer, así podrían asimilar que cada uno puede elegir con quien estar, aparte también estaría bien que venga una profesional sobre el LGTBIQ+. La verdad, me gustaría que nos informaran más en el instituto sobre estos temas ya que mandan a profesionales para enseñarnos a no beber y no fumar y no tenemos a una persona que nos enseñe qué es la comunidad LGTBIQ+.

## **Conclusiones**

Cuando se incide con frecuencia en la Atención a la diversidad desde cualquier programación didáctica, tal como lo contempla el Decreto 87/2015 (Capítulo V, artículos 11-14), se obvia la importancia que tienen los materiales docentes con los que trabajamos. Será difícil respetar las complejas y distintas necesidades del alumnado si no revisamos los contenidos que conforman la teoría de base.

Si hemos analizado de manera conjunta las distintas gamas de lo que entendemos como diversidad sexual, dependiente de la cultural, se debe a la relación, como eje interseccional, que existe entre los rasgos lingüísticos y literarios que conforman el proceso de comunicación en la adolescencia.

Conforme avanza el nivel educativo se profundiza en aspectos concretos (como el español de América) dejando de lado, en cambio, otras variedades. La especificidad de Oxford, con una metodología inductiva (de lo particular a lo general), contrasta con la de Anaya, deductiva. Esto es, en 2 ESO se ofrece un panorama más amplio mas superficial. Se eliminan propuestas concretas sobre la diversidad, la integración o la multiculturalidad (siempre con el sexo ausente), a favor de referencias cercanas a su contexto pero alejadas de sus necesidades, mostradas en la encuesta. De ahí, seguramente, se extraiga la conclusión de que es positivo ir alternando editoriales de uno a otro curso; en este caso: Oxford, Anaya, Oxford.

En cuanto a la Teoría Queer o los Estudios LGTBIQ+ no hay textos en los libros trabajados donde se hable explícita o implícitamente de ello. La diversidad sexual únicamente se trata de soslayo en Oxford y está totalmente ausente en Anaya. Los ejemplos son maniqueos y responden a estigmas o estereotipos, en lugar de plantear debates sobre la genealogía, la construcción identitaria, que posibilitaría por ejemplo la tarea final de la unidad 3 en 1 ESO, en torno a “Mi yo virtual” (p. 53); o en 3 ESO, “Adquiriendo mi identidad digital” (p. 20). Tales carencias se reducen gracias al excelente trabajo del Departamento de

Orientación. Desde el curso 2019-2020 la ley obliga a que tales profesionales trabajen dentro del aula y con el grupo completo (sin disgregar), especialmente con aquellas personas que tienen dificultades para el aprendizaje. En tales dinámicas, una vez por semana, se plantean los derechos humanos, la violencia de género o las discapacidades; pero sigue quedando olvidada la diversidad sexual. Cuando se habla de educación sexual se repiten charlas que rara vez permiten compartir los intereses o los interrogantes del alumnado. El Equipo de Orientación sí facilita durante el curso 2020-2021 materiales de educación afectivo-sexual que inciden en la diversidad que nos ocupa.

Los ejemplos difícilmente colindan con la diversidad sexual. Solo el caso de Federico García Lorca plantearía un debate enriquecedor, como apuntamos, a propósito de la libertad de expresión y la censura en torno a sus *Sonetos del amor oscuro*: ¿qué les transmite el poema? ¿A quién piensan que se dirige? ¿Cómo es posible hablar del amor? ¿Es oscuro?

Revisados todos los libros, no se encuentra ningún caso de lenguaje inclusivo (presente, por ejemplo, en la obra cervantina), siempre prima el masculino (de momento, todavía respaldado por la Academia). Los ejemplos analizados privilegian las voces masculinas. En el mejor de los casos, las mujeres están representadas en un tercio del total de los textos literarios que se citan en el primer ciclo de la ESO. Tamaña desigualdad podría reducirse con ejemplos como el que plantea Elena Medel en *Todo lo que hay que saber sobre poesía* (2018), donde muestra a autoras que enriquecerían esta simple repetición de autores “canónicos”. La historia de la literatura no es machista, sino que aún la estamos viendo con esa perspectiva. Es posible profundizar y ofrecer textos recientes de poetas que se vinculan con el currículo como es Carmen Jodra Davó a tenor de las tradiciones clásicas que actualiza en *Las moras agraces* (2020)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> La presencia de escritoras no dista demasiado de la que analizan Salido y Sánchez (2019) a propósito de la etapa franquista. Es más, hace setenta o cincuenta años se estudiaba en los numerosos libros de texto analizados (pp. 215-217) a autoras que apenas son mencionadas en la actualidad, como Concha Espina, Fernán Caballero o

Asimismo, el lenguaje publicitario podría estudiarse de manera interseccional empleando los textos e imágenes que comparten en redes sociales como Instagram. Un análisis de este tipo nos ayudaría a comprender la fuerza y la influencia de los nuevos modos de comunicación.

En el caso de los repetidos escritores y las escasas escritoras de LCL estudiados y estudiadas en la ESO se establece un canon en el que sobresalen Antonio Machado, Rafael Alberti o Luis García Montero. Cuando se cita a una escritora suele ser Rosalía de Castro. ¿Por qué no nos acercamos a sus intereses y fomentamos la lectura a través de referentes cercanos, por ejemplo, a las redes como Ben Clark o Brenda Lozano que las y los lleven a Gloria Fuertes pero también, por ejemplo, a Odette Alonso? De esta manera enriqueceríamos el currículo y lo abriríamos a la diversidad sexual, entre otros rasgos a favor de la inclusión; puesto que “la lectura literaria permite plantear interrogantes, reconocer las diferentes diversidades que recorren las sociedades contemporáneas y cuestionar la construcción de la desigualdad social a partir de la diferencia” (Ibarra y Ballester, 2019, p. 58).

La encuesta arroja una serie de resultados que aumenta tanto el número de escritoras como el de referencias hispanoamericanas, a pesar de que los libros de texto no apuesten por dicha diversidad. Los resultados analizados evidencian un notable perjuicio para la diversidad en el transcurso de los doce a los quince años: en cuanto al número de referencias masculinas frente a las femeninas o el conocimiento de LGTBIQ+. El 79 % afirma saber el significado del colectivo Lésbico, Gay, Bisexual, Trans, Intersexual, Queer, incluyendo a través del + cualquier otra identidad; mientras que el 36 % ha tratado dicho tema en clase, considerado entonces tabú.

---

Teresa de Ávila. Una presencia femenina que con las escritoras decimonónicas ya se daba en la primera mitad del siglo XX, según el estudio de Raquel Gutiérrez (2017). Su repercusión en los libros de texto, en el siglo XXI, más que estancarse, se ha reducido incluso; a pesar de la notable influencia que tienen las escritoras más allá de los manuales impresos que hemos consultado.

Así pues, debemos llevar a cabo un estudio interseccional de los materiales que empleamos en clases como la de Lengua Castellana y Literatura en el primer ciclo de la ESO. Si advertimos la desigualdad y la escasa atención que se le da la diversidad, en todas sus formas (como vemos, interrelacionadas), favoreceremos la formación del alumnado en pos de la igualdad y la inclusión; ya que “las injusticias educativas lectoescriturales literarias se transforman en fenómenos complejos devenidos interseccionalmente (macrodistinciones culturales, curriculares y sociopolíticas, además de microdistinciones didácticas)” (Sánchez, 2020, s. p.).

Una vez que hemos analizado y valorado los datos de manera interseccional ofrecemos la siguiente propuesta, considerando el trabajo de Mercedes Blanchard Giménez (2005). Con las observaciones de cada estudiante en la encuesta, el espacio idóneo para la diversidad es la hora de LCL o de tutoría: mediante actividades grupales que permitan el diálogo y la explicación entre pares de las dudas que tengan sobre el género, la etnia, la clase o la orientación sexual; a partir, por supuesto, de una explicación teórica por parte de la o el docente, que hará un seguimiento de la actividad en todo momento. No obstante, los resultados de dicho trabajo revelan una carencia que conviene resolver desde materias como LCL. De la mano del Departamento de Orientación se plantea una reflexión en torno a la diversidad desde el visionado de los cortometrajes *El viaje de Said* (2007), *El orden de las cosas* (2010) y *Muchachos en la azotea* (2016), de manera que se trabaje progresivamente en los tres niveles del primer ciclo de la ESO de forma transversal la raza y la religión, el género y la sexualidad.

Ya que los materiales de Oxford o Anaya no plantean actividades sobre la diversidad genérica, étnica o sexual es posible llevar a cabo actividades complementarias que consideren de manera integral, por ejemplo, la expresión poética que de modo casi autodidacta, durante la adolescencia, le valió a Carmen Jodra Davó en 1999 el Premio Hiperión por *Las moras agraces*, recientemente reeditado por la editorial La Bella Varsovia. De ese modo

actualizaríamos composiciones métricas que resultan básicas para el currículo de la ESO como son el soneto o la silva, referentes de la talla de Francisco de Quevedo o Teresa de Ávila y temas que van desde el amor y la muerte a la naturaleza; puntos de partida para hablar “más de ello, explicar lo que significa y hacer ejercicios orales en clase” que puedan correr paralelos, pongamos por caso, al foro virtual que abramos en el blog del Departamento. Aprender a buscar información les dará autonomía para contrastarla, confrontarla con sus propias experiencias y emitir una conclusión propia que facilite en la adolescencia una comprensión de la riqueza que aporta la diversidad en contra de estereotipos y una ignorancia generalizada en perjuicio de la configuración identitaria de cada estudiante en una etapa básica para el devenir social y, posteriormente, en la continuidad de un modelo educativo en pos de la justicia, el respeto, los derechos humanos y las libertades.

## Referencias bibliográficas

Blanchard, M. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid: Nancea.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71043914.pdf>.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi: 10.2307/1229039.

Crenshaw, K. (2012). From private violence to mass incarceration: Thinking intersectional about women, race and social control. *Ucla Law Review*, 59, 1418-1472.

González, J. M., González, B., y Portugal J. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 1 ESO*. Madrid: Oxford.

González, J. M., González, B., y Portugal J. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 3 ESO*. Madrid: Oxford.

Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez, S., Serrano, J. Pérez, D., y Luna, R. (2016). *Lengua y Literatura. 2 ESO*. Madrid: Anaya.

Gutiérrez, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949). *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 25, 85-110. doi: 10.17398/1988-8430.25.85.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 101-114. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2556>.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 53-64. doi: 10.7179/PSRI\_2019.33.04

Llorca, M. J. (2014). *Lengua y literatura Bellaguarda*. Blogger. Recuperado de <http://bellaguardaliteraria.blogspot.com/>.

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 55-72. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1219.

Rodríguez, M. (2009). ¿Por qué es necesaria la interculturalidad? En VV. AA. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2558-2572.

Salido, J. V., y Sánchez, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 207-232. doi: 10.17398/1988-8430.30.207.

Sánchez, H., y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, 47, 143-149. doi: 10.4067/S0719-26812015000200015.

Sánchez, R. (2020). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Intersaberes*, 15 (35), s. p.

Sevilla, S., y Guzmán, J. (2019). El estereotipo mutuo: erotismo en la narrativa de Carmen Kurtz. *Siglo XXI. Literatura y culturas españolas*, 17, 107-124. doi: 10.24197/sxxi.0.2019.107-124.

## Apéndice

Encuesta que se facilita en la plataforma educativa Aules durante el tercer trimestre del curso 2019-2020.

1. Escribe al menos el nombre de tres poetas:
2. ¿Piensas que en el libro de Lengua Castellana y Literatura se les dedica el mismo espacio a los autores que a las autoras?
3. ¿Sabes lo que significan las siglas LGTBIQ+?
4. ¿Las has estudiado en clase?
5. ¿Recuerdas algún texto del libro que abordara la diversidad sexual?
6. ¿Crees que es importante hablar de ello?
7. ¿Qué entiendes por diversidad?
8. ¿Cómo mejorarías la enseñanza de dicho tema?

## ***Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha***

### ***Student's level of satisfaction about the bilingual learning programmes in Castilla-La Mancha***

**M<sup>a</sup> Begoña Ruiz Cordero**

Universidad de Castilla-La Mancha

[Mariabegona.ruiz@uclm.es](mailto:Mariabegona.ruiz@uclm.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-5800-1765>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.129

Fecha de recepción: 28/03/2020

Fecha de aceptación: 15/09/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ruiz Cordero, M<sup>a</sup> B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha. *Tejuelo*, 33, 129-160.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.129>

**Resumen:** Actualmente la enseñanza bilingüe está muy demandada en España y cada vez hay más familias interesadas en que sus hijos cursen programas bilingües debido a las múltiples ventajas que ofrece (Morales et al., 2013). Sin embargo, más allá de la opinión de las familias, nos parece crucial la opinión del alumnado involucrado en este tipo de docencia. Por ello, este artículo presenta un estudio llevado a cabo con 312 estudiantes de 5º y 6º curso de educación primaria que siguen enseñanzas bilingües (inglés-español) en Castilla-La Mancha. Con los resultados obtenidos, conoceremos las calificaciones de los alumnos implicados, tanto en lengua inglesa como en un área no lingüística (ciencias naturales), así como su opinión y grado de satisfacción sobre el programa bilingüe que se desarrolla en su centro educativo.

**Palabras clave:** opinión; alumnado; programas bilingües; Castilla-La Mancha.

**Abstract:** Nowadays bilingual education is in high demand in Spain and more families are interested in their children participating in bilingual programmes due to the multiple benefits they offer (Morales et al., 2013). However, aside from the parents' opinions, we consider that the students' perspective about this type of teaching is crucial. Consequently, this article describes a study carried out in Castilla-La Mancha by 312 students from the 5th and 6th year of bilingual primary education (English-Spanish). We will use the obtained results to discover the students' marks in English language and in a non-linguistic subject (natural sciences), as well as their opinion and degree of satisfaction about the bilingual programme which is carried out in their educational centres.

**Keywords:** opinion; students; bilingual programmes; Castilla-La Mancha.

# **I**ntroducción

El uso de la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera) se ha extendido muy rápido en Europa en los últimos años con el objetivo de proporcionar, desde una etapa muy temprana, un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. Este método, denominado en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning), fue fundado por Mohan en 1986 y ha ganado gran relevancia debido, principalmente, a su eficacia como medio para aprender otro idioma de una forma natural. A su vez, se espera que los alumnos formados con este enfoque sean capaces de desenvolverse en distintas culturas y estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en un mundo cada vez más competitivo y multilingüe.

Actualmente, hay muchos estudios sobre el desarrollo de la metodología AICLE en los centros de enseñanza bilingüe. Unos se centran en comprobar el funcionamiento de este método (Ruiz de Zarobe, 2013; Nieto y Ruiz Cordero, 2018a) y otros en el aprendizaje de la lengua vehículo de instrucción (Falcón y Lorenzo, 2015) o en el uso de la lengua materna (Martín-Macho y Faya, 2020). Igualmente,

encontramos investigaciones sobre el desarrollo del contenido en lengua extranjera (Fernández, et al., 2017; Surmont et al., 2016), referentes a la formación del profesorado (Pérez Cañado, 2016; Ruiz Cordero, 2018b), sobre la opinión de los docentes (Pladevall-Ballester, 2015), acerca de la motivación de los alumnos que siguen esta metodología (Geoghegan, 2018; De Smet et al. 2018) y otras sobre los resultados de este enfoque en contextos urbanos y rurales (Alejo y Piquer, 2016; Pavón, 2018). No obstante, hemos comprobado que, aunque hay varios estudios en relación con la opinión de las familias (Pladevall-Ballester, 2015), escasean los relativos a la opinión de los estudiantes que están involucrados en programas bilingües a través de la metodología AICLE, sobre todo en educación primaria. Por este motivo hemos decidido llevar a cabo este trabajo cuyo objetivo principal es conocer el nivel de lengua inglesa, el grado de satisfacción y la opinión de los estudiantes respecto a la enseñanza bilingüe en su centro educativo castellanomanchego.

Nuestro estudio se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se muestra el origen y la distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha. En segundo lugar, se presenta el trabajo de investigación en el que se detalla el tipo de alumnado que ha participado, la encuesta que han completado los estudiantes y el lugar en el que se ha realizado la misma. En la tercera sección de este trabajo se exponen y analizan los resultados obtenidos con las encuestas. Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas sobre el nivel de idioma del alumnado y se conoce el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la enseñanza bilingüe en su centro educativo de Castilla-La Mancha.

## **1. Origen y distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha**

Castilla-La Mancha es una comunidad autónoma monolingüe en la que la enseñanza bilingüe comenzó a desarrollarse en el año 1996 con a la implantación de un Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (British Council-MEC). Este tipo de docencia comenzó en 7 colegios de

educación infantil y primaria y en 7 institutos de enseñanza secundaria de la región.

Seguidamente, en el año 2005, la comunidad autónoma inició su propio programa de enseñanzas bilingües (orden de 07/02/2005) con la creación de 36 “secciones europeas”. Esta iniciativa coincidió en el tiempo con la creación de programas bilingües en otras regiones monolingües españolas como Andalucía, con su “plan de fomento del plurilingüismo” BOJA 05/04/2005, Castilla-León que arrancó sus “secciones bilingües” mediante la Orden EDU 6/2006 de 4 de enero, o las comunidades autónomas de Madrid o Extremadura que los desarrollaron en el curso 2004/2005 (Nieto y Ruiz Cordero, 2018).

Posteriormente, en 2014, se modificó la normativa sobre las enseñanzas bilingües con la orden de 16/06/2014 y las Secciones Europeas pasaron a denominarse “programas lingüísticos”. Estos programas, dependiendo del número de asignaturas que impartieran en lengua extranjera, se clasificaban en programas de iniciación (se impartía una asignatura en una lengua extranjera); de desarrollo (se impartían dos asignaturas en el idioma extranjero) y de excelencia (se impartían tres asignaturas en el idioma extranjero y al menos uno de los profesores tenía estar acreditado con un nivel C1). Esta normativa consiguió que aumentara el número de centros educativos con programas bilingües. Sin embargo, garantizar la calidad de todos ellos fue muy complicado para la administración. Por este motivo, en el curso académico 2018/2019 entró en vigor la orden 27/2018, (precedida del decreto 47/2017) cuyo objetivo fue la implantación de un programa único, vigente actualmente, llamado “proyecto bilingüe o plurilingüe” en el que los centros educativos de educación infantil y primaria imparten, en la lengua extranjera elegida, un mínimo de 200 minutos en cada uno de los niveles de educación infantil, y entre el 25% y el 50% del total del horario lectivo en cada uno de los niveles de educación primaria. En educación secundaria, estos porcentajes oscilan entre un 30% y un 50% del total de horario lectivo. Como novedad, esta ley se aplica a bachillerato y formación profesional básica (de Grado Medio o Grado Superior), donde se imparten en la extranjera elegida entre el

20% y el 50% del total del horario lectivo de cada uno de los niveles de la etapa.

Los centros educativos de educación infantil y primaria, los institutos de educación secundaria, los centros de formación profesional y las escuelas de arte, suscritos a este convenio, forman parte de la Red Regional de Centros Bilingües de Castilla-La Mancha. En el curso académico 2019/2020, cuando hemos realizado este estudio, Castilla-La Mancha cuenta con 617 proyectos bilingües en los que la lengua extranjera que predomina es el inglés (tabla 1). Así, de los 617 proyectos bilingües, 580 proyectos emplean el inglés como medio de instrucción, 23 el francés, 1 el italiano y 1 el alemán (tabla 1).

**Tabla 1**

*Número de proyectos bilingües y plurilingües por idioma en Castilla-La Mancha*

|             | IDIOMAS DE PROYECTOS ACTIVOS EN TODAS LAS ETAPAS CURSO 2019/2020 |           |          |          |          |          |          |            |
|-------------|------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
|             | INGLÉS                                                           | FRANCÉS   | ALEMÁN   | ITALIANO | ING/FRA  | ING/ALE  | FRA/ING  | TOTAL      |
| ALBACETE    | 105                                                              | 7         | 1        | 1        | 2        | 1        | 1        | 118        |
| CIUDAD REAL | 144                                                              | 8         |          |          | 2        |          | 1        | 155        |
| CUENCA      | 43                                                               | 1         |          |          | 0        |          |          | 44         |
| GUADALAJARA | 73                                                               | 2         |          |          | 2        |          |          | 77         |
| TOLEDO      | 215                                                              | 5         |          |          | 2        |          | 1        | 223        |
|             | <b>580</b>                                                       | <b>23</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>617</b> |

Fuente: Junta de comunidades de Castilla-La Mancha, 2019

Como podemos observar en la figura 1, estos 617 proyectos bilingües están distribuidos en 529 colegios e institutos y se reparten en las cinco provincias que componen la región. El mayor número de centros escolares con enseñanzas bilingües se localiza en Toledo, Ciudad Real y Albacete, por este orden, seguidas de las provincias de Guadalajara y Cuenca.

**Figura 1**

*Distribución de centros bilingües curso 2019-2020 en Castilla-La Mancha*



Fuente: elaboración propia

## 2. Estudio

Una vez expuesto el origen y la distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha, seguidamente vamos a describir algunos aspectos metodológicos de interés. En primer lugar, explicaremos las características del alumnado que ha participado en este estudio. En segundo lugar, detallaremos el modo en el que se han seleccionado los centros educativos de los que proceden los estudiantes participantes en el estudio. Seguidamente, describiremos la encuesta que han completado los alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria de centros en los que se imparte enseñanza bilingüe a través de la metodología AICLE. A su vez, con la información que nos proporcione el análisis de los resultados de las encuestas, conoceremos la opinión del alumnado sobre la enseñanza bilingüe en su centro educativo y dejaremos constancia del nivel de idioma adquirido en esta etapa educativa de educación primaria.

### 2. 1. Alumnado

En este estudio han participado 312 alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria que cursan enseñanzas bilingües, con el método AICLE, en Castilla-La Mancha. Sus edades están comprendidas entre

los 10 y 11 años. 155 son estudiantes de 5º curso y 157 de 6º curso. El nivel cultural y socioeconómico de los alumnos es similar ya que todos proceden de zonas urbanas. Además, es destacable mencionar que todos los estudiantes han mostrado mucho interés a la hora de completar la encuesta que les hemos facilitado y tenían muchas ganas de compartir su opinión sobre el tipo de enseñanza bilingüe que se imparte en su centro educativo.

## **2. 2. Centros educativos**

Para seleccionar los centros educativos que iban a participar en este estudio contactamos telefónicamente con el equipo directivo de 9 colegios públicos, de educación infantil y primaria de Castilla-La Mancha, que tienen proyecto bilingüe con al menos 4 años de experiencia en este tipo de docencia. Seis de ellos accedieron a participar en este trabajo de investigación voluntariamente; los que no quisieron tomar parte fue por varios motivos que explicamos a continuación. Por un lado, el equipo directivo de dos centros educativos no quiso que pasásemos la encuesta debido al bajo nivel de satisfacción de las familias, consideradas un factor determinante que garantiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Pienda et al., 2002 y Castejón, 2014), con la enseñanza bilingüe que se desarrolla en sus escuelas. Por otro lado, hubo otro colegio que accedió a participar, pero no demostró seriedad a la hora de recoger las encuestas, por lo que no pudimos contabilizarlo. Se trata por tanto de una muestra incidental en la que 6 centros públicos de educación infantil y primaria, con al menos 4 años de experiencia bilingüe, y usando la metodología AICLE, decidieron colaborar en este estudio. Posteriormente, facilitamos a los centros la encuesta que debía realizar el alumnado y, en el plazo de una semana, todos los estudiantes la completaron y entregaron.

## **2. 3. Encuesta realizada por el alumno**

La encuesta, incluida en el apéndice (anexo I), ha sido elaborada por un grupo de expertos profesores, de distintas disciplinas de la Universidad de Castilla-La Mancha, para asegurar que las preguntas

estaban bien orientadas hacia el propósito de nuestra investigación, anteriormente mencionado. La encuesta está estructurada en torno a dos partes. En la primera parte hay 7 preguntas para saber el sexo del alumno, el curso académico en el que se encuentra, los años que lleva cursando el programa bilingüe y sus calificaciones de este año y el anterior tanto en lengua inglesa, como en la asignatura de ciencias naturales (a partir de ahora science). En la segunda parte hay 10 afirmaciones en las que, a través de una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”, hemos querido medir el grado de conformidad del encuestado sobre la enseñanza bilingüe que se imparte en su centro. Es importante señalar que el alumnado ha contestado a las preguntas en 10 minutos, de forma anónima y en su aula de referencia sin estar sometido a ningún tipo de presión. Los resultados de las encuestas, como veremos en el análisis posterior, han sido analizados mediante una estadística descriptiva a través del paquete SPSS, con el test de Chi cuadrado y con el test T-Student.

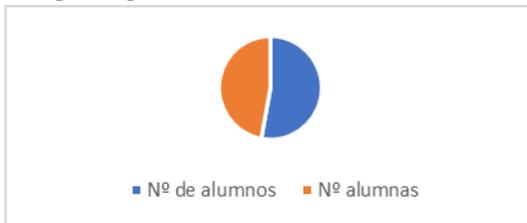
### **3. Resultados**

Una vez recopiladas las respuestas de las 312 encuestas completadas por los alumnos castellanomanchegos de 5º y 6º curso de educación primaria, vamos a analizar los resultados obtenidos, de manera anónima, examinando cada una de las preguntas propuestas de manera individual.

En la primera parte de la encuesta, en la pregunta número 1, sobre el sexo de los participantes, comprobamos que se han involucrado 147 chicas y 165 chicos, lo equivalente al 47,1% de chicas y al 52,9% de chicos. Estos datos confirman que el número de chicos y chicas que han completado las encuestas (figura 2) es similar.

## Figura 2

Número de alumnos/as participantes en el estudio



Fuente: elaboración propia

En la segunda pregunta hemos querido conocer el curso en el que se encuentran los estudiantes para comparar sus calificaciones y conocer si mejoran o empeoran según aumentan de curso y se dificulta la materia. Así, 155 participantes están en 5º curso (el 49,7%) y 157 (el 50,3%) en 6º curso. Con estos datos, al igual que en la pregunta anterior, podemos afirmar que el número de alumnos es similar en ambos cursos académicos (figura 3).

## Figura 3

Porcentaje de estudiantes que estudian 5º y 6º curso de educación primaria



Fuente: elaboración propia

En la tercera pregunta, en relación con los años que los estudiantes llevan cursando el programa bilingüe, comprobamos que 206 alumnos (el 66%) comenzaron desde el primer curso, frente a 106 alumnos (el 34%) que se incorporaron después a este tipo de enseñanza. Con estos porcentajes podemos afirmar que el número de personas que empezó a cursar sus estudios en otra lengua desde primero es superior a la cantidad que se incorporó después a esta docencia (figura 4).

**Figura 4**

Porcentaje de estudiantes que se incorporó al programa bilingüe en 1º curso y después

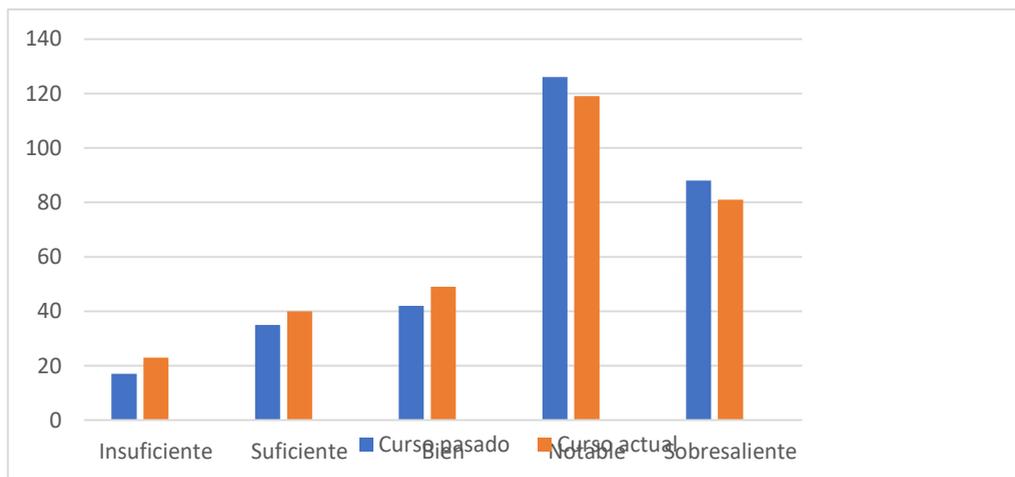


Fuente: elaboración propia

En las preguntas cuarta y quinta hemos querido conocer la calificación de los 312 alumnos en la asignatura de inglés, en el curso actual y en el anterior, para comprobar si el alumnado va mejorando, empeorando o se mantiene en sus calificaciones. Como apreciamos en la figura 5, el número de estudiantes suspensos y con calificaciones “suficiente” y “bien” aumenta, mientras que el número de alumnos que consiguen “notable” y “sobresaliente” disminuye.

**Figura 5**

Calificación en la asignatura de inglés

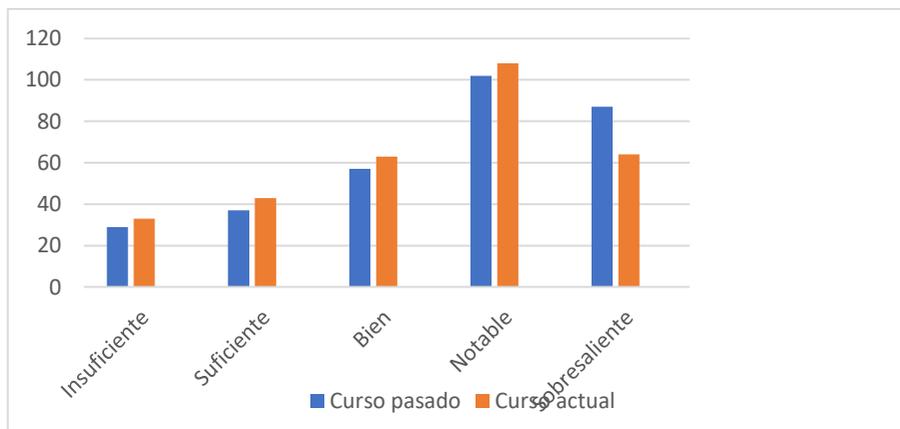


Fuente: elaboración propia

Con estas cifras es evidente que las notas de estos estudiantes, en lengua inglesa, empeoran conforme el alumnado sube de nivel. Para comprobar si esto sucede en más asignaturas relacionadas con este idioma, seguidamente vamos a mostrar las respuestas de las preguntas sexta y séptima donde hemos preguntado al alumnado por sus notas obtenidas en la asignatura de science en este curso académico y en el anterior. En la figura 6 podemos comprobar que, al igual que en la asignatura de inglés que acabamos de analizar, en science el número de alumnos suspensos y con calificación “suficiente” “bien” y “notable” aumenta. Al mismo tiempo, es evidente que el número de estudiantes con “sobresaliente” disminuye. Esto se puede deber, como indican Valdés, Fishman, Chávez y Pérez (2006), a que a medida que los alumnos alcanzan grados más altos, aumenta la dificultad de los contenidos explicados en el segundo idioma y se hace necesario un mayor dominio de las habilidades necesarias para obtener buenos resultados.

**Figura 6**

*Calificación en la asignatura de science*



Fuente: elaboración propia

Una vez analizada la primera parte de la encuesta, vamos a examinar los resultados alcanzados en la segunda parte para poder conocer el grado de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza

bilingüe que se está llevando a cabo en su centro de enseñanza. Así, vamos a mostrar varias tablas y figuras con la estadística obtenida y su correspondiente explicación de cada uno de los ítems en detalle.

En primer lugar, presentamos las cuatro primeras cuestiones a las que han contestado los alumnos. 1. Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa, 2. Con el programa bilingüe aprendo más inglés, 3. Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés y 4. Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica.

Analizando las respuestas de la primera pregunta comprobamos (tabla 2 y figura 7) que a más de la mitad del alumnado no le gustaría que se impartieran más asignaturas en lengua inglesa. Esto se puede deber a varios motivos. Por un lado, como indican los estudios de Lasagabaster y Doiz´s (2016, p. 12) y de Chaieberras y Rascón-Moreno (2018, p. 157), a medida que los estudiantes ven que progresan en las asignaturas impartidas en lengua inglesa, a través de la metodología AICLE, dejan de darle importancia a los aspectos lingüísticos, es decir, a la lengua inglesa. Por otro lado, el hecho de que la mayoría asista a clases particulares de inglés fuera del horario lectivo, como veremos en la pregunta número 9 de la encuesta, también puede hacer que consideren que ya están suficientemente expuestos al inglés y no quieran más asignaturas en esta lengua.

**Tabla 2**

*Datos estadísticos obtenidos en la segunda parte de la encuesta. Preguntas 1-4*

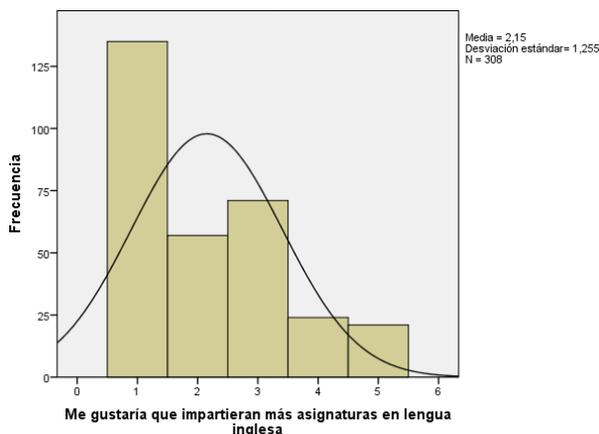
| Comunidad | 1.Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa | 2.Con el programa bilingüe aprendo más inglés | 3.Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés | 4.Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| N Válido  | 308                                                             | 307                                           | 309                                                  | 306                                                                                                 |
| Perdidos  | 4                                                               | 5                                             | 3                                                    | 6                                                                                                   |
| Media     | 2,15                                                            | 3,87                                          | 3,55                                                 | 3,02                                                                                                |

|                    |                             |       |       |       |        |
|--------------------|-----------------------------|-------|-------|-------|--------|
|                    | Mediana                     | 2,00  | 4,00  | 4,00  | 3,00   |
| Castilla La Mancha | Desviación estándar         | 1,255 | 1,327 | 1,366 | 1,639  |
|                    | Asimetría                   | ,783  | -,941 | -,602 | -,001  |
|                    | Error estándar de asimetría | ,139  | ,139  | ,139  | ,139   |
|                    | Curtosis                    | -,442 | -,299 | -,831 | -,1604 |
|                    | Error estándar de curtosis  | ,277  | ,277  | ,276  | ,278   |

Fuente: elaboración propia

### Figura 7

Respuestas ítem número 1

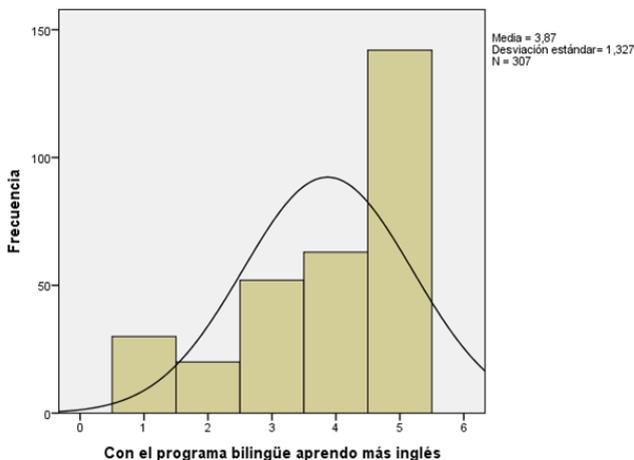


Fuente: elaboración propia

En la pregunta número 2 (tabla 2 y figura 8) apreciamos que la mayoría de los estudiantes considera que se está incrementando su nivel de inglés debido a la participación en el programa bilingüe de su centro de estudios. Estos resultados coinciden con varias investigaciones llevadas a cabo en esta misma comunidad autónoma (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018; Nieto y Ruiz Cordero, 2018a y Ruiz Cordero, 2018b) y en otras comunidades monolingües como Madrid (Woore, 2015; Shepherd y Ainsworth, 2017), Andalucía (Lancaster, 2016; Madrid y Hughes, 2011) o las Islas Canarias (Louise Oxbrow, 2018).

## Figura 8

### Respuestas ítem número 2

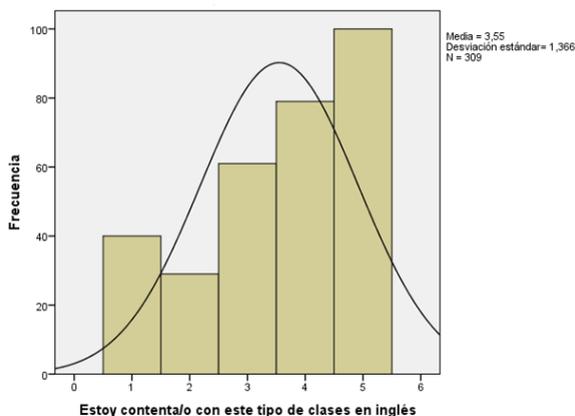


Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas de la tercera pregunta sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con este tipo de docencia en lengua inglesa, podemos afirmar que más de dos tercios del alumnado se encuentra muy satisfecho. Por un lado, este dato es evidente apreciando las buenas calificaciones obtenidas tanto en lengua inglesa como en la asignatura science impartida en inglés. Como hemos mostrado anteriormente, el número de alumnos que suspenden la asignatura de inglés en 5° y 6° curso no supera el 6,7% del total. A su vez, en la asignatura de science, aunque el número de suspensos es mayor, no supera el 11,5% de los estudiantes. Por otro lado, este alto nivel de satisfacción refleja que los estudiantes se sienten motivados con el programa bilingüe como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones previas (Geoghegan, 2018; Lancaster, 2016; Pérez Vidal, 2013; Doiz et al. 2014; Lasagabaster, 2011; Cabezas Cabello, 2010 y Lorenzo et al. 2009).

## Figura 9

### Respuestas ítem número 3



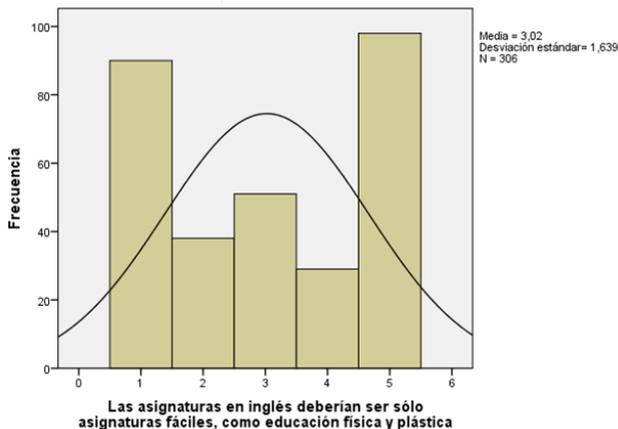
Fuente: elaboración propia

En la siguiente pregunta, la número 4, hemos querido saber si los alumnos creen que sólo las asignaturas más fáciles deberían ser en inglés. Sorprendentemente, como podemos ver en la tabla 2 y en la figura 10, aunque el resultado medio de esta pregunta es afirmativo y más de la mitad de los encuestados querría que se impartieran solamente las asignaturas más fáciles en lengua inglesa, hemos encontrado un gran número de respuestas totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Esto indica que hay muchos alumnos a favor y muchos en contra de ello. Al ver este contraste hemos querido indagar en las calificaciones de los alumnos para poder comprobar si existe alguna relación entre bajas calificaciones (insuficiente, suficiente) y querer sólo asignaturas fáciles y, al mismo tiempo, mejores calificaciones (bien, notable y sobresaliente) y no importar el tipo de asignatura que se enseñe en inglés. Estas respuestas suelen ir en relación con el nivel de idioma de los estudiantes. Sin embargo, en este estudio podemos confirmar que no se cumple. Así, de los 134 alumnos que han obtenido todo notable o sobresaliente, sólo 63 de ellos (un 47%) han contestado estar en desacuerdo y no importarles la asignatura que se imparta en otro idioma. En cuanto a los 42 estudiantes que han sacado todo insuficiente o suficiente, sólo 24 alumnos, lo correspondiente a un 57%,

han contestado que las asignaturas en inglés deberían ser solamente las más fáciles<sup>1</sup>.

### Figura 10

Respuestas ítem número 4



Fuente: elaboración propia

Tras haber comentado los resultados de las preguntas 1-4, vamos a continuar presentando los ítems 5-10 junto con su correspondiente análisis estadístico expuesto en la tabla 3. Los ítems son los siguientes: 5. Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe, 6. En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias naturales al mismo nivel que mis compañeros del programa no bilingüe, 7. Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales o plástica, 8. Voy a clases extraescolares o de refuerzo, 9. El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra y 10. Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio.

---

<sup>1</sup> El resto de los alumnos (176 restantes) no se ha tenido en cuenta en este cálculo ya que presentan notas variadas y no se pueden clasificar en estos dos grupos diferenciados.

**Tabla 3**

*Datos estadísticos obtenidos en la segunda parte de la encuesta. Preguntas 5-10*

| Comunidad          |                             | 5.Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe | 6.En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias naturales al mismo nivel que mis compañeros del programa no bilingüe | 7.Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales o plástica | 8.Voy a clases extra-escolares o de refuerzo | 9.El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra | 10. Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio |
|--------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Castilla La Mancha | N Válido                    | 230                                                                                                                             | 222                                                                                                                                        | 297                                                                                                                            | 303                                          | 304                                               | 308                                                                        |
|                    | Perdidos                    | 82                                                                                                                              | 90                                                                                                                                         | 15                                                                                                                             | 9                                            | 8                                                 | 4                                                                          |
|                    | Media                       | 2,56                                                                                                                            | 2,81                                                                                                                                       | 3,03                                                                                                                           | 2,88                                         | 3,09                                              | 3,68                                                                       |
|                    | Mediana                     | 2,00                                                                                                                            | 3,00                                                                                                                                       | 3,00                                                                                                                           | 2,00                                         | 3,00                                              | 4,00                                                                       |
|                    | Desviación estándar         | 1,473                                                                                                                           | 1,370                                                                                                                                      | 1,402                                                                                                                          | 1,863                                        | 1,451                                             | 1,443                                                                      |
|                    | Asimetría                   | ,451                                                                                                                            | ,205                                                                                                                                       | -,078                                                                                                                          | ,123                                         | -,085                                             | -,773                                                                      |
|                    | Error estándar de asimetría | ,160                                                                                                                            | ,163                                                                                                                                       | ,141                                                                                                                           | ,140                                         | ,140                                              | ,139                                                                       |
|                    | Curtosis                    | -1,126                                                                                                                          | -1,062                                                                                                                                     | -1,201                                                                                                                         | -1,874                                       | -1,305                                            | -,785                                                                      |
|                    | Error estándar de curtosis  | ,320                                                                                                                            | ,325                                                                                                                                       | ,282                                                                                                                           | ,279                                         | ,279                                              | ,277                                                                       |

Fuente: elaboración propia

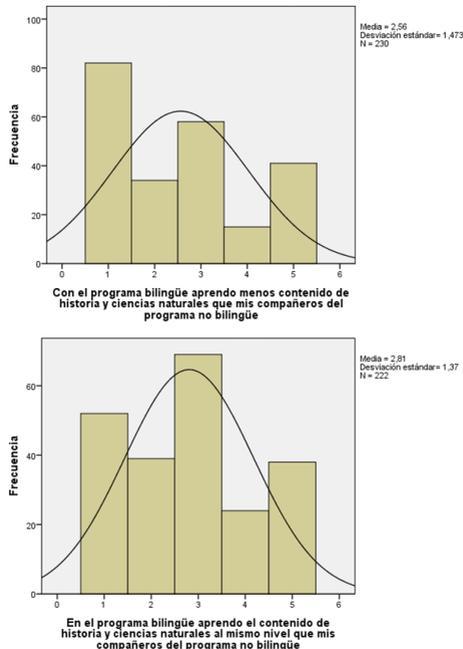
Respecto a las preguntas número 5 y 6, sobre la percepción que tiene el alumnado de la cantidad de contenido de historia y ciencias naturales que aprende en lengua extranjera, es importante comparar las figuras 10 y 11. En ellas se observa, por un lado, que la mitad del alumnado cree que aprende menos contenido de historia y ciencias naturales que sus compañeros que cursan enseñanzas no bilingües. A esta misma conclusión llegó Hajer (2000) cuando comprobó la tendencia a simplificar los contenidos de las materias impartidas en otro idioma, ya que los alumnos encontraban mucha dificultad en ellas (Dalton-Puffer, 2007, p.4). Por otro lado, sorprendentemente, más del 50% de los estudiantes afirma que su nivel de ciencias e historia, respecto a sus compañeros del programa no bilingüe, es el mismo. Esta respuesta nos lleva a interpretar que, aunque perciben que los contenidos se simplifican, también son conscientes de que no tienen menos nivel académico. Esto se puede deber a que el contenido que se resume se compensa por la profundidad con la que se procesa la información con la metodología AICLE (Met, 1998; Stohler, 2006; Lorenzo, 2010) y a los aspectos culturales que se incluyen.

El tema de la reducción de materia es una de las grandes preocupaciones de las familias cuando deciden que sus hijos se incorporen a la enseñanza bilingüe ya que no quieren que ello perjudique el aprendizaje de contenidos. Actualmente, contamos con muchos estudios que muestran resultados similares entre alumnos que estudian contenidos en lengua extranjera y los que lo hacen en su lengua materna (Admiraal et al., 2006; Van de Craen et al., 2007a; Seikkula-Lieno, 2007; Vollmer, 2008; Grisaleña et al., 2009; San Isidro, 2010; Bergroth y Palviainen, 2014; Otwinowska, 2014; Surmont, 2016). Sin embargo, coincidiendo con la opinión del alumnado castellanomanchego, hemos encontrado diversos estudios que descubren resultados inferiores en cuanto a la adquisición de contenidos dentro del programa bilingüe. Entre ellos podemos mencionar los de Washburn (1997), Nyholm (2002), Hajer (2000), Dalton-Puffer (2007) y más recientemente Sotoca y Muñoz (2015), Ruiz (2016) y Fernández-Sanjurjo et al. (2017). En todos ellos se deduce que el temario se simplifica, sacrificando elementos que posteriormente se pueden compensar como acabamos de mencionar. Por este motivo, los

estudiantes de Castilla-La Mancha notan que el temario sufre cierto retraso al principio, pero al final del curso comprueban, como han indicado al contestar la encuesta, que obtienen los mismos resultados que sus compañeros que siguen enseñanzas tradicionales.

## Figuras 10 y 11

Respuestas ítems número 5 y 6

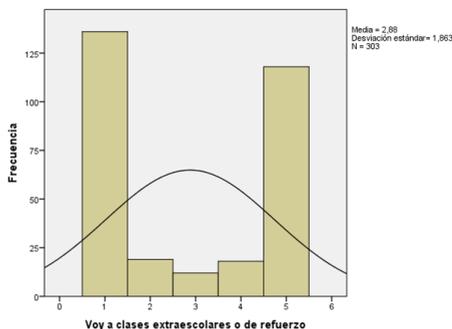
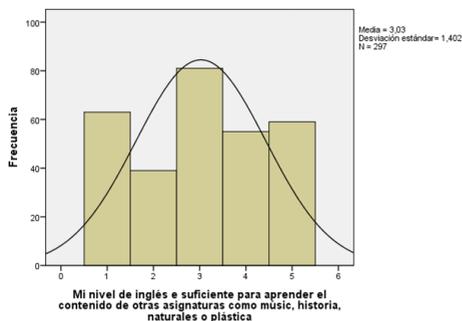


Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en la pregunta número 7, hemos querido conocer si los estudiantes consideran que su nivel de inglés es suficiente como para aprender contenido de otras materias en esta lengua. La mayoría de ellos afirma tener el nivel apropiado para ello (figura 12) y conocer mucho vocabulario. Esto se puede deber al uso de la metodología AICLE, como han demostrado varias investigaciones (Cabezas Cabello, 2010; Woore, 2015; Lancaster, 2016; Louise Oxbrow, 2018; Chaieberras y Rascón-Moreno, 2018), y también a la asistencia a clases extraescolares o de refuerzo, en lengua inglesa, a las que van más de la mitad de los estudiantes como podemos ver en la figura 13.

## Figuras 12 y 13

### Respuestas ítems número 7 y 8



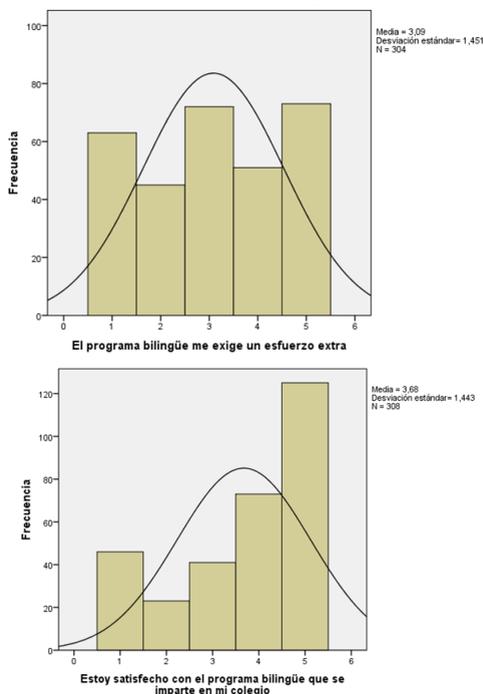
Fuente: elaboración propia

Para finalizar el cuestionario, con las preguntas 9 y 10 queríamos saber si los alumnos consideran que el programa bilingüe les exige un esfuerzo extra y si, a su vez, están satisfechos con este tipo de programa que se imparte en sus colegios. Con relación al esfuerzo extra que les demanda el programa bilingüe, los resultados recogidos en la figura 14 nos indican que más de la mitad de los alumnos está de acuerdo con esta afirmación. Sobre este tema hemos encontrado varias investigaciones que apoyan estos datos mostrando que el hecho de integrar contenido y adquisición de lengua extranjera requiere que el alumnado haga un doble esfuerzo cognitivo, teniendo que estar más activo durante el proceso de aprendizaje (Van de Craen et al. 2007b, Bialystok 2004, 2005; Halbach, 2009; Nieto, 2016; Berger, 2016).

En cuanto a la pregunta 10, como apreciamos en la figura 15, la mayoría de los estudiantes se siente satisfecho con el programa bilingüe que se lleva a cabo en su centro de estudios. Este alto nivel de satisfacción se puede deber a varios factores. En primer lugar, a la opinión positiva que tienen de sus profesores de inglés, de science y de sus auxiliares de conversación que los motivan constantemente (Lorenzo et al. 2009, Chaieberras y Rascón-Moreno, 2018). En segundo lugar, a que el alumnado se siente más seguro de sí mismo, con más confianza y motivación a la hora de hablar inglés (Lancaster, 2016) y, en tercer lugar, a que los alumnos son conscientes de que pueden comunicarse sin dificultad en lengua inglesa y ello se debe al programa de estudios que han seguido.

## Figuras 14 y 15

Respuestas ítem número 9 y 10



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Al comienzo de este trabajo de investigación nos propusimos conocer la opinión de los estudiantes de Castilla-La Mancha sobre la educación bilingüe que están cursando en sus centros educativos a través de la metodología AICLE. Una vez expuesta la información, y tras haber mostrado el análisis de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas por los alumnos de 5° y 6° curso de educación primaria, son varias las conclusiones que se han alcanzado.

En primer lugar, las calificaciones de los estudiantes, tanto en lengua inglesa como en la asignatura de science, son buenas, pero empeoran conforme el alumnado sube de nivel. Esto apoya las

conclusiones de Valdés et al. (2006), que indican que a medida que los alumnos alcanzan grados más altos, aumenta la dificultad de los contenidos explicados en el segundo idioma y es importante un mayor dominio de las habilidades necesarias para obtener buenos resultados. Al mismo tiempo, comprobamos que a más de la mitad del alumnado no le gustaría que se impartieran más asignaturas en lengua inglesa ya que consideran que su nivel de inglés es suficiente para seguir las clases de música, ciencias o educación física en esa lengua sin grandes dificultades. Probablemente, porque más del 50% de los encuestados asiste a clases particulares o de refuerzo en lengua inglesa y esto les es de gran ayuda a la hora de afrontar sus clases en inglés.

En segundo lugar, hemos apreciado que la mayoría de los estudiantes considera que se está incrementando su nivel de inglés debido a la participación en el programa bilingüe de su centro de estudios, dato que coincide con varias investigaciones previas (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018; Nieto y Ruiz Cordero, 2018 y Ruiz Cordero, 2018a; Louise Oxbrow, 2018; Shepherd y Ainsworth, 2017; Lancaster, 2016; Woore, 2015; Madrid y Hughes, 2011). Además, más de dos tercios del alumnado se siente satisfecho con este tipo de docencia, aunque hay diversidad de opiniones sobre si sólo las asignaturas más fáciles deberían ser en inglés.

En cuarto lugar, sobre la percepción que tiene el alumnado de la cantidad de contenido de historia y ciencias naturales que aprende en lengua extranjera, observamos que la mitad del alumnado cree que aprende menos contenido de historia y ciencias naturales que sus compañeros que cursan enseñanzas no bilingües, dato que coincide con el estudio de Hajer, realizado en el año 2000. Sin embargo, sorprendentemente, más del 50% de los estudiantes afirma que su nivel de ciencias e historia, respecto a sus compañeros del programa no bilingüe, es el mismo. Esta respuesta nos lleva a interpretar que, aunque perciben que los contenidos se simplifican, también son conscientes de que no tienen menos nivel académico que sus compañeros que siguen enseñanzas no bilingües.

Finalmente, tenemos que dejar constancia de que el alumnado castellanomanchego admite realizar un esfuerzo extra al cursar los

programas bilingües, pero al mismo tiempo se siente muy satisfecho con este tipo de docencia que, como indica Alcaraz-Mármol (2020), contribuye a la formación integral de los alumnos y los prepara para el siglo XXI. Este alto nivel de satisfacción nos lleva a comprender la gran demanda, la rápida expansión (Nieto y Ruiz Cordero, 2018) y la popularidad de la educación bilingüe en Castilla-La Mancha.

## Referencias bibliográficas

Admiraal, W., Westhoff, G., y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language Proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75-93.

Alcaraz-Mármol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual tea, collaboration with eTwinning. *Tejuelo*, 32, 147-170.

Alejo, R., y Piquer Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: An analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (3), 245-262.

Berger, A. (2016). Learning mathematics bilingually. An Integrated Language and Mathematics Model (ILMM) of word problem solving processes in English as a foreign language. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 73-100). Bristol: Multilingual Matters.

Bergroth, M., y Palviainen, Å. (2014). *Bilingual early education: Theory and Practice in Finland*. Presentation given at the University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, 15 September 2014.

Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. Kroll, y A. De Groot, *The handbook of*

*bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-431). Oxford: Blackwell.

Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.

Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. España: Editorial Club Universitario.

Chaieberras, Z., y Rascón-Moreno, D. (2018). Perspectives of Compulsory Secondary Education Students on Bilingual Sections in Madrid (Spain). *English Language Teaching*, 11 (10), 152-161. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n10p152>.

Dalton-Puffer C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. doi: <http://doi.org/10.1075/lllt.20>.

De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., y Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1), 47-71.

Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias. [2017/9118]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 31 de julio de 2017, nº 147, pp.18603-18612.

Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42 (2), 209-224.

Falcón, E., y Lorenzo, F. (2015). El desarrollo de la sintaxis compleja en L1 y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso. *E-Aesla*, 1, 1-9.

Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., y Arias Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-14. doi: <https://orcid.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.

Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in study abroad. En Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament,

J. y Thomas Wilhelm, D. J. (Eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp.215- 253). Berlín: Language Science Press.

González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., y García, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.

Grisaleña, J., Campo, A., y Alonso, E. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (1), 1-12.

Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work. En J. K. Hall, and L. Stoops Verplaetse (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 265-285). Mahwah N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz y M.C. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 19-26). Madrid: Richmond Publishing.

Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context, *English Language Teaching*, 9 (2), 148-177. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>.

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

Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.

Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418-442. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041>.

Louise Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137-158.

Madrid, D., y Hughes, S. (2011). Introduction to bilingual and plurilingual education. En D. Madrid y S. Hughes (Eds.), *Studies in bilingual education* (pp. 17-50). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Martín-Macho, A., y Faya, F. (2020). L1 in CLIL: the case of Castilla-La Mancha. *Tejuelo*, 31, 143-174. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.143>.

Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Morales, J., Calvo, A., y Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of experimental child psychology*, 114 (2), 187-202. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>

Moya Guijarro, A., y Ruiz Cordero, M. B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Revista de Estudios Filológicos*, 62, 269-288. doi: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34.

Nieto Moreno de Diezmas, E., y Ruiz Cordero, B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J.L. Ortega-Martín, S.P. Hughes y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (pp. 93-103). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

Nyholm, L. (2002). Läsa på engelska. *Språkvård*, 3, 38-39.

Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el programa de Secciones Europeas en centros

públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 24 de febrero de 2005, nº 40, pp. 3582-3590.

Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 20 de junio de 2014, nº 117, pp. 16424-16433.

Orden 27/2018, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 15 de febrero de 2018, nº 33, pp. 4704-4717.

Otwinowska, A. (2014) *CLIL teaching in Poland and Finland – reflections from the study visit*. Institute of English Studies, University of Warsaw. Disponible en: <https://clil.pedagog.uw.edu.pl/dr-agnieszka-otwinowska-kasztelanic-2/>.

Pavón, V. (2018). Learning Outcomes in CLIL Programmes: a Comparison of Results between Urban and Rural Environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28.

Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching Language and Literature*, 9 (1), 9–31. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>.

Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and Lessons from the Challenge of CLIL Experiences. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp. 59–82). Bristol: Multilingual Matters.

Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>.

Ruiz, M. (2016). Bilingual Education: Experience from Madrid (tesis de maestría). Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI), Madrid. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783096701-011>.

Ruiz Cordero, M.B. (2018a) Assessing English Writing Skills of Students from Bilingual and Non-Bilingual Schools in Castilla-La Mancha, Spain. A Comparative Study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5 (2), 95–113. doi: <https://doi.org/10.31261/tapsla.7658>.

Ruiz Cordero, M.B. (2018b). Estudio Comparativo sobre la formación de maestros de inglés en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Madrid. *Miscelánea*, 76 (149), 499-527.

Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 231-243. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>.

San Isidro, X. (2010). An Insight into Galician CLIL: Provision and Results. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 55-78). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.

Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328-341. doi: <https://doi.org/10.2167/le635.0>.

Shepherd, E., y Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An Evaluation of English Language Capability*. Madrid: British Council.

Sotoca Sienes, E., y Muñoz Hueso, A. C. (2015). El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos. *Journal of Education Research*, 9 (1), 27–40. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41732](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41732).

Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content teaming. *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 15 (3), 41-46.

Surmont, J., Struys, E., Noort, M., y Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (2), 319-337. doi: <https://doi.org/319.10.14746/ssllt.2016.6.2.7>.

Valdés, G., Fishman, J.A., Chávez, R., y Pérez, W. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., y Gao, Y. (2007a). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *VIIEWS Vienna English Working Papers*, 18 (3), 70- 78.

Van de Craen, P., Ceuleers, E., y Mondt, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. En D. Marsh, y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vollmer, H. (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Assessment. En J. Eckerth y S. Sickmann, (Eds.). *Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives* (pp. 227-290) New York: Peter Lang.

Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden. A case study of Röllingby High School 1987-1989*. Stockholm: University of Stockholm.

Woore, R. (2015). *Madrid, a Bilingual Community: a view from the classroom*. A report for EMI Oxford. Disponible en: <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Woore-R.-2015-Madrid-a-Bilingual-Community-a-view-from-the-classroom-unpublished-report.pdf>.



**Marca con una X la respuesta con la que estés más de acuerdo siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutro, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.**

|    | <b>PREGUNTA</b>                                                                                                                  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1  | Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa                                                                    |          |          |          |          |          |
| 2  | Con el programa bilingüe aprendo más inglés                                                                                      |          |          |          |          |          |
| 3  | Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés                                                                               |          |          |          |          |          |
| 4  | Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica                                |          |          |          |          |          |
| 5  | Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe    |          |          |          |          |          |
| 6  | En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias al mismo nivel que en el programa no bilingüe                |          |          |          |          |          |
| 7  | Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales, plástica .... |          |          |          |          |          |
| 8  | Voy a clases de inglés extraescolares o de refuerzo                                                                              |          |          |          |          |          |
| 9  | El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra                                                                                  |          |          |          |          |          |
| 10 | Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio                                                           |          |          |          |          |          |

## ***Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora***

### ***Exploring the relationship between family literacy, ICT and literacy skills***

**Iris Orosia Campos Bandrés**

Universidad de Zaragoza

[icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

**Ana Marco Sisamón**

Universidad de Zaragoza

[amarcosisamon@gmail.com](mailto:amarcosisamon@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7069-013X>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.161**

Fecha de recepción: 29/03/2020

Fecha de aceptación: 15/07/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Campos Bandrés, I. O., y Marcos Sisamón, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>

**Resumen:** Desde el enfoque emergente de la alfabetización se hace hincapié en el impacto del ambiente alfabetizador familiar sobre el desarrollo de la lectoescritura. Así, se ha constatado el influjo del nivel socioeconómico y sociocultural de los progenitores en la práctica de actividades alfabetizadoras en el hogar. Actualmente, la socialización de las TIC ofrece nuevos escenarios que precisan de estudios que contemplen esta variable en la investigación sobre la alfabetización familiar. En este trabajo se presenta una herramienta cuantitativa para la medición del grado de alfabetización familiar y de control parental en la exposición infantil a las TIC, así como el nivel percibido por las familias en la competencia lectoescritora de sus hijos/as. Los resultados de la investigación exploratoria realizada con 100 familias avalan la solidez de la herramienta y evidencian el impacto del nivel socioeconómico y académico de los progenitores en las prácticas de alfabetización y en la gestión del acceso y uso de las TIC por sus hijos/as. Además, se encuentran correlaciones positivas entre un ambiente alfabetizador más rico y una mejor gestión parental de las TIC y el nivel percibido por los progenitores en la competencia lectoescritora de sus hijos/as.

**Palabras clave:** alfabetización familiar; alfabetización inicial; educación infantil; lectoescritura; tecnologías de la información y la comunicación.

**Abstract:** From the emerging literacy theories, the impact of the family environment on literacy acquisition is emphasized. In this sense, several works have reported the influence of the socioeconomic and sociocultural level of parents in the practice of literacy activities at home. The current socialization of information and communication technologies (ICT) offers new contexts that require the development of family literacy research focused on this variable. This work presents a quantitative tool for measuring the degree of family literacy and parental control in children's exposure to ICT, as well as the competence perceived by families in their children's literacy skills. The results of the exploratory research carried out with 100 families confirm the strength of the tool. The results also show the impact of the parents' socioeconomic and academic level on family literacy practices and on the control of access and use of ICT by their children. Furthermore, positive correlations are found between a richer literacy environment and better parental management of ICTs, and also between a richer literacy environment and the level perceived by parents in the literacy skills of their children.

**Keywords:** early literacy; family literacy; literacy; preschool education; information and communication technologies.

# I

## ntroducción

En coherencia con los enfoques socioconstructivistas que fundamentan las bases epistemológicas de la educación del siglo XXI, el paradigma emergente de la alfabetización hace hincapié en la importancia del *input* comunicativo ofrecido por el entorno familiar durante los primeros años de vida, el cual tiene una repercusión decisiva sobre el desarrollo de la competencia lectoescritora (Ferreiro, 2016; Teberosky y Soler, 2003). Así, el conocimiento preescolar derivado de la vivenciación de prácticas alfabetizadoras que son fruto de la inmersión del niño en una *cultura letrada* (Ferreiro, 2016) facilita el posterior aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Entre esas prácticas de alfabetización primarias, Bigas (2001), Rugerio y Guevara (2015), Santana, Alemán y López (2017) o Teberosky y Sepúlveda (2018) apuntan algunas especialmente significativas como los juegos verbales, la escritura de notas, cartas y listas, la lectura de etiquetas, instrucciones y carteles, las visitas a la biblioteca y, sobre todo, la lectura compartida y mediada por el adulto (Teberosky y Sepúlveda, 2018). Asimismo, investigaciones recientes como la de Pérez (2018) constatan que estas rutinas de interacción niño-adulto desarrolladas durante la etapa preescolar no benefician únicamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna sino también en las extranjeras estudiadas en la escuela; cuestión en la que han incidido otros autores como Foncubierta y Fonseca (2018).

En relación con todo lo anterior, trabajos como los de Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010), Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006), Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia (2005), Romero, Arias y Chavarría (2007) o Rugerio y Guevara (2015) han destacado el influjo del nivel sociocultural y económico de las familias en la práctica de actividades de alfabetización, concluyendo que las familias con un nivel sociocultural y económico más bajo tienden a ofrecer una cantidad menor de estas, lo cual tiene un impacto evidente en el desarrollo de la competencia lectoescritora del niño.

A pesar de que existen sólidas evidencias respecto al impacto de la alfabetización familiar en el desarrollo de la lectoescritura, en la actualidad, y fruto de la socialización de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), se abren nuevos interrogantes en relación a este objeto de estudio. Tal y como destaca Cerisola (2017) el impacto social y comunicativo del auge de las TIC se ha traducido en un uso cotidiano de estos dispositivos por parte de la población más joven, por lo que resulta oportuno educar a los más pequeños en la gestión de las mismas. En este sentido, autores como Nogueira y Ceinos (2015) o Paniagua (2018) han destacado la necesidad de controlar especialmente el contacto con estas herramientas durante el periodo de la primera infancia dado que una gestión inadecuada de su uso puede tener repercusiones negativas en el desarrollo del lenguaje y la atención, entre otras capacidades cognitivas. Por otra parte, autores como Soto (2011), Cerisola (2017) y Teberosky y Sepúlveda (2018) han destacado que una temprana exposición a las TIC puede derivar en la reducción del tiempo destinado a la interacción comunicativa entre los progenitores y sus hijos, desplazando de este modo prácticas alfabetizadoras relevantes para el desarrollo neuropsicológico y lingüístico como la lectura de libros en voz alta o los intercambios emocionales a través de la conversación.

Revisado este marco teórico y constatada la necesidad de ahondar en la investigación sobre el papel y/o repercusión de las TIC en las prácticas de alfabetización familiar, se diseñó una investigación con el propósito principal de crear una herramienta cuantitativa destinada a

explorar el grado de alfabetización familiar y de control parental en la exposición infantil a las TIC y la posible correlación de estas variables con el nivel percibido por las familias en las habilidades de lectura y escritura de sus hijos/as. Todo ello, teniendo en consideración el posible influjo del nivel socioeconómico y académico familiar, en coherencia con el marco teórico revisado.

## **1. Método**

### **1. 1. *Objetivos***

Revisados el marco teórico y el estado de la cuestión, los objetivos del trabajo fueron los siguientes:

1. Diseñar una herramienta cuantitativa para el análisis del nivel de alfabetización familiar, el control parental del uso de las TIC y la percepción parental del nivel de competencia lectoescritora del alumnado de 3.º de Educación Infantil.
2. Explorar el influjo del nivel socioeconómico y académico de las familias en las prácticas de alfabetización familiar, en el control parental del uso de las TIC y la percepción parental del nivel de competencia lectoescritora de sus hijos/as de 5-6 años.
3. Explorar la posible correlación entre el grado de alfabetización familiar, el control parental del uso de las TIC y la percepción de los progenitores sobre el desarrollo de la competencia lectoescritora de sus hijos/as de 5-6 años.

### **1. 2. *Instrumento***

La herramienta aplicada cuenta con cuatro partes diferenciadas (ver anexo). La primera está compuesta por preguntas destinadas a la recopilación de los datos sociodemográficos que componen las variables independientes del estudio: edad de los progenitores (menor de 25 años; entre 25 y 35; mayor de 35), nivel de estudios de los progenitores (estudios primarios; estudios secundarios y/o de formación

profesional; estudios universitarios) y situación laboral de los progenitores<sup>1</sup> (conformándose tres grupos según nivel adquisitivo: el superior con los grupos laborales 1, 2 y 3; el intermedio con los grupos 4 y 5 y el inferior con los grupos 6 y 7). La segunda recoge el instrumento de medición del nivel de alfabetización familiar, con un total de 15 ítems de respuesta cerrada mediante una escala Likert con 5 niveles de respuesta. La tercera contiene los 10 ítems destinados a medir el grado de uso y control de las TIC, también de respuesta cerrada mediante escala Likert de 5 niveles. Finalmente, se encuentra un apartado destinado a la valoración de las destrezas en lectoescritura del niño por parte del progenitor, a través de 7 ítems de respuesta cerrada bajo la misma escala que en los casos anteriores.

Para la creación del instrumento destinado a la medición de la alfabetización familiar se partió de un análisis de herramientas previas que midieran esta variable en investigaciones similares. Fruto de este análisis, se decidió partir de una adaptación del instrumento de De la Peña, Parra y Fernández (2018), que a su vez se fundamenta en la herramienta ya clásica de De Baryshe y Binder (1994, cit. por De la Peña, Parra y Fernández, 2018). En nuestro caso, se optó por la modificación de la escala de respuesta, ya que en la herramienta de referencia se combinaban las respuestas dicotómicas y las de tipo Likert con tres niveles de respuesta. Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) para la aplicación de este tipo de escalas, se consideró oportuno que el número de categorías de respuesta fuera el mismo para todos los ítems. Asimismo, se consideró oportuno adaptar la redacción de algunos de los ítems con la finalidad de que fueran fácilmente comprensibles por las familias participantes. Tras la realización de estas adaptaciones, se estimó oportuno validar el nuevo el cuestionario para garantizar su validez. Finalmente, y tras la realización de un análisis factorial exploratorio (KMO .782;  $\chi^2=555,097$ ) con una muestra piloto de 50 sujetos, el cuestionario quedó

---

<sup>1</sup> Para la redacción de esta pregunta se tomó como referencia la correspondiente a esta variable utilizada en la herramienta de Hugué (2006). Se optó por esta pregunta por su clara jerarquización según nivel de estudios y renta, así como por su claridad en la redacción de las opciones de respuesta y su uso extendido –y validado– en otras investigaciones realizadas en contextos escolares.

reducido de los 39 ítems iniciales a los 15 que funcionaron con mayor solidez, quedando representadas las siguientes dimensiones: compra de libros infantiles (ítems 1, 2), prácticas de lectura (ítems 3, 4, 5), prácticas familiares del lenguaje (ítems 6, 7), control del lenguaje por parte de los progenitores (ítem 8), recursos didácticos en el hogar (ítems 9 y 10), prácticas alfabetizadoras del lenguaje escrito (ítem 11), los progenitores como modelos alfabetizadores (ítems 12, 13 y 14), recursos físicos/materiales para la promoción de la alfabetización (ítem 15).

En lo que respecta a la herramienta para medir la variable de gestión parental de las TIC se partió del cuestionario de Berrios, Buxarrais y Garcés (2015) para el planteamiento de las dos dimensiones principales del cuestionario: uso de las TIC y mediación parental, y se diseñaron un total de 15 ítems. Debido a las diferencias existentes entre el contexto en el que se aplicó la herramienta de referencia y aquel al que iba dirigida la nuestra, se consideró necesario realizar, como en el caso anterior, un análisis factorial que permitiera garantizar la validez de la herramienta. El cuestionario inicial se pilotó con una muestra de 50 sujetos y tras el análisis factorial (KMO .813;  $\chi^2=261.605$ ) se determinó reducir la herramienta a un total de 10 ítems. En concreto, para medir la dimensión de uso de las TIC se contemplaron el acompañamiento (ítem 1), el tiempo (ítem 2) y la ubicación o ámbitos de uso (ítems 8, 9 y 10); y para medir la dimensión de mediación parental se contemplaron la finalidad de uso (ítems 4, 5 y 6) y el grado de control ejercido por los progenitores (ítems 3 y 7).

Finalmente, para crear el instrumento para medir el nivel de lectoescritura percibido por los progenitores se partió de la conceptualización de Fons (2000) para las fases de la lectura seleccionando los rasgos más característicos correspondientes a la edad de los niños objeto de estudio (5/6 años, 3.º de Educación Infantil). Para el caso de la valoración de la escritura se tomó como referencia la teorización de Teberosky (1999, cit. por Fons, 2000), y concretamente los rasgos de los niveles cuarto y quinto –“escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra” y “escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-

exhaustiva de la palabra”-. En este caso, se redactaron varios ítems que fueron evaluados por jueces, que seleccionaron los 8 que se consideraban como más claros para una evaluación no realizada por expertos (en este caso, los progenitores). Tras la validación del cuestionario con una muestra de 50 sujetos, se realizó un análisis factorial (KMO .687;  $\chi^2=123.679$ ) fruto del cual se seleccionaron los 7 ítems más robustos, 4 para el caso de la lectura (ítems 1, 2, 3 y 4) y 3 para el caso de la escritura (ítems 4, 6 y 7).

Los datos definitivos se recopilaron entre un total de 100 familias y, antes de proceder al análisis, se realizó una prueba de fiabilidad en la que el estadístico Alfa de Cronbach mostró una fiabilidad elevada para la medición de la alfabetización familiar ( $\alpha$  .842), el grado de control parental en el uso de las TIC ( $\alpha$  .807) y la percepción de los progenitores sobre el nivel de competencia lectoescritora de sus hijos/as ( $\alpha$  .663), si bien este último resultado se mostró más limitado aunque, tomando como referencia a Hernández y Mendoza (2018), podría considerarse aceptable teniendo en consideración el carácter exploratorio de la investigación.

Los datos recopilados quedaron codificados respetando la respuesta de 1 a 5 puntos y recodificando aquellas preguntas en las que la conducta más deseable correspondía con la respuesta menos elevada, para así obtener una puntuación total en cada VD para cada sujeto y correspondiendo una media más elevada a un mayor grado de alfabetización familiar, de control parental en el uso de las TIC o de percepción de la competencia lectoescritora del niño, en su caso.

Los datos se trataron con el *software* SPSS en su versión 15. Se efectuaron pruebas de comparación de medias y análisis correlacionales. Antes de decidir el estadístico a aplicar, se realizaron pruebas de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Para la comparación de las medias se aplicó la prueba ANOVA de un factor o su alternativa no paramétrica de Brown Forsythe. Para establecer los grupos entre los que se encontraban las diferencias se aplicaron las pruebas *post hoc* de Tukey y Games Howell, según

correspondiera. Para analizar las correlaciones se aplicó el estadístico de Pearson.

### **1. 3. Muestra**

Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), contactando con familias del alumnado del 3.º curso de Educación Infantil de diferentes localidades de la provincia de Zaragoza. Teniendo en consideración la naturaleza exploratoria del trabajo, se consideró suficiente una muestra de 100 sujetos, pues como apuntan Hernández, Fernández y Bapista, se trata de una cifra adecuada ya que “cuando las muestras están constituidas por 100 o más elementos tienden a presentar distribuciones normales y eso sirve para el propósito de hacer estadística inferencial (generar de la muestra al universo)” (Hernández, Fernández y Bapista, 2014, p. 189).

## **2. Resultados**

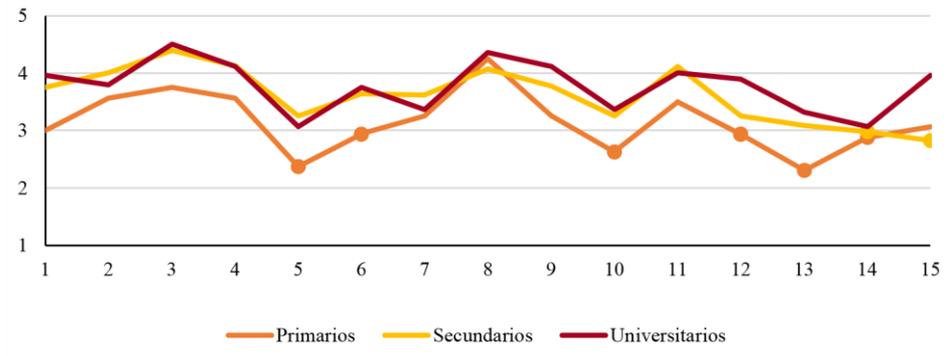
Dado que el proceso de creación y análisis de fiabilidad del cuestionario se ha presentado en el apartado anterior, procederemos a presentar los resultados referentes a los objetivos 2 y 3.

En relación al influjo del nivel socioeconómico y académico de las familias en las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en el hogar, en primer lugar, se constatan diferencias significativas en función de los estudios del padre (Levene= 3.89,  $p = .024$ ;  $F = 4.48$ ,  $p = .016$ ) y la prueba *post hoc* de Games Howell muestra que las diferencias se encuentran concretamente entre las familias en las que los padres tienen estudios primarios y aquellas en las que tienen secundarios/FP ( $p = .041$ ), y entre las familias en las que los padres tienen estudios primarios y aquellas en las que poseen estudios universitarios ( $p = .020$ ). La comparación de puntuaciones (Tabla 1) muestra que en los dos casos es superior el nivel alfabetizador del grupo con mayor nivel académico, lo cual queda reflejado visualmente en el gráfico 1, que recoge las respuestas de cada grupo para cada ítem de esta parte del cuestionario y donde se señalan, además, los ítems que reflejan prácticas

alfabetizadoras insuficientes (con media inferior a 3 puntos). Estas, se encuentran en el caso de los dos grupos con nivel académico más bajo y fundamentalmente en el inferior.

### Gráfico 1

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el nivel de estudios del padre

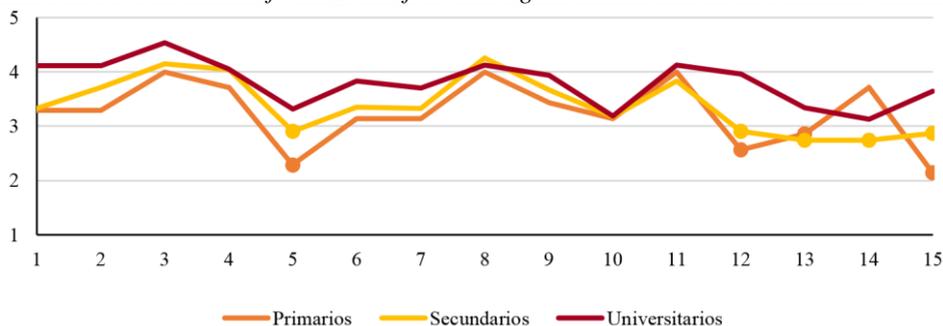


Fuente: elaboración propia

Los datos son similares al considerar el nivel de estudios de la madre (Levene= .003,  $p= .967$ ;  $F= 6.41$ ,  $p= .002$ ), y la prueba *post hoc* de Tukey muestra que las diferencias se encuentran entre las familias en las que la madre tiene estudios secundarios/FP y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .005$ ), con una puntuación superior nuevamente ligada a un mayor nivel académico ( $\mu 3.81$  frente a  $\mu 3.40$ ). El gráfico 2 muestra de forma general los resultados para los ítems del cuestionario según esta variable. Entre ellos, se destacan aquellos con una media inferior a los 3 puntos, lo cuales reflejan prácticas alfabetizadoras insuficientes. Estas, se encuentran nuevamente asociadas a los niveles académicos inferiores.

## Gráfico 2

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el nivel de estudios de la madre



Fuente: elaboración propia

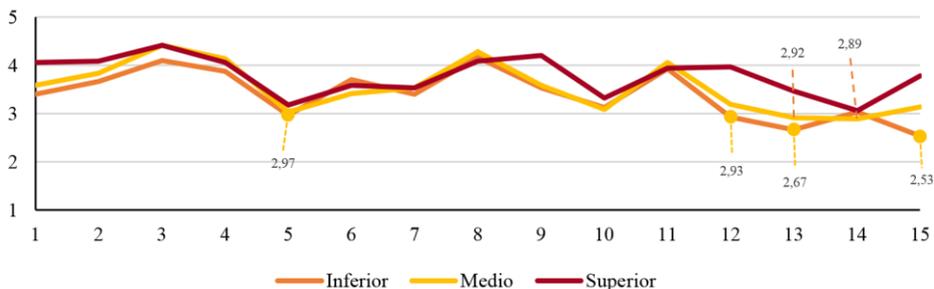
En coherencia con lo anterior, el análisis reporta nuevamente diferencias estadísticamente significativas al considerar el nivel socioeconómico. Para el cálculo de esta variable, se codificó el trabajo de cada progenitor de 0 a 6 puntos correspondiendo la puntuación más baja con el grupo laboral inferior (ver cuestionario). Posteriormente, se sumaron las puntuaciones de los progenitores y se crearon tres grupos socioeconómicos, de modo que el superior estuvo conformado por las familias con empleos de los rangos 1, 2 y 3, el medio por las de los rangos 4 y 5, y el inferior por las de los rangos 6 y 7. Como decíamos, la prueba de ANOVA muestra diferencias significativas (Levene= .174,  $p = .840$ ;  $F = 3.14$ ,  $p = .048$ ) según esta variable en lo que respecta al nivel de alfabetización familiar, y la prueba *post hoc* de Tukey muestra que las diferencias se encuentran concretamente entre los dos grupos socioeconómicos de los extremos ( $p = .042$ ), el de los trabajadores no cualificados y del sector primario/industria/construcción ( $\mu 3.40$ ) y el de los pequeños empresarios, profesionales científicos/intelectuales y directores de empresas/administración pública ( $\mu 3.78$ ).

El gráfico 3 muestra las diferencias en los ítems sobre alfabetización familiar según el grupo socioeconómico, donde se destacan las puntuaciones que mostrarían una media insuficiente (inferior a 3 puntos). Estas se encuentran en dos ítems (13 y 14) en el caso de las familias del nivel socioeconómico medio, en cuatro ítems (5, 12, 13 y 15) en el caso de las familias del nivel socioeconómico inferior y en ninguno en el caso en las familias del nivel socioeconómico superior.

superior. Asimismo, cabe destacar las prácticas sobresalientes (por encima de 4 puntos), que para el caso de las familias del nivel socioeconómico superior se encuentran en un mayor número de ítems (1, 2, 3, 4, 8 y 9) y en el caso de las familias de los niveles socioeconómicos medio e inferior se reducen a cuatro en el primer caso (ítems 3, 4, 8 y 11) y tan sólo dos en el segundo (ítems 3 y 8).

### Gráfico 3

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el socioeconómico familiar

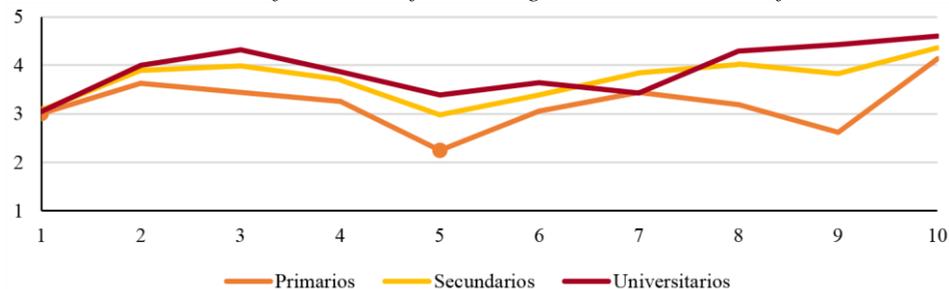


Fuente: elaboración propia

En relación al control parental del uso de las TIC, encontramos de nuevo diferencias estadísticamente significativas en función de los estudios del padre (Levene= .108,  $p= .898$ ;  $F= 5.26$ ,  $p= .007$ ) y concretamente entre las familias en las que el padre cuenta con estudios primarios y aquellas en las que el padre posee estudios secundarios/FP ( $p= .028$ ), y también entre las familias en las que el padre tiene estudios primarios y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .005$ ). Tal como muestra la tabla 1 y se refleja en el gráfico 4, existe una conexión entre un mayor control parental en el uso de las TIC y un mayor nivel académico. A pesar de ello, cabe destacar que son escasos los ítems con puntuaciones inferiores al 3 (ítems 1 y 5) y que, por lo tanto, reflejan situaciones no deseables en la gestión de estas herramientas por parte de los progenitores.

#### Gráfico 4

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el socioeconómico familiar

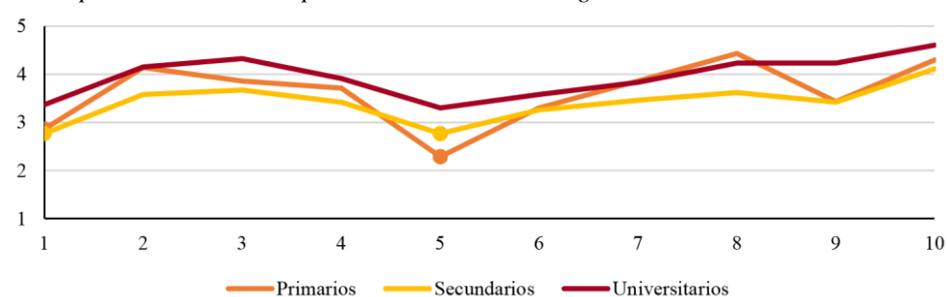


Fuente: elaboración propia

Los estudios de la madre reportan, del mismo modo, diferencias significativas (Levene= .832,  $p= .438$ ;  $F= 7.92$ ,  $p= .001$ ), que se encuentran concretamente entre las familias en las que la madre tiene estudios secundarios/FP y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .000$ ), con un mayor control del uso de las TIC entre estas últimas (Tabla 1). Los ítems con puntuaciones que reflejan prácticas no deseables son los mismos que en el caso anterior (ítems 1 y 5) y se encuentran, también, en los dos grupos con niveles académicos más bajos.

#### Gráfico 5

Media por ítems en control parental de uso de TIC según nivel académico de la madre



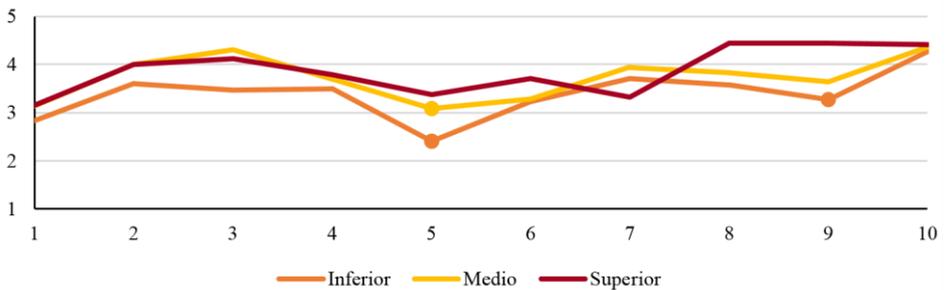
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, y en coherencia con lo anterior, se encuentran diferencias significativas en función del nivel socioeconómico (Levene= 1.10,  $p= .338$ ;  $F= 4.25$ ,  $p= .017$ ) y de nuevo entre los dos grupos de los extremos ( $p= .014$ ), de modo que son las familias con un

mayor nivel socioeconómico las que ejercen un mayor control del uso que sus hijos/as hacen de las TIC ( $\mu$  3.88 frente a  $\mu$  3.38). Además, estas son las únicas que no puntúan por debajo de 3 puntos en ninguno de los ítems relacionados con las TIC, de modo que sus prácticas a este respecto son adecuadas en todas las situaciones consideradas en el cuestionario (gráfico 6).

### Gráfico 6

Media por ítems en control parental de uso de TIC según nivel socioec. familiar



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en lo que respecta al nivel percibido en la competencia lectoescritora del niño, se encuentran diferencias únicamente en función del nivel de estudios de la madre (Levene= 5.03,  $p= .008$ ;  $F= 3.51$ ,  $p= .049$ ) y en concreto entre las que tienen estudios secundarios/FP y las que tienen estudios universitarios ( $p= .020$ ), con una mejor percepción entre las madres con titulación universitaria ( $\mu$  3.72 frente a  $\mu$  3.33).

### Tabla 1

Medias para cada variable dependiente en función de los estudios de los progenitores

| Nivel estudios del padre |       | Competencia Lectoescritura | Alfabetización Familiar | Control TIC |
|--------------------------|-------|----------------------------|-------------------------|-------------|
| Primarios                | Media | 3.30                       | 3.15                    | 3.20        |
|                          | DT    | .69                        | .65                     | .78         |
| Secundarios/FP           | Media | 3.63                       | 3.61                    | 3.71        |
|                          | DT    | .71                        | .48                     | .65         |
| Universitarios           | Media | 3.49                       | 3.77                    | 3.89        |
|                          | DT    | .72                        | .79                     | .70         |
| Total                    | Media | 3.53                       | 3.58                    | 3.67        |
|                          | DT    | .71                        | .64                     | .71         |

| Nivel estudios de la madre |       | Competencia Lectoescritura | Alfabetización Familiar | Control TIC |
|----------------------------|-------|----------------------------|-------------------------|-------------|
| Primarios                  | Media | 3.64                       | 3.25                    | 3.61        |
|                            | DT    | .76                        | .69                     | .45         |
| Secundarios/FP             | Media | 3.33                       | 3.40                    | 3.40        |
|                            | DT    | .56                        | .60                     | .72         |
| Universitarios             | Media | 3.72                       | 3.81                    | 3.95        |
|                            | DT    | .71                        | .59                     | .64         |
| Total                      | Media | 3.53                       | 3.58                    | 3.67        |
|                            | DT    | .71                        | .64                     | .71         |

Fuente: elaboración propia

Ya en relación a nuestro tercer objetivo de investigación, la prueba de correlación de Pearson muestra que existe una correlación positiva estadísticamente significativa entre el nivel percibido en la competencia lectoescritora de los hijos/as y el nivel de alfabetización familiar ( $r = .250$ ;  $p = .012$ ).

**Tabla 2**

*Correlación entre el nivel de competencia lectoescritora percibido y el nivel de alfabetización familiar*

|                            |                        | Correlaciones           |                            |
|----------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
|                            |                        | Alfabetización Familiar | Competencia Lectoescritura |
| Alfabetización Familiar    | Correlación de Pearson | 1                       | .250*                      |
|                            | Sig. (bilateral)       |                         | .012                       |
|                            | N                      | 100                     | 100                        |
| Competencia Lectoescritura | Correlación de Pearson | .250*                   | 1                          |
|                            | Sig. (bilateral)       | .012                    |                            |
|                            | N                      | 100                     | 100                        |

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa entre el nivel percibido en la competencia lectoescritora de los hijos/as y el grado de control de las TIC ejercido por los progenitores ( $r = .306$ ;  $p = .002$ ). Además, teniendo en consideración los parámetros de Hernández y Mendoza (2018) podemos

decir que esta correlación es de una fuerza mediana al encontrarse por encima de .30 (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Correlación entre el nivel de competencia lectoescritora percibido y el grado de control de las TIC*

|                   |                        | Correlaciones     |             |
|-------------------|------------------------|-------------------|-------------|
|                   |                        | C. lectoescritura | Control TIC |
| C. Lectoescritura | Correlación de Pearson | 1                 | .306**      |
|                   | Sig. (bilateral)       |                   | .002        |
|                   | N                      | 100               | 100         |
| Control TIC       | Correlación de Pearson | .306**            | 1           |
|                   | Sig. (bilateral)       | .002              |             |
|                   | N                      | 100               | 100         |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

El primer objetivo del estudio era la creación de una herramienta que permitiera medir de forma eficaz y fiable el nivel de alfabetización familiar y el grado de control parental del uso de las TIC en familias con niños de 3.º curso de Educación Infantil, con la finalidad de establecer una posible relación entre estas variables y la competencia lectoescritora de los niños percibida por los progenitores. Los resultados avalan la utilidad del cuestionario, que muestra una consistencia interna y una fiabilidad aceptables.

Así, y ya en cuanto al segundo objetivo planteado –explorar el influjo del nivel socioeconómico y académico en las prácticas de alfabetización familiar y en el control parental del uso de las TIC–, se ha constatado el impacto de las variables contempladas, de modo que, en coherencia con nuestro marco teórico (Andrés et al, 2010; Piacente et al, 2006; Querejeta et al, 2005; Romero, Arias y Chavarría, 2007; Rugerio y Guevara, 2015), todas ellas han reportado diferencias significativas que apuntan a la presencia de un ambiente alfabetizador más rico –pero también a una gestión parental más eficaz en el uso de las TIC– entre las familias con mayor nivel académico y

socioeconómico. En este sentido, cabe destacar los resultados obtenidos por las familias con niveles socioeconómicos y académicos inferiores en algunos ítems relacionados con las prácticas alfabetizadoras, con puntuaciones por debajo de la media teórica del instrumento concretamente en los relacionados con la presencia de los progenitores como modelos alfabetizadores (ítems 12, 13 y 14), en algunos de los vinculados a la presencia de recursos físicos y didácticos para la alfabetización en el hogar (ítems 10 y 15), en un ítem relacionado con las prácticas de lectura (ítem 5) y en otro relacionado con las prácticas familiares del lenguaje (ítem 6). Por otra parte, respecto a la percepción parental del nivel de lectoescritura de sus hijas/os únicamente se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en función de los estudios de la madre, de nuevo con resultados más positivos asociados a un nivel académico superior.

Finalmente, es relevante destacar que nuestro análisis exploratorio apunta a la existencia de una correlación positiva entre el nivel percibido por los progenitores en la competencia lectoescritora de sus hijos/as y la presencia tanto de un ambiente alfabetizador familiar más rico como de una mejor gestión parental del uso de las TIC por parte de las y los pequeños. En cualquier caso, en lo que respecta a las TIC, todos los grupos socioeconómicos presentan medias por encima de la media teórica del instrumento, si bien con una puntuación más modesta (cercana al 3) entre las familias pertenecientes a los grupos inferiores, que además muestran puntuaciones insuficientes en algunos aspectos, y en concreto los relacionados con: el uso autónomo de los dispositivos tecnológicos por parte del niño/a (ítem 1), su uso con fines de entretenimiento u ocio pasivo (ítem 5) y la utilización de estos antes de acostarse (ítem 9). En este sentido, y en línea con las consideraciones de Soto (2011), Cerisola (2017) y Teberosky y Sepúlveda (2018), los resultados obtenidos podrían apuntar a un posible impacto –en negativo– de la gestión y consumo de las TIC sobre las prácticas de alfabetización familiar en las familias de los grupos socioeconómicos y socioculturales más bajos, aunque sin quedar corroborado de una forma sólida su impacto sobre la competencia lectoescritora de los niños percibida por los progenitores.

Para finalizar, es oportuno recordar que los resultados referentes a nuestro segundo y tercer objetivos tienen una naturaleza exploratoria, por lo que deben interpretarse con cautela. Así, consideramos oportuna la realización de estudios confirmatorios que verifiquen los resultados obtenidos en esta primera aproximación. Por otra parte, parece pertinente desarrollar estudios donde se combine la encuesta mediante el cuestionario creado con la evaluación de la competencia lectoescritora de los niños de forma objetiva por parte de profesionales, con la finalidad de poder comparar las percepciones de los progenitores con la competencia real del alumnado de 3.º curso de Educación Infantil, dotando así de mayor fiabilidad a los resultados obtenidos en relación a esta variable.

## Referencias bibliográficas

Andrés, M. A., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 129-140.

Berrios, L., Buxarrais, M. R., y Garcés, M.S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 45, 161-168. doi: 10.3916/C45-2015-17.

Bigas, M. (2001). El lenguaje escrito. En M. Bigas, M. Correig, I. Guibourg, M. Milian, T. Colomer, T. Durán y M. Fons (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 103-124). Madrid: Síntesis.

Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Pediatr. Panamá*, 46 (2), 126-131.

De la Peña, C., Parra, N., y Fernández, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17 (1), 7-20. doi: 10.18239/ocnos\_2018.17.1.1336.

Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foncubierta, J. M. y Fonseca, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.28.11.

Fons, M. (2001). Aprender a leer y a escribir. En M. Bigas, M. Correig, I. Guibourg, M. Milian, T. Colomer, T. Durán y M. Fons (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, R., y Mendoza, Ch. P. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.

Nogueira, M. A., y Ceinos, C. (2015). Influencia de la tablet en el desarrollo infantil: perspectivas y recomendaciones a tener en cuenta en la orientación familiar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 33-50.

Paniagua, H. (2018). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría integral*, 4, 178-186.

Pérez, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 28, 185-218. doi: 10.17398/1988-8430.28.185.

Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en las familias de la pobreza. Comparación de sus características con las familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliaçao Psicológica*, 21, 61-68.

Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Urrutia, M. I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En E. Díez, B. Zubiauz y M. A. Mayor (Coords.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 803-818). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-15.

Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e

investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.02.

Sánchez, S. y Santolaria, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. doi: 10.17398/1988-8430.32.229.

Santana, R., Alemán, J. A., y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, 83-90. doi: 10.17811/rifie.46.2017.83-90.

Soto, D. R. (2011). Las tecnologías mediales, la escuela y la lectura: aliados-distantes. *Revista Infancias Imágenes*, 1, 21-31.

Teberosky, A., y Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.

Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista entreideias*, 7 (2), 73-90. doi: 10.9771/re.v7i2.25327.

## Anexo. Cuestionario

Señale una opción de respuesta para cada pregunta. En cuanto a la dedicación laboral, señale su trabajo actual. Si se encuentra desempleado y/o ha tenido varios, marque aquel en el que ha trabajado más habitualmente.

| Edad de la madre |  |            | Edad del padre |             |         |           |
|------------------|--|------------|----------------|-------------|---------|-----------|
| Menor de 25      |  | De 25 a 35 | Más de 35      | Menor de 25 | 25 a 35 | Más de 35 |

| Nivel de estudios de la madre |                    |                         | Nivel de estudios del padre |                    |                         |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------------------|
| Estudios Primarios            | Secundarios y/o FP | Estudios Universitarios | Estudios Primarios          | Secundarios y/o FP | Estudios Universitarios |

| Trabajo actual (o habitual)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Madre | Padre |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| <b>1. Dirección de empresas y administración pública.</b> Empresario/a (empresa con más de 10 trabajadores), director/a en la administración pública, directivo/a de empresa o similar                                                                                                                                                                                                                                     |       |       |
| <b>2. Profesionales científicos e intelectuales.</b> Profesor/a; técnico/a superior en ingeniería; profesionales titulados en: derecho, medicina, química, matemáticas, farmacia, arquitectura, informática, ciencias sociales, periodismo; profesionales de la cultura y el espectáculo o similar                                                                                                                         |       |       |
| <b>3. Pequeños/as empresarios/as, técnicos/as de medio y apoyo.</b> Pequeño/a empresario/a (empresa de menos de 10 trabajadores); analista; programador/a informático/a; ingeniero/a técnico/a; arquitecto/a técnico/a; maestro/a; enfermero/a; agente comercial; empleado/a público/a de cuerpos de seguridad; supervisor/a de industria o de la construcción o similar                                                   |       |       |
| <b>4. Comerciantes, empleados/as de oficina, contables y administrativos/as.</b> Comerciante; propietario/a de tienda; administrativo/a; contable; recepcionista; telefonista; empleado/a de: oficina, biblioteca, servicio de correos o similar, atención al público o similar                                                                                                                                            |       |       |
| <b>5. Trabajadores/as en servicios personales, restauración y comercio.</b> Dependiente/a; cajero/a; camarero/a; cocinero/a; trabajador/a cuidando personas en servicios sociosanitarios; trabajador/a de seguridad privada; fontanero/a, conductor/a; mecánico/a de vehículos                                                                                                                                             |       |       |
| <b>6. Trabajadores/as del sector primario, industria y construcción.</b> Trabajador/a cualificado/a de agricultura, ganadería, pesca o forestal; trabajador/a de industria; operador/a de maquinaria; operario/a de cadenas de montaje; mecánico/a de maquinaria; soldador/a o chapista; trabajador/a de la industria de la alimentación; trabajador/a de la construcción; carpintero/a; pintor/a; artesano/a; jardinero/a |       |       |
| <b>7. Trabajadores no cualificados.</b> Amo/a de casa; empleado/a doméstico/a; personal de limpieza; conserje; peón agrario, forestal o pesquero; peón de la construcción; peón de la industria; recogedor/a de residuos, urbanos; vendedor/a callejero/a                                                                                                                                                                  |       |       |
| <b>No lo sé/ otros (especifique cuál)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |       |       |

|    |                                                                                                                          | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1  | ¿Suele comprar libros infantiles?                                                                                        |       |            |         |              |         |
| 2  | ¿Cuántos libros –no escolares– ha comprado en el último año para su hijo/a?                                              | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| 3  | ¿Lee cuentos infantiles o historietas a su hijo/a?                                                                       |       |            |         |              |         |
| 4  | ¿Hace preguntas a su hijo/a sobre el cuento o libro leído?                                                               |       |            |         |              |         |
| 5  | ¿Proporciona a su hijo/a material escrito no literario (revistas, folletos u otros)?                                     |       |            |         |              |         |
| 6  | ¿Realiza juegos verbales como poesías, rimas o adivinanzas con su hijo/a?                                                |       |            |         |              |         |
| 7  | ¿Cuenta (oralmente, no leídos) cuentos infantiles a su hijo/a?                                                           |       |            |         |              |         |
| 8  | Cuando su hijo/a tiene una rabieta ¿analizan la situación juntos?                                                        |       |            |         |              |         |
| 9  | ¿Tiene en el hogar material didáctico (por ejemplo: material Montessori, letras en relieve, etc.) para su hijo/a?        |       |            |         |              |         |
| 10 | ¿Cuántas veces a la semana utiliza ese material su hijo/a? (Si no tiene, no conteste a esta pregunta)                    | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| 11 | ¿Lee a su hijo/a rótulos o etiquetas mientras caminan por la calle?                                                      |       |            |         |              |         |
| 12 | ¿Lee el periódico, revistas u otros en presencia de su hijo/a?                                                           |       |            |         |              |         |
| 13 | ¿Habla con su hijo/a de lecturas que usted realiza o de las noticias que lee?                                            |       |            |         |              |         |
| 14 | ¿En colaboración con su hijo/a, realiza una lista antes de ir al supermercado?                                           |       |            |         |              |         |
| 15 | De forma aproximada, ¿Cuántos libros hay en el hogar?<br>(1= 25 o menos / 2= 50-60 / 3= 60-80 / 4=80-100 / 5= 100 o más) | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |

|    |                                                                                                                                                                                                                                 | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1  | Mi hijo/a utiliza las TICs de forma autónoma                                                                                                                                                                                    |       |            |         |              |         |
| 2  | Mi hijo/a utiliza las TICs más de una hora al día                                                                                                                                                                               |       |            |         |              |         |
| 3  | ¿Cuánto se identifica del 1 al 5 con la siguiente afirmación?: “A menudo siento que es mi hijo quien decide el tiempo que quiere pasar utilizando las TICs?” (1= muy identificado/a con la afirmación / 5= nada identificado/a) | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| 4  | ¿Usa su hijo/a –o le proporciona usted– portales o aplicaciones educativas para el desarrollo lingüístico (como por ejemplo Lingokids)?                                                                                         |       |            |         |              |         |
| 5  | ¿Usa su hijo/a –o le proporciona usted– portales o aplicaciones de vídeo on-line (YouTube, canales de televisión, etc.) con la finalidad de entretenerse?                                                                       |       |            |         |              |         |
| 6  | ¿Usa su hijo/a –solo/a o acompañado/a– programas de comunicación personal (Skype, Whatsapp) con el fin de comunicarse (familiares, amigos)?                                                                                     |       |            |         |              |         |
| 7  | Considero que mi hijo/a se inquieta/inquietaría al no poder usar las TICs                                                                                                                                                       |       |            |         |              |         |
| 8  | Mi hijo/a utiliza alguna TIC (visionado de vídeos o TV, uso de aplicaciones, Whatsapp, etc.) durante las comidas (desayuno, comida, merienda o cena)                                                                            |       |            |         |              |         |
| 9  | Mi hijo/a utiliza alguna TIC antes de acostarse (visionado de vídeos o TV, uso de aplicaciones, Whatsapp, etc.)                                                                                                                 |       |            |         |              |         |
| 10 | Cuando salimos a la calle suelo llevar un dispositivo tecnológico para que pueda amenizar la espera (supermercado, médico, café con amigos, etc.)                                                                               |       |            |         |              |         |

|   |                                                                                                                                                                                                                           | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1 | Al leer, confunde fonemas similares (sopa-sapo)                                                                                                                                                                           |       |            |         |              |         |
| 2 | Comprende lo que lee                                                                                                                                                                                                      |       |            |         |              |         |
| 3 | Realiza una lectura silábica (el-pe-rro-co-me)                                                                                                                                                                            | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| 4 | Realiza una lectura global y completa de cada palabra (El perro come)                                                                                                                                                     |       |            |         |              |         |
| 5 | Cuando escribe omite letras en las palabras                                                                                                                                                                               |       |            |         |              |         |
| 6 | Le cuesta escribir las sílabas inversas (es decir, las que tienen la vocal primero: <u>a</u> l-to, <u>e</u> m-pe-zar) y trabadas (las que tienen dos consonantes seguidas: <u>t</u> rabajo, <u>g</u> lobo, <u>p</u> resa) |       |            |         |              |         |
| 7 | Tiene una escritura del todo comprensible, aunque pueda presentar algún problema de ortografía (como no poner tildes o confundir la B con la V)                                                                           |       |            |         |              |         |

## ***La poesía: educadora de emociones***

### ***Poetry: educator of emotions***

**Eulalia Agrelo-Costas**

Universidad de Vigo

[magrelo@uvigo.es](mailto:magrelo@uvigo.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>

**Alexandra Piñeiro Casal**

Universidad de Vigo

[alexandrapicasal@gmail.com](mailto:alexandrapicasal@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5667-4237>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.185**

**Fecha de recepción:** 30/03/2020

**Fecha de aceptación:** 24/09/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Agrelo-Costas, E., y Piñeiro Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>

**Resumen:** Este trabajo parte de la hipótesis de que la poesía es un medio idóneo para abordar la educación emocional. Después de apuntalar teóricamente los vínculos entre la poesía y las emociones, se describe la intervención diseñada para implementar en sexto de educación primaria bajo los esquemas de la investigación-acción. Esta se estructura en cuatro fases y se propone modificar las prácticas educativas para alcanzar los objetivos propuestos. La pretensión de concretar las potencialidades de la poesía para tratar la educación emocional se basa en un diseño cuasi-experimental pretest / posttest, que se asienta en el estudio de caso entre un grupo de alumnado que ha trabajado previamente la poesía (experimental) y otro que no lo ha hecho (control). Cabe señalar que la intervención ha tomado la secuencia didáctica para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizan los datos y se recogen los logros, que se manifiestan en las nuevas percepciones y conocimientos del alumnado sobre el binomio poesía-emociones.

**Palabras clave:** poesía; emociones; educación básica.

**Abstract:** This work starts from the hypothesis that poetry is an ideal way to approach emotional education. After theoretically propping up the links between poetry and emotions, the intervention designed to implement in sixth grade of primary education is described under action research schemes. This is structured in four phases and it is proposed to modify the educational practices to achieve the proposed objectives. The aim of specifying the potential of poetry to deal with emotional education is based on a pretest / posttest quasi-experimental design, which is based on the case study between a group of students who have previously worked on (experimental) poetry and another that it has not (control). It should be noted that the intervention has taken the didactic sequence to face the teaching-learning process. The data is analyzed and the achievements are collected, which are manifested in the new perceptions and knowledge of the students about the binomial poetry-emotions.

**Keywords:** poetry; emotions; basic education.

# **I**ntroducción

La Inteligencia Emocional (IE) irrumpe a finales del siglo XX en el panorama científico, debido a la exigible reflexión de una sociedad que aparta sus emociones de la esfera pública. Esto supuso una revolución en las ciencias sociales y de la salud (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017), dentro de las cuales se enmarca la educación y, por ende, la Educación Emocional (EE), que ha de ser abordada desde múltiples perspectivas, porque minimiza la vulnerabilidad de las personas ante ciertas disfunciones (estrés, depresión o agresividad) o previene su ocurrencia (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Todo ello no solo beneficia al ser humano, sino que al conjunto de la sociedad en la que vive (Gutiérrez, Ibáñez y Prieto, 2012).

Diferentes profesionales de la educación han propuesto estrategias para mejorar las competencias emocionales del alumnado, entre las cuales se sitúan aquellas procedentes del ámbito literario. No obstante, es de señalar que las emociones estéticas no han sido

atendidas convenientemente por encuadrarse en las emociones ordinarias (Bisquerra, 2009), además de no incidirse lo suficiente en la capacidad de las lecturas literarias para acercarse a las emociones, tan decisivas en la configuración de la identidad personal y del ser social en un período susceptible como es el de la infancia y juventud (G-Pedreira, 2018; Balça, Selfa y Azevedo, 2020). Entre esas lecturas literarias sobresalen las poéticas, porque su lenguaje educa en los sentimientos, en los valores democráticos y en el plano estético, así como facilita el descubrimiento de las dimensiones menos conocidas, pero imprescindibles, de las palabras (García, 2009).

Pese a que el género poético está íntimamente ligado a la materia de los sentimientos y sus composiciones son muestras de la verdadera ingeniería de las palabras, su presencia en las aulas continúa siendo reducida y acostumbra a estar condenada a tareas anodinas (Andricaín y Rodríguez, 2016). De ahí que nos hayamos propuesto elaborar una intervención de aula para aproximarse a la poesía desde los postulados de la educación literaria (Mendoza, 2004; Cerrillo, 2013; Roig, 2013), sin olvidar una faceta primordial de la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual y la posibilidad de transformación (Sanjuán, 2011). Por ello, la educación emocional y la educación literaria han de ser planificadas en conjunto por ser básicas en la formación inicial y permanente del individuo (Roig, 2018).

## **1. Un necesario marco teórico**

### ***1.1. De la Inteligencia Emocional a la educación***

El ritmo de vida impuesto por la sociedad postmoderna ha privado a hombres y mujeres de tiempo para meditar sobre sí mismos y sus emociones. En lo referente a la infancia, esta vive en un ambiente de sobreestimulación constante, que le impide tener sosiego para desarrollar su sensibilidad, conocer y controlar sus emociones, reflexionar acerca de sus pensamientos y trabajar su creatividad (Bisquerra et al., 2015; Banderas, 2017).

Ante esta situación, se habla en el ámbito científico de Inteligencia Emocional (IE), concebida como una parte de la inteligencia social relacionada con el control de nuestras emociones y las de los demás, cuyo fin es utilizar dicha información para guiar nuestro pensamiento y comportamiento (Salovey y Mayer, 1990). Nuevas definiciones y matizaciones posteriores determinaron que se trata de un conjunto de habilidades intelectuales para valorar, expresar, comprender, regular y dirigir nuestras propias emociones, así como reconocer y entender las emociones de los demás (Goleman, 1996; Palomero, 2005; Darder y Bach, 2006; Gallego y Gallego, 2006; Malaisi, 2012; Mestre y Fernández, 2012).

Esta conceptualización motivó la necesidad de trabajar este ámbito del desarrollo en el proceso formativo de los niños y niñas, por lo que surge la Educación Emocional (EE), que se considera un proceso educativo, continuo y permanente capaz de potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, siendo ambos elementos esenciales en el desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000). Así concluimos que la EE representa un proceso educativo, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades emocionales, que mejorarán nuestra capacidad para afrontar situaciones vitales, permitiéndonos gozar de una vida personal y social más plena (Elias, Tobias y Friedlander, 2000; Gallardo y Gallardo, 2010; Malaisi, 2012).

La irrupción de la EE en la educación determinó que las Competencias Emocionales (CE) fuesen la guía para ser abordadas en las aulas, cuya sistematización exponemos a través de Gallardo y Gallardo (2010), Bisquerra et al. (2015), Pérsico (2016) y López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018):

- Conciencia emocional: hace referencia a la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, comprender su causa y valorar su intensidad.
- Regulación emocional: favorece el control de nuestras emociones, permitiendo una respuesta apropiada al contexto. Incluye habilidades como el control de la ira y la tolerancia a la frustración.

- Autonomía emocional: engloba habilidades relacionadas con la autogestión y autoeficacia (la autoestima, la responsabilidad, la resiliencia y el pensamiento crítico).
- Competencia social: incluye habilidades facilitadoras de las relaciones interpersonales (saber escuchar, ser capaz de convencer y respetar las diferentes opiniones).
- Habilidades de vida para el bienestar: permiten afrontar satisfactoriamente situaciones cotidianas promoviendo nuestro bienestar personal y social (tomar decisiones, fijar objetivos adecuados y ejercer una ciudadanía activa y responsable).

Numerosos estudios avalan los beneficios del desarrollo de estas competencias, que van desde en ámbito personal, donde encontraremos mayor tranquilidad y menos problemas mentales, al ámbito social, en el que gozaremos de un mayor bienestar y preparación ante elementos dañinos (Abarca, 2003; Sánchez, 2010; Bisquerra et al., 2015; Fernández-Berrocal et al., 2017).

La infancia ha de tener acceso a esta educación, sobre todo en el actual contexto social en el que la familia, principal transmisora de valores y artífice de construcción de la identidad, ha perdido peso en las enseñanzas emocionales y sociales. Esto motiva que la escuela asuma esta función, aunque no se debe obviar el papel de las familias, por lo que es imprescindible la coordinación de estas dos instituciones para alcanzar nuestros objetivos (Bisquerra, 2000; Ortega y Mínguez, 2003; López, 2010; Bas y Pérez de Guzmán, 2010; Malaisi, 2012).

## ***1.2. Abordar la Educación Emocional a través de la poesía***

Con el propósito de explorar las potencialidades de la literatura para trabajar las CE, nos apoyamos en Malaisi (2012), quien señala que el hemisferio derecho del cerebro, en el que se encuentra la forma de entender el mundo, responde a un lenguaje analógico e irracional, no al de la lógica. El lenguaje figurado de la literatura ayuda a la infancia a comprender las emociones y sentimientos de una manera más efectiva que las explicaciones lógicas. Los cuentos, las fábulas, la poesía, etc.

ponen al lector en contacto con su experiencia emocional, abriendo una puerta muy certera para profundizar en ella (Alabart y Martínez, 2016). En esta línea ya se había pronunciado Leibbrandt (2013), quien postula el estudio de las emociones y de la identidad mediante la literatura infantil y juvenil, ya que las posibilidades de identificación de sus lecturas conectan con el mundo de experiencias del lector y le conducirán a nuevas indagaciones que parecen, en un principio, irreconciliables con el propio mundo de vivencias.

La literatura institucionalizada y la literatura infantil y juvenil incluyen tres dimensiones –la ética, la estética y la liberadora–, siendo el componente emocional de gran relevancia en el aprendizaje lector y literario mediante una relación mutua: el rol de las emociones del lector en el aprendizaje literario, y el de la literatura en la construcción de la identidad personal y en el desarrollo integral de las personas (Sanjuán, 2013). De entre la variedad de modelos literarios, nos hemos decantado por la poesía, con frecuencia oculta tras el género narrativo en las aulas, debido a la falsa y extendida creencia de su complejidad e incluso inutilidad. Sin embargo, el lenguaje poético y el infantil comparten múltiples similitudes, además de manifestar la niñez una notable fascinación por la literatura popular, en la que predomina el cancionero infantil (Mendoza y López, 1997; Cerrillo, 2006). La elección del género poético se fundamenta, por lo tanto, en la estrecha conexión que aúna las emociones y la poesía, lo que nos posibilita aprovecharnos de su poderosa retroalimentación ya enunciada por Nobile (1992):

La poesía, fomentada y cultivada en formas adecuadas desde las primeras fases de la edad evolutiva, es iniciación en los valores, enérgico reclamo para el sentimiento y la afectividad, ruptura de esquemas y convenciones, exaltación de la espontaneidad y de la originalidad creativa, superación de la uniformidad y los estereotipos, correctivo contra la mediocridad, la trivialidad, exigencia para elevarse a una visión superior, más crítica y menos prosaica de la realidad (pp. 68-69).

La poesía remueve lo más profundo de nosotros mismos y nos propicia zambullirnos en nuestro mundo interior lejos del sentimentalismo, que podría despavorir al alumnado de su capacidad de sentir, pero sí próximos a ese anhelo de favorecer la construcción de la

propia identidad (Gómez, 2011; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016). Esta experiencia también ha de servir para mitigar la visión de que la poesía es sólo métrica y rima, y estimular el gusto por este género (Mendoza y López, 1997; García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010; Sanjuán, 2014). Esto no significa relegar las cuestiones estéticas y formales de sus composiciones, sino que actuarán de puente para llegar a sus significados, entender sus imágenes y disfrutar de su musicalidad, con la pretensión de que cada lector fije su interpretación del poema y lo acepte como un medio para satisfacer la necesidad de expresarse (Cerrillo y Luján, 2010; Díaz, 2012).

## **2. Intervención**

### **2.1. Justificación y objetivos**

A partir de la hipótesis de que la poesía es una materia válida para abordar la educación emocional, nuestro objetivo prioritario se centra en la elaboración e implementación de una propuesta de intervención de cariz transformador. De este modo introducimos las competencias emocionales en el aula, a la par que ahondamos en la competencia lingüístico-literaria, una asociación poco revisada a nivel teórico y con escasos estudios que sustenten su validez (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013; G-Pedreira, 2018). Se realizará en las aulas de sexto curso de educación primaria, por lo que seguimos la estela de otros programas que han reflejado los efectos positivos de tratar la inteligencia emocional con alumnado de 10 y 11 años (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Cruz et al., 2013).

Sus actividades conducen a la identificación, comprensión y valoración del lenguaje poético, a la vez que se potencia un nuevo canal de comunicación, sin perder de vista el goce, la creatividad y el ludismo. Cabe incidir en que ser competente literariamente también implica convertirse en un lector autónomo, capaz de aproximarse a la literatura y de reconocerla, interpretarla y valorarla, además de descubrir un espacio de conocimiento y modificar la conciencia y, de este modo, la experiencia (Fittipaldi, 2013).

Este propósito principal orientado a la formación integral del alumnado de educación primaria lleva asociados los siguientes objetivos:

- Explorar las emociones intrapersonales para promover la creación de un modelo de si mismo, que pueda comprender y aceptar.
- Aproximarse a las emociones interpersonales que posibiliten observar, entender y relacionarse con los demás de un modo afectivo, respetuoso y productivo.
- Desarrollar la competencia literaria que propicia dominar otras competencias relacionadas con la expresión oral, formas textuales y aspectos metaliterarios e intertextuales.
- Valorar el género poético por su riqueza estética y cultural, así como por su utilidad para abordar la EE.
- Incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje metodologías activas que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje copartícipe y reflexivo.

## **2.2. Metodología**

La presente intervención se ciñe a los esquemas de la investigación-acción, por ser los que más se ajustan a la concepción y consecución de sus objetivos. Esta metodología, impulsada por Lewin (1973), hibrida el ejercicio docente, la investigación y la reflexión, siendo definida por Elliot (1993) como el estudio de una situación social para tratar de optimizar la calidad de la acción en la misma, por medio de la interpretación de lo que ocurre desde la perspectiva de quien actúa e interactúa en la situación problemática.

Por lo tanto, se construye desde y para la práctica, busca mejorarla mediante la transformación y comprensión, exige la participación de los sujetos en la renovación de las actuaciones y requiere de una intervención grupal y coordinada, además de demandar un análisis crítico y componerse de una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Dentro de los tres modelos básicos de investigación-acción

propuestos por Grundy (1982) –el técnico, el crítico y el práctico–, hemos optado por este último, ya que implica un camino de exploración y reflexión de ida y vuelta entre la práctica educativa y sus propósitos.

Para su implementación precisa de una hoja de ruta que contempla cuatro fases según Kemmis y McTaggart (1988): diagnóstico y reconocimiento de la situación; diseño de una propuesta de acción; realización de la intervención y observación; y reflexión sobre los resultados para motivar una nueva planificación. Este modelo asentado en la observación-acción-reflexión (Cohen, Manion y Morrison, 2007) se define por su carácter resolutivo, puesto que intenciona la prospección de las prácticas educativas para modificarlas con el propósito de superarlas (Munarriz, 1992; Latorre, 2004).

Con la finalidad de discernir las potencialidades de la poesía para ahondar en la educación emocional desde el paradigma de la investigación-acción, tomamos un diseño cuasi-experimental pretest / postest (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982), que parte del estudio de caso, porque implica una indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

El plan de acción diseñado se llevará a cabo en un aula de sexto de educación primaria que, previamente, ha trabajado la poesía. No obstante, para evaluar el impacto real que tiene contemplar la poesía en la práctica educativa, este alumnado actuará de grupo experimental, frente al alumnado del mismo curso de otro centro educativo, que representa el grupo control, por obviar casi por completo la poesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que propicia el establecimiento de relaciones de significado intragrupo e intergrupo (González y Cano, 2010).

El diagnóstico de la situación se efectuó con un pretest anónimo e individual reproducido al final del presente artículo para establecer los conocimientos y valoraciones del alumnado, así como para tener los indicadores de las variables del objeto de estudio mediante las respuestas emitidas por los sujetos (Casas, Repullo y Donado, 2003;

Muñoz, Rodríguez y Domínguez, 2003). El pretest cuenta de diez cuestiones para determinar las apreciaciones y sensibilidades del alumnado en relación al género poético, las emociones, la música y las posibilidades de la escritura.

Tras el análisis del pretest, se seleccionaron las composiciones textuales, a partir de su proximidad a la realidad emocional del alumnado y su calidad estética (Selfa y Fraga-de-Azevedo, 2013). El carácter eminentemente práctico de todo programa de educación emocional y su adecuación a la edad del destinatario (Vivas, 2003) aprueban la elección de la secuencia didáctica para emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que arranca de los conocimientos previos e implica la elaboración de actividades significativas, además de originar la reflexión sobre lo trabajado y alcanzar las metas propuestas (Tobón, Pimienta y García, 2010; Díaz-Barriga, 2013; Núñez y Santamarina, 2015). El docente comparte sus saberes con el discente (Díaz-Barriga, 2013) y se propicia el aprendizaje cooperativo y el desarrollo competencial (Tobón et al., 2010), especialmente la competencia sociolingüístico-comunicativa (Camps, 2003; Fernández, 2016).

La estructura de la secuencia didáctica es tripartita. En la apertura, se exploran los conocimientos y valoraciones sobre la materia –poesía y emociones–, mientras que en el desarrollo se entra en contacto con los nuevos saberes y experiencias que han de resultar provechosos, para en el cierre efectuar una síntesis reflexiva de lo aprendido (Díaz-Barriga, 2013). Su configuración ha contado con las recomendaciones del maestro y poeta Antonio García Teijeiro y de las tutoras de los grupos participantes, con los que se han mantenido varias entrevistas. Es de señalar que el tiempo de ejecución se ha adecuado a la evolución de los aprendizajes del alumnado y la evaluación se ha acometido durante el desarrollo de la secuencia, con la intención de detectar dificultades e introducir mejoras (Tobón et al., 2010). Por medio de esta observación-participante, el docente, que también ha de ser visto como un modelo de control emocional (Mestre y Fernández, 2012), recoge datos de un modo no intrusivo (Munarriz, 1992).

Después de realizar la intervención en el grupo experimental, se hizo en el grupo control introduciéndose las adecuaciones pertinentes a cada contexto. Se concluyó con el postest, que recogía las preguntas iniciales, lo cual determinó cuantificar las variaciones y evaluar el nivel de éxito. A esas valoraciones también han ayudado las anotaciones de sesgo cualitativo, que recogen el relato de lo vivido en el diario de observación (Creswell, 2014). De este modo, se han contemplado instrumentos de recogida de información propios de la investigación-acción, que nos proporciona gran flexibilidad en la selección de las técnicas de recogida de datos (Hinkel, 2011), por medio de la observación, entrevista y análisis de datos (Rincón, 1997).

El análisis de los datos se hace desde un método mixto (Onwuegbuzie y Leech, 2006), ya que se combina el método cuantitativo de corte descriptivo en el pretest y postest, y el método cualitativo con el estudio de casos. En el método descriptivo, el análisis se hará a partir de procedimientos estadísticos (Sabariego, 2004), mientras que el estudio de casos precisa de una reordenación de la información obtenida durante la experiencia en el aula, lo que motiva un proceso cíclico de construcción y reconstrucción (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). Se explora y reflexiona sobre el significado que los individuos otorgan a una cuestión, en este caso sobre las posibilidades de la poesía para abordar la educación emocional, mediante el análisis inductivo de los datos recogidos, interpretándolos con detalle y elaborando teoría de lo particular a lo general (Creswell, 2014).

La combinación de múltiples métodos alrededor de un mismo objeto facilita alcanzar la triangulación que menciona Cowman (1993), porque supone recabar datos desde perspectivas múltiples e incluso afrontar comparaciones desde enfoques y procedimientos dispares (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2000). El análisis sistémico y reflexivo de los datos favorecerá arrojar luz sobre el proceso de investigación-acción llevado a cabo, que tiene como epicentro vislumbrar la utilidad de la poesía como medio para la educación emocional, a la vez que interna al alumnado en los códigos discursivos del lenguaje poético.

### **2.3. Contexto y muestra**

Esta intervención fue realizada en el año escolar 2019-2020, durante los meses de enero y febrero, con alumnado de sexto de educación primaria. Para obtener unos resultados más fiables, se llevó a cabo en dos centros educativos:

- Un centro público de una zona semiurbana del área metropolitana de Vigo (Pontevedra), que llamamos A y actúa como grupo experimental. El aula estaba formada por 16 alumnos, de los cuales 9 eran niñas y 7 niños. En ella, el alumnado ya había tenido contacto con la poesía.

- Un centro privado-concertado ubicado en el núcleo urbano de esa ciudad, al que etiquetamos como B y representa el grupo de control. En el aula había 26 alumnos, 16 niñas y 10 niños. En este centro la relación previa con el género lírico era prácticamente nula, limitándose a conceptualizaciones teóricas y lecturas anecdóticas.

### **2.4. Descripción de la intervención**

La intervención educativa se ejecutó durante diez sesiones de cincuenta minutos en el horario de las asignaturas de lengua castellana y literatura, y lengua gallega y literatura, estructurándose en las cuatro fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1988):

- **Primera fase: diagnóstico y reconocimiento de la situación.** Realización de un test individual y anónimo para valorar las ideas previas del alumnado acerca de la poesía y la implicación de las emociones y sentimientos en ella. Sus resultados supusieron el punto de partida de la intervención e incluso la revisión de algún aspecto contemplado en el borrador primigenio.

• **Segunda fase: diseño de una propuesta de acción.**

Elaboración de una secuencia didáctica (Tobón et al., 2010; Díaz-Barriga, 2013; Núñez y Santamarina, 2015), que se ha enfocado a acercar la poesía al alumnado desde la educación literaria y la educación emocional.

**Apertura.** Para aproximar el alumnado a la poesía de un modo amable y atractivo, partimos de canciones y poemas musicados, tanto destinados al público infantil como al público general (García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016), así como de actividades que invitan a una reflexión preliminar y animan a la desinhibición.

**Desarrollo.** El núcleo de la propuesta se dirige a la prospección, reconocimiento, creación y valoración del lenguaje poético tanto desde su dimensión formal como emocional, entendiéndose la formación literaria como una situación comunicativa que proporciona la construcción de significados mediante la experiencia estética (Lluch y Zayas, 2015; Agrelo, 2018). Las actividades parten de una pertinente y cuidada selección de textos crucial en el ejercicio de la mediación (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018), que aglutina poemas de autores y autoras clásicos y contemporáneos de la literatura de adultos y de la literatura infantil y juvenil, así como responden a esquemas compositivos y corrientes temáticas heterogéneas para demostrarle al alumnado que la poesía se encuentra en su vida cotidiana (Cerrillo y Luján, 2010). Por medio del diálogo, la reflexión, la creación y el juego, fundamental para la consecución de nuestros objetivos (Navarro, 2006/2007), se encarrilará el acercamiento a los tropos, figuras de dición y figuras de pensamiento más comunes del género poético (Azaustre y Casas, 1997). Se pretende incluir en las actividades los cuatro niveles de competencia comprensiva –literal-global, inferencial-interpretativa, valorativa, organizativa y transcodificación (Moreno, 2011)–, pues el alumnado ha de pasar de ser un mero receptor a convertirse en un prosumidor (Quain, 2002).

Este cambio de rumbo supone situar en el centro del aprendizaje al alumnado e implicarlo en el desarrollo de la competencia literaria, mediante el acceso directo a los textos y la ejecución de actividades comunicativas de lectura, creación y experimentación (Correro y Real, 2014). De un modo sincrónico, esta práctica formal e imaginativa se acompaña de una prospección y análisis conducentes a la conciencia y control de las propias emociones, la autoestima, la autorrealización, la comunicación afectiva y efectiva, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos, y las habilidades y calidad de vida (Bisquerra, 2000; Torres, 2000).

**Cierre.** Representa el establecimiento de un espacio para el diálogo y el pensamiento, mediante el contraste de las ideas iniciales y de las percepciones finales acerca de la poesía, la regulación emocional y la retroalimentación entre ambas dimensiones.

• **Tercera fase: realización de la intervención.** El alumnado de los dos grupos mostró escasa apetencia e incluso disconformidad con el objeto de trabajo en la sesión inicial, sobre todo el que no había tenido un contacto más vivencial con la poesía. No obstante, el hecho de comenzar por las canciones e incluso de sustituir sus dinámicas de aula más conductistas por otras de corte socioconstructivista fueron determinantes para que sintiesen una mayor motivación. Si bien es cierto que, en un principio, también eran reticentes a expresarse oralmente o por escrito sobre sus emociones, habiendo incluso quien tildó a la poesía de cursilería, por medio de la creación de un ambiente cálido, respetuoso y de confianza, fueron modificando sus actitudes hacia los ejes de trabajo y se implicaron con mayor vehemencia.

La acción individual y sobre todo las posibilidades formativas que impulsa el trabajo cooperativo (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013) fueron decisivas en este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la orientación docente contribuyó a la adquisición de competencias tanto comunicativas como sociales desde los parámetros de la educación emocional, tal y como se recoge en las percepciones, reflexiones, notas de mejora, etc. plasmados en el diario de observación. En sus páginas también se incluyen diferentes manifestaciones del alumnado que, ante

una de las preguntas de cierre —“¿Qué es para ti la poesía?—, expuso lo siguiente: “Para mi la poesía son palabras que al principio parece que no tienen sentido, pero después descubres que están llenas de significado”; “Para mi la poesía es un mundo de palabras preciosas que alimentan mi mente de fantasía y emociones”; “Para mi la poesía son palabras que te ayudan a entender los sentimientos”; “La poesía para mi es una manera de expresar sentimientos que se escribe desde el corazón”; “La poesía es magia y me hace sentir vivo” y “Para mi la poesía es algo que me divierte y me emociona”.

• **Cuarta fase: reflexión sobre los resultados obtenidos para motivar una nueva planificación.** Repetición del test inicial para valorar cuantitativamente el porcentaje de alumnado que había cambiado su parecer sobre la poesía y su relación con las emociones, así como verificar la consecución de los objetivos marcados mediante el análisis cualitativo de lo experimentado, fijar las limitaciones de esta práctica educativa con fines transformadores y hacer propuestas de mejora para futuras intervenciones.

## **2.5. Análisis de los resultados**

### **2.5.1. Análisis del pretest**

En el caso del centro A, los datos recogidos nos muestran que el 43,7% del alumnado considera que no es difícil entender la poesía, frente a un 50% que cree que depende del poema y un 6,2% que estima que sí lo es. Sin embargo, cuando preguntamos si suelen leer textos de este género literario, nos encontramos con que sólo un 25% lo hace, mientras que el 37,5% indica que “sólo a veces” y el mismo porcentaje que únicamente lo hace en el colegio. Esto último nos preocupa, pues muestra que en gran medida la lectura de la poesía es una imposición y no una elección. Con respecto a la tercera pregunta, observamos que al 65% le gusta este género y a un 35% no le complace demasiado. Este dato choca con los anteriores, ya que nos extraña que, si entienden las composiciones poéticas y son de su gusto, no las incluyan entre sus lecturas con más frecuencia. Pensamos que el problema reside, por una

parte, en que no alcanzan a comprenderlas y apreciarlas realmente, por lo que no acaban de seducirlos; y, por otra, en que este género literario suele estar menos presente en las selecciones lectoras si lo comparamos con el narrativo.

Cuando preguntamos qué piensan que pueden encontrar en los poemas, nos sorprendió que un 93% del alumnado contestó que emociones y sentimientos, pues entendemos que no cuadra con que sólo el 12,5% muestre que lo más importante de un poema es que emocione y con que haya un 50% que nunca se haya emocionado ante un poema. Lo que conjeturamos es que, al haber trabajado este género en clase, tienen ciertas nociones teóricas que les permite contestar “adecuadamente” a la pregunta 4, pero en la 5 y en la 6, con respuestas más personales y subjetivas, evidencian su verdadero parecer. Estos datos nos parecen fundamentales, porque nos interesa cambiar este punto: ansiamos que el alumnado entienda que la poesía está edificada sobre las esencias de las emociones.

En las respuestas 7 y 8 apreciamos que las canciones son más próximas al alumnado, por lo que acostumbra a emocionarse más a través de ellas. Esto reafirma nuestra propuesta de introducir la poesía en el aula mediante las canciones. Los porcentajes de las preguntas 9 y 10 visibilizan que tendremos que esforzarnos para que la creación poética se convierta en un medio de expresión emocional, ya que sólo un 25% de la clase escribe para desahogarse y nadie lo hace con frecuencia sobre sus emociones.

Por lo que respecta al grupo B, comprobamos que el punto de partida es mucho menos favorable. Esto se debe sobre todo a que el contacto previo con la poesía ha sido circunstancial, limitándose a escasas lecturas y a indicaciones conceptuales. La comprensión del género lírico no se ha trabajado al detalle, pues el alumnado o bien expresa que es difícil de entender (23%) o bien que depende del poema (76,9%), no habiendo ningún alumno o alumna que no concuerde con esta supuesta dificultad plenamente arraigada. También percibimos que el hábito lector de este género es casi inexistente, ya que la mitad del alumnado nunca lee poesía y el 42,3% lo hace sólo en la escuela, lo cual

se puede entender mejor al ver que un 50% de la clase afirma que le resulta indiferente este género literario e incluso un 26,9% ha contestado que no le satisface.

En cuanto a las preguntas 4, 5 y 6, nos reencontramos con la misma tendencia que en el centro A. El porcentaje de alumnado que sitúa el poema como contenedor de emociones y sentimientos (61,5%) es mucho mayor que el que piensa que lo más importante es que emocione (15,3%), lo cual a priori puede parecer contradictorio, al igual que el hecho de que un 76,9% del grupo nunca se haya emocionado con un texto poético. Esto confirma nuestra idea de que la pregunta 4 puede responderse “correctamente” atendiendo a contenidos teóricos administrados desde la escuela, pero las otras tienen un carácter más subjetivo y manifiestan que el alumnado, en verdad, no atisba la carga emocional de los poemas.

En esta clase también hemos confirmado que comenzar con canciones es muy adecuado, pues el 84,6% del alumnado se fija en su letra, bien sea dándole más (50%) o menos (34,6%) importancia respecto a la melodía musical. Además, un 23% del grupo se ha emocionado en numerosas ocasiones con el texto de una canción y el 61,5% lo ha hecho alguna vez. Por último, los porcentajes de las preguntas 9 y 10, que versan sobre la expresión de sentimientos a través de la escritura, evidencian que tendremos que profundizar en este aspecto, ya que un 50% de la clase no suele escribir. Dentro de la negatividad de este dato, nos parece alentador que un 42,3%, pese a que no se siente capaz de expresar sus emociones mediante la palabra, confiesa que le complacería hacerlo. Esta predisposición propiciará una mejora en la competencia lingüística y prueba que el alumnado tiene inquietud por comprender y hacer aflorar sus emociones más íntimas.

### **2.5.2. Análisis de la intervención**

El desarrollo de la práctica resultó muy positivo y alentador en ambos centros. La forma en la que, paulatinamente, nos fuimos adentrando en la poesía, a través de las canciones y de los poemas musicados, ayudó al alumnado a aproximarse a este género literario, sobre todo en el centro B, donde la predisposición inicial era menor. El alumnado comprobó el estrecho vínculo entre los poemas y las canciones –estas segundas preferidas casi siempre– y ahuyentó esa “inapetencia” hacia la poesía confesada en el anuncio de la intervención. El progreso fue notable y la actitud fue mejorando con el avance de las sesiones, por lo que fue cada vez más reflexivo en la decodificación de los textos y llegó incluso a mostrar interés por aspectos más formales del discurso poético (rima, modelos estróficos...). Para nuestra sorpresa, su mayor fascinación se manifestó ante los recursos poéticos, pues se sintió motivado y supo disfrutar de la creación de personificaciones e ideación de símbolos, que asumió como un juego creativo.

Las actividades de expresión escrita fueron las más apetecibles y también, según pudimos apreciar y anotar en nuestro diario de observación, las que más animaron a la exploración del mundo interior y del contexto vivencial. El alumnado evidenció que es capaz de revelar sus sentimientos con la ayuda de las palabras y, aunque en un inicio había ciertas reticencias a dejar emerger sus emociones e incluso hubo quien se amuralló tras la fachada de la indiferencia, esos parapetos se fueron resquebrajando. Al final la poesía de autor y la poesía de creación propia actuaron de acicate para el desarrollo emocional, que abarca el autoconocimiento de las emociones propias y el conocimiento de las de nuestros congéneres.

### **2.5.3. Análisis del postest**

Al revisar los resultados del centro A, probamos con satisfacción que muchos datos han variado de forma notable. El porcentaje de alumnado que piensa que no es difícil entender la poesía ha subido considerablemente, de un 43,7% a un 68,7%, no exponiendo nadie que

sus textos sean de ardua comprensión. Nos sorprende que el porcentaje de alumnado lector de poesía por obligación en la escuela haya bajado de un 37,5% a un 12,5% y que el de alumnado lector habitual de sus composiciones, que partía de un 25%, se encuentra en un 50%. Esto nos lleva a conjeturar que la intervención sirvió para suscitar la querencia por la poesía, lo que se confirma cuando ahora un 37,5% expone que le cautiva la poesía; un 56,2%, que le agrada; y un 6,2%, que no le gusta demasiado.

En lo relativo a las cuestiones 4, 5 y 6, percibimos una mayor coherencia entre sus respectivos resultados. En general, no sólo sabe que los poemas contienen emociones y sentimientos, sino que el 68,7% estima que lo más relevante de estos textos es que emocionen. Sin embargo, el avance más significativo y grato se plasma en las respuestas de la pregunta 6. De unos decepcionantes datos, que nos revelaban que la mitad de la clase nunca se había emocionado con un poema y que un 12,5% entendía que era imposible que esto sucediese, pasamos a tener un 31,2% que afirma haberse emocionado muchas veces y un 56,2% que asiente haberlo hecho alguna vez. Tenemos el convencimiento pleno de que, si seguimos trabajando en esta línea, podremos lograr que continúe emocionándose con la poesía y que el porcentaje de la primera opción sea mayor.

A los datos referentes a las canciones no les damos tanto valor en el contraste con lo anterior, pues la intención real de estas preguntas radicaba en confirmar que partir de esas composiciones era una opción válida. En lo que concierne a la expresión emocional mediante la escritura, los resultados también son alentadores. El porcentaje de alumnado que escribe para exteriorizar sus emociones y siente que esto es relajante ha subido de un 25% a un 50% y ya nadie ha marcado que nunca practica la escritura. Esto significa que hemos apuntalado un hábito muy útil para su conciencia y regulación emocional, pues escribir sobre lo que siente le llevará a entender qué le sucede y a administrar sus emociones. Para ello es vital que el alumnado se sienta capaz de expresar esas emociones mediante las palabras y en los resultados de la pregunta 10 comprobamos que en este aspecto también hemos progresado. El porcentaje de alumnado que se manifiesta capaz de

escribir acerca de sus emociones ha pasado de un 34,6% a un 75% y ya no hay nadie al que no le interese hacerlo.

Los datos del centro B vuelven a reflejar una evolución positiva del grupo. No obstante, no hemos alcanzado los valores ideales, en buena parte, porque el alumnado apenas había tenido contacto previo con la poesía. Hemos pasado de que todo el alumnado viese cierta dificultad en entender la poesía a que el 50% venciese esa percepción, lo cual nos permite reafirmarnos en que el “miedo a la poesía” falsamente extendido se debe a su desconocimiento. Las respuestas de la segunda pregunta nos demuestran que no hemos conseguido afianzar el hábito lector de la poesía en el grupo, lo cual es entendible porque un hábito no se crea ni promueve tan fácilmente. Pese a esto, ver que en la tercera cuestión hemos avanzado, del 26,9% al que no le agradaba la poesía y un 50% al que le resultaba indiferente, a que un 53,8% indique que le gusta e incluso un 19,2% señale que le encanta. Estos datos nos invitan a pensar que el camino es el adecuado y que de mantener la línea de trabajo de nuestra intervención podríamos impulsar ese hábito lector orientado hacia la poesía.

También apreciamos que, igual que pasó en el otro centro, hay más coherencia entre las preguntas 4, 5 y 6. No sólo el 92,3% del alumnado sabe que en los poemas se albergan emociones y sentimientos, sino que además el 84,6% es consciente de que la capacidad para emocionar es uno de sus valores intrínsecos más relevantes. Respecto a la pregunta 6, observamos que, antes de hacer esta intervención, un 76,9% del alumnado nunca se había emocionado con un poema. Ahora, un 57,6% afirma haberse emocionado alguna vez con uno y ya no hay nadie que piense que los poemas no emocionan. Igual que indicamos en el análisis de los resultados del otro centro, no nos interesa valorar la evolución en las preguntas 7 y 8, por su carácter introductorio y no suponer un objetivo prioritario. En la pregunta 9 recogemos ciertos progresos, pero la escasa duración de la intervención y el inconsistente punto de partida respecto a la costumbre de escribir sobre los sentimientos y como vía de desahogo no nos han permitido fomentar un hábito sólido. Sin embargo, las respuestas de la pregunta 10 nos hacen entrever que la dirección es halagüeña, pues un 76,9% se

siente capaz de expresar con palabras emociones y sentimientos, cuando en un principio esto solo pasaba en el 34,6%. Sin ningún género de duda, mejorar las habilidades competenciales en este sentido promueve la práctica de la escritura sobre lo que transcurre por nuestro interior.

## **Conclusiones**

Los resultados nos autorizan a valorar positivamente la presente intervención, que se gestó a partir de la hipótesis de que la poesía es un medio válido para trabajar la educación emocional. El tratamiento de las emociones ha de hacerse desde el curriculum como una cuestión transversal, asociándose con diferentes áreas académicas e implementándose en un curso con voluntad de continuidad (Cruz et al., 2013). La percepción final del alumnado sobre la poesía, la capacidad de decodificar su lenguaje y formas y, sobre todo, el reconocimiento de su vinculación con el universo emocional han mejorado de forma sustancial en los grupos participantes de sexto de educación primaria. Todo ello ha contribuido al cambio educativo, al despliegue de la teoría y a la resolución de problemas (Goyette y Lessard-Hébert, 1988), por lo que hemos promovido los índices de calidad de la enseñanza e instigado el modelo de un docente investigador, reflexivo y en constante proceso formativo (Rincón, 1997), según se postula desde la investigación-acción.

Como avanzaban investigaciones precedentes (Abarca, 2003; Cerrillo y Luján, 2010; Díaz, 2012; Zayas, 2018), nos topamos al comienzo con un sesgo de ideas contaminadas por esas falsas creencias alrededor del género poético, que se balanceaban entre una supuesta dificultad al servicio de un excesivo formalismo y una aparente inutilidad. El acercamiento previo del grupo A (experimental) al género poético dispuso que el punto de arranque de la experiencia fuese más estimulante, aunque distaba de nuestros objetivos en lo relativo a la vinculación de la poesía con las emociones y a su inclusión dentro de las selecciones lectoras de índole personal. Por el contrario, las primeras sesiones con el grupo B (control) resultaron más desalentadoras,

exigieron una acción más intensa y requirieron una motivación constante.

La puesta en práctica de las actividades nos permitió confirmar las tesis sobre la viabilidad de las canciones como medio idóneo para introducir en el aula la poesía de una forma más atractiva (García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010), pues, a pesar del recelo inicial a participar en la intervención, dicha disconformidad se desvaneció al escuchar esas canciones que, casi siempre, reconocían o eran de su preferencia. Estas actividades preliminares también nos posibilitaron comprobar que el escaso o nulo interés del alumnado por los componentes formales de la poesía se debe a que no alcanza a identificarlos y dotarlos de significado, probablemente, por las ineficaces prácticas efectuadas con anterioridad.

Las actividades propiciaron la reflexión, a través del canal oral y escrito, sobre las emociones, lo que suscitó una mayor proximidad a sus causas y consecuencias, a su gestión y a la utilización de la poesía como soporte de expresión emocional. La respuesta del alumnado no solo confirmó su aptitud sino que el acierto de los textos seleccionados, que actuaron de polo de atracción, detonante revulsivo y modelo a emular en las creaciones propias (Agrelo, 2018). Cabe recordar que en un principio el alumnado actuó de una manera reticente, por lo que tendía a cohibirse en sus medidas manifestaciones. Sin embargo, la configuración de un espacio amable impulsado por el binomio docente-alumnado fue clave para difuminar esos temores y avanzar en las interacciones grupales y en los resultados de las acciones. Por lo tanto, para que la poesía, al igual que otras representaciones literarias, contribuya al desarrollo de las emociones necesita de la escucha, la confianza, el ludismo, la creatividad, el grupo y la trasposición de la experiencia vivida (Navarro, 2006/2007; Cruz et al., 2013).

A través de un test, valoramos diferentes ítems que nos permitieron avalar la funcionalidad de la poesía como instrumento para la EE, aunque somos conscientes de que el número de alumnado

participante fue limitado. Su ejecución en la apertura y cierre fue revelador para obtener unos resultados más veraces sobre cuatro aspectos primordiales: el hábito lector respecto al género poético, las ideas sobre la relación entre emociones y la poesía, las percepciones sobre el vínculo entre las emociones y las canciones, y la recurrencia a la escritura como plataforma de expresión emocional. A través del corpus de actividades, los puntos que queríamos reforzar con mayor ahínco eran el segundo y el cuarto. Los resultados de la evaluación final, en contraste con la inicial, evidenciaron un progreso apreciable, con ascensos de hasta un 69,2% en el centro A y de un 56,2% en el centro B con respecto a la pregunta 5: “¿Qué es lo más importante de un poema?”. Una vez más ha quedado demostrada la dimensión *humanizadora* de la literatura, que puede desempeñar un papel insustituible en esa idea de “llegar a ser quien se es” (Sanjuán, 2011, p. 97), así como que si favorecemos experiencias gratas de lectura sentaremos las bases de la construcción de lectores literarios (Sanjuán, 2014).

Pese a que no se logró que todo el alumnado marcara las respuestas estimadas más apropiadas, nos acercamos a esas cifras y en ambos centros los porcentajes de las respuestas consideradas más negativas están por debajo del 8%. El progreso nos hace pensar que, de prolongar la práctica en el tiempo, los resultados mejorarían, pues la perduración de la propuesta con sesiones de refuerzo solidificaría los beneficios (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman y Abu-Saad, 2006). Por ello, creemos que la duración de una práctica de este tipo, en la que debemos dejar que las interacciones surjan con naturalidad, sin prisas y libertad, debería incrementarse, siendo este un aspecto a modificar.

A modo de síntesis corroboramos que el resultado de esta intervención confirma nuestras ideas de partida. El notable progreso del alumnado, que se puede apreciar en los tests y también en el desarrollo de la propuesta, probó que la poesía se siente más próxima si lo acompañamos en el proceso de desentrañar sus textos, interpretar sus mensajes y apreciar su valor estético. Asimismo se patentizó que, si la incorporamos a las programaciones de aula bajo un enfoque activo y

propositivo, con sensibilidad, cuidadas selecciones lectoras y atractivas prácticas, puede convertirse en posibilitadora de la adquisición de las CE. Concluimos insistiendo en que la palabra poética propicia la identificación de las emociones, la comunicación interpersonal y la empatía, además de mejorar el rendimiento académico.

## Referencias bibliográficas

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Agrelo, E. (2018). Literatura, lectura, competencias e formación docente: ao redor da educación literaria no ensino primario. En M. Fernández (Coord.). *De letras e de imaxes nas aulas de primaria* (pp. 13-32). A Coruña: Hércules de Ediciones.

Alabart, M. À., y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia*. Barcelona: Graó.

Andricáin, S., y Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ary, D., Jacobs, L. C., y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

Azaustre, A., y Casas, J. (1997). *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel.

Balça, Â., Selfa, M., y Azevedo, F. (2020). Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo. *Tejuelo*, 32, 55-82. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.55>.

Ballester-Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 8-15.

Banderas, A. (2017). *Niños sobreestimulados. Cómo educarlos con calma y protegerlos de los peligros que esconden las tecnologías*. Barcelona: Planeta.

Bas, E., y Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

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

Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. doi: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8).

Cerrillo, P. C. (2006). El cancionero infantil. Su aprovechamiento didáctico. *CLIJ*, 195, 15-24.

Cerrillo, P. C. (2013). *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C., y Luján, Á. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

Correro, C., y Real, N. (2014). Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. *Textura*, 16(32), 224-244.

Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788>.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.

Cruz, V., Caballero, P., y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>.

Darder, P., y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/3202>.

Díaz, O. M. (2012). ¿Vivir la poesía en el aula? Una experiencia educativa. *Zona Próxima*, 16, 105-117.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández, M. P. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Gallardo, P., y Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.

Gallego, D. J., y Gallego, M. J. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

García, A. (2009). *A poesía necesaria*. Vigo: Galaxia.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, J. L. (2011). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 165-175. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7139>.

González, T., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, 1-10.

Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación Educativa*, 28, 217-232. doi: <https://doi.org/10.15304/ie.28.5290>.

Grundy, S. (1982). Three modes of action research. En S. Kemmis y R. McTaggart (Eds.). *The Action Research Reader* (pp. 353-364). Victoria, Australia: Deakin University Press.

Gutiérrez, P., Ibáñez, P., y Prieto, S. (2012). Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. *Tejuelo*, 13, 24-46.

Hinkel, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., y Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.

Leibrandt, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. *Lenguaje y Textos*, 38, 149-158. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/fomentar\\_la\\_competencia\\_emocional\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_lij.\\_leibrandt\\_i.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/fomentar_la_competencia_emocional_a_traves_de_la_lij._leibrandt_i.pdf).

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). London: Souvenir Press.

Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

López, R. (2010). Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391497>.

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

Malaisi, L. J. J. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy: educación emocional*. San Juan, Argentina: Educación Emocional Argentina.

Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza, A., y López, A. (1997). *La creación poética en la escuela: Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Mestre, J. M., y Fernández, P. (Coords.). (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Navarra: Pamiela.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde y J. M. Muñoz (Coords.). *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). A Coruña: Universidade da Coruña.

Muñoz, P. C., Rodríguez, E., y Domínguez, A. (2003). Metodología cuantitativa. Métodos y técnicas de evaluación de centros. Una propuesta de clasificación operativo-funcional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(9), 69-95.

Navarro, M. R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.

Núñez, P., y Santamarina, M. (2015). Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia comunicativa en comunicación lingüística. En P. Núñez (Ed.) e I. Alonso (Comp.). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 9-23). Barcelona: Octaedro.

Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11 (3), 474-498. Recuperado de 2006 474-498 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>.

Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/3022>.

Palomero, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.

Pérsico, L. (2016). *Inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.

Pujolàs, P., Lago, J. R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.

Quain, B. (2002). *El poderío de ser prosumidor*. Bogotá: Internet Services Corporation Colombia.

Rincón, D. (1997). Investigación acción-cooperativa. En M. J. Gregorio (Ed.). *Memorias del seminario de investigación en la escuela* (pp. 71-97). Santa Fe de Bogotá: Quebecor Impreandes.

Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J., (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Roig, B. A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias Companhia.

Roig, B. A. (2018). Educación emocional. A poesía nas escolas infantís. María Victoria Moreno e Antonio García Teijeiro. En A. C. Macedo, M. Neira y S. Reis (Coords.). *Primeiros leitores. Primeiros poemas* (pp. 113-133). Porto: Tropelias Companhia.

Sabariago, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). Madrid: La Muralla.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736521>.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 7, 85-100. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07).

Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 155-178.

Selfa, M., y Fraga-de-Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 10, 55-69. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.03).

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33-54.

Zayas, F. (2018). Los versos necesarios. Sobre albas y alboradas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, 13-21.

## TEST / POSTEST

### 1¿Te parece difícil entender la poesía?

- a) Sí
- b) No
- c) Depende del poema
- d) No le encuentro significado

### 2¿Sueles leer poesía?

- a) Sí
- b) Nunca
- c) Sólo en el colegio
- d) Pocas veces

### 3¿Te gusta la poesía?

- a) Me encanta
- b) Me gusta
- c) Me resulta indiferente
- d) No me gusta

### 4¿Qué crees que puedes encontrar en los poemas?

- a) Emociones y sentimientos
- b) Pensamientos
- c) Cuentos
- d) Frases sin mucho sentido que riman

### 5¿Qué es lo más importante de un poema?

- a) Que emocione
- b) Que cuente algo bonito
- c) Que suene bien
- d) Que rime

### 6¿Alguna vez te has emocionado con un poema?

- a) Sí, muchas veces
- b) Sí, alguna vez
- c) No, nunca
- d) Creo que los poemas no emocionan

### 7¿Te fijas en la letra de las canciones?

- a) Sí, es lo que más me gusta
- b) Sí, pero me importa más la música
- c) Casi nunca me fijo
- d) No me fijo

### 8¿Alguna vez te has emocionado con la letra de una canción?

- a) Sí, muchas veces
- b) Sí, alguna vez
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca

### 9¿Sueles escribir para desahogarte o expresar lo que sientes?

- a) Sí, me relaja y me gusta
- b) Escribo, pero no para desahogarme
- c) No suelo escribir
- d) Nunca escribo

### 10¿Crees que serías capaz de explicar sentimientos y emociones a través de palabras?

- a) Sí, lo hago muchas veces
- b) Sí, pero pocas veces lo hago
- c) No, pero me gustaría hacerlo
- d) No, y no me gustaría hacerlo

## ***Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile\****

### ***Didactics of language and literature in teacher training in Chile***

#### **Giselle Bahamondes Quezada**

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

[gbahamondes@ucm.cl](mailto:gbahamondes@ucm.cl)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3901-3963>

#### **Carolina Merino Risopatrón**

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

[cmerino@ucm.cl](mailto:cmerino@ucm.cl)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6917-4162>

#### **Alejandro Espinoza Guzmán**

Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile

[aespinoza@ucm.cl](mailto:aespinoza@ucm.cl)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0930-4516>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.217**

Fecha de recepción: 30/09/2020

Fecha de aceptación: 22/10/2020



Bahamondes Quezada, G.; Merino Risopatrón, C., y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación adjudicado en la Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Resumen:** La investigación que se presenta aborda la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, desde la percepción de académicos y estudiantes de universidades que ofrecen las carreras de Pedagogía en Educación Básica con mención en lenguaje y Pedagogía en lengua castellana. Específicamente, se estudia la construcción del perfil del didacta, la incorporación del eje en la malla formativa, en las directrices del Ministerio de Educación, y su tratamiento en las aulas escolares. Asimismo, se añaden las apreciaciones de tres especialistas: un didacta, un investigador del campo de la educación, y un representante del mismo ministerio. Los resultados muestran que los diseños curriculares revisados integran cursos de didáctica de la lengua y la literatura, lo que obedece a las exigencias ministeriales, que velan por la excelencia de la formación del pregrado en materia docente. No obstante, lo anterior, se observa un notorio distanciamiento entre la formación inicial y el ejercicio docente, además de un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, en el que predomina la dogmatización conceptual por sobre la transposición didáctica., lo que lleva a concluir que la didáctica, más que una habilidad natural, es un proceso de construcción complejo.

**Palabras clave:** didáctica de la lengua y la literatura; formación de profesores; transposición didáctica.

**Abstract:** This investigation studies the presence of the language and the literature didactic during teachers' training in Chile from the point of view of academics and students of different universities that offer the program Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Pedagogía en Lengua Castellana. Specifically, it studies the development of the didactic professional's profile, the incorporation of the language and literature didactic in the formative curriculum from the Ministry of Education, and its approach in the classrooms. Additionally, opinions from three specialists were taken into account: a didactic professional, a researcher in education, and a representative from the Ministry of Education. The results obtained show that the curriculum designs examined incorporate didactic courses in language and literature, a fact that follows national demands and looks after excellence in the training of future teachers. However, a significant difference can be observed between the initial training and the teaching practice, as well as a deficient use of the didactic in schools. The prevalence of the conceptual dogma over the didactic transposition is evident, which leads to the conclusion that didactics, more than being a natural ability, is a complex development process.

**Keywords:** language and literature didactic; teachers' training; didactic transposition.

# **I**ntroducción

La investigación que se presenta aborda la presencia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) en la formación de profesores en Chile, desde la percepción de académicos y estudiantes de universidades que ofrecen las carreras de Pedagogía en Educación Básica con mención en lenguaje y Pedagogía en lengua castellana. Específicamente se estudia la construcción del perfil del didacta, la incorporación del eje en la malla formativa, en las directrices del Ministerio de Educación, y su tratamiento en las aulas escolares. Asimismo, se añaden las apreciaciones de tres especialistas: un didacta, un investigador del campo de la educación, y un representante del mismo ministerio.

El docente es un agente de transformación; una persona que se sitúa ante los demás como un ser pensante y reflexivo que, mediante su práctica o ejercicio, produce cambios en los estudiantes que atiende en el contexto escolar en el que se desempeña; experimenta

constantemente situaciones de aprendizaje a las que va otorgando diferentes significados de manera personal, producto de la reflexión que le exige el quehacer pedagógico (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Estas características son fundamentales, sin embargo, también es necesario dar valor a la formación que la educación actual exige para los profesores, entendiendo que la DLL como disciplina, ofrece también, nuevas perspectivas para afrontar una mejora educativa (Trigo y Romero, 2019). En ese sentido, es relevante investigar qué innovaciones ofrecen las instituciones universitarias en materia de formación docente, cómo es concebida la didáctica y qué piensan los estudiantes de pedagogía respecto de su formación en la disciplina en cuestión.

De ahí proviene el interés fundamental de analizar este espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua y a la literatura, así como la trayectoria que la disciplina ha sostenido en Chile a lo largo de los últimos años, luego de que se manifestaran sus líneas de estudio a través de las formulaciones curriculares de las carreras pedagógicas y de las orientaciones ministeriales.

Como antecedentes nacionales de esta investigación es posible reseñar, en primer lugar, el estudio de Sotomayor et al. (2013), cuyo propósito es indagar de manera exploratoria en la formación inicial de profesores de Educación General Básica, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación. Para ello se efectuó un análisis de las mallas curriculares y de los programas de las asignaturas de Lenguaje. El trabajo se concentró en una muestra representativa que consideró 20 universidades e institutos formadores de profesores en Chile. En este caso, se buscó averiguar la proporción de los cursos de Lenguaje en las mallas curriculares, el tipo de cursos impartido, la ubicación temporal de estos en las mallas y los contenidos seleccionados. Los resultados muestran que sólo el 8,2% de los cursos corresponde a la disciplina en cuestión, sin embargo, la mayoría de los programas incorpora, de forma simultánea, conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza.

Finalmente, los contenidos de los cursos están orientados principalmente a la lectura y escritura, así como también al desarrollo de habilidades comunicativas de los propios profesores en formación.

El segundo antecedente lo constituye el estudio de Sotomayor y Gómez (2017), a través del cual, con una metodología similar al estudio anterior, se busca dar respuesta a la proximidad que existe entre la oferta actual de formación de profesores de Educación Media en Lenguaje y Comunicación y los estándares para egresados. En este sentido, el estudio posibilita, a través del análisis de las mallas, la identificación de modelos de formación presentes en las carreras que forman profesores de Lenguaje y Comunicación y explorar el impacto que las nuevas políticas regulatorias (estándares y pruebas) pudieran estar ejerciendo en el diseño curricular de las mismas. Entre los hallazgos más relevantes del estudio, se puede distinguir un eje común en la formación disciplinar que caracteriza la formación de los profesores de Lenguaje y Comunicación, a través de la preponderancia de cursos de literatura y lengua, que se contrapone a la escasa proporción de tiempo destinado a las prácticas profesionales y a la didáctica disciplinar, lo que muestra una distancia entre la estructura de las mallas de las carreras analizadas y la propuesta de estándares de Lenguaje.

Finalmente, también es interesante consignar la revisión de Vergara y Cofré (2014) acerca de la literatura sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). De manera específica, se revisan los componentes y los diferentes tipos de PCK, la relación entre PCK y la práctica y el efecto del PCK en el aprendizaje de los estudiantes. Se compara con el contexto nacional en términos de la formación inicial y continua de profesores, específicamente con los estándares orientadores y los programas de formación de tres carreras de enseñanza media: pedagogía en ciencias, pedagogía en matemáticas y pedagogía en historia. Concluyen que el porcentaje del plan de estudios dedicado a cursos de didáctica y prácticas profesionales o finales (oportunidades naturales para desarrollar el PCK), en promedio, nunca sobrepasa el 17% de la malla en su conjunto. La magnitud de esta cobertura contrasta con lo que sucede en las otras dos áreas asociadas al

conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido y el de pedagogía general. Este panorama difiere de lo que ocurre en varios países con mejores desempeños en las pruebas internacionales, en los cuales entre un 20% y un 25% del plan de estudio se dedica a la enseñanza específica de la disciplina y a la formación práctica.

Como antecedente relacionado con los estudiantes, encontramos el estudio de Sotomayor et al. (2013) cuya investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la formación recibida en el área de lenguaje y el grado de preparación que perciben para enseñar en esta área. Para ello se aplicó un cuestionario que respondieron 276 egresados de ocho universidades chilenas. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una valoración positiva de la formación recibida y que otorgan mayor importancia a la formación práctica que a la teórica. Perciben que se le asignó mayor relevancia y profundidad a lectura y escritura, que a oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

Los objetivos de la investigación que presentamos a continuación, son los siguientes: a) determinar la presencia de la línea de formación Didáctica de la Lengua y la Literatura en las carreras pedagógicas en Chile; b) caracterizar el perfil del didacta a partir de las percepciones de docentes y estudiantes; y c) describir los elementos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se aprecian en las orientaciones ministeriales para la educación chilena.

## **1.- La formación docente en Chile y el sistema curricular para la enseñanza**

La formación docente en Chile ha intentado, en los últimos años, avanzar hacia el cumplimiento de estándares de calidad (Vergara y Cofré, 2014; Sotomayor y Gómez, 2017; Mineduc, (2019); Agencia de la Calidad de la Educación, (2019). Muestra de aquello es que, en el año 2016, entrara en vigencia la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este cuerpo legal introduce requisitos gradualmente más exigentes para ingresar a la carrera de pedagogía y aumenta el desafío para las universidades que forman profesores. Al

mismo tiempo, se encarga de promover el desarrollo continuo, tarea para la cual, entre otras medidas, crea el acompañamiento inicial e introduce un sistema de evaluación que comienza antes del ejercicio profesional con la Evaluación Nacional Diagnóstica y culmina con la Evaluación Docente, basadas en estándares de formación y desempeño, respectivamente.

En el año 2012 se formuló un conjunto de estándares disciplinarios y pedagógicos para egresados de estas carreras, cuyo fin es orientar qué es lo que deben saber los docentes en su futura práctica, dependiendo del nivel en que se desempeñen (Mineduc, 2012). Su propósito es facilitar el tránsito desde el conocimiento de la disciplina al ejercicio de su enseñanza. Por esta razón, se integran dos saberes que en la tradición pedagógica suelen presentarse de manera fragmentada: el conocimiento de los contenidos disciplinares y el de la enseñanza o didáctica específica de estos contenidos.

Los estándares se inspiran en buena medida en los planteamientos de Shulman (1987) y de Ávalos (2006). El aporte crucial de Shulman es enfatizar que “para enseñar un contenido no basta con saber el contenido y saber de pedagogía general, sino que se deben tener conocimientos específicos de la didáctica de ese contenido” (p.326).

Una de las categorías más importantes que propone el autor es el PCK (*pedagogical content knowledge*), que sería la que distingue al pedagogo del especialista, ya que, este es el conocimiento específico formado en la intersección del contenido y la pedagogía. Chevallard (1997) maneja un concepto similar al del PCK: el de transposición didáctica.

Este modelo conceptual de la formación de los profesores ha sido ampliamente utilizado en los últimos 20 años y asociado al concepto de la didáctica específica o didácticas de los contenidos disciplinares utilizado en la tradición alemana (*Fachdidaktik*) o como conocimiento didáctico del contenido (CDC) o, simplemente, como didáctica en la tradición hispano-francesa. En Chile, el marco

conceptual más arraigado es el de la didáctica específica, gracias a la influencia alemana y española (Vergara y Cofré, 2014).

Para la formación de profesores se establecen diez estándares pedagógicos que incorporan los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe. Estos se refieren al conocimiento del currículo y de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación escolar, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión.

Los estándares disciplinarios establecidos para un docente de Educación Básica en el área de lenguaje y comunicación centran la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales como escritas de los estudiantes. Existen cuatro sobre el eje de lectura, el mismo número para el eje de escritura, dos para la comunicación oral y dos sobre gramática.

Por su parte, los nueve estándares vigentes para Lenguaje y Comunicación contienen tres sobre el eje de lectura, el mismo número para el eje de escritura, uno para la comunicación oral y dos sobre conocimiento disciplinar.

Tan relevante como los estándares para la formación docente, es la consideración del sistema curricular para la enseñanza en el aula escolar. Este cuenta con diversos instrumentos que, en su conjunto, buscan apoyar el logro de aprendizajes de los estudiantes. Las Bases Curriculares, los Planes y Programas de Estudio, los Estándares Educativos, los Textos Escolares y los Centros de Recursos para el Aprendizaje son herramientas a disposición de las comunidades educativas para apoyar a los establecimientos educacionales (Mineduc, 2019).

Las Bases Curriculares definen las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben aprender en cada grado. A su vez,

los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes. Las bases de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica tienen como propósito el desarrollo de habilidades comunicativas para desenvolverse en una sociedad democrática de forma activa e informada. Para ello el currículum que orienta la enseñanza se estructura en tres ejes: Oralidad, Lectura y Escritura.

Por su parte, las orientaciones para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Enseñanza Media adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en la disciplina, con el objeto de formar individuos comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos.

## **2.- Metodología**

El estudio que se presenta es descriptivo no experimental pues se realiza una investigación sin manipular las variables, es decir, solo se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

De acuerdo al alcance temporal, la investigación es de tipo seccional o sincrónica, ya que se caracteriza por observar y analizar los hechos en un momento específico y en un tiempo único (Sierra y Álvarez, 1998). En efecto, se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, en la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Para este fin, se elaboraron un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Para la selección de la muestra se determinó que fuesen académicos que tuvieran formación profesional en Pedagogía en lengua castellana o en Pedagogía General Básica con mención en lenguaje. El segundo criterio de selección fue que participaran de la

formación inicial en una de estas dos carreras entre las seleccionadas a nivel nacional.

Los instrumentos incluyeron siete preguntas, a partir de las cuales se indaga acerca de creencias, conceptualizaciones y representaciones en torno al currículum y su didáctica. Entre los temas que se abordan en las preguntas se reconocen los siguientes: concepto de didáctica, formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica), DLL en las orientaciones ministeriales y perfil del didacta.

El cuestionario antes descrito fue enviado a todos los Directores de las carreras de Pedagogía General Básica con mención en lenguaje y de Pedagogía en lengua castellana. Se obtuvo información solo de 6 Escuelas formadoras de profesores (el 80% correspondió a Pedagogía en lengua castellana). Luego se aplicaron 9 entrevistas en profundidad, con una duración aproximada de una hora cada una, a 3 académicos de Pedagogía Básica y 5 de Pedagogía en lengua castellana. Un último entrevistado se desempeña en ambos programas. En el proceso de recolección de la información participaron 9 Directores de Carrera.

En total, son once las universidades participantes en el estudio; cinco de ellas están ubicadas en la capital y las restantes en distintas regiones del país. Tres de las instituciones pertenecen al grupo G9 de universidades públicas no estatales, cinco son universidades de carácter privado y tres son estatales.

Para enriquecer el proceso, también se entrevistó a tres especialistas vinculados al campo de desarrollo de la DLL: un representante de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, un directivo de un centro de investigación educativa y un didacta de la lengua y la literatura dedicado a la formación de profesores en ambas carreras estudiadas.

Posteriormente, para indagar sobre los mismos temas, se realizaron dos *focus group* con alumnos de una universidad pública no estatal situada en la zona central de Chile. El primero de ellos con 16 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con mención, uno de

ellos cursando tercer año, 14 cuarto año y uno, quinto año. El segundo *focus group* se llevó a cabo con 7 alumnos de Pedagogía en lengua castellana, de la misma universidad, uno de ellos en segundo año, cinco en cuarto año y un estudiante de quinto año.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima. Se hizo una invitación mediante un correo electrónico enviado a alumnos que cursaran entre segundo y quinto año de carrera porque uno de los requisitos era haber tenido experiencias en prácticas pedagógicas y formación académica en módulos de didáctica.

### **3.- Resultados**

Una vez transcritas las entrevistas y revisados los cuestionarios, se procedió a la codificación de los participantes y a la realización de un análisis temático o de “contenido narrativo”, donde la atención del investigador estuvo puesta en las categorías definidas a partir del marco teórico y en los diversos temas emergentes de los relatos. Después de este proceso, se procedió a buscar ciertos patrones de asociación entre ellos hasta dar forma a un modelo comprensivo del fenómeno.

Respecto de la codificación, se usó la siguiente nominación para cada caso: Informantes Académicos de Pedagogía General Básica: PB1, PB2, PB3, etc.; Informantes Académicos de Pedagogía en Lengua Castellana: PL1, PL2, PL3, etc.; Informantes Especialistas: E1, E2, E3. Los estudiantes participantes de los *focus group* fueron identificados como PGB (Pedagogía General Básica) y PLC (Pedagogía en Lengua Castellana).

Se definieron, en el marco de análisis, los siguientes tópicos: concepto de didáctica, formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica), DLL en las orientaciones ministeriales y perfil del didacta.

### **3.1.- Concepto de Didáctica**

#### *Académicos*

Para los docentes y directivos entrevistados, la didáctica es una alternativa a la idea tradicional de la metodología; en la lógica de la metodología bastaría con conocer una serie de métodos, de dispositivos para aplicar en el aula independientemente del contenido disciplinar, de los sujetos de aprendizaje y del conocimiento sobre cómo se aprende la disciplina.

A diferencia de lo anterior, el concepto de didáctica va asociado a lo que se aprende. Se define como disciplina científica y como un constructo teórico- práctico que forma parte de la ciencia de la educación y es capaz de articular la pedagogía y la especialidad o, en otras palabras, el objeto de estudio o la disciplina con la metodología: “La didáctica de la lengua y la literatura permite la congruencia entre los saberes disciplinarios y pedagógicos, forma parte de un conocimiento experto que da cuenta del paso de un saber a un saber enseñado” (PL9).

El informante PL2 profundiza en la idea cuando señala: “La teórica es la que plantea cómo determinada materia, en este caso, toda la línea disciplinar que involucra la asignatura de Lengua y Literatura, su dimensión de contenidos, se piensa como objeto de enseñanza. En ese sentido, pensarlo como un conocimiento que se puede enseñar, un conocimiento pedagógico del contenido”.

Respecto de qué saberes son los que se incluyen en la didáctica de la disciplina, PB3 menciona: “[...] el manejo curricular, los contextos de los estudiantes, el conocimiento evaluativo, un espectro amplio de estrategias de enseñanza, lo que hace insuficiente un “marco de la buena enseñanza” genérico”.

Una mirada complementaria es la del informante PL11, quien incorpora la idea de la negociación en el proceso didáctico:

La didáctica tiene que ver con la negociación, desde el discurso especializado, un discurso del sentido común. Cuando transitamos desde el discurso especializado al discurso de sentido común estamos construyendo una mediación y una negociación didáctica. La didáctica es posible con la transferencia o transposición.

### *Estudiantes*

A diferencia de lo planteado por los académicos, para los estudiantes de PGB con mención en lenguaje, la didáctica es conceptualizada como un método, como una forma de llevar los contenidos a la clase. “Es lo que todo profesor debería hacer”. Para ello es fundamental el conocimiento del contexto.

Se observa que no existe una conceptualización de la didáctica como disciplina, sin embargo, se advierte una notoria diferencia entre los estudiantes de cursos inferiores y los de práctica de últimos años. Ello se explicaría por la incorporación de este eje en la formación docente a partir de la solicitud de los propios estudiantes de la carrera una vez que se encontraron con la dificultad de cómo enseñar en el aula. Para los estudiantes de PLC, la didáctica se asocia a un conjunto de técnicas y estrategias destinadas para ser implementadas en el aula. Está enfocada en una disciplina o tema en específico y es personalizada pues requiere considerar la caracterización del curso.

Así señalan que en el imaginario colectivo erróneamente también se asocia lo didáctico a la entretención, lo que es cuestionado: “La didáctica es una disciplina, y no es algo lúdico o que se sale un poquito de lo tradicional”.

### *Especialistas*

El experto 1 es enfático al señalar que no concibe una didáctica en general sino específica. Se sitúa desde una tradición anglófona que habla de *Teaching and Learning* (enseñanza y aprendizaje). Por su parte, y coincidiendo con los académicos entrevistados, el experto 2 define el concepto como una disciplina científica, con objetos y métodos de estudio particulares, que apunta al mejoramiento de los

aprendizajes en los alumnos, coincidiendo con lo expuesto por la primera entrevistada. Tiene que ver con la construcción de un modelo, que apunta justamente a ese mejoramiento, y al desarrollo de las competencias, en este caso comunicativas. La didáctica tiene su fundamento epistemológico, pero también está relacionado con lo praxeológico, al poner en práctica esos conocimientos en el quehacer del aula.

Frente a la consulta de cómo concibe la DLL el Ministerio de Educación en Chile, el experto 3 plantea que los estándares orientadores para la formación de profesores presentan orientaciones sobre cuáles son los saberes pedagógicos que debe tener un profesor respecto de sus conocimientos sobre didáctica; en particular sobre lengua, lectura, escritura, oralidad, pero no prescriben un enfoque didáctico en particular. El currículum nacional presenta un enfoque comunicativo funcional, al que se agrega un enfoque cultural en los cursos de secundaria, lo que implica una determinada didáctica.

### **3.2.- Formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica)**

#### *a) La formación didáctica de los profesores*

Los profesores consultados coinciden en afirmar que, en las generaciones a las que ellos pertenecieron, no se impartía formación didáctica desde la perspectiva científica y profesionalizante; más bien, dan cuenta de la existencia de una didáctica de la intuición. A diferencia de las épocas pasadas, hoy se advierte un progresivo discurso en favor de la disciplina, un tanto más estabilizado, para hablar de la enseñanza del lenguaje y la comunicación.

La descripción que los académicos hacen de la formación en didáctica en las universidades donde realizan sus clases, refiere con claridad a asignaturas que se dictan después de los cursos disciplinares y, por lo general, constituyen el prerrequisito de las prácticas pedagógicas que son clave para el desempeño docente.

El análisis de las mallas curriculares de las Escuelas de PGB, muestra que el total de cursos de Didáctica que esas universidades ofrecen, es de 26, es decir, el promedio de estos cursos en las instituciones chilenas incluidas en la investigación es de 2,6 por casa de estudio. Sin embargo, al efectuar la misma revisión en las mallas de PL, pudimos advertir que la cantidad es superada en 10 cursos, es decir, el promedio de cursos de Didáctica es de 3,2 en esta carrera.

Si consideramos que cada proyecto educacional posee tres momentos formativos en los que se desarrollan progresivamente las actividades curriculares (1° al 4° semestre, equivalente al primer ciclo formativo; 5° al 8° semestre, equivalente al segundo ciclo formativo; y, 9° al 10° semestre, correspondiente al tercer ciclo formativo), a través del análisis efectuado, es posible destacar el segundo momento formativo como etapa clave en la que se dictan los cursos de didáctica en ambas carreras de pedagogía.

La formación didáctica que los informantes describen en las carreras, ofrece cursos de carácter general y de carácter específico de la disciplina, subdivididas por los ejes que involucran. La mayoría de los informantes define la Didáctica General como aquella disciplina que aborda conceptos generales y fundamentales de la misma. Los otros cursos apuntan a la reflexión didáctica sobre cada una de las líneas que conforman la especialidad de la pedagogía. En estas asignaturas específicas, coinciden los entrevistados, el profesor en formación estudia también situaciones específicas, por ejemplo, de la forma cómo enseñar, de los objetivos a desarrollar, de las estrategias a implementar, del material didáctico que debe confeccionar, preparándose para el ejercicio de la práctica. En estos cursos se integra la reflexión y el conocimiento pedagógico del contenido en los distintos ejes disciplinares.

Según el tipo de didáctica presente en las mallas de las carreras de PGB, hay solo dos (2) cursos de Didáctica General; hallamos diecisiete (17) cursos de Didáctica de la especialidad especificada y siete (7) correspondientes a cursos de especialidad no especificada. A su vez, el análisis de las mallas de las carreras que imparten Pedagogía en

Lengua Castellana, nos permite contabilizar veinticuatro (24) cursos de Didáctica de la especialidad especificada y ocho (8) correspondientes a cursos de especialidad no especificada. En ambas carreras, se destacan los ejes de escritura y lectura, pues constituyen la mayor porción de cursos ofrecidos en formación didáctica de la especialidad.

Los académicos consultados en las entrevistas, reconocen, en general, que la implementación de los cursos de didáctica de la lengua y la literatura en las mallas de las carreras ha sido lenta, sin embargo, conforme demandan las políticas nacionales y las necesidades de formación del propio estudiantado, han debido acelerarse en los últimos años a través del rediseño curricular de los proyectos formativos.

Particularmente, para PB1, docente de ambas carreras, la incorporación de los cursos de didáctica en las mallas es efecto de los estándares: “Hay como dos posturas, por decirlo de alguna manera, porque hay mucha gente que se resiste a los regímenes de *accountability*, que haya estándares, evaluación diagnóstica, pero en la práctica eso ha significado cambios sustantivos, renovación de malla, fondos, convenios de desempeño de formación inicial docente”.

Por su parte, todos los estudiantes participantes de los grupos focales, coinciden en que la incorporación de cursos de didáctica en las mallas de las carreras de pedagogía es indispensable en su formación como futuros profesores, pues a través de las actividades de práctica, han podido darse cuenta de la relevancia que posee el poder caracterizar sus cursos y planificar estratégicamente los aprendizajes.

- b) La transposición didáctica desde la perspectiva de académicos, estudiantes y expertos.

Una de las ideas fundamentales que exponen los profesores consultados, dice relación con que el profesor debe ser capaz de transponer didácticamente el contenido conceptual de Lengua y Literatura en las aulas. Esta acción se ve fortalecida cuando el profesor investiga permanentemente su disciplina y maneja una variedad de estrategias.

Por otra parte, indican que un profesor que no tiene desarrollado el pensamiento didáctico, por lo general, tiene un grado mucho más bajo de adaptación a circunstancias problemáticas y utiliza una misma y sola metodología, independientemente del resultado que obtenga.

De acuerdo con la declaración de los académicos, existe un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, con una preeminencia de la dogmatización de los contenidos y una didáctica poco enfocada en el desarrollo de habilidades. Esto se explica, según las declaraciones, porque la enseñanza está basada en el resultado y producto, más que en el desempeño de los alumnos. En efecto, para el informante PB3, es observable la persistencia de prácticas de enseñanza en el sistema escolar que quedaron obsoletas; el foco de las clases sigue estando puesto en el profesor y la producción de los estudiantes suele ser un elemento acumulativo que cierra las secuencias de aprendizaje, sin muchas oportunidades de conseguir retroalimentación y acompañamiento.

Para el informante PL3, transposicionar didácticamente el contenido conceptual -sea de Lengua o Literatura- en las aulas, es una acción que se favorece cuando el profesor investiga permanentemente y maneja un repertorio de estrategias flexibles que adapta y adopta conforme sean las características e intereses de los participantes de la enseñanza. Esto implica generar un clima de aula que propicie oportunidades de “aprender haciendo”, lo que se favorece usando metodologías activas y participativas, conforme al enfoque constructivista que enmarca el currículum educativo y los programas de estudio. El informante señala, además, que la concreción de este enfoque en las aulas escolares sigue diversos rumbos; atribuye algunos al propio profesor de aula “cuando no sabe/no maneja consistentemente su disciplina o estrategias y métodos para favorecer la enseñanza, por eventuales falencias en su proceso de formación pedagógica”; otros los atribuye a los establecimientos y a su “obsesión por los rankings, el SIMCE y la PSU”. Desde su perspectiva, le resta espacio a la reflexión propia del constructivismo, reflatando técnicas conductistas de adiestramiento.

Finalmente, y en concordancia con lo dicho, el colaborador PB1 es enfático en señalar que los estudiantes de pedagogía, al ingresar al campo laboral, se enfrentan a una brecha grande entre lo que reciben en su formación y lo que encuentran en el sistema escolar e, inevitablemente, terminan por adaptarse a este. En las instituciones escolares se ha instalado una dinámica contenidista: “Vemos que los profesores sin materia que pasar se sienten perdidos. No está clara la idea de hacer explícito un proceso de pensamiento.” Para revertir este problema la formación de profesores debe trabajar en estándares centrados en el conocimiento pedagógico del contenido.

Por su parte, para los estudiantes de PGB, no todos los contenidos que se adquieren en la universidad se llevan al aula, pues, depende de los contextos. Entienden que se trata de una formación más abarcante y que el profesor debe adaptarlos, especialmente en las realidades escolares rurales. A su vez, señalan que les cuesta hacer la transposición didáctica, pues lo que idean no siempre se puede implementar.

Según los estudiantes de PLC, es posible reconocer que una clase es efectiva cuando las actividades están pensadas didácticamente para que los estudiantes aprendan. Según plantean, se observa la didáctica cuando hay una reflexión permanente; por ejemplo, para detenerse y pensar sobre qué está fallando, tomar decisiones y continuar, esto a diferencia de una pedagogía más tradicional, “centrada en terminar las unidades y el libro”. Además, señalan que la transposición se puede evidenciar en “una buena planificación, pero no una que sea rellenar con objetivos y con lo que voy a hacer en el inicio, desarrollo y cierre. Lo que voy hacer parte de la caracterización”.

En ese mismo sentido, los participantes manifiestan apreciar una diferencia entre su desempeño como practicantes y los profesores guías, ya que los segundos tienden a repetir los contenidos del libro, indicando la realización de guías o improvisando: “[...] llegando a clases sin saber qué es lo que toca ese día o pidiendo que uno realice una guía del libro porque no trajeron nada preparado”. Agregan, que aun así es posible

observar en las prácticas, el uso de estrategias didácticas y planificaciones más flexibles, ya sea sobre proyectos u objetivos generales, o el empleo de distintas instancias de aprendizaje y métodos de evaluación, sin embargo, es también evidente la falta de sistematización de aquellas experiencias docentes: “[...] uno llega a sus clases y dice esto es una secuencia didáctica, un proyecto de escritura, proyecto teatral. Pero en las planificaciones no se ve eso”.

Se trata de acciones realizadas a partir de la experiencia más que de la formación. En este sentido, se aprecia cómo esta afirmación coincide con la idea de una didáctica de la intuición formulada anteriormente.

Según la opinión del primero de los especialistas, la transposición didáctica en el aula se presenta de una manera muy intuitiva, sin evidencia, indicando que el profesor, en general, se basa mucho en el texto escolar. Señala, además, que no se observa una reflexión sobre el aprendizaje de los niños, es decir, no se advierte una metacognición de parte del profesor.

El experto 2 hace notar la necesidad de vincular el desarrollo académico en didáctica con las prácticas tempranas y progresivas en la formación del profesor, pues permite a los estudiantes darse cuenta de las acciones pedagógicas que son efectivas y las que no.

Finalmente, para el experto 3 es fundamental desarrollar en el aula, habilidades y no contenidos. Advierte que es un proceso extenso en el cual los profesores deberían reflexionar respecto de las orientaciones didácticas del Ministerio, en espacios donde también puedan analizar el currículum. De esta manera, considerarían el abanico de opciones que se le presentan (texto escolar, bases curriculares, planes y programas).

### **3.3.- Didáctica de la lengua y la literatura (DLL) en las directrices ministeriales para la educación básica y media en Chile**

#### *Académicos*

Los académicos entrevistados comparten la percepción de que las Bases Curriculares incorporan sugerencias didácticas a partir de un modelo de enfoque equilibrado y comunicativo que hace irrupción con la reforma a los programas de estudio (2012 y 2013). En los últimos años, se ha transitado de un currículo comunicativo a uno con énfasis en lengua y literatura, sin embargo, en palabras de PB1:

Las bases no son explicativas por sí solas, son un instrumento curricular, no didáctico; siento que sobre todo las de básica, mejores que las media, apelan a un profe que conoce muy bien el contenido y sabe cómo adaptarlo, como secuenciarlo.

Podemos observar, tras la declaración de los informantes, que la constitución de las herramientas curriculares es adecuada, pero falta articulación de los objetivos con los ejes. Un ejemplo es la postergación de la comunicación oral de la gramática, que se vincula exclusivamente a la escritura.

Respecto de los programas, algunos de los académicos entrevistados señalan que están más orientados a contenidos que a habilidades, es decir, son muy tradicionales.

Los textos escolares están bien alineados con las bases curriculares, pero ambos requieren de un profesor que sepa manejarlos.

En cuanto a los estándares, para algunos académicos, estos acentúan el componente didáctico, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar. Se advierte una orientación hacia un aprendizaje más funcional. Sin embargo, otros plantean que los estándares vigentes tienen un componente disciplinar mayor al que deberían, sobre todo los de Media que son altamente contenidistas. Los nuevos estándares deberían estar centrados en el conocimiento pedagógico del contenido. Se señala que falta investigación nacional y contextualizada.

## *Estudiantes*

Los estudiantes de PGB reconocen que los planes, programas y textos escolares contribuyen a desarrollar aprendizajes sustentados en la didáctica, sin embargo, estos se deben contextualizar según la realidad donde les toca intervenir.

Los estudiantes de PLC afirman que hay profesores que no conocen los términos planes y programas. Esperan que con la nueva Ley Docente exista más tiempo para planificar y se abra un espacio para que algunos profesores se vayan actualizando y formando en las disposiciones ministeriales: “Hoy sigue existiendo un currículum idealizado más que real”.

Estos mismos estudiantes comparten la apreciación de los académicos acerca de los textos escolares. Este mismo desconocimiento es reconocido en su propia práctica: “Yo he trabajado en hartos niveles y los textos de estudio sí están basados en la didáctica. Yo creo que muy probablemente estén las limitaciones del sistema, pero falte una preparación o formación en didáctica para los profesores”.

En ese sentido, afirman que no se trata solo de imprimir los libros sin hacer un seguimiento al trabajo completo de cómo debe ser la implementación en el aula.

Llama la atención que los estudiantes de ambas carreras no mencionen los estándares pedagógicos y disciplinarios como orientaciones relevantes para su formación.

## *Especialistas*

Para el experto 1, los programas de Enseñanza Media privilegian la literatura por sobre la gramática, a diferencia de los de Educación Básica, que le parecen débiles en literatura y gramática, pues ni siquiera se contempla como eje.

El especialista 2 reconoce que, en general, los proyectos educativos y las leyes de educación superior y todo lo que se proyecta hacia el quehacer en aula, o la formación inicial docente, van por el camino de acentuar el componente didáctico, el que se observa ya en los estándares que incorporan saberes pedagógicos y disciplinares.

El tercer especialista explica que el Mineduc no prescribe un modelo de Didáctica. El enfoque del currículum es comunicativo funcional, a lo que se agrega un enfoque cultural solo en los cursos de secundaria. Ello implicaría una determinada didáctica.

Las directrices u orientaciones didácticas se encuentran, por una parte, en los planes y programas y, por otro lado, en el texto escolar. En las Bases Curriculares se encuentran las expectativas consensuadas mientras que los programas de estudio son propuestas didácticas que sugiere el Ministerio para los establecimientos que no tengan programas propios.

El problema radicaría en que los programas de estudio son considerados el currículum porque los profesores no entienden la diferencia. Reconocen los programas como prescripción curricular.

En este aspecto, y coincidiendo con los estudiantes, el especialista plantea que lo que falta en las universidades es una buena reflexión sobre lo que significa el currículum.

Asimismo, concuerda con el planteamiento de los académicos, al señalar que los objetivos de aprendizaje se pueden trabajar de manera integrada: “los ejes no se trabajan aislados, una experiencia de aprendizaje puede involucrar elementos de la oralidad, de la escritura (momentos), lectura, y no se tiene que trabajar el objetivo completo”. Respecto de los estándares para la formación inicial docente, el informante considera que estos presentan lo que un egresado de pedagogía debe saber y saber hacer al salir de la universidad.

### **3.4.- Perfil del didacta**

#### *Académicos*

Los agentes informantes coinciden en que el docente didacta es quien, mediante su práctica o ejercicio, produce cambios en los estudiantes que atiende en el contexto escolar en el que se desempeña, experimenta situaciones de aprendizaje a las que les va otorgando diferentes significados de manera personal, producto de la reflexión que le exige el quehacer pedagógico.

El didacta es quien enseña a sus alumnos utilizando diversas estrategias de aprendizaje. Es un docente que “seduce” y es capaz de utilizar la tecnología en beneficio del logro de aprendizajes. Desafía permanentemente a sus estudiantes con actividades innovadoras. Debe manejar su disciplina y poseer una actitud investigativa, reflexionando gradual, progresiva y sistemáticamente.

Para los académicos entrevistados, el profesor debe seguir siendo mirado como el principal actor y debe ser un agente de transformación. Desde esta perspectiva, es el único que puede vehicular un verdadero cambio, es la pieza fundamental, ya que, se relaciona con los demás actores de este proceso (alumnos, apoderados, directivos, contenidos, metodologías, etc.).

Particularmente, el informante PB3, plantea tres importantes rasgos propios del profesor que posee formación en didáctica: 1. Realiza acciones intencionadas y explícitas, declaradas o no en su planificación, que son coherentes con el logro de determinados objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. 2. Sabe formular preguntas para conseguir fines diversos: diagnosticar, retroalimentar, orientar, verificar, poner a prueba un nuevo saber, etc. 3. Entiende la forma en que los niños aprenden, lo que se manifiesta en usar un vocabulario acorde a la edad, repetir cuando sea necesario, explicar de distintas maneras, hacerlo de manera especial con quien aun así requiere más apoyo, etc.

Finalmente, los entrevistados coinciden en que el aprender y re aprender en la enseñanza, debe ser un proceso continuo en la vida del profesor, puesto que constantemente se verá enfrentado a desafíos y contextos diversos con sus propias particularidades.

### *Estudiantes*

Por su parte, los alumnos de PGB dicen que un didacta es un profesor que sabe lo que enseña, que es mediador y desarrolla aprendizajes significativos.

Para los estudiantes de PLC es posible reconocer a un didacta porque “es crítico, reflexivo, empoderado, sabe para dónde van las cosas.” Concluyen que: “es un perfil que deberíamos tener todos”.

### *Especialistas*

Al revisar la opinión de los especialistas, se advierten declaraciones que concuerdan, con lo planteado por los académicos. Para el informante 1, un profesor con un perfil didacta es quien domina contenidos disciplinares, pero además es capaz transformarlos en enseñanza - aprendizaje, como dice Shulman.

Para el informante 2, el didacta es aquel docente que tiene como principio ético y profesional lograr proyectar su saber a través de la trasposición didáctica, siendo capaz de cautivar mediante lo que enseña y de lo que el alumno debe aprender: “Es un docente que proyecta los aprendizajes, tomando en cuenta la diversidad, la inclusión y es para todos y todas las estudiantes de igual manera, con una evaluación para y del aprendizaje. No solo evaluando producto, sino también procesos”.

Para el colaborador 3, el profesor, con un perfil didacta, es quien sabe intencionar distintas estrategias según la habilidad, sabe cómo resolver problemas en el aula cuando se presentan dificultades; conoce y anticipa posibles errores en el desempeño de los estudiantes.

Finalmente, los informantes concuerdan en que el didacta debe ser empático y creativo, conocedor del sistema escolar chileno y de las Bases Curriculares, considerando el aprender a aprender como herramienta fundamental.

Frente a la pregunta acerca de si el didacta nace, se forma o se hace en la práctica, todos los entrevistados coinciden en que, como cualquier experto, se construye. Aun cuando existen características innatas como motivación y vocación, la praxis es la que lo va moldeando:

La didáctica, más que una habilidad natural, por muchos dones que uno tenga, es un proceso de construcción más complejo (PL2).

Cuando se logran combinar las características innatas con la pasión por el conocimiento y la docencia, se tendrá un didacta nato, tal como plantea el informante PL5:

A esta persona le costará mucho menos resolver los problemas que el ejercicio en el aula le va presentando. No obstante, la experiencia indica que personas que no poseen esas cualidades de manera espontánea, pueden crecer, con la conducción adecuada, hasta convertirse en muy buenos profesionales.

Esta construcción se hace por vías formales (academia, universidades, perfeccionamientos y mentorías) e informales (proactividad e interés del propio docente). En un didacta la motivación es fundamental. El problema es que, si existe una escasa formación en didáctica, se termina reproduciendo lo que ocurre en el sistema.

PB1 afirma: “A nivel de formación nosotros podemos dejarlos equipados, pero el profe didacta termina de hacerse en la práctica y eso toma tiempo”.

Los estudiantes coinciden con lo planteado por los académicos respecto de que el didacta se hace en la formación inicial docente: “No basta con el conocimiento que tú tengas, que hayas leído. Hay

profesores que, aunque tienen ganas, no saben cómo comunicarlo. Hace falta un modelo” (PLC).

Por su parte, los especialistas entrevistados comparten la idea de que nadie nace siendo didacta, pero sí es posible construirse como tal. Para el experto 1 debe existir previamente “una sensibilidad y un interés, sobre todo una motivación por enseñar [...] y por comprender los procesos de aprendizaje de los niños y de los jóvenes y de cómo se desarrolla esto en el tiempo”.

## Discusión

Los resultados obtenidos nos permiten extraer algunas conclusiones sobre la presencia de la DLL en la formación de profesores en Chile.

Para los especialistas consultados, como también para algunos de los académicos, la didáctica es definida como disciplina científica o constructo teórico-práctico que articula la pedagogía y la especialidad. Por su parte, los estudiantes y algunos profesores encuestados la asocian, en una mirada reduccionista, a metodología, técnicas y estrategias. Sin embargo, tal como plantean Medina y Salvador (2009), la metodología es un aspecto esencial, pero no agota la disciplina de la Didáctica, que” por su carácter aplicado y práctico necesita de la reflexión y realización de nuevas teorías y métodos que posibiliten formas de conocer y de mejorar tal práctica [...]” (p.19).

Se advierte en algunas entrevistas la necesidad de conceptualizar la Didáctica desde un posicionamiento teórico. Es así como se distinguen dos tradiciones: la presente en países anglófonos que la consideran equivalente al proceso de enseñanza y aprendizaje (*Teaching and learning*) y, por otra parte, una tradición europea que la acerca a una teoría de la enseñanza. En palabras de Runge (2013), la didáctica se presenta como:

[...] una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren

conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma —que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los contenidos de conocimiento logrados (p.213).

Si se lleva esta distinción al campo específico de la Didáctica de la lengua y la literatura, es posible observar que, mientras el primer paradigma, aboga por una teoría funcional del lenguaje (Escuela de Sidney, como su máximo representante), el modelo europeo concibe la naturaleza de las lenguas como indiscutiblemente social y cultural (Núñez,2010; Grupo Didactext, 2015).

Otro punto relevante que surge del análisis de las entrevistas, se relaciona con la idea de que el campo disciplinar se construye con la investigación. En Chile, si bien es posible encontrar proyectos desarrollados por algunos centros universitarios, no se observa una producción sistematizada acerca de la DLL. En ese punto, coincidimos con el planteamiento de Vergara y Cofré (2014) cuando se refieren a la suma importancia de poder abordar una línea de investigación que describa y comprenda el CPC de los egresados de pedagogía en Chile, y su impacto sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Este esfuerzo fortalecería además la investigación sobre la formación inicial docente y la didáctica específica.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina reciente en el currículum de la formación de los profesores en Chile. Nuestro estudio ha podido concluir que se trata de incorporaciones surgidas por las exigencias de las directrices ministeriales (estándares para la formación docente, evaluaciones docentes, el currículum escolar) que velan por la excelencia de la formación del pregrado.

En el análisis efectuado, las asignaturas en cuestión han sido distribuidas, fundamentalmente, en el segundo momento formativo tanto en las carreras de Pedagogía General Básica con mención en lenguaje como en las de Pedagogía en Lengua Castellana. En la mayoría de los casos corresponde también a cursos que se ofrecen con posterioridad a los de tipo disciplinar y en articulación con las prácticas pedagógicas, tal como lo demuestra el estudio efectuado por Sotomayor

et al, (2013) y Sotomayor y Gómez (2017). Para los estudiantes que participaron de los grupos focales estas actividades curriculares son vistas como una oportunidad para desarrollar las competencias pedagógicas, didácticas y poner en práctica sus saberes disciplinares en el aula.

La formación en didáctica que se pudo observar en las mallas de los proyectos educativos integra cursos de carácter general y otros específicos. Las autoras antes mencionadas plantean que un problema reconocido en la formación inicial docente es que los cursos de didáctica no profundizan en la naturaleza de la disciplina, sino que la reducen a métodos o técnicas de enseñanza aislados de sus contenidos. El examen efectuado nos permitió recoger información valiosa sobre cuáles suelen ser los ejes más destacados en la oferta de los cursos de DLL: en primer lugar, lectura, seguido por escritura y oralidad. Llama la atención y, más aún, preocupa que la didáctica de la literatura no se visualice en todas las carreras y que, en algunos casos, se supedita al eje de lectura. Este resultado concuerda con la investigación de Sotomayor et al. (2013), que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre su formación, concluyendo que en PGB reportan haber recibido mayor preparación en lectura y escritura en comparación con temas de oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

A través de la consulta realizada, se puede concluir que existe un notorio distanciamiento entre la formación pedagógica y el ejercicio docente, además de un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, en el que predomina la dogmatización conceptual por sobre el desarrollo de competencias para el aprendizaje efectivo. Los entrevistados, en las distintas instancias, hacen diversas referencias al concepto de transposición didáctica y concuerdan en que, en la escuela, persisten prácticas obsoletas en las que prima el rol protagónico del docente por sobre el del estudiante; las caracterizan como jerárquicas, muchas veces intuitivas, en las que no cabe el análisis metacognitivo del docente sobre el proceso que ejecuta ni la enseñanza estratégica para desarrollar competencias auténticas en los estudiantes. Existe una preocupación desviada hacia la cobertura curricular que, en términos muy reducidos, se traduce en abarcar conceptualmente todos los

contenidos trazados, en desmedro del desarrollo de habilidades y competencias.

Lo anterior podría tener su justificación en la escasa comprensión de los profesores chilenos sobre las bases curriculares y los planes y programas. Algo análogo ocurre con el empleo de los textos escolares: los informantes coinciden en que existe un abuso del libro como herramienta didáctica por parte del profesor, pues la mayoría lo utiliza con escasas muestras de creatividad y sin asociarlo a las planificaciones de clase.

Podemos referir que para los actores consultados el didacta se construye a partir de la experiencia pedagógica, aunque sin desconocer la importancia de su preparación académica. Shulman (2005) reafirma esta idea, al señalar que es fundamental establecer nexos entre el contenido, las bases teóricas de la enseñanza y la transformación de ese conocimiento en aprendizaje; en efecto, los procesos de práctica en las carreras de pedagogía constituyen un espacio relevante y propicio para articular las disciplinas.

Finalmente, concluimos que la teoría, la visión de los académicos, estudiantes y expertos es coincidente respecto de que la didáctica, más que una habilidad natural, es un proceso de construcción complejo. Para alcanzar los propósitos de la enseñanza de la lengua y la literatura es fundamental contar con una formación en este campo que sea progresiva, y que integre nuevos conocimientos sobre la disciplina y estrategias adecuadas para realizar la transposición didáctica.

Solo así contaremos con maestros que orientarán su praxis hacia una elicitación de pensamiento, es decir, a enseñar promoviendo la reflexión y la metacognición. Nos resta bastante camino.

Como proyecciones de la investigación proponemos la indagación en las creencias de autoeficacia de los profesores y su relación con la acción pedagógica, lo que podría contrastarse con la percepción que tienen los propios alumnos sobre su proceso de enseñanza. Otra de las posibilidades tiene relación con el

establecimiento de indicadores para efectuar un análisis bibliométrico sobre la cantidad de estudios referidos a la DLL llevados a cabo en Chile, y el impacto de estas publicaciones en la formación y ejercicio docente.

## Referencias bibliográficas

Agencia de la Calidad de la Educación, (2019): Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf).

Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209–237). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Díaz, L., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436.

Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, lengua y literatura*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871).

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.

Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

Ministerio de Educación, (2012): Estándares para la formación y el desempeño docente. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>.

Ministerio de Educación, (2019): Estándares para la formación y el desempeño docente. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>.

Ministerio de Educación, (2019): Bases Curriculares. Recuperado de: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-120183.htm>.

Núñez, M.P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas”. En: R.M. Ávila; M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 62, 201-240. doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez R., Cavada, P., y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.peps>.

Sotomayor, C., y Gómez, G. (2017). La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en Chile. En S. Romero y S. Concha (Ed.). *Formación docente en el área de Lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 89-117). Ciudad de México: 12 Editorial.

Sierra, V., y Álvarez, C. (1998). *Metodología de la investigación científica*. La Habana: Universidad de la Habana.

Trigo, E., y Romero, M. (2019) Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la lengua y la literatura. *Tejuelo*, 30, 6-10. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>.

Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 323-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>.



***Saliendo de las sombras. Sobre la selección literaria en los estudios universitarios de español en Suecia con enfoque de género***

***Out of the shadows. On the selection of literary texts in Spanish Studies at the Swedish University with a gender approach***

**Ingela Johansson**

Centro de lenguas y literatura, Universidad de Lund

[ingela.johansson@rom.lu.se](mailto:ingela.johansson@rom.lu.se)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-7443-3210>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.249**

**Fecha de recepción:** 30/03/2020

**Fecha de aceptación:** 16/07/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Johansson, I. (2021). Saliendo de las sombras. Sobre la selección literaria en los estudios universitarios de español en Suecia con enfoque de género. *Tejuelo*, 33, 249-280.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.249>

**Resumen:** El objetivo de este estudio es examinar la selección literaria de español como asignatura académica en Suecia del periodo 2000-2017 con enfoque en la cuestión de género. La hipótesis es que la universidad, en su calidad de institución transmisora, privilegia la literatura consagrada, de autor masculino, y que los estudiantes en alto grado se dejan orientar por la selección de los docentes. El estudio de las listas de lectura revela que la proporción de obras escritas por mujeres es un 23 % en el año 2000 y un 34 % en 2017. A pesar del auge, las obras de autoría masculina siguen en mayoría, y el análisis confirma que la universidad da prioridad a la literatura de autor masculino. Para descubrir las preferencias de los estudiantes, se analiza su elección de textos literarios para las tesinas de grado individuales. La comparación de las tesinas de 2000-2002 y de 2017-2019 muestra que la proporción de obras escritas por mujeres ha crecido de un 41 % a un 67 %. La conclusión es que no hay una fuerte correlación entre la selección institucional y las inclinaciones de los estudiantes: gran número de estos últimos eligen autorías femeninas, probablemente motivado por la conciencia de género que se ha generalizado en la sociedad sueca.

**Palabras clave:** canon; género; literatura; educación.

**Abstract:** The overall aim of this study is to examine the selection of literary texts for Spanish as an academic subject in Sweden in the period 2000-2017 with a gender approach. The hypothesis is that the University, in its capacity of cultural transmitter, tends to favor consecrated literature, written by male authors, and that the students' preferences, to a large extent, depend on the institution's selection of texts. The analysis of the reading lists shows that the proportion of literary works written by women was 23 % in 2000 and 34 % in 2017. In spite of this increase, the male authorships are still prevalent, which confirms that University favors literary texts written by male authors. To discover the students' preferences, this study focuses on their choices of literary works for the individual degree essay. The comparison of the degree essays from 2000-2002 and 2017-2019 shows that the proportion of female authorships had increased from 41 % to 67 %. The conclusion of the analysis is that there is not a strong correlation between the institutional selection and the students' preferences, since a considerable number of students turn to female authorships, probably motivated by the awareness of gender issues that has become general in the Swedish society.

**Keywords:** canon; gender; literature; education.

# I

## ntroducción

Desde hace algunas décadas, la historiografía literaria está bajo revisión. Son sobre todo las nuevas perspectivas de la crítica poscolonial y feminista las que han abierto una discusión sobre la formación del canon; ya no hay consenso sobre lo que es una obra maestra digna de ser leída, ni a nivel global, ni a nivel nacional, y varios aportes teóricos han ido matizando este mismo concepto. A principios de la década de los 90, Winders revisa el canon del contexto educativo, preguntándose si no es hora de introducir nuevas perspectivas: “What shall be taught (and how)? Should the claims of a (particularly Western, largely white male) canon be vigorously reasserted? Should students instead be introduced to the perspectives, i.e., female, gay, non-Caucasian, of those previously excluded from civilization’s center stage?” (1991, p. 4). Las preguntas de Winders siguen válidas aún hoy en día, y el papel selector y consagrante de la educación académica de literatura será el centro de atención en el presente trabajo.

El aporte a la cuestión de la formación del canon de la crítica feminista consiste sobre todo en la revaloración e inclusión de la obra

literaria de las escritoras (ver p. ej. Moi, 1999; Davies, 1998; Davies, 2005). En lo que se refiere a la literatura en lengua española, Davies (1998), en su revisión de la literatura peninsular, sostiene que es menester una historiografía que refleje tanto el aspecto político-social de la escritura de las mujeres como el intelectual-artístico. En la búsqueda de estos aspectos, la investigadora descubre una literatura española que ha existido –y sigue existiendo– en paralelo con la canónica, pero de menor prestigio: “until recently accorded inferior cultural and political status and [...] marginal to the formation of dominant concepts and discourses” (1998, p. 4). Trazando el desarrollo de la novelística en América Latina, la misma autora describe el paulatino progreso de las escritoras, dando ejemplos de cómo, solo recientemente, se ha rescatado la obra de algunas, como Clorinda Matto de Turner, y de cómo se ha revalorado la de otras, como Ángeles Mastretta y Rosario Ferré (2005, p. 186).

Ahora, este proceso de reformulación de la historia literaria, estos cambios y avances, ¿hasta qué punto se reflejan en la selección de textos literarios para los cursos universitarios? El propósito de este estudio es, por una parte, hacer un inventario de la literatura obligatoria de los cursos de grado de español en la universidad sueca y, por otra, comparar esta selección con la literatura que los mismos estudiantes eligen investigar en sus tesinas de grado. Exponiendo los datos obtenidos por medio de un método cuantitativo, el estudio enfocará la cuestión de género, con el objetivo de averiguar hasta qué punto los docentes y los estudiantes se interesan por autorías femeninas durante los últimos 18 años, y, también, si hay una correlación entre las preferencias de los estudiantes y la selección de la institución educativa.

## **1. La universidad como institución transmisora**

La línea investigadora de la transmisión literaria da cuenta de los flujos literarios entre diferentes ámbitos culturales (Broomans, 2009). Aquí, se enfocará la introducción y circulación de la literatura en lengua española en Suecia, que, a pesar de ser un país relativamente pequeño y periférico, tiene un mercado de libros extranjeros considerable. Sin embargo, una revisión de las traducciones al sueco de literatura de

ficción extranjera muestra que el español está entre las lenguas menos traducidas: Kiviniemi (2019) encuentra que las traducciones de obras anglosajonas constituían un 74 % del total de obras traducidas al sueco del periodo de 1987-2017, mientras que las del español constituían el 1 % (2019, p. 25). Las cifras correspondientes del francés y del alemán eran un 5 % y un 4 % respectivamente. Por ende, el papel de la universidad como introductora y promotora de la literatura hispanohablante resulta muy importante.

Cuando una obra se desplaza de su contexto de origen a otro nuevo, pasa por las manos de varios actores e instituciones transmisores, tales como editores, introductores, traductores, libreros y bibliotecarios, eslabones de una cadena que permite la circulación de una obra (Escarpit, 1978, pp. 72-97; Furuland, 2012, pp. 38-39). Escarpit (1978, pp. 76-97) distingue entre dos tipos de circuitos literarios, el de los letrados, esto es: el circuito cultivado, donde circula literatura de capital cultural, y el popular, de la literatura para el consumo masivo. La universidad es, indudablemente, parte del circuito cultivado, y la inclusión de un texto literario en antologías o manuales para uso académico implica una legitimación; la universidad tiene poder consagrante. Casanova (2004, pp. 126-127) describe la consagración como una metamorfosis que, al igual que la alquimia, puede convertir un texto literario en oro. De manera más concreta, la autora indica como factores consagrantes la traducción, el reconocimiento de la crítica y los premios literarios. A esto se podría añadir el reconocimiento por parte de las instituciones educativas.

Los departamentos de lenguas extranjeras tienen una posición excepcional como transmisores literarios puesto que, al contrario de la mayor parte de otros actores, como editoriales y bibliotecas, introducen la literatura extranjera en lengua original. Sin depender de la traducción, se convierten así en centros de transmisión cultural directa, capaces de absorber y promover las novedades literarias con un número reducido de intermediarios. Además, según Nyström (2010), los departamentos de lenguas extranjeras son el principal, si no el único, lugar en Suecia donde se investiga otra literatura que la nacional o la anglosajona, que,

ambas, tienen una posición privilegiada en los departamentos de literatura comparada.

## **1. 1. *El español como lengua extranjera en la universidad sueca***

El presente estudio se centra en la materia de español como segunda lengua en la universidad sueca<sup>1</sup>. Actualmente, en Suecia, hay nueve universidades en donde es posible graduarse en esta materia<sup>2</sup>. La carrera comprende tres semestres, con un total de 90 créditos universitarios; la excepción es la Universidad de Estocolmo, donde los semestres son cuatro. Los últimos 15 créditos de los 90 corresponden a una tesina de grado individual. En principio, las tesinas profundizan en algún tema de la lingüística o de la literatura, aunque también se dan casos de temas culturales o didácticos dentro del ámbito del español. En el presente estudio, se tomarán en cuenta las tesinas de orientación literaria en un sentido amplio, de tal modo que se incluyen también trabajos de análisis cinematográficos y de canciones.

Son limitadas las posibilidades de introducir textos literarios del mundo hispanohablante a los estudiantes suecos. La carrera debe ofrecerles una gama amplia de conocimientos sobre la lengua y la cultura, tomando en consideración los límites lingüísticos de los estudiantes. Como lo puntualiza Nuttall y Alderson (2005, pp. 170-176), a la hora de hacer una selección de textos para los estudios de una segunda lengua, el profesor debe ponderar la adecuación del contenido, el posible uso didáctico-educativo y la legibilidad. La legibilidad depende del vocabulario y de la complejidad sintáctica, pero también de los conocimientos previos de los lectores sobre el tema. La mayoría de los estudiantes de la carrera de español en Suecia no tiene este idioma

---

<sup>1</sup> Después de introducirse en la escuela sueca en 1994 (*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*, 1994), el español se ha convertido en el idioma extranjero más popular; en 2013, la mitad de los alumnos del séptimo lo prefirieron ante el alemán y el francés (Francia y Riis, 2013). Como materia universitaria vivió un auge en la década de los 1990; actualmente, el interés por estudiarlo ha disminuido algo, y, en la Universidad de Lund, en 2018, era ligeramente más grande que el alemán y un poco más pequeño que el francés.

<sup>2</sup> Las universidades de Dalarna, Göteborg, Karlstad, Linné, Linköping, Lund, Stockholm, Umeå y Uppsala.

como primera lengua, aunque en cada curso hay un par de estudiantes que la tienen como lengua materna y otros que son *heritage speakers* (Johansson y Seiler-Holmer, 2019)<sup>3</sup>. En general, el nivel de conocimientos previos sobre el mundo hispanohablante es bajo.

## 1. 2. *Estudios anteriores*

En Suecia, se han hecho algunas revisiones de la literatura de los cursos universitarios. Cregård y Zapata (1997) observan que, en la carrera de Gestión, en 1997, el 89 % de los autores de la literatura obligatoria eran hombres. Cuando, siete años después, se repitió el recuento, el número de libros escritos por hombres había bajado al 84 % (Karlsson y Andersson, 2004). Karlsson y Andersson (2004) subrayan que el mero inventario del número de autores hombres y mujeres es una simplificación del complejo asunto de la igualdad, puesto que no todos los autores masculinos reproducen estereotipos de género, ni al revés, pero, concluyen, hay que medir lo que se puede. En su opinión, la presencia de autoras en las listas de lectura es importante porque implica el acceso a ejemplos de mujeres que han tenido éxito en el mundo académico y que pueden servir de modelos a imitar (Karlsson y Andersson, 2004, pp. 5-8).

En cuanto a la literatura de ficción, un estudio de la materia de literatura comparada de la Universidad de Uppsala muestra que tanto el currículo como las listas de literatura y los manuales están mayormente poblados por hombres. La presencia femenina es mayor en los géneros de poco prestigio, como los libros infantiles, que en otros, como la poesía (Sohl, 2000, p. 45).

Ahora, restringiendo el alcance a los estudios académicos de una segunda lengua, Lipman Brown (1991, p. 1133) analiza el currículo universitario de español en Estados Unidos, preguntándose por la razón de la ausencia de escritoras femeninas. Sospecha que se debe, en primer lugar, a una tradición sesgada, donde, en las épocas previas a la guerra

---

<sup>3</sup> El término de *heritage speakers* es usado para hablantes de una lengua minoritaria en una determinada sociedad; se define y se problematiza, por ejemplo, en Valdés (2005).

civil española, el canon literario de lengua hispana incluía a contadas mujeres, a saber: a Santa Teresa de Jesús, María de Zayas y Sotomayor, Cecilia Böhl de Faber, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán y, de América Latina, a Sor Juana Inés de la Cruz. Otra causa de la prevalencia masculina, según Lipman Brown, es la presunta falta de relevancia de la literatura de autoría femenina para los hombres lectores; la investigadora habla de “the presumed inaccessibility of this literature to male readers” (1991, p. 1133). ¿Cómo enmendar estos defectos de la lectura en la universidad y, a largo plazo, del canon? Lipman Brown propone que las obras escritas por mujeres se introduzcan en los cursos académicos como si fueran productos de una literatura extranjera de otro ámbito cultural (1991, p. 1134).

Otro estudio, de tipo bibliométrico, recolecta las listas de la lectura obligatoria de 56 universidades de Estados Unidos con el objetivo de identificar un posible canon de literatura en lengua hispana en el contexto educativo (Brown y Johnson, 1998). Los hallazgos más importantes son, en primer lugar, la aparente falta de consenso con respecto a la selección. Solo dos escritores, Miguel de Cervantes y Benito Pérez Galdós, y dos obras, *Lazarillo de Tormes* y *El Quijote*, aparecen en todas las listas de lectura (1998, p. 3). En segundo lugar, las investigadoras descubren una llamativa falta de escritoras: “Women are largely absent from current required reading” (1998, p. 6). Solo Emilia Pardo Bazán, Sor Juana Inés de la Cruz y Gabriela Mistral están presentes en más del 75 % del total de listas de lectura (1998, p. 6). Esto está en consonancia con los hallazgos de Gutiérrez Sebastián (2017), quien, al indagar en el canon literario escolar de España, de la primera mitad del siglo XX, señala la falta de algunas escritoras renombradas: “Se han escrito Historias literarias en las que faltan nombres tan señeros como los de Concepción Arenal, Rosalía de Castro, Rosario de Acuña, Concepción Gimeno de Flaquer, Ángela Grassi o Pilar Sinués por poner algunos ejemplos, y el estudio de las que aparecen es sesgado, parcial y claramente distorsionado por los prejuicios de género o por consideraciones morales” (2017, p. 106). Otro estudio enfoca especialmente la época franquista y detecta el mismo afán didáctico-moralizante en la selección de autoras para los manuales literarios; no

solo son pocas las mujeres incluidas, sino que hay una predilección por Teresa de Jesús y Fernán Caballero (Salido López y Sánchez Ortiz, 2019, pp. 215-217). La repetición de los mismos nombres no es ninguna coincidencia, según Delicado Puerto (2008), cuyo examen muestra cómo dos manuales históricos, el de Ticknor y el de Fitzmaurice-Kelly, ejercen gran influencia en la selección para las posteriores historias de la literatura, y, de ahí, en lo que se ha establecido como el canon de literatura española.

En lo que atañe a las lenguas extranjeras a nivel universitario en Suecia, un estudio meritorio es el de Cedergren y Lindberg (2015), en el que se discute el canon didáctico del francés como lengua extranjera. Analizando la selección literaria de tres universidades suecas, las autoras llegan a la conclusión de que dos de ellas optan por una lectura de signo tradicional, mientras que la tercera ofrece mayor variación, proponiendo un porcentaje considerable de obras escritas por mujeres y por escritores de origen africano (2015, p. 243). Es más, las investigadoras observan que, en los cursos, las obras y autorías consagradas cohabitan con otras, consideradas comúnmente como más ligeras; según las autoras, esto tiene que ver con la accesibilidad cultural y lingüística.

Un estudio centrado en la Universidad de Lund ha intentado descubrir la formación de un posible canon didáctico local de obras hispánicas del periodo de 1970-2015 (Johansson, 2016). El análisis indica que hay una prevalencia peninsular en la primera parte del periodo, mientras que la literatura latinoamericana incluso la supera a partir del año 2005. Otro resultado es que las obras escritas por mujeres han sido muy pocas durante la mayor parte del periodo; tan tarde como en 2010, equivalían a un 5 %. Sin embargo, en 2015, la proporción femenina había alcanzado un 52 %. Finalmente, se ha visto que los escritores más representados en el material son Jorge Luis Borges, Federico García Lorca, Ana María Matute, Miguel de Unamuno y Mario Vargas Llosa. Entre los más leídos a lo largo del periodo estudiado solo figura, pues, una mujer (Johansson, 2016, p. 17). El presente trabajo toma dicho estudio como punto de partida, pero ampliará el alcance, incluyendo las listas de lectura de otras dos

universidades para averiguar si los resultados son válidos de manera más general.

A pesar de no tratar de cursos académicos, la investigación de la bibliografía de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de España, de López Navajas y Querol Bataller (2014) nos resulta iluminadora y relevante. Haciendo un recuento de las apariencias de hombres y mujeres en todos los manuales y obras de ficción usados en la ESO, las autoras muestran que solo el 7,6 % correspondían a mujeres. En la reflexión sobre el resultado, constatan que la desoladora ausencia femenina no es solo una minusvaloración de su obra artística, sino que se trata de nada menos que una distorsión de la realidad histórica: “representa un falseamiento de la historia y de la memoria cultural común, que denota una importante falta de rigor en el relato que proporciona la propia educación obligatoria” (López Navajas y Querol Bataller, 2014, p. 220).

Finalmente, en un trabajo de investigación sumamente relevante para el presente se examinan las preferencias literarias de los estudiantes de lenguas románicas con base en los temas elegidos para las tesinas de grado y las tesis doctorales. Se indaga en las tesinas de español, francés, italiano y portugués del periodo de 2000-2017 en las tres universidades suecas de la mayor cantidad de estudiantes de dichas lenguas (Lindberg et al. (2020). El estudio indica una clara predilección, en todas las materias, por las obras en prosa del siglo XX, y muestra que los estudiantes de francés e italiano tienden a elegir obras de Francia e Italia, mientras que los de español y portugués se orientan también hacia el continente americano. Adicionalmente, pone a la vista que alrededor de dos de tres tesinas y tres de cuatro tesis doctorales de las lenguas románicas tratan de textos literarios escritos por autor masculino. La presente investigación se inspira en esta, combinando el estudio de las listas con el de las tesinas.

### **1. 3. *¿Qué importa la representación femenina?***

Los estudios citados indican que la presencia femenina en los cursos literarios está en aumento pero que, todavía, no se ha alcanzado

un balance. Ahora, ¿es realmente necesario que haya un mayor equilibrio? De acuerdo con Bloom y sus seguidores, se podría argumentar que debe primar el valor estético de una obra literaria sobre el sexo de su autor. No obstante, los hombres llevan largos tiempos dominando los círculos que deciden cuáles son dichos valores. En esta línea de ideas, Moi (1999) sostiene que “la categoría de «grandeza» ha sido siempre muy problemática para las feministas, dado que los criterios de grandeza están claramente en contra de la inclusión de las mujeres en el canon literario” (Moi, 1999, p. 65). De acuerdo con Moi, Sohl (2000, p. 13) subraya la subjetividad del concepto de la calidad literaria: la lectura de lo que se considera como literatura de calidad forma nuestra comprensión del mismo concepto. En el presente estudio, se parte del presupuesto de que la hegemonía masculina de los círculos literario-académicos ha desfavorecido a las autoras de forma que tenemos una visión incompleta de la realidad histórica. Por esta razón, es preciso visibilizar a las autoras femeninas de manera consciente y sistemática.

#### **1. 4. *Propósito e hipótesis***

Resumiendo lo anterior, en las últimas décadas, la historiografía literaria ha sufrido cambios debido a la crítica de normas, por ejemplo, con base en género. Las modificaciones de la historia de la literatura deben de haber dejado su impronta en la selección de textos para los cursos académicos. No obstante, también es posible que la universidad ejerza resistencia al cambio, ya que una de sus tareas fundamentales es transmitir una tradición literaria; en ella, las mujeres escritoras juegan un papel secundario.

La inercia de las instituciones educativas con respecto a la presencia femenina ha sido confirmada por las investigaciones citadas con anterioridad. Por ejemplo, el estudio piloto de la selección literaria del español de Lund muestra que solo en los últimos años se ha alcanzado un equilibrio en cuanto al sexo de los autores. El periodo bajo lupa son los últimos 18 años, lo cual nos permitirá discutir el estado actual del asunto. Al examen de las listas se añade, como queda

dicho, el de las tesinas, con el objetivo de ver si los estudiantes se dejan orientar en alto o bajo grado por la selección literaria de los docentes.

Esta indagación parte de la hipótesis de que la universidad como institución transmisora de gran capital cultural tiende a privilegiar la literatura consagrada, considerada como parte vital de una tradición, a su vez predominada por autores masculinos. También, se supone que los estudiantes suecos, que no tienen mucho contacto con la literatura en lengua española fuera del ámbito educativo, se dejan orientar en gran medida por la literatura recomendada por los docentes. Por lo tanto, se cuenta con descubrir una clara predominancia de autores masculinos consagrados, tanto en las listas de lectura como en las tesinas de los estudiantes.

## **2. El estudio: diseño, material y resultados**

A continuación, se hará un inventario de la literatura seleccionada por los docentes universitarios de tres departamentos de español como segunda lengua en Suecia. Se han recolectado los datos bibliográficos de las listas de la literatura obligatoria de las universidades de Umeå, Estocolmo y Lund de dos años, el 2000 y el 2017. Las dos muestras se compararán para poder detectar posibles cambios. Al final, estos datos serán contrastados con las preferencias de los estudiantes, tales y como se dejan ver en las tesinas de grado. El segundo paso será, pues, analizar dos muestras de tesinas de orientación literaria de las mismas universidades; se incluirán las tesinas de 2000-2002 y las de 2017-2019<sup>4</sup>.

Las muestras se han elegido, en primer lugar, porque la consciencia sobre las cuestiones de igualdad y de género se ha ido generalizando a partir de la década de los 1990, y es probable que ha empezado a dejar su marca en el año 2000. Se compararán los datos de este año con la muestra de 2017, considerando que el periodo es lo suficientemente largo como para reflejar los cambios que ha sufrido la historiografía literaria en los últimos tiempos. También, en un periodo

---

<sup>4</sup> Del año 2019, solo se incluirán las tesinas escritas hasta julio.

de 18 años, es posible que ha habido algún cambio en el plantel de docentes, de modo que la selección literaria no sea el mero reflejo de los gustos personales de ciertos individuos. Finalmente, el examen de un periodo actual facilita el acceso al material, puesto que la mayor parte se encuentra guardada digitalmente.

Para reunir datos manejables y representativos de diferentes orientaciones y tradiciones, se han elegido las tres universidades estatales de Umeå, Estocolmo y Lund, geográficamente repartidas por el país, desde el norte al sur. Datando de 1666, la Universidad de Lund es la segunda universidad más antigua del país, después de Uppsala, y, en ella, se ha podido graduar en español desde el año 1960<sup>5</sup>. La Universidad de Estocolmo se fundó en 1878, y el español llegó a ser asignatura universitaria en su propio derecho en el año 1961; ahora cuenta con la sección de español más grande del país. Finalmente, en la Universidad de Umeå, fundada en 1965, la sección de español solo se inauguró en 1992.

Se presentará, a continuación, el estudio de las listas de literatura (Parte I) y, después, la indagación en los textos literarios elegidos por los estudiantes para las tesinas de grado (Parte II).

## **2. 1. Parte I: las listas de literatura**

En lo que se refiere al acceso del material de estudio, la Universidad de Umeå presenta las listas de literatura en la página web de la sección de español, mientras que, en cuanto a Estocolmo y Lund, ha sido necesario recurrir a la administración y el archivo universitario para obtener datos completos<sup>6</sup>. De cada entrada bibliográfica de las listas, se han registrado los siguientes datos: autor (*mujer, hombre, autor anónimo*), título de la obra, año de la primera publicación, género literario y país de origen. Se ha hecho una categorización muy básica en los géneros tradicionales de *prosa, poesía y teatro*, y, en la categoría de *prosa*, se han incluido, aparte de la novela y el cuento, la literatura

---

<sup>5</sup> Antes de esta fecha, solo era posible graduarse en Lenguas Románicas.

<sup>6</sup> Se agradece la ayuda de Maria Tullgren-Pearman en Estocolmo.

infantil, la autobiografía y la crónica. Se comparará la primera muestra (2000) con la segunda (2017) sin diferenciar entre las universidades, puesto que la meta principal es detectar posibles tendencias generales.

Antes de proceder al análisis del material reunido, se advierte que, en el año 2000, se estudiaban un total de 19 obras en Lund, 25 en Umeå y 28 en Estocolmo. En 2017, Estocolmo alcanzaba un número mucho mayor que las otras dos universidades, las cifras siendo 27 obras en Lund, 32 en Umeå y 58 en Estocolmo. Una posible explicación es que la carrera cuenta con un cuarto semestre en Estocolmo, por lo cual hay más tiempo disponible para la lectura. En total, la muestra del año 2000 contiene 72 obras distintas, mientras que la de 2017 comprende un total de 117 obras.

### ***Género literario, época y origen de la lectura obligatoria***

Antes del examen con enfoque de género, se describirán preliminarmente algunos rasgos del material que tienen que ver con la época de publicación, el género literario y el origen de los textos.

En la tabla 1, se ve la distribución de los géneros literarios en las listas de lectura.

**Tabla 1**

*Género de las obras literarias de las listas de lectura de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Género literario</b> | <b>2000</b> | <b>2017</b> |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Prosa                   | 78 %        | 80 %        |
| Poesía                  | 3 %         | 14 %        |
| Teatro                  | 18 %        | 5 %         |

Fuente: elaboración propia

La tabla 1 muestra que predominan las obras en prosa tanto en 2000 como en 2017. Si en el año 2017 se lee más poesía que en 2000, el orden es el inverso en lo que concierne a las obras de teatro.

Con respecto a la época de publicación de la mayor parte de la literatura de las listas, se observa una clara preferencia por el siglo XX, como puede verse en Tabla 2.

**Tabla 2**

*Época de las obras literarias de las listas de lectura de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Época</b>            | <b>2000</b> | <b>2017</b> |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Edad media/Siglo de Oro | 13 %        | 12 %        |
| Siglo XVIII             | 1 %         | 0 %         |
| Siglo XIX               | 3 %         | 8 %         |
| Siglo XX                | 82 %        | 64 %        |
| Siglo XXI               | 0 %         | 16 %        |

Fuente: elaboración propia

En 2000, un 82 % de la literatura obligatoria es del siglo XX, y la segunda mitad del siglo está más representada que la primera. En 2017, el número de obras del siglo XX ha bajado a un 64 %, en parte debido a la introducción de obras del siglo XXI. Roberto Bolaño, Javier Cercas, Dulce Chacón, Pedro Lemebel, Laura Restrepo y Samanta Schweblin son ejemplos de autores de obras publicadas en el siglo XXI que figuran en el material. La proporción de obras del Siglo de Oro es aproximadamente la misma en las dos muestras, mientras que la cantidad de obras del siglo XIX crece de un 3 % a un 8 %, en gran medida gracias a una antología de poemas con representantes del romanticismo, como Espronceda y Rosalía de Castro, y del modernismo, como Darío, pero también a causa de la presencia, en 2017, de textos de Gertrudis Gómez de Avellaneda y de Juana Manuela Gorriti. Solo se da un ejemplo de una obra del siglo XVIII: *Cartas marruecas* de Cadalso.

Comparando la muestra de 2000 con la de 2017, se observa un cambio dramático en cuanto al origen de los textos: de hecho, ha tenido lugar algo parecido a una inversión de los papeles entre la literatura peninsular y latinoamericana, lo cual se ilustra en Tabla 3.

**Tabla 3**

*Origen de las obras literarias de las listas de lectura de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Origen</b>  | <b>2000</b> | <b>2017</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| América Latina | 39 %        | 64 %        |
| España         | 60 %        | 33 %        |
| Otro           | 0 %         | 1 %         |

Fuente: elaboración propia

Se desprende de Tabla 3 que el número de obras latinoamericanas crece de un 39 % en el año 2000 a un 64 % en 2017. Cabe mencionar que en 2017 aparece una obra que no es ni peninsular, ni latinoamericana, sino de Guinea Ecuatorial.

### ***El sexo de los autores***

Ahora, ¿qué tendencias se pueden detectar en lo que se refiere al sexo del autor? Las categorías usadas para dar cuenta de estas proporciones son *hombre*, *mujer* y *autor anónimo*. En la tabla 4, se presenta el resultado del recuento de estas tres categorías en las dos muestras. Como se han tenido que descontar cinco novelas optativas y una antología de poesía, el total de obras es inferior al de las tablas 1-3, siendo aquí 67 en 2000 y 116 en 2017.

**Tabla 4**

*Sexo de los autores de las obras literarias de los cursos de grado de español en Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Sexo del autor</b> | <b>2000</b> | <b>2017</b> |
|-----------------------|-------------|-------------|
| Hombre                | 72 %        | 65 %        |
| Mujer                 | 23 %        | 34 %        |
| Autor anónimo         | 4 %         | 1 %         |

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 muestra que los autores masculinos siguen en mayoría, aunque la proporción ha disminuido de un 72 %, en 2000, a un 65 %, en 2017. En cuanto a la tasa de escritoras, el 34 % es alta en comparación con los hallazgos de Lipman-Brown (1991), de Brown y Johnson (1998) y de López Navajas y Querol Bataller (2014), según los cuales la presencia femenina era menor del 10 %. Si se compara, en

cambio, con el estudio piloto de Johansson (2016), según el que, en 2015, la proporción de escritoras era un 52 %, la tasa es considerablemente más baja.

En este trabajo, se comparte la opinión de Karlsson y Andersson (1998) de que existen escritoras que no critican la norma patriarcal o la hegemonía masculina, mientras que hay escritores que sí lo hacen. Por lo tanto, se considera fructífero revisar las listas de lectura con más detalle para descubrir qué autores se esconden detrás de las cifras. Los textos de autoría femenina que se introducen a los estudiantes, ¿son sobre todo textos canónicos o son más recientes, fruto de una selección renovadora? ¿Son parte del *postboom* latinoamericano o de la ola feminista española de la era posfranquista? Las escritoras que aparecen en 2000, ¿siguen leyéndose en 2017 o han sido reemplazadas por otras?

Para poder contestar a estas preguntas, se ha identificado a los autores que figuran más veces en el material, contando la frecuencia de apariencias en las dos muestras. El resultado más remarcable es que la mayor parte de todos los escritores solo figure una vez en el material. Así, hay 63 nombres que solo se dan en 2000 o en 2017 y solo en una de las tres universidades. Esto indica una gran variación, o falta de consenso, en las listas de lectura, al igual que en el material estadounidense analizado por Brown y Johnson (1998).

Entre los escritores de una sola apariencia en las listas del presente estudio se encuentran representantes de épocas distintas y de corrientes literarias divergentes. Ejemplos del Siglo de Oro son Lope de Vega y Garcilaso el Inca; del romanticismo, Zorrilla; del realismo y naturalismo, Pérez Galdós y Pardo Bazán; de la Generación del 98, Baroja; y también hay algunos escritores latinoamericanos del siglo XX que solo se dan una vez, como Horacio Quiroga, Carlos Onetti y José María Arguedas, y otros más recientes, como Pedro Lemebel y Roberto Bolaño. La gran diversidad hace que, si el nombre de un escritor o de una escritora se da tres veces o más en el material, se considera como indicador de cierta popularidad. En la tabla 5, se ven los autores de tres o más apariciones, los nombres de las escritoras marcados en negrilla.

**Tabla 5**

*Los autores más representados en las listas de lectura de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Escritor</b>                                                                                                                                            | <b>Número de obras</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Julio Cortázar                                                                                                                                             | 6                      |
| Federico García Lorca, Mario Vargas Llosa                                                                                                                  | 5                      |
| Jorge Luis Borges, Pedro Calderón de la Barca, Miguel de Cervantes, <b>Laura Esquivel</b> , Gabriel García Márquez, Lazarillo de Tormes, Miguel de Unamuno | 4                      |
| <b>Isabel Allende</b> , Alejo Carpentier, <b>Ana María Matute</b> , <b>Rosa Montero</b> , Carlos Fuentes                                                   | 3                      |

Fuente: elaboración propia

Se desprende del listado que hay un escritor cuyos textos parecen considerarse como especialmente ventajosos para los estudiantes suecos, a saber: Julio Cortázar. Al lado de su innegable importancia como innovador de la narrativa latinoamericana del pasado siglo, es probable que sus cuentos, siendo breves, se prestan mejor que otros muchos al tipo de curso en cuestión; la muestra corrobora que se prefieren sus relatos breves, de diferentes colecciones. Además de Cortázar, García Lorca y Vargas Llosa se leen con frecuencia, así como los otros dos protagonistas del *boom* latinoamericano, García Márquez y Fuentes. El impacto que siguen ejerciendo el *boom* y el *postboom* de la narrativa latinoamericana parece evidente cuando se ve que seis de los 15 nombres de la tabla 5 pertenecen a estos fenómenos.

En cuanto al balance entre hombres y mujeres, empero, solo cuatro de los 15 autores de la tabla 5 son mujeres (27 %). De estas cuatro, dos, Esquivel y Allende, son *bestsellers* perteneciendo más bien al circuito popular (cf. Escarpit, 1978) o la cultura de las masas. Las otras dos, en cambio, tienen un sólido renombre y capital literarios; tanto Matute como Montero participan del circuito cultivado. Recordemos que la coexistencia, en las listas, de textos literarios de bajo y de alto prestigio también se observó en el estudio de Cedergren y Lindberg (2015). Ahora bien, Allende y Esquivel representan la ola de literatura escrita por mujeres del *postboom*, que se inauguró con *La casa de los espíritus* en 1982, y, desde una perspectiva histórica, las dos tienen un peso innegable. Al lado de estas escritoras latinoamericanas,

se encuentra, en Montero, a un ejemplo de escritora de la ola feminista posfranquista. Finalmente, se puede constatar que Allende, Esquivel y Matute aparecen tanto en 2000 como en 2017, mientras que Montero figura hasta tres veces en las listas de 2000, pero en 2017 ya no aparece con ninguna obra.

## **2. 2. *Parte II: las tesinas de grado***

En la segunda parte de este estudio, se revisarán las tesinas de grado de orientación literaria para ver hasta qué punto las preferencias de los estudiantes coinciden con la selección institucional. En principio, para la tesina de grado, el o la estudiante puede elegir libremente el objeto de estudio, en este caso, los textos, aunque hay profesores que dirigen a los estudiantes hacia los temas de su propio campo de investigación o gama de interés.

Para someter a examen las tesinas de literatura, se han listado el año del registro, el nombre del estudiante, el título y las obras tratadas. Al igual que en la Parte I, cada obra ha sido clasificada según la *época*, el *género literario*, el *origen* y el *sexo del autor*. Se han incluido las tesinas de los años 2000 y 2017, pero también de los dos años siguientes: 2001-2002 y 2018-2019. Esto es porque la tesina debe terminarse en el tercer semestre de la carrera, pero normalmente se necesita más tiempo para llevarla a término; no es raro que se presente con varios semestres de retraso. Además, recolectando las tesinas de más de dos semestres, se ha obtenido un material más amplio y representativo. Por las mismas razones que en la primera parte, las tesinas de las tres universidades se considerarán en conjunto, sin diferenciar entre las diferentes instituciones académicas.

### ***Resultado del estudio de las tesinas***

En lo que concierne a las tesinas de las Universidades de Umeå y de Estocolmo, ha sido posible recurrir a la base de datos digital de Diva Portal, donde se pueden buscar los trabajos académicos de todo

tipo (en este caso: las tesinas de grado de español de los respectivos años). En principio, esta base de datos contiene la información necesaria para identificar los textos literarios que sirven de material de estudio para las tesinas. En algunos casos, ha sido necesario pedir datos complementarios al plantel docente y administrativo. En el caso de Lund, en cambio, no hay base de datos digital completa, por lo cual ha sido preciso recurrir al plantel docente y administrativo<sup>7</sup>.

En la mayor parte de los casos, el título de la tesina da la suficiente información sobre los textos literarios tratados; de lo contrario, se ha recurrido al resumen o a la introducción de la tesina. Existe una cantidad relativamente grande de tesinas que examina varias obras y, por lo tanto, el número de obras que se cita aquí supera el número total de tesinas. En 2000-2002, se presentaron 51 tesinas clasificables como tesinas de literatura en las universidades de Umeå, Estocolmo y Lund<sup>8</sup>. Estas tesinas comprenden estudios sobre 92 obras. En 2017-2019, se cuenta con 29 tesinas y 45 obras.

### ***Prosa del siglo XX y orientación latinoamericana***

A continuación, se presentarán algunos datos complementarios sobre el material antes de entrar en el tema central de la cuestión de género. Al igual que en las listas de literatura, la prosa es el género predominante en las tesinas:

---

<sup>7</sup> Se agradece la ayuda de Anna Ericsson, Marie Figaro, Vera Holmberg, Elena Lindholm Narváez y Alejandro Urrutia de la Universidad de Umeå; de Maria Tullgren-Pearman de la Universidad de Estocolmo; y de Gustav Brissman, Robert Iwenstam y Cecilia Johansson de la Universidad de Lund.

<sup>8</sup> En la categoría de tesinas de literatura se han incluido aquellas que analizan películas y canciones, puesto que, en la mayor parte de los casos, la problemática estudiada y el método de análisis son los mismos o parecidos a los de las tesinas de literatura.

**Tabla 6**

*Género de las obras literarias de las tesinas de grado de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Género literario</b> | <b>2000-2002</b> | <b>2017-2019</b> |
|-------------------------|------------------|------------------|
| Prosa                   | 78 %             | 87 %             |
| Poesía                  | 14 %             | 7 %              |
| Teatro                  | 2 %              | 7 %              |
| Otros (cine, canciones) | 5 %              | 0 %              |

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la tabla 6, muy pocos estudiantes eligen escribir sobre poesía y aún menos sobre una obra de teatro. En la muestra de 2000-2002, varias tesinas tratan de películas o de canciones (un 5 %), mientras que, en la de 2017-2019, no hay ninguna que trate estos géneros.

Del mismo modo que en la Parte I, las obras que datan del siglo XX prevalecen sobre las de otras épocas, lo cual se ve en Tabla 7.

**Tabla 7**

*Época de las obras literarias de las tesinas de grado de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Época</b>            | <b>2000-2002</b> | <b>2017-2019</b> |
|-------------------------|------------------|------------------|
| Edad media/Siglo de Oro | 3 %              | 0 %              |
| Siglo XVIII             | 0 %              | 0 %              |
| Siglo XIX               | 4 %              | 0 %              |
| Siglo XX                | 91 %             | 67 %             |
| Siglo XXI               | 1 %              | 33 %             |

Fuente: elaboración propia

El análisis presentado en Tabla 7 indica que los estudiantes tienen muy poco interés por profundizar en obras de otras épocas que no sean del XX o del XXI.

Acercas del origen (Tabla 8), se ve la misma tendencia del creciente interés por América Latina, a costa de la literatura peninsular, que en la Parte I.

**Tabla 8**

*Origen de las obras literarias de las tesinas de grado de la materia de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Origen</b>  | <b>2000</b> | <b>2017</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| América Latina | 46 %        | 82 %        |
| España         | 54 %        | 16 %        |
| Otro           | 0 %         | 2 %         |

Fuente: elaboración propia

La tabla 8 muestra que, si en el periodo de 2000-2002, la mitad de las obras de las tesinas es de España (un 54 %), en 2017-2019, la tasa ha bajado a un 16 %. En este último punto de referencia, se nota la presencia de una obra de Guinea Ecuatorial, *Herencia de bindendee* de Trifonia Melibea Obono Ntutumu Obono<sup>9</sup>.

### ***El sexo del autor***

Se acaba de ver, en Parte I, que, en las listas de lectura, la proporción de autoras había crecido de un 23 % en 2000 a un 34 % en 2017. Ahora, se averiguará si estas cifras se reflejan en las tesinas. En la tabla 9, se presentan las proporciones de escritoras y escritores en el material. Como se ha dicho anteriormente, el número total de obras, en 2000-2002, es 92 y, en 2017-2019, 45.

**Tabla 9**

*Sexo de los autores de las obras literarias de las tesinas de grado de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Sexo del autor</b> | <b>2000-2002</b> | <b>2017-2019</b> |
|-----------------------|------------------|------------------|
| Hombre                | 58 %             | 33 %             |
| Mujer                 | 41 %             | 67 %             |
| Autor anónimo         | 1 %              | 0 %              |

Fuente: elaboración propia

<sup>9</sup> En las listas figura otro escritor de Guinea Ecuatorial, Donato Ndongo-Bydyogo, y su *Las tinieblas de tu memoria negra*. Las dos novelas de ese país aparecen en diferentes universidades.

La tabla 9 indica un interés creciente entre los estudiantes por profundizar en obras escritas por mujeres, las cuales, en 2000-2002, constituían un 41 % y, en 2017-2019, hasta un 67 %. Comparando con las apariencias correspondientes en las listas de lectura, se trata de un doblar de las cifras, y la conclusión es que la inclinación hacia la literatura escrita por mujeres es mucho mayor entre los estudiantes que entre los docentes.

El sexo de los estudiantes, ¿influye en sus preferencias? A juzgar por el material, es probable: de los 80 autores de tesinas, 68 son mujeres, es decir, un 85 %, y de los 12 autores masculinos de tesinas de literatura, solo dos han elegido profundizar en una obra escrita por mujer (una novela de Rosa Montero y la trilogía de los mercaderes de Ana María Matute). En cambio, si 40 estudiantes femeninas eligen literatura de escritora femenina, hasta 33 tratan obras escritas por hombres<sup>10</sup>.

Otra pregunta es si los estudiantes o, mejor dicho, las estudiantes, tienden a trabajar sobre las escritoras que aparecen con más frecuencia en las listas de lectura, a saber: Esquivel, Matute, Montero y Allende, o si eligen a otras. Para averiguarlo, se ha hecho un inventario de los autores cuya obra aparece el mayor número de veces en el material constituido por tesinas, comenzando por los que aparecen tres veces o más. El inventario se presenta en Tabla 10, las escritoras marcadas en negrilla.

---

<sup>10</sup> La cifra supera el total de 68 autoras femeninas de tesinas, puesto que algunas, en la misma tesina, tratan varias obras, escritas por hombres y mujeres.

**Tabla 10**

*Los autores más representados en las tesinas de grado de español de Umeå, Estocolmo y Lund en 2000 y 2017*

| <b>Escritor</b>                                                                                                                        | <b>Número de obras</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Jorge Luis Borges, <b>Rosa Montero</b>                                                                                                 | 8                      |
| <b>Ana María Matute, Soledad Puértolas</b>                                                                                             | 6                      |
| <b>Samanta Schweblin</b>                                                                                                               | 5                      |
| <b>Isabel Allende, Gioconda Belli, Rosario Castellanos,</b> Pedro Almodóvar <sup>11</sup> , José María Arguedas, Federico García Lorca | 4                      |
| Mario Benedetti                                                                                                                        | 3                      |

Fuente: elaboración propia

La tabla 10 muestra que hay 12 autores representados con tres obras o más en las muestras de 2000 y 2017 en conjunto. Siete de ellos, un poco más de la mitad, son escritoras. Su obra se publicaba sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Las tres más frecuentes, Matute, Montero y Puértolas, son españolas, mientras que las siguientes, Allende, Belli, Castellanos y Schweblin, son latinoamericanas.

Por cierto, la escritora más popular como objeto de estudio para una tesina, Montero, también figura entre los más frecuentes en las listas de lectura (ver Tabla 5). Lo mismo puede decirse de Matute, mientras que Puértolas apenas aparece en las listas de lectura examinadas. Schweblin y Castellanos aparecen más en las tesinas que en las listas de lectura, y Belli no figura en las listas, pero sí en las tesinas. Allende es relativamente menos popular para las tesinas que como lectura obligatoria.

El examen de los temas tratados indica que 20 de las 80 tesinas tienen una temática explícitamente feminista o relacionada con las cuestiones de género. Esto ocurre ante todo con la literatura de autoría femenina; algunos ejemplos de títulos de tesinas son “¡Por lo menos pueden votar! La ironía como herramienta feminista en seis cuentos de tres escritoras latinoamericanas”; “Cien años de evolución. El rol social de la mujer española en *La enredadera* de Josefina Aldecoa”; y “¿Quién

<sup>11</sup> Se ha incluido a Pedro Almodóvar, puesto que llama la atención el gran interés por su obra.

dijo que soy débil? Un análisis de dos poemas de Gioconda Belli desde una perspectiva feminista”. Sin embargo, en el material, también se encuentran tesinas con temas de género tratando textos de autor masculino, por ejemplo “La imagen de la mujer. Un estudio de algunas mujeres en *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma” y “La concepción y la función de la mujer en *Martín Fierro*”.

### **3. 3. *Discusión de los resultados***

La comparación entre los textos literarios propuestos por la universidad y los elegidos por los mismos estudiantes para la tesina de grado muestra coincidencias en la mayor parte de los aspectos: tanto los profesores como los estudiantes se inclinan por la prosa, a costa de la poesía y el teatro, y, si bien los estudiantes muestran un interés algo mayor por las obras del siglo XXI, ambas categorías tienen clara preferencia por el siglo XX. Con respecto al origen de las obras, tanto los docentes como los estudiantes se orientan cada vez más hacia la literatura latinoamericana, aunque la tasa es algo mayor entre los estudiantes. Con todo, se podría concluir que hay una correlación bastante fuerte entre la selección literaria de los docentes y las preferencias de los estudiantes. No obstante, hay un aspecto donde se observa una discrepancia entre la selección institucional y las inclinaciones de los estudiantes, esto es: el sexo de los autores. En el material constituido por las listas de lectura, la cantidad de obras escritas por mujeres crece de un 23% a un 34 % durante los 18 años bajo lupa, mientras que, en el material formado por las tesinas, se aprecia un auge del 41 % al 67 %.

### ***Cuestionamiento y reproducción de los papeles de género***

Este trabajo parte del presupuesto de que la representación femenina tiene un valor propio, por sacar a la luz la obra cultural y estética de las mujeres, ofreciéndonos de esta manera una historia de la literatura y del arte más completa y correcta (cf. López Navajas y Querol Bataller, 2014). Estamos conscientes, empero, de que hay obras escritas por mujeres que reproducen los papeles de género tradicionales, mientras que, a la inversa, existen obras escritas por hombres que

muestran una consciencia de género. Por eso, es relevante revisar el material recolectado para descubrir qué escritores se encuentran en él.

En las listas de lectura, los escritores que aparecen con mayor frecuencia son Cortázar, García Lorca y Vargas Llosa. Si Cortázar no enfoca especialmente la cuestión de género, García Lorca y Vargas Llosa, de diferente forma, sí lo hacen. Del primero figuran *Bodas de sangre* y *La casa de Bernarda Alba* que, ambas, ponen de relieve el estrecho papel de la mujer, y, del segundo, *La ciudad y los perros* y *Pantaleón y las visitadoras* que, entre otras cosas, discuten el concepto de la masculinidad.

Entre las escritoras más representadas en las listas de lectura se encuentran, entre otras, Esquivel y Allende. La obra más exitosa de la autora mexicana, *Como agua para chocolate* (1989), es una novela mágico-realista, integrando los típicos ingredientes de una historia de amor. Los que la critican la descartan como una especulación en las fórmulas de lo mágico que han llegado a asociarse con América Latina, y, según los detractores, Esquivel no logra superar las construcciones tradicionales de género (cf. Potvin, 1995). En cambio, otros la tienen por una novela posmoderna que distorsiona las formas narrativas familiares, rellenándolas de un nuevo contenido irónico-paródico (Lillo y Sarfati-Arnaud, 1994; Ibsen, 1995). Leyéndola así, es justificado incluir esta novela en los cursos universitarios. La narrativa de Allende también es ambigua en lo que se refiere a los roles de género. La escritora chilena ha creado a algunos personajes femeninos que quedan grabados en la historia literaria, como Clara, Eva Luna y Paula, y muchos lectores ven en ellas a mujeres fuertes. Sin embargo, otros señalan la incapacidad de Allende de sobreponerse a lo estereotípico. Ruiz Serrano (2011) señala que, por ejemplo, *La casa de los espíritus*, se puede considerar como parte de “un elevado número de textos mágicorealistas [que] ve limitado su potencial subversivo al reafirmar la alteridad femenina mediante el despliegue de toda una red de narrativas patriarcales” (2011, pp. 864-865).

## **“Lo que cuenta es lo que se hace en clase”**

A la luz de lo anteriormente dicho, la mera introducción de una mayor cantidad de textos literarios escritos por mujeres no es ninguna garantía del cuestionamiento de las normas de género; es más, hay obras de autoría masculina que se prestan a estos propósitos, tales como los mencionados dramas de García Lorca. Incluso una obra de contenido tradicional puede provocar discusiones y debates enriquecedores sobre las normas. En línea con esto, se puede sostener que lo importante no es el sexo del autor sino el trato que se le da a la obra y las perspectivas que se introducen y discuten en el aula.

Este argumento sería válido si faltaran textos literarios de calidad estética o de interés histórico-cultural escritos por mujeres. Ahora, no es el caso y, por lo tanto, visibilizando a las mujeres escritoras, se contrarresta una ideología que lleva siglos ocultando parte de la historia literaria (cf. Davies 1998; Davies 2005); incluyendo a las escritoras no corremos el riesgo de aceptar “el falseamiento de la historia y de la memoria cultural común” del que hablan López Navajas y Querol Bataller (2014, p. 220).

A pesar de una tendencia creciente de obras escritas por mujeres en el material del presente estudio, la universidad parece tener todavía ciertos reparos en cuanto a su inclusión. Los estudiantes, que no son responsables de transmitir una tradición literaria, y por lo tanto tienen libertad de elección, muestran una inclinación indiscutible por la literatura escrita por mujeres.

## **Conclusiones**

Se desprende del análisis del material constituido por las listas de lectura de la materia de español como segunda lengua en tres universidades suecas que la propuesta literaria no solo varía mucho de una universidad para otra, sino que también ha cambiado con el paso del tiempo. Se constata que pocas obras se leían tanto en el primer punto de referencia, el año 2000, como en el último, 2017, y que muchos títulos solo figuran una vez en el material. Sin embargo, hay

algunos autores recurrentes, Cortázar siendo el más leído, seguido por García Lorca y Vargas Llosa. Las escritoras más representadas en las listas de lectura son Allende, Esquivel, Matute y Montero. Asimismo, se ha visto que la proporción de literatura escrita por mujeres ha crecido del año 2000, con un 23 %, al 2017, con un 34 %. Aun así, las obras escritas por hombres siguen en mayoría. La primera parte de la hipótesis de este estudio, según la cual la universidad es una institución transmisora que privilegia la literatura consagrada, predominantemente escrita por hombres, parece haberse confirmado.

La segunda parte de la hipótesis era que los estudiantes, a la hora de elegir obras literarias para las tesinas de grado, en gran medida se dejan orientar por la selección de los docentes. Esa tendencia se había detectado en una investigación previa de las lenguas románicas (cf. Lindberg et al., 2020). Por medio de la comparación de dos muestras, las tesinas de 2000-2002 y de 2017-2019, el presente estudio ha podido descubrir un crecimiento sustancial de textos literarios escritos por mujeres, constituyendo estos un 41 % en 2000-2002 y un 67 % en 2017-2019. Las elecciones de los estudiantes concuerdan con la selección de los docentes en varios aspectos, pero con respecto al sexo del autor, hay una gran discrepancia. A juzgar por el desarrollo que ha tenido lugar entre los dos puntos de medición en este estudio, parece probable que los impulsos de la crítica feminista y de género, de gran vigor en la sociedad sueca, han marcado la selección literaria de las instituciones educativas hasta cierto punto, y que han tenido gran impacto en las preferencias de los estudiantes. En futuros estudios, sería relevante tratar los datos reunidos desde un enfoque cualitativo, indagando con más profundidad en los temas elegidos por los estudiantes o comparando las tesinas del periodo tratado con tesinas anteriores.

## Referencias bibliográficas

Broomans, P. (Ed.). (2009). *From Darwin to Weil: women as transmitters of ideas*. Groningen: Barkhuis.

Brown, J. L., y Johnson, C. (1998). Required reading: the canon in Spanish and Spanish American Literature, *Hispania*, 81 (1), 1-19. doi: 10.2307/345448.

Casanova, P. (2004). *The world republic of letters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cedergren, M., y Lindberg, Y. (2015). Vers un renouvellement du canon de la littérature francophone. Les enjeux de l'enseignement universitaire en Suède. *Revue de littérature comparée*, 354 (2), 231-243. doi:10.3917/rlc.354.0231.

Cregård, A., y Zapata, P. (1997). *89 % män: vem skriver kurslitteraturen*. Göteborg: Förvaltningshögskolan.

Davies, C. (1998). *Spanish women's writing, 1849-1996*. London: Athlone.

Davies, C. (2005). Gender Studies. En E. Kristal (Ed.), *The Cambridge companion to the Latin American novel*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Delicado Puerto, G. (2008). Breve estudio sobre la influencia de la History of Spanish Literature de George Ticknor en manuales posteriores: aparición y desaparición de las mujeres en el canon literario. *Tejuelo*, 3, 77-88. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7328>.

Escarpit, R. (1978). *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses universitaires de France.

Francia, G., y Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter – möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.

Furuland, L. (2012). Litteratur och samhälle. Om litteratursociologin och dess forskningsfält. En J. Svedjedal (Ed.), *Litteratursociologi: texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Gutiérrez Sebastián, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949), *Tejuelo*, 25, 85-110. doi: 10.17398/1988-8430.25.85.

Ibsen, K. (1995). On recipes, reading, and revolution. *Hispanic Review*, 63 (2), 133-146. doi: 10.2307/474551.

Johansson (2016). Puertas abiertas, puertas cerradas: Un estudio de la sección de español de la Universidad de Lund como mediador literario entre 1970 y 2015. *Moderna Språk*, 110 (2), 1-20.

Johansson, I., y Seiler-Holmer, G. (2019). Utmaning eller tillgång? Att undervisa modersmålstalare i språkutbildning på universitetet. *Högre Utbildning*, 9 (1), 60-77. doi: 10.23865/hu.v9.1471.

Karlsson, D., y Andersson, C. (2004). *84 % män: kvinnor och män i kurslitteraturen*. Göteborg: Förvaltningshögskolan.

Kiviniemi Köngäs, H. (2019). Spanskspråkig skönlitteratur på svenska. En bibliometrisk och översättnings sociologisk undersökning av perioden 1987–2017 (Tesis de master, Universidad de Lund, Lund). Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/8983040>.

Lillo, G., y Sarfati-Arnaud, M. (1994). Como agua para chocolate: determinaciones de la lectura en el contexto posmoderno, *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 18 (3), 479-490. Recuperado de [www.jstor.org/stable/27763142](http://www.jstor.org/stable/27763142).

Lindberg, Y., Cedergren, M., Edfeldt, C., Johansson, I., y Schwartz, C. (2020). Vilken litteratur o(syn)liggörs inom romanska språk i svensk högre utbildning och forskning? En Lindberg, Y. y Svensson, A. (Eds.), *Litteraturdidaktik: språkämnen i samverkan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lipman Brown, J. (1991). Teaching the expanding canon: a socio-cultural approach to Hispanic literature by women, *Hispania*, Vol. 74 (4), 1133-1137. doi: 10.2307/343782.

López Navajas, A., y Querol Bataller, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión, *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 217-240. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46840](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840).

*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförmerarna: Lpo 94 : Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdep.

Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.

Nuttall, C., y Alderson, J.C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.

Nyström, E. (2010), *Litteraturvetenskapen i Sverige. Analys av en begreppsförvirring*, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1, 61-76.

Potvin, C. (1995). Como agua para chocolate: ¿parodia o cliché?, *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 20 (1), 55-67. Recuperado de [www.jstor.org/stable/27763265](http://www.jstor.org/stable/27763265).

Ruiz Serrano, C. (2011). Paradigmas patriarcales en el realismo mágico: alteridad femenina y “feminismo mágico” en *La casa de los espíritus* de Isabel Allende y *Los recuerdos del porvenir* de Elena Garro, *Bulletin of Spanish Studies*, 88 (6), 863-885. doi: 10.1080/14753820.2011.603492.

Salido López, J. V., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos, *Tejuelo*, 30, 207-232. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.207>.

Sohl, L. (2000). *Litteraturvetenskapen ur ett genusperspektiv: [utvärdering av kursplan och kurslitteratur vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet]*. Uppsala: Jämställdhetskomm., Univ.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-426. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>.

Winders, J.A. (1991). *Gender, theory, and the canon*. Madison, Wisc.: Univ. of Wisconsin Press.



## ***Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria***

### ***Stated practices on the teaching and assessment of oral communication in Primary Education***

**Eva M<sup>a</sup> Iñesta Mena**

Universidad de Oviedo

[inestaeva@uniovi.es](mailto:inestaeva@uniovi.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-6453-2776>

**Lidia Iglesias Montes**

[lidiaimo91@gmail.com](mailto:lidiaimo91@gmail.com)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0003-0855-1264>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.281**

**Fecha de recepción: 19/02/2020**

**Fecha de aceptación: 29/07/2020**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Iñesta Meña, Eva M<sup>o</sup>., y Iglesias Montes, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, 33, 281-318.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>

**Resumen:** El dominio de la comunicación oral influye en el desarrollo cognitivo, emocional, educativo y social del alumnado. Por ello, la Didáctica de las lenguas debe prestar interés a su enseñanza. Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo era recabar información sobre prácticas de enseñanza de la oralidad en Educación Primaria. La investigación, de carácter cuantitativo y descriptivo, analiza las prácticas declaradas de 25 docentes de Lengua Castellana y Literatura de 5º y 6º, de colegios públicos de Asturias (curso 2017-2018). Un cuestionario (adaptado de Nolin, 2013) fue el instrumento para recabar datos sobre el proceso de enseñanza de la comunicación oral (percepción, contenidos, metodología y evaluación). Los resultados muestran que se percibe la dificultad de enseñar a hablar y escuchar, se trabajan géneros y textos diversos; sin embargo, la producción se aborda menos que la recepción, la evaluación resulta compleja y no siempre hay correspondencia plena entre enseñanza y evaluación. En conclusión, se recuerda la necesidad de una mayor atención a la oralidad por su impacto en el ejercicio de una ciudadanía activa e igualitaria.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas; comunicación oral; educación primaria; formación de profesores; plurilingüismo.

**Abstract:** Command of oral communication has an effect in the cognitive, emotional, educative and social development of the students; thus, Didactics of languages must address how this skill is taught. This paper presents the results of a research about teaching practices of orality within the context of primary education. The study is a quantitative and descriptive analysis of stated practices from 25 teachers of Spanish language and literature (5th and 6th grades), in state schools from Asturias (year 2017-2018). They answered a questionnaire (adapted from Nolin, 2013), which allowed to collect data about the teaching process of oral communication (awareness, contents, methodology and assessment). The results prove that teachers are aware of the difficulties involved in the process of instruction; they use different genres and texts; however, oral production is addressed to a lesser extent than reception, the assessment is complex and an absolute correspondence between what is taught and what is evaluated does not always exist. To sum up, the study signals the need of further critical attention to orality, due to the impact on the course of an active and equalitarian citizenship.

**Keywords:** language teaching; oral communication; primary education; teacher education; plurilingualism.

# I ntroducción

En la era de la comunicación mediatizada y mediada que permiten las tecnologías digitales, y de transformaciones sociales aceleradas, la Didáctica de la lengua debe orientar una educación inclusiva para la educación básica, prestando especial interés a la oralidad como base del aprendizaje a lo largo de la vida y para la configuración de sociedades integradoras, democráticas y plurales (UNESCO, 2009). La investigación en este ámbito ha avanzado en las últimas décadas, gracias a aportaciones metodológicas eficaces que coinciden en la necesidad de desarrollar una enseñanza explícita de la comunicación oral: *secuencias didácticas* (Dolz y Schneuwly, 1997, 1998; Núñez, 2003, 2011, 2017, 2018; Vilà, 2004, 2005; Vilà y Castellà, 2015, 2016; Dolz, 2017...), *modelos y talleres formativos de oralidad* (Lafontaine, 2001, Dumais, 2010, Lafontaine y Dumais, 2014, 2015, Nolin, 2013, 2015) o *centros de literacidad* (Diller, 2011; Iñesta, 2018) son ejemplos de propuestas que focalizan objetos de enseñanza precisos, considerando tipos de géneros y textos en

contextos comunicativos. La presente investigación se enmarca en esta línea. Se han tomado como referencia trabajos de Nolin (2013, 2015) sobre prácticas declaradas de enseñanza y evaluación de lo oral en la provincia francófona de Quebec (Canadá), y se han aplicado al contexto español de Educación Primaria (Lengua Castellana y Literatura), con la Didáctica de la lengua y la formación de docentes en perspectiva.

Desde una sociedad multilingüe como es la canadiense, Sabatier (2017) declara que se hace necesaria una enseñanza inclusiva de la lengua oral para responder a las necesidades de escuelas plurales (por su diversidad lingüística y cultural). Para esta autora, la caracterización de la oralidad no puede limitarse a cómo se habla, ignorando los contextos comunicativos, sino que las habilidades de interacción deben inscribirse en una concepción situada de los procesos cognitivos, que anclan la problemática en la dimensión social de situaciones de comunicación en las que convergen diferentes capacidades. Sus observaciones van ligadas al auge de investigaciones que asumen un nuevo concepto de *literacidad* ampliado -como la propia noción de *alfabetización* de la UNESCO-. Desaparecen las tradicionales líneas divisorias entre oral y escrito (o literario - no literario, escolar - extraescolar, incluso entre lenguas maternas, de escolarización u otras) (Sabatier, 2017). Se van integrando planteamientos de educación inclusiva y de alfabetizaciones múltiples para configurar una noción multidimensional y ecológica que aborda el estudio de la lengua, considerando contextos sociales precisos junto con las necesidades de cada aprendiente. Esta *literacidad* designa la capacidad de interactuar empleando formas variadas de expresión oral, escrita o visual para leer, escribir, escuchar, hablar, visualizar y pensar de manera crítica; es indispensable para el crecimiento personal y la participación activa en sociedades democráticas multilingües y multiculturales, pues permite el contacto de cada individuo con la colectividad (Moreau, Hébert, Lépine y Ruel, 2013; Iñesta, 2017; Núñez, 2018). Desde este punto de vista, el universo de referencias lingüísticas y culturales de alumnado y profesorado es, claramente, un

estímulo para la construcción de aprendizajes. Sin embargo, según Sabatier (2017), el reto no es tanto la integración de dimensiones plurales, o de la comunicación multimodal en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino la conciliación de todo ello con los objetivos educativos. Una encrucijada habitual, sin duda, en la búsqueda de convergencia entre necesidades de aprendizaje, elementos curriculares y posibilidades reales de enseñanza en cada contexto específico de aula.

La Europa plural se enfrenta a retos similares a estos canadienses. La oralidad, objeto complejo, precisa una aproximación humanista, holística y crítica, como constata Núñez (2011) cuando la define como concepto “poliédrico” de múltiples dimensiones, y aproximaciones, pues según la cara que se contemple es: individual o personal (funciones cognitivas), social (instrumento de comunicación); técnica (estrategias); humanística (implica la vida pública, retórica y oratoria); antropológica; lingüístico-discursiva; pedagógica y curricular. La autora identifica unas líneas de actuación necesarias para la investigación en España, entre las que se encuentra la que querríamos seguir mediante esta investigación, la relativa a la mejora del conocimiento teórico y práctico para la formación inicial del profesorado, tanto en lo relativo a la actualización teórica como al acceso a ejemplos de buenas prácticas y recursos adaptados a los tiempos (Núñez, 2017).

La Didáctica ha ido ampliando la visión de la lengua y la comunicación hasta cubrir prácticas sociales, como refleja la transformación metodológica acaecida desde el *enfoque comunicativo* al paradigma competencial que motiva el actual *enfoque orientado a la acción*. El *enfoque comunicativo*, impulsado por el Consejo de Europa desde los 80, en lenguas extranjeras, señalaba la necesidad de una práctica real de la lengua oral en el proceso de desarrollo de una competencia eficaz. Se recurre a los juegos de rol, entre otras actividades de comunicación, para ponerse en situación y hablar con una intención clara, empleando determinadas funciones

comunicativas. En los años 90, el *enfoque por tareas* propuso la secuenciación de actividades en función de tareas finales complejas para hacer más significativos los procesos: atención a las formas, negociación de significados, prácticas con intervenciones libres (con voz propia). En nuestro país, la formación didáctica del profesorado la facilitaron aportaciones como las de Littlewood (1992,1996), Lomas y Osoro (1993), Tusón (1994), Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, López y Martos (1996), Zayas (1997), Mendoza (coord.) (1998), entre otros.

En el siglo XXI, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) difunde el concepto de competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural. Para ello, y como prolongación de las metodologías activas, se opta por la noción de *enfoque orientado a la acción* dirigiendo la atención hacia ámbitos y contextos sociales en los que interactuamos con textos para resolver tareas: “Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación” (Consejo de Europa, 2002, p.60). Se establece la distinción de actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, y además, se pone de relieve la necesidad de considerar estrategias, entendidas como aplicación de principios metacognitivos (planificación, ejecución, control y reparación). La evaluación se enriquece, incidiendo en el proceso de aprendizaje, y en la reflexión del alumnado sobre sus propias capacidades. Se adaptan a esta perspectiva las tareas, proyectos o talleres, como dispositivos que estimulan la comunicación oral durante el trabajo cooperativo y colaborativo para resolver acciones conjuntas (la “co-acción” que definía Puren, 2002). Estas situaciones estimulan conocimientos compartidos entre idiomas, relativos a las *competencias generales del individuo* (saberes culturales e interculturales, estrategias comunicativas y de aprendizaje). Asimismo, estas propuestas favorecen la participación y la atención a la diversidad, articulando

prácticas inclusivas e integrando las experiencias de vida de cada participante (Booth y Ainscow, 2002; Crisol, 2019).

La Didáctica se enriquece con metodologías inclusivas que asumiendo la complejidad de lo oral plantean una enseñanza explícita de cada elemento, como se adelantaba más arriba: *secuencias didácticas, talleres formativos de oralidad, centros de literacidad...* Las *secuencias didácticas*, gestadas en el equipo de Dolz (Dolz, Schneuwly, 1997, 1998; Dolz, Novarraz y Schneuwly, 2001, etc.) han sido especialmente trabajadas para la oralidad en nuestro contexto por Vilà, Castellà o Núñez (Vilà, 2004; Vilà, 2005; Vilà y Castellà, 2015, 2016; Núñez, 2018). Como una adaptación de las mismas se diseñaron los *talleres formativos de oralidad* de Lafontaine y Dumais (2014, 2015), sensibles hacia la inclusión: se estructuran en etapas sobre un objeto de enseñanza preciso, desde género o texto (entrevista, exposición oral...) a cualquier otro elemento (dicción, hechos prosódicos...) (Lafontaine y Dumais, 2015; Bergeron, Dumais, Harvey y Nolin, 2015; Lafontaine, 2018; Dumais, 2015, 2018). El mismo objetivo de educación inclusiva motiva los *centros de literacidad* (Diller, 2011), que abordan la práctica autónoma (individual o grupal) para sistematizar determinados contenidos lingüísticos (o de otras materias básicas, como matemáticas). Estos dispositivos facilitan andamiaje, guías y recursos significativos para acompañar la práctica al ritmo que cada cual precise (Iñesta, 2018). En resumen, mediante estas propuestas se contemplan géneros y tipologías textuales (orales y escritas), se proporcionan modelos, andamiaje, y se integra la reflexión para favorecer la adquisición de la lengua oral en sus múltiples dimensiones y componentes, desde una enseñanza inclusiva y de atención a la diversidad.

Hay otras propuestas que constituyen ejemplos de buenas prácticas, como las *ligas de debates* (Mestre, 2016; Corpas, 2017); o el trabajo por proyectos interdisciplinares, si se dan oportunidades para que el alumnado focalice textos con una finalidad clara (Souviron, 2013). Los *proyectos lectores* son especialmente

destacables, pues motivan interacción oral en prácticas letradas. Igualmente, las *tertulias literarias dialógicas* (Valls, Soler y Flecha, 2008; Flecha y Álvarez, 2016) que siguiendo la estela de Freire transforman las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje: mejoran la convivencia mediante el poder transformador de la palabra, y facilitan situaciones de interacción social y comunicativa en torno a la lectura de textos literarios clásicos. Malagón y González (2018) constatan que estas tertulias contribuyen eficazmente a la mejora de la escucha activa y de la expresión oral, como capacidades imprescindibles en el desarrollo de diálogos igualitarios o debates críticos, en los que la literatura estimula la reflexión sobre cuestiones sociales de interés para cada miembro del grupo.

Estas aportaciones son coherentes con una perspectiva humanista necesaria para las escuelas plurales, escenarios reales que dan sentido al plurilingüismo y a la interculturalidad, retos europeos en perspectiva. Debemos enriquecer el capital cultural de cada aprendiente, como recordaba Núñez (2011) haciéndose eco de este concepto clave de Bourdieu (2001): la comunicación oral favorece una interacción social exitosa, igualitaria y democrática. Esta visión holística de la oralidad es compartida por Romero (2018) cuando resalta el papel del lenguaje en las aulas como agente de cambio social, fundamental para la (re)construcción de un modelo social más igualitario y ético. La enseñanza y evaluación de la comunicación oral implican ser consciente de su complejidad, valorar los saberes y la trayectoria vital de cada miembro del grupo para intervenir en consecuencia acompañando la práctica y favoreciendo la participación.

La cuestión es saber si este tipo de aportaciones llegan a las aulas. Esto es lo que pretendía comprobar Nolin (2013, 2015), en Quebec. Resultados de cuestionarios pasados a una muestra de 192 docentes indicaron que el profesorado seguía apoyándose más en consignas y modelado que en otras propuestas -como las secuencias de Dolz y Schneuwly (1998), o en modelos de oralidad (Lafontaine,

2001; Dumais, 2010); los aprendizajes se centraban en algunos hechos de lengua y vocabulario; los géneros trabajados eran en primer lugar la exposición oral, seguida de la conversación en gran grupo y la lectura en voz alta. En cuanto a evaluación, recaía en los docentes, rara vez era por pares o coevaluación; además, casi la mitad evaluaba solo la producción oral, aunque casi el 40% había indicado que se evaluaba producción y comprensión. Si en estos entornos sensibilizados con las lenguas, la enseñanza de la oralidad sigue en el punto de mira a pesar del desarrollo teórico, cabe preguntarse cuál será la situación en nuestro contexto.

Para intentar responder a este interrogante se planteaba esta investigación, con el objetivo de obtener información sobre prácticas de enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria, con el fin de aportar conocimiento didáctico de interés para la formación inicial y la formación continua del profesorado, desde un compromiso con la educación inclusiva.

## 1. Método

Se diseñó una investigación de carácter cuantitativo y descriptivo, siguiendo el modelo de Nolin (2013, 2015). Esto supone que se accede al conocimiento de las acciones del aula a través del relato del profesorado participante, sin observación directa, y por ello se usa el término de *prácticas declaradas*. Aunque no siempre se dé una relación plena entre la realidad (“lo que se hace”) y lo declarado (“lo que se dice”), se trata de una importante dimensión pues revela el fenómeno estudiado en su contexto, lo cual puede orientar sobre otras cuestiones que precisen investigación (Nolin, 2013, 2015; Clanet, 2001).

La población objeto de estudio son docentes de Educación Primaria, de Lengua Castellana y Literatura (en 5º y 6º). La muestra final es de 25 informantes, de 7 centros que tienen un convenio de colaboración con nuestra Universidad. Son colegios públicos situados

en distintos barrios de la ciudad de Oviedo, que representan distintos perfiles de centros.

El instrumento de recogida de datos es un cuestionario adaptado de Nolin (2013, 2015), que había sido validado y aplicado a gran escala (como se expone más arriba). Puesto que es resultado de una traducción del francés y adaptación para otro contexto educativo, se explican a continuación algunas decisiones adoptadas durante este proceso de traslación. En primer lugar, se eliminaron algunos elementos, como dinámicas de aula o estrategias del currículo canadiense (Programas de aprendizaje y evaluación de la Provincia de Quebec: *MELS*, 2011; *MEQ*, 2001, 2002) porque no aparecían en el currículo de la comunidad autónoma (*Decreto 82/2014, de currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias*). La intención era esbozar un retrato lo más realista posible de las prácticas, evitando desalentar a los informantes con un cuestionario extenso. En segundo lugar, se cotejaron currículos, por lo que no siempre se mantiene una plena equivalencia entre la terminología elegida y la del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002). Así por ejemplo, en la concepción de este referente, las “actividades de la lengua” abarcan comprensión, expresión, interacción y mediación. Esta consideración implica que el uso de los términos *comprensión* y *expresión* “para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada” (p.14). En nuestro cuestionario, sin embargo, *comprensión* y *expresión* se refieren a procesos primarios, necesarios ambos para la interacción y la mediación, como también señala el MCER (p.14). En relación a estas cuestiones de equivalencias, es interesante observar las opciones que conviven en los currículos actuales en los nombres de los bloques de contenidos de las áreas lingüísticas.

La versión final del instrumento fue validada mediante prueba piloto. Se contactó, vía la dirección del centro, con 5 docentes de Lengua (de 5º y 6º): 3 con más de 20 años de experiencia profesional, y 2 con una trayectoria de entre 5 y 10 años. Se les entregaron los

cuestionarios, y se les pidió que anotaran dudas. La única anotación fue de una las maestras con más experiencia, quien indicó que aunque el cuestionario no era sencillo, le había gustado responderlo porque le había parecido muy útil para reflexionar sobre sus prácticas. De hecho, tras cumplimentarlo individualmente, habían comentado en grupo su interpretación de las preguntas. El instrumento, por tanto, invita al análisis. Así pues, no fue necesario incorporar cambios. Se contactó posteriormente con el resto de participantes (correo electrónico y teléfono) para entregarles el cuestionario (formato papel), dejándoles un plazo de dos semanas para responderlo.

Las preguntas se articulan en tres categorías y bloques: información sociológica, prácticas de enseñanza, y prácticas de evaluación. Son 23 preguntas de respuesta cerrada, graduales (escala de 1 a 5) y de selección afirmativa, dejando la posibilidad de añadir información adicional y observaciones (Véase Tabla1 y cuestionario completo en *Anexo*).

**Tabla 1**

*Campos del cuestionario*

| <i>Categorías</i>       | <i>Temática de las preguntas (P)</i>                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Información Sociológica | Género, experiencia docente, categoría y situación profesional, formación continua.                                                                                                                                                  |
| Enseñanza               | Tiempo dedicado a las destrezas (P10)<br>Percepción de la enseñanza de lo oral (P11)<br>Contenidos (P12)<br>Actividades, géneros y textos orales (P13)<br>Situaciones o dinámicas (P14)<br>Estrategias de enseñanza (P15)            |
| Evaluación              | Percepción de la evaluación de lo oral (P16)<br>Destreza oral evaluada y momento (P17,18 y 20)<br>Criterios de evaluación de producción y comprensión oral (P19, 21)<br>Instrumentos de evaluación y fuentes de los mismos (P22, 23) |

Fuente: elaboración propia

Los datos recogidos han sido analizados con el programa JMP-7-(2007), aplicando técnicas cuantitativas de análisis estadístico descriptivo. Asimismo, se realizó una comprobación de correlación entre los contenidos de enseñanza y el número de criterios de evaluación aplicados por cada docente (sin entrar a discriminar cada elemento). Para verificarlo, se suman los valores que cada uno concede a contenidos y a criterios de producción y de comprensión oral. Se trata de una valoración global según la cual los individuos obtendrán valores más altos si enseñan determinados contenidos con mayor frecuencia, o si aplican determinados criterios de evaluación con mayor frecuencia (dado que *habitualmente* se corresponde con 5). Con los totales de dicha suma se realizan tres correlaciones de Pearson: contenidos y criterios de evaluación de producción; contenidos y criterios de evaluación de comprensión; criterios de producción y criterios de comprensión.

## 2. Resultados

Se exponen los resultados principales de cada bloque del cuestionario, en el orden de aparición, escribiendo en cursiva la temática, y entre paréntesis con el código de cada ítem: P para pregunta, número, y letra.

*Información sociológica:* de los 25 docentes, 17 son mujeres y 8 hombres; 10 imparten en 5º y 15 en 6º. Todos tienen bastante experiencia docente (el 56% más de 20 años; el 28% entre 10 y 20 y el 16% entre 5 y 10 años). El 36% anota formación continua relacionada con la comunicación oral (tipo: cursos del CPR -bibliotecas, audición y lenguaje, altas capacidades, lenguaje y género, 55%; otros estudios universitarios, 33% e idiomas, 12%).

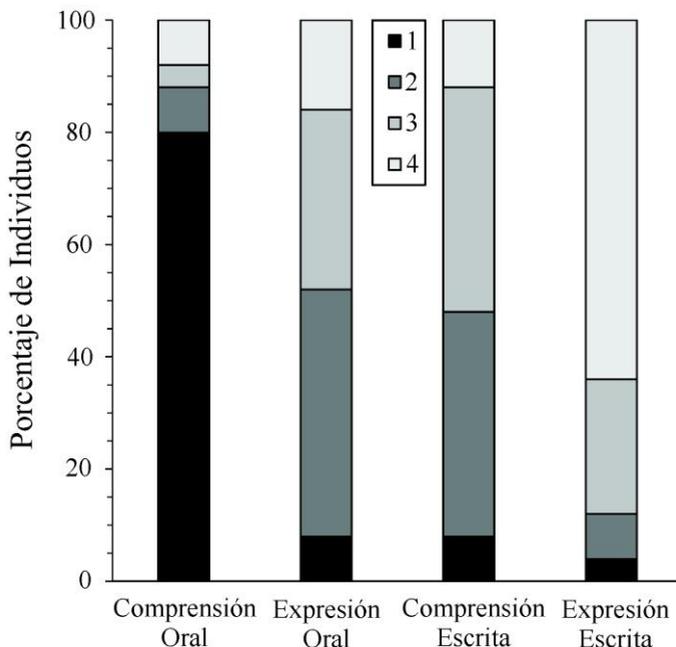
### 2.1. Resultados de Prácticas de enseñanza

La *estimación del tiempo dedicado a cada destreza* (P10), recogida en la figura 1, muestra que: un 80% de los encuestados sitúa en 1<sup>er</sup> lugar la *comprensión oral* (CO); un 44% sitúa en 2º lugar la

*expresión oral* (EO); el 3<sup>er</sup> lugar, con un 40% es para la *comprensión escrita* (CE), y el 4<sup>o</sup> lugar, marcado por un 64% de informantes, es para la *expresión escrita* (EE), que sería por tanto la habilidad menos trabajada.

**Figura 1**

*Estimación del tiempo dedicado a cada destreza lingüística*



Fuente: elaboración propia

Para conocer la *percepción de la enseñanza de la oralidad* (P11) se plantean una serie de valoraciones, siendo las siguientes las que obtienen las medias más altas (según el grado de acuerdo, sobre 5): la comunicación oral hay que trabajarla diariamente (4,76); es importante para las habilidades sociales (4,68) y para distintas situaciones (ámbitos) (4,44); hay que enseñarla en todas las asignaturas (4,44) y contribuye a la construcción de la identidad (4,37). En el aula se facilitan experiencias de la vida cotidiana para

practicar la oralidad (4,29), integrándola con otros elementos curriculares (4,08), más que en momentos específicos (3,88). Hay cierta conformidad con la atención que el currículo LOMCE otorga a lo oral (3,04).

En cuanto a *contenidos* específicos de comunicación oral (P12), todos los informantes marcan elementos prosódicos (12b) y adquisición de vocabulario (12d) (100%), seguidos de vocabulario adecuado a distintas situaciones comunicativas y temas (12e) y normas socio-comunicativas (12f) (96%). Menos trabajadas serían las estrategias para el lenguaje oral (12g) (un 76%). Solo dos sujetos añaden otra información en contenidos:

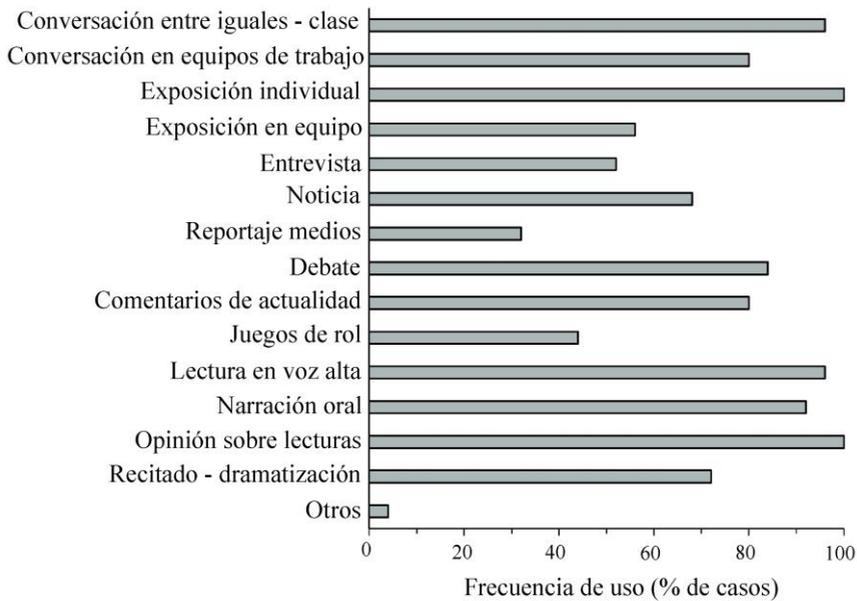
“Presentaciones, debates, argumentaciones y recomendaciones de libros” (S.1).

“Interpretación o personificación de un texto (voces, entonación, susurrar, volumen de voz, vocalización, teatralidad del texto...) Hacemos taller de lectura e interpretación una vez por semana” (S.10).

La pregunta sobre *actividades, géneros y textos orales* (P13) se centra en el ámbito académico. Como muestra la figura 2, la exposición individual (13c) y la opinión personal sobre lecturas (13m) son trabajadas por todos. Son habituales la conversación con toda la clase y la lectura en voz alta (96%). Menos frecuente son la simulación, juegos de rol (13j) (44%) y reportajes (13g) (32%). Solo un sujeto añade además, “Poesías, marcando el ritmo” (S.10).

**Figura 2**

*Actividades, géneros y textos orales*



Fuente: elaboración propia

Los resultados sobre situaciones de comunicación oral (P14) muestran que la *dinámica de interacción oral* más habitual es interacción con toda la clase (14a), (4,76), lo que equivale a que es *habitual* para un 80%. Otras dinámicas solo se adoptan *a veces*, según indican las medias: la interacción entre iguales en equipos con el docente (14e) (3,36) y la intervención en equipo (exposición grupal) (14c) (2,95).

Sobre *estrategias didácticas* (P15): es *habitual* enseñar dando instrucciones, pautas, indicaciones (15a) (4,44); *a menudo* pidiendo que se prepare un esquema de las intervenciones orales (15c) (3,83) o que se redacte el texto (15b) (3,64). No suelen trabajarse otras estrategias ni formatos.

## 2.2. Resultados de Prácticas de evaluación

La declaración sobre percepción de la evaluación se plantea para preparar la reflexión sobre esta dimensión (P16), además de para obtener estos datos. Las respuestas que, según las medias, generan más acuerdo son: evaluó los aspectos que previamente he enseñado (16g) (3,95); adapto los instrumentos de evaluación en función del tipo de evaluación que quiero hacer (16l) (3,8); la comprensión oral es más difícil de evaluar que la producción oral (16b) (3,44), y la evaluación de la comunicación oral es difícil (16a) (3,4). Entre las opciones menos habituales figuran la relativa a muestras de producciones orales del alumnado (16i), (1,78) y retroalimentación escrita tras una producción (16k) (2,25). No se acepta que la participación en el conjunto de actividades de clase sea suficiente para evaluar lo oral. (16c), (2,68).

En lo relativo a *qué destreza* se evalúa y en *qué momento*, destacan la producción y la comprensión oral (17c) (72%). Se opta mayormente por evaluación integrada en actividades cotidianas (17d) (76%), siempre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en producción (18a), como en comprensión (20a).

Los resultados de *criterios de evaluación* (P19) señalan que lo más evaluado en la *producción* es el uso de un vocabulario correcto (19g) y respeto de las normas de comunicación (19j) (ambos con la misma media 4,48), además, coherencia y corrección (4,32). Elementos menos señalados son postura, gesto, mirada, movimiento (19c) (3,45); estrategias de comunicación (19k) (3,64) y características de textos orales (19d) (3,83).

En los criterios de *comprensión oral* se da mayor peso a estrategias como comprobar la comprensión de lo escuchado (21f) (4,44); relacionar la información (21g) (4,04), y deducir el significado de palabras y expresiones por el contexto (21e) (4). Menos marcado, y

por lo tanto con una media inferior, resulta el enunciado relativo a interpretación del lenguaje no verbal (21c) (3,4).

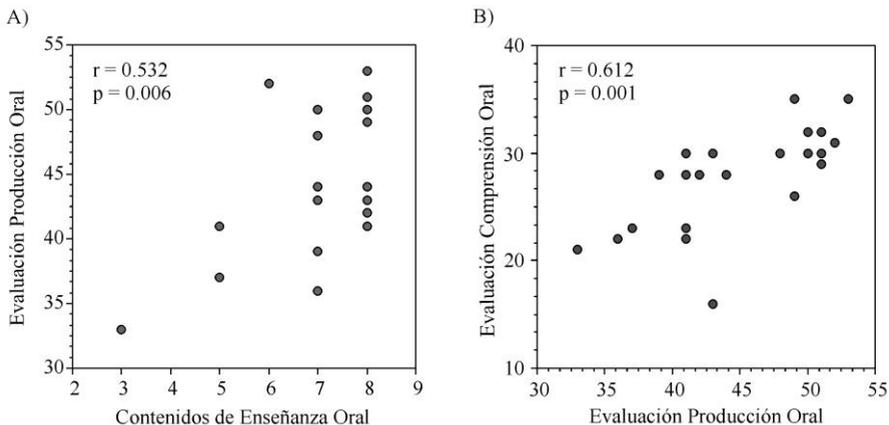
Termina el cuestionario con *instrumentos de evaluación* (P22) y *fuentes* de los mismos (P23). Instrumentos más habituales son la observación (22a) (4,72) y el cuaderno del profesor/a (22j) (4,16), mientras que registrar datos o tomar notas (22c) es menos frecuente (3,96).

Las *fuentes* más consultadas para obtener instrumentos de evaluación son los materiales didácticos (libros de texto) (23a), señalada por el 76%, seguidos de páginas de internet de otros docentes (blog, web) (23e) y la elaboración propia (23g), ambos procedimientos elegidos por el 68% de informantes.

Por último, las correlaciones entre contenidos de enseñanza y el número de criterios de evaluación resultan positivas y significativas entre contenidos enseñados y criterios de evaluación de producción, según se muestra en la figura 3-A. También, entre criterios de producción y criterios de recepción, mostrado en la figura 3-B. Esto indica que individuos que declaran que trabajan más contenidos de enseñanza oral, también declaran que aplican más criterios para evaluar la producción oral; y que cuando los informantes distinguen más criterios de evaluación de la producción, también los distinguen en la comprensión.

### Figura 3

Correlaciones entre contenidos de enseñanza y criterios de evaluación: positivas y significativas entre contenidos enseñados y criterios de evaluación de producción (Fig. 3-A), y entre criterios de producción y criterios de comprensión (Fig. 3-B).



Fuente: elaboración propia

Por el contrario, no se observa correlación significativa entre contenidos de enseñanza y criterios de evaluación de la comprensión oral (coeficiente de correlación de Pearson:  $r=0.327$ ;  $p= 0.115$ ).

### 3. Discusión

La discusión de resultados que sigue se articula en cuatro apartados. Se cotejan los datos relativos a las prácticas de enseñanza y de evaluación, y se plantean preguntas que motivarían nuevas investigaciones. Se produce así lo habitual en este tipo de estudios sobre prácticas declaradas, como se indicaba citando a Clanet (2001) y Nolin (2013, 2015), y es que se obtiene un retrato de estas prácticas y, a la vez, surgen nuevos interrogantes, lo cual abre el camino a futuras investigaciones.

1º) La estimación del tiempo dedicado a cada destreza sitúa la *comprensión oral* como actividad de lengua más presente (tiempo en

el que el alumnado *no está* hablando, escribiendo ni leyendo). Aunque se trata de un cálculo orientativo, cabe preguntarse: ¿Qué tratamiento didáctico recibe la escucha (/comprensión o recepción)?

2º) En la representación de enseñanza y evaluación de lo oral se percibe la enseñanza como necesaria y transversal, y no exenta de dificultad. Se trabajaría diariamente con otros elementos curriculares más que en momentos específicos. Podría deducirse que esta presencia se deba a que se reconoce su importancia. Sobre evaluación, hay acuerdo en que se aplica a lo enseñado, adaptando los instrumentos, y que suele resultar difícil, especialmente en el caso de la comprensión. Se responde así parcialmente la pregunta anterior, pues la escucha parece trabajarse integrada en actividades del aula.

3º) Los resultados relativos a contenidos específicos, actividades, géneros y textos orales coinciden con los de Nolin (2015), pues lo más abordado es: prosodia, vocabulario y normas socio-comunicativas; exposiciones, expresión de la opinión y lectura en voz alta. Es posible que la prosodia se atienda durante presentaciones y lecturas, junto con el vocabulario, y las normas en intercambios de opinión, dado que se había señalado que la oralidad se trabajaba integrada en la práctica. Entre lo menos trabajado aparecen estrategias, juegos de rol y reportajes –a pesar de ser elementos curriculares, y de utilidad para practicar la oralidad. También lo serían los reportajes, que podrían integrarse en proyectos de investigación, por ejemplo.

En la evaluación señalan la producción y la comprensión, como en el estudio de Nolin (2015), pero aquí se integran durante el proceso. Efectivamente, los criterios marcados coinciden con contenidos señalados, quedando fuera elementos no verbales y estrategias comunicativas, lo cual mostraría cierta coherencia entre enseñanza y evaluación. Se obtienen nuevas pistas sobre el tratamiento didáctico de la escucha: se trabajan los turnos de palabra y la escucha de compañeros, pero no las estrategias comunicativas.

Asimismo, según se muestra en la correlación de la figura 1, los docentes que distinguen más contenidos de enseñanza suelen detallar más su evaluación. Pero, aun así, podría identificarse cierta carencia relativa al paradigma competencial, al *saber aprender*, puesto que las estrategias no se practicarían suficientemente, y la práctica oral individual es reducida. Esto, según se interpreta del tipo de agrupamientos y situaciones, ya que predomina *interacción con toda la clase*. Tampoco parece que pudiera justificarse una práctica tipo *inmersión*, dado que pasan más tiempo *escuchando al docente*. Sin duda, la cuestión de agrupamientos y situaciones comunicativas diversas requieren más implementación en las aulas.

En esta investigación no se analizan las programaciones de los centros participantes, pero tiene sentido recordar que es habitual integrar en las mismas “aprender a aprender”, y “autonomía en el aprendizaje”. Ahora bien, estos conceptos didácticos se desvirtúan si no se proporcionan situaciones adecuadas para aprender, ni modelos suficientes, sobre todo cuando tampoco hay tiempo de práctica que compense carencias. Surge entonces otra pregunta: ¿Se “enseña a aprender” lo oral?

4º) Entre las estrategias de enseñanza predominan las explicaciones. De nuevo, hay coincidencia con los resultados de Nolin (2015) para estos procedimientos. Habría sido útil obtener una información más precisa mediante observación de clases para comprobar si los ejercicios, actividades y tareas se basan solo en enunciados de los libros o si se enriquecen de alguna manera (Nolin, 2015). Sin embargo, según los datos analizados, no sería habitual facilitar modelos, acompañamiento, ni practicar géneros diversos.

Se detecta alguna contradicción en las respuestas cuando se cotejan las relativas a enseñanza y las de evaluación: por una parte, la mayoría considera que la participación en actividades de clase no es suficiente para evaluar lo oral. Pero, por otra parte, se indica que se evalúa durante el proceso, mediante observación, anotando. Tal vez se

refieran a una evaluación continua, sin pruebas específicas. Es dudoso que se realice evaluación formativa, pues requiere técnicas no marcadas en el cuestionario, como: retroalimentación, autoevaluación, conservar producciones grabadas para que los aprendientes las consulten y detecten fortalezas y debilidades (verbales y no verbales). Estos resultados sobre evaluación integrada en actividades diarias coinciden también con Nolin (2015) pero aquí la responsabilidad de evaluar es solo del profesorado.

Si duda, algunas carencias identificadas puedan deberse a las limitaciones de espacios, tiempo y recursos que sufren los centros. Sin embargo, es necesario ofrecer una enseñanza explícita de la oralidad, y una evaluación centrada en lo realmente enseñado. Para ello, hay que tener presentes algunas acciones didácticas, como: detectar saberes previos del alumnado; diversificar géneros y tipos de textos; facilitar modelos de los mismos; practicar estrategias de escucha y producción adecuadas a cada actividad (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas); e integrar distintos tipos de evaluación (formativa, autoevaluación, evaluación por pares...). Enseñar la oralidad es complejo, y evaluarla todavía más, por eso hay que diversificar tipos e instrumentos de evaluación (Lorente, 2011).

En los datos recogidos no aparece el uso de dispositivos didácticos como los aquí reseñados: secuencias didácticas, talleres formativos (como también concluía Nolin, 2015), o centros de literacidad. Estos facilitan la enseñanza y evaluación, el aprendizaje activo e inclusivo mediante análisis, aplicación de estrategias y reflexión (Booth y Ainscow, 2002). Estas propuestas enseñan a *aprender a aprender*, y abren el aula a las vivencias personales y del grupo, enriqueciendo así el capital cultural (Bourdieu, 2001; Núñez, 2011).

## Conclusiones

La comunicación oral a pesar de su cotidianeidad, o tal vez por eso, es un objeto difícil de definir y de concretar en contenidos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Lafontaine y Dumais, 2014; 2015). Los sucesivos currículos van reforzando la atención a la misma sumando elementos. La categorización de asignaturas en competencias clave, y el enfoque orientado a la acción deberían enriquecer la enseñanza inspirando temas y tipologías textuales para *escuchar, hablar, conversar* o *mediar* aplicando estrategias eficaces, siguiendo el MCER. Pero no siempre es así, y tal vez esa acumulación de elementos curriculares dificulte su interpretación y aplicación.

Suele ocurrir que no todo lo programado se concreta en tareas, pues en el terreno de las aulas surgen múltiples condicionantes y limitaciones para la oralidad, y su evaluación, provocando un desajuste entre lo enseñado y lo evaluado. Pero, además de los escenarios del aula, hay otros escenarios que posibilitan la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, como son los eventos educativos y culturales del centro (proyectos, tertulias, recitales, celebraciones, visitas, actos académicos, entregas de premios...). Estos facilitan prácticas sociales de literacidad (en todas sus dimensiones). En este sentido, para una enseñanza integrada de la comunicación lingüística, oral o escrita, y para optimizar aprendizajes entre áreas, sería útil desarrollar los Proyectos Lingüísticos de Centro, que permiten una mejor contextualización y adaptación de los objetivos lingüísticos (Pérez, 2019; Romero, 2018).

El relato del profesorado, según esta investigación, revela aspectos positivos en las prácticas de enseñanza y evaluación, pero también justificaría una mayor atención a la Didáctica de lo oral. Se precisa más enseñanza explícita, activa, reflexiva e inclusiva, y un mejor equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado.

No obstante, sería útil completar esta investigación con estudios que incorporen entrevistas en profundidad y observaciones de aula para aportar información complementaria sobre las cuestiones aquí tratadas. Las preguntas aquí generadas pueden motivar futuras investigaciones: ¿Qué tratamiento didáctico recibe la escucha?, ¿Se “enseña a aprender” lo oral?

Desde las facultades de Educación debemos comprometernos con la actualización metodológica para ofrecer una formación inicial teórica y práctica de calidad al profesorado en formación. Además, la Didáctica de la lengua -de las lenguas- debe sumarse a este empeño estimulando la investigación en comunicación oral desde una perspectiva plurilingüe para dar voz a cada miembro del grupo clase.

## Referencias bibliográficas

Bergeron, R., Dumais, Ch., Harvey, B., y Nolin, R. (Dir.) (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Québec: Peisaj.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions du Seuil.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó (reed. 2008).

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 327-352.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Instituto Cervantes/ Anaya.

Corpas, A. (2017). La liga de debate en el aula: el texto argumentativo oral planificado. *Aula de secundaria*, 23, 35-39.

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas aportaciones. (Editorial de monográfico). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 1-9.

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín oficial del Principado de Asturias*, 30 de agosto del 2014, núm. 202.

Diller, D. (2011). *Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans : Une approche basée sur l'autonomie pour consolider les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale*. Adaptation de J. Proulx. Montréal: Chenelière Education. Didactique, Langue et Communication.

Dolz, J. (2017). Postface, En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (Dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 301-303). Québec: Peisaj.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, París, ESF, 163-169.

Dolz, J., Novarraz, M., y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas: De Boeck.

Dumais, Ch. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.

Dumais, Ch. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. En R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey y R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-66). Québec: Peisaj.

Dumais, Ch. (2018). *Explícanos... ¡en directo!* Secuencia didáctica sobre la exposición oral explicativa que incorpora la evaluación por pares. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 155-173). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Flecha, R., y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13 (13), 1-19. doi: 10.19137/els-2016-131302.

Iñesta, E.M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92.

Iñesta, E.M. (2018). Los centros de literacidad: dispositivos didácticos para un aprendizaje inclusivo. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 25-40). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Montreal. Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2018). Enseñanza de la producción oral: ¿realidad posible! Una secuencia didáctica sobre la entrevista informativa. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 127-154). (Trad. E.M. Iñesta). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Lafontaine, L., y Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montreal: Chenelière Éducation.

Lafontaine, L., y Dumais, C. (2015). Los talleres formativos para la enseñanza de lo oral. En P. Núñez e I. Alonso (Eds.), *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 149-166). (Trad. E. M. Iñesta). Barcelona: Octaedro.

Littlewood, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge UP.

Lomas, C., y Osoro, A. (Dir.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lorente, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, 104-127.

Malagón, J.D., y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (4), 111-132. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8400.

Mata, J., Núñez, P., y Rienda, J. (Coords. y Eds.) (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.

Mendoza, A. López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Mestre, J.V. (2016). Las ligas de debate. Aprender a debatir constructivamente. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 73, 34-37.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport (MELS) (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. Québec: Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M., y Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue CNRS: Magazine scientifique et professionnel*, 4 (2), 14-18.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarés d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Éducation, profil recherche. Montreal: Université du Québec à Montréal.

Nolin, R. (2015). *Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au*

Québec. En R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, y R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-83). Québec: Peisaj.

Núñez, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial universitario.

Núñez, P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1), 136-150.

Núñez, P. (2017). La didactique de l'oral aujourd'hui en Espagne: enjeux futurs pour la recherche. En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (Dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 157-172). Québec: Peisaj.

Núñez, P. (2018). Retórica clásica y literacidad. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 9-13). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Núñez, P. (Ed.) (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Núñez, P., y Alonso, E. (Eds.) (2016). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro.

Pérez, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 30, 13-36. doi: 10.17398/1988-8430.30.13.

Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.

Romero, M. (2018). Traspasando la frontera de la oralidad en el aula o por qué educar para la vida desde la competencia lingüística. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo las bibliotecas escolares de Andalucía*. Recuperado de <https://cutt.ly/swP3Nfy>.

Sabatier, C. (2017). *Préface*. En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 7-9). Québec : Peisaj.

Souviron, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo*, 16, 47-64.

Tusón, A. (1994). El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué). *Aula de Innovación Educativa*, 26, 15-18.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de *UNESDOC: Biblioteca Digital*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa).

Valls, R.; Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.

Vilà, M. (Coord.) (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2015). La lengua oral formal: características lingüísticodiscursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En J. Mata, P. Núñez, J. Rienda (Coords. y Eds.) (pp. 21-43), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 73, 7-18.

Zayas, F. (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuencias las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos*, 11, 23-36.

## **Agradecimientos:**

A las maestras y maestros que posibilitaron la investigación aceptando participar, reflexionando sobre su práctica y cumplimentando los cuestionarios para compartir sus experiencias. A Daniel García, por sus orientaciones para el análisis de datos.

## INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL

[Nota: Por limitaciones de espacio se suprime la presentación que acompañaba el cuestionario y se adaptan formatos]

### INFORMACIÓN GENERAL

1. Género:

Hombre

Mujer

2. Años de experiencia docente:

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 20 años

Más de 20 años

3. Categoría profesional:

Funcionario/a de carrera

Interino

Otras:

4. Situación administrativa

Destino definitivo

Destino provisional

Otras:

5. Además de la formación inicial universitaria, ¿cuenta con alguna formación relacionada con la didáctica de la lengua oral o que haya contribuido a su mejora?

Sí  No:

6. En caso afirmativo, indique año, entidad organizadora y nombre o breve descripción del curso:

7. Curso en el que imparte docencia actualmente:

5°

6°

8. Número de alumnos del aula:

9. Libro de texto utilizado:

### I INFORMACIÓN RELATIVA A PRÁCTICAS DE AULA

10. Marque el orden de las destrezas comunicativas (1°, 2°, 3°, 4°) en función del tiempo aproximado que se les dedica en clase, correspondiendo la 1ª posición para la que se trabaja más tiempo y la 4ª para la que menos.

|                     |                   |  |
|---------------------|-------------------|--|
| Comprensión oral    | Expresión oral    |  |
| Comprensión escrita | Expresión escrita |  |

11. Señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre la enseñanza de la comunicación oral, siendo 1 el de *menor grado o desacuerdo total* y 5 el de *mayor grado o totalmente de acuerdo*, y NS/NC, *no sabe no contesta*.

|                                                                                                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS<br>/N<br>C |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---------------|
| a. Por lo general, es difícil aprender a comunicar oralmente.                                                                                              |   |   |   |   |   |               |
| b. Es difícil enseñar la comunicación oral.                                                                                                                |   |   |   |   |   |               |
| c. La comunicación oral hay que trabajarla todos los días en clase.                                                                                        |   |   |   |   |   |               |
| d. La oralidad favorece el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.                                                                            |   |   |   |   |   |               |
| e. Un buen dominio de la lengua oral contribuye a la construcción de la identidad personal.                                                                |   |   |   |   |   |               |
| f. La comunicación oral hay que enseñarla en todas las asignaturas.                                                                                        |   |   |   |   |   |               |
| g. Lo oral se enseña como cualquier otro contenido.                                                                                                        |   |   |   |   |   |               |
| h. En clase de lengua, la lectura y la escritura cuentan más que la comunicación oral.                                                                     |   |   |   |   |   |               |
| i. La comunicación oral hay que enseñarla en clase de lengua exclusivamente.                                                                               |   |   |   |   |   |               |
| j. El currículo LOMCE le da un peso suficientemente importante a lo oral.                                                                                  |   |   |   |   |   |               |
| k. En mi clase le doy un peso suficientemente importante a lo oral.                                                                                        |   |   |   |   |   |               |
| l. Facilito a mi alumnado experiencias de la vida cotidiana para practicar la oralidad, como por ej., <i>pedir permiso para algo</i> .                     |   |   |   |   |   |               |
| m. Mi enseñanza de la oralidad se integra con otros elementos del currículo de lengua como escribir, leer, hablar sobre obras literarias escritas, orales. |   |   |   |   |   |               |
| n. Es conveniente reservar momentos específicos para la enseñanza de la comunicación oral.                                                                 |   |   |   |   |   |               |
| ñ. En general, soy consciente de mi papel de modelo de comunicación oral para mi alumnado.                                                                 |   |   |   |   |   |               |

|                                                                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS<br>/N<br>C |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---------------|
| o. Considero útil la enseñanza de lo oral en clase de lengua.                                                                       |   |   |   |   |   |               |
| p. Considero que lo que aprenden mis alumnos sobre lo oral es útil para otras situaciones de comunicación, académicas o de la vida. |   |   |   |   |   |               |

12. Señale los elementos de aprendizaje relativos a la comunicación oral que suele poner en práctica con su alumnado:

|                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| a. Características de textos orales (p. ej. estructura de una exposición, de una entrevista, noticia...).                                                                                                                                               |  |
| b. Elementos prosódicos (articulación, pronunciación, ritmo, entonación, volumen...).                                                                                                                                                                   |  |
| c. Elementos no verbales (mirada, gesto, postura corporal, movimiento...).                                                                                                                                                                              |  |
| d. Adquisición de vocabulario.                                                                                                                                                                                                                          |  |
| e. Vocabulario preciso, adecuado a distintas situaciones comunicativas y temas.                                                                                                                                                                         |  |
| f. Normas socio-comunicativas del intercambio comunicativo (escucha activa, respeto de turnos, participación respetuosa, formas de cortesía y relación social [p. ej. para tomar la palabra, inicio, mantenimiento y cierre de las conversaciones]...). |  |
| g. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje (escucha activa, recoger datos, preguntar, resumir [p. ej. noticias, entrevistas...]).                                                                     |  |
| h. Distintos papeles o roles en determinadas situaciones de comunicación (p. ej. el portavoz de un grupo, animador, etc.).                                                                                                                              |  |
| i. Otros.                                                                                                                                                                                                                                               |  |

- Si ha marcado *OTROS*, especificar:

13. Señales cuáles de las siguientes actividades, relativas a géneros o textos orales, trabaja con su alumnado:

|                                                |  |
|------------------------------------------------|--|
| a. Conversación entre iguales (toda la clase). |  |
| b. Conversación en equipos de trabajo.         |  |
| c. Exposición individual.                      |  |
| d. Exposición en equipo.                       |  |

|                                                                          |  |
|--------------------------------------------------------------------------|--|
| e. Entrevista.                                                           |  |
| f. Noticia.                                                              |  |
| g. Reportaje (radio, televisión, internet).                              |  |
| h. Debate.                                                               |  |
| i. Comentarios de actualidad.                                            |  |
| j. Simulación (o juegos de rol).                                         |  |
| k. Lectura en voz alta.                                                  |  |
| l. Narración oral de historias.                                          |  |
| m. Exposición de la opinión personal sobre aspectos de libros, lecturas. |  |
| n. Recitado, dramatización.                                              |  |
| ñ. Otros                                                                 |  |

- Si ha marcado *OTROS*, especificar

14. Marque la frecuencia de uso de las siguientes situaciones de comunicación oral durante un curso escolar, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, y NS/NC, *no sabe, no contesta*, según se indica:

| 1     | 2          | 3       | 4        | 5                            | NS/NC                |
|-------|------------|---------|----------|------------------------------|----------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Habitualmente, continuamente | No sabe, no contesta |

|                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/NC |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-------|
| a. Interacción oral con toda la clase.                                                   |   |   |   |   |   |       |
| b. Intervención individual del alumno/a (por ejemplo en una exposición oral individual). |   |   |   |   |   |       |
| c. Intervención en equipo (p. ej. en una exposición grupal).                             |   |   |   |   |   |       |
| d. Interacción entre iguales en equipos (grupos).                                        |   |   |   |   |   |       |
| e. Interacción entre iguales en equipos (grupos) con interacción del docente.            |   |   |   |   |   |       |

15. Marque la frecuencia con la que recurre a cada una de las siguientes formas de enseñar la comunicación oral, durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, y NS/NC, *no sabe, no contesta*, según se indica:

| 1     | 2          | 3       | 4        | 5                            | NS/NC                |
|-------|------------|---------|----------|------------------------------|----------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Habitualmente, continuamente | No sabe, no contesta |

|                                                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| a. Dando instrucciones (pautas, indicaciones, explicaciones...).                                                    |   |   |   |   |   |           |
| b. Pidiendo que redacten el texto de exposiciones...                                                                |   |   |   |   |   |           |
| c. Pidiendo que preparen un esquema de las intervenciones orales, exposiciones...                                   |   |   |   |   |   |           |
| d. Pidiendo que practiquen delante de un espejo.                                                                    |   |   |   |   |   |           |
| e. Pidiendo que se graben.                                                                                          |   |   |   |   |   |           |
| f. Mediante modelado (es decir presentándose como modelo o ejemplo, haciéndolo yo: p.ej. cómo exponer, recitar...). |   |   |   |   |   |           |
| g. Mostrando distintos tipos de discurso oral, textos orales, como modelos.                                         |   |   |   |   |   |           |
| h. Siguiendo las propuestas de actividades de materiales didácticos (libros de texto u otros).                      |   |   |   |   |   |           |
| i. Otros                                                                                                            |   |   |   |   |   |           |

- Si ha marcado *OTROS*, especificar

#### INFORMACIÓN RELATIVA A LA EVALUACIÓN

16. Señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre evaluación, siendo 1 el de menor grado o *de acuerdo total* y 5 el de mayor grado o *totalmente de acuerdo*, o NS/NC no sabe, no contesta.

|                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| a. La evaluación de la comunicación oral es difícil.                                           |   |   |   |   |   |           |
| b. La comprensión oral es más difícil de evaluar que la producción oral.                       |   |   |   |   |   |           |
| c. La participación en el conjunto de actividades de clase es suficiente para evaluar lo oral. |   |   |   |   |   |           |
| d. La oralidad se evalúa igual que la escritura.                                               |   |   |   |   |   |           |
| e. Los recursos disponibles para enseñar la comunicación oral son suficientes.                 |   |   |   |   |   |           |
| f. Explico los criterios de evaluación de oralidad a mi alumnado.                              |   |   |   |   |   |           |

|                                                                                                          |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| g. Evalúo los aspectos que previamente he enseñado.                                                      |  |  |  |  |  |  |
| h. Determino los criterios de evaluación en colaboración con mi alumnado.                                |  |  |  |  |  |  |
| i. Conservo muestras de producciones orales de mi alumnado (como grabaciones, fichas, portfolios, etc.). |  |  |  |  |  |  |
| j. Doy retroalimentación oral a mi alumnado tras una producción.                                         |  |  |  |  |  |  |
| k. Doy retroalimentación escrita a mi alumnado tras una producción.                                      |  |  |  |  |  |  |
| l. Adapto los instrumentos de evaluación en función del tipo de evaluación que quiero hacer.             |  |  |  |  |  |  |

17. En general, a lo largo de un curso escolar, ¿evalúa la competencia en comunicación oral de su alumnado? Marque lo que convenga:

|                                                                                               |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| a. Solo evalúo la producción oral.                                                            |  |
| b. Solo evalúo la comprensión oral.                                                           |  |
| c. Evalúo la producción y la comprensión oral.                                                |  |
| d. Mi evaluación de lo oral se integra en las actividades cotidianas del aula.                |  |
| e. Nunca he evaluado la competencia en comunicación oral, ni en producción ni en comprensión. |  |

18. Si evalúa la producción oral ¿Cuándo la evalúa durante el curso?

18. a. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje
18. b. Al final de trimestre (para las evaluaciones)

19. Marque la frecuencia con la que aplica los siguientes criterios para la evaluación de la PRODUCCION ORAL durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, según se indica:

| 1     | 2          | 3       | 4        | 5                            | NS/NC                |
|-------|------------|---------|----------|------------------------------|----------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Habitualmente, continuamente | No sabe, no contesta |

|                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/NC |
|-------------------|---|---|---|---|---|-------|
| a. Pronunciación. |   |   |   |   |   |       |

|                                                                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| b. Ritmo, entonación, volumen.                                                                                                            |   |   |   |   |   |           |
| c. Postura, gesto, mirada, movimiento...                                                                                                  |   |   |   |   |   |           |
| d. Características de los textos orales (p. ej. la estructura de exposición, de la entrevista...).                                        |   |   |   |   |   |           |
| e. Coherencia y corrección en el discurso.                                                                                                |   |   |   |   |   |           |
| f. Uso formas de cortesía y relación social.                                                                                              |   |   |   |   |   |           |
| g. Uso de un vocabulario correcto.                                                                                                        |   |   |   |   |   |           |
| h. Uso correcto de la lengua en función del contexto e intención comunicativa.                                                            |   |   |   |   |   |           |
| i. Intervención para comprobar la comprensión (p. ej. preguntar, reformular, pedir aclaraciones...).                                      |   |   |   |   |   |           |
| j. Respeto de las normas de comunicación (p.ej. turnos de palabra, organización del discurso, incorporar intervenciones de los demás...). |   |   |   |   |   |           |
| k. Uso de estrategias de comunicación (para hacer más eficaz el discurso, para suplir carencias, olvidos...).                             |   |   |   |   |   |           |

¿Utiliza otros criterios? ¿Cuáles?

20. Si evalúa la comprensión oral ¿Cuándo la evalúa durante el curso?

20. a. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

20. b. Al final de trimestre (para las evaluaciones)

21. Marque la frecuencia con la que aplica los siguientes criterios para la evaluación de la COMPRENSIÓN ORAL durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, según se indica:

| 1     | 2          | 3       | 4        | 5                            | NS/NC                |
|-------|------------|---------|----------|------------------------------|----------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Habitualmente, continuamente | No sabe, no contesta |

|                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| a. Adoptar una actitud de escucha.                                              |   |   |   |   |   |           |
| b. Utilizar el lenguaje no verbal para demostrar interés, acuerdo, comprensión. |   |   |   |   |   |           |

|                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| c. Interpretar el lenguaje no verbal (p. ej. muestras de acuerdo, desinterés). |   |   |   |   |   |           |
| d. Manifestar que se escucha (p.ej. repitiendo, reformulando lo dicho).        |   |   |   |   |   |           |
| e. Deducir el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.    |   |   |   |   |   |           |
| f. Comprobar la comprensión de lo escuchado                                    |   |   |   |   |   |           |
| g. Relacionar la información de los intercambios comunicativos.                |   |   |   |   |   |           |

¿Utiliza otros criterios? ¿Cuales?

22. Marque la frecuencia con la que utiliza las siguientes formas e instrumentos de evaluación de la comunicación oral durante un curso.

| 1     | 2          | 3       | 4        | 5                            | NS/NC                |
|-------|------------|---------|----------|------------------------------|----------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Habitualmente, continuamente | No sabe, no contesta |

|                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS/<br>NC |
|----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| a. Observación.                                                                  |   |   |   |   |   |           |
| b. Entrevista.                                                                   |   |   |   |   |   |           |
| c. Registro de datos, toma de notas.                                             |   |   |   |   |   |           |
| d. Escala de observación.                                                        |   |   |   |   |   |           |
| e. Rúbricas.                                                                     |   |   |   |   |   |           |
| f. Plantillas o fichas de evaluación.                                            |   |   |   |   |   |           |
| g. Plantillas o fichas de autoevaluación.                                        |   |   |   |   |   |           |
| h. Plantillas o fichas para coevaluación (para que se evalúen entre compañeros). |   |   |   |   |   |           |
| i. Cuestionario.                                                                 |   |   |   |   |   |           |
| j. Cuaderno del profesor.                                                        |   |   |   |   |   |           |
| k. Lista de control.                                                             |   |   |   |   |   |           |
| l. Portfolio (papel).                                                            |   |   |   |   |   |           |
| m. Portfolio digital.                                                            |   |   |   |   |   |           |
| n. Grabación de audio.                                                           |   |   |   |   |   |           |
| ñ. Grabación de vídeo.                                                           |   |   |   |   |   |           |
| o. Retroalimentación verbal.                                                     |   |   |   |   |   |           |

Utiliza otros, ¿cuáles?

23. Normalmente, los instrumentos de evaluación ¿de dónde los obtiene?

|                                                                                                                                  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| a. De los materiales didácticos que suelo manejar (libros de texto...).                                                          |  |
| b. De mis compañeros docentes.                                                                                                   |  |
| c. De publicaciones especializadas (en papel).                                                                                   |  |
| d. De internet, de páginas especializadas (del Ministerio de Educación, Consejería, asociaciones y revistas del profesorado...). |  |
| e. De internet, de páginas de otros docentes (blog, web...).                                                                     |  |
| f. Del Centro de Profesorado y Recursos.                                                                                         |  |
| g. De elaboración propia.                                                                                                        |  |
| h. Otros                                                                                                                         |  |

Si marca otros, ¿cuáles?

Comentarios/observaciones

|  |
|--|
|  |
|--|

Fuente: Cuestionario adaptado de Nolin (2013) por Iñesta e Iglesias para esta investigación.

## ***Análisis prospectivo del uso de flipped classroom por el futuro profesorado de Lengua castellana y literatura en Secundaria***

### ***Analysis of the prospective use of flipped classroom by future teachers of Spanish Language and Literature in Secondary Education***

**Juan Lucas Onieva López**

Universidad de Málaga

[juanlucas@uma.es](mailto:juanlucas@uma.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-7843-9054>

**Raúl Cremades**

Universidad de Málaga

[cremades@uma.es](mailto:cremades@uma.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9265-6071>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.319**

**Fecha de recepción:** 30/03/2020

**Fecha de aceptación:** 07/09/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Onieva López, J. L., y Cremades, R. (2021). Análisis prospectivo del uso de flipped classroom por el futuro profesorado de Lengua castellana y literatura en Secundaria. *Tejuelo*, 33, 319-344.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.319>

**Resumen:** El objetivo principal de la presente investigación es analizar la percepción de un grupo de estudiantes del Máster de Secundaria sobre el uso futuro de *flipped classroom* como docentes de Lengua castellana y literatura. Nuestro estudio, de tipo mixto –cualitativo y cuantitativo–, se ha llevado a cabo bajo el paradigma interpretativo con características de investigación-acción participativa. La muestra es no probabilística, con estudiantes matriculados (n=38) en una asignatura obligatoria del programa. La recogida de datos se efectuó mediante un cuestionario validado, y estructurado en 5 ítems y 24 subítems, con preguntas abiertas y cerradas. Según algunos resultados, la mayoría de los participantes (81.58%) cree que volvería a usar la clase invertida en su docencia futura por su utilidad y eficacia, dinamismo y agilidad, así como por su capacidad motivadora. En cambio, la falta de formación en producción audiovisual y la escasa experiencia en sus primeros años de docencia han sido los principales motivos aducidos por quienes afirman que no practicarán esta metodología con su alumnado. La planificación de una propuesta didáctica de clase invertida suscitó en los participantes un mayor convencimiento de la idoneidad de su uso, así como una mayor consciencia de sus propias limitaciones para ello.

**Palabras clave:** clase invertida; formación de docentes; comunicación interactiva; tecnología educativa; enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

**Abstract:** The main objective of the present study is to analyse the perceptions of Secondary Education Master's Degree students as teachers of Spanish language and its literature for native speakers on the future use of the flipped classroom. This mixed qualitative and quantitative study was carried out under an interpretive paradigm that shares characteristics with participatory action research. A non-probabilistic sample was selected from the students enrolled in a compulsory module of the program (n = 38). The questionnaire was validated and structured in 5 items and 24 sub-items with open and closed questions. The majority of the participants (81.58%) believe that they will use the flipped classroom methodology. On the other hand, lack of training in audiovisual production and of experience in their first years of teaching were the main reasons given by those who affirm that they will not use this methodology with their students. The proposal of flipped classrooms aroused in the participants a greater conviction of the suitability of its use, as well as a greater awareness of their own limitations regarding this method.

**Keywords:** flipped classroom; teacher education; interactive communication; educational technology; Spanish language teaching-learning.

# I

## ntroducción

El catálogo de métodos, técnicas y herramientas educativas para el profesorado con el propósito de motivar al alumnado y mejorar la calidad educativa es actualmente muy variado. Las propuestas metodológicas pueden dividirse en dos grupos: los métodos inductivos y los híbridos (Barraza y Casanova, 2018), y la *flipped classroom* (FC) o clase invertida se encuentra entre los métodos híbridos, ya que se basa en aprendizajes inductivos y deductivos simultáneamente. La palabra FLIP se creó a partir de los términos anglosajones: Flexible environment, Learning culture, Intentional content y Professional educator (Yarbro, Arfstrom, Mcknight y Mcknight, 2014), y el origen del concepto *flipped classroom* se remonta al año 2004. Fueron los profesores de química Jonathan Bergmann y Aaron Sams (de Woodland Park High School en Colorado, Estados Unidos) quienes lo acuñaron al grabar sus clases y elaborar presentaciones visuales con las que ofrecer a su alumnado material de apoyo para paliar el alto nivel de absentismo que estaban sufriendo (Sánchez Vera, Solano Fernández y González Calatayud, 2016). Diez años después de las experiencias pioneras de Bergmann y Sams, el estudio NMC Horizon Report constataba la expansión de enfoque FC en todos los niveles educativos:

Mientras muchas tendencias tecnológicas para el aprendizaje despegaron en la Educación Superior antes de ver su aplicación en las escuelas, las aulas invertidas siguieron la trayectoria opuesta. Hoy en día, muchas universidades y colegios han adoptado este enfoque, permitiendo a los estudiantes pasar el valioso tiempo de clase inmersos en actividades prácticas que demuestran a menudo cómo se aplica al mundo real la materia que están aprendiendo (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2014, p. 46).

No existe unanimidad para determinar si la FC es una metodología o un recurso educativo, ya que autores como Parra Giménez y Gutiérrez Porlán (2017) la definen como un recurso educativo que pretende trasladar los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula a casa, principalmente a través de vídeos y otros materiales multimedia como presentaciones y mapas conceptuales. En cambio, para autores como Barraza y Casanova (2018) o Bergmann y Sams (2012) la FC es una metodología con la que se transfieren determinados procesos de aprendizaje fuera del aula para posteriormente, en clase, potenciar la adquisición y la práctica de los conocimientos adquiridos en casa. Ante las críticas que ha recibido este recurso metodológico es necesario aclarar que *flipped classroom* no es un sinónimo de creación de vídeos; tampoco pretende sustituir al profesorado; no es un curso en línea; ni un trabajo aislado del alumnado; ni implica que el estudiante se dedique a pasar las horas mirando la pantalla de un ordenador (Bergmann, Overmyer y Wilie, 2013). Docentes e investigadores que han empleado en centros educativos la FC, destacan entre los beneficios que aporta al alumnado:

- Mejora la proactividad, la gestión del tiempo, la creatividad, las competencias específicas en lo disciplinar, así como la capacidad de adaptación y de respuestas a las demandas profesionales y a las competencias transversales del siglo XXI (Pozo y Pérez Echeverría, 2011).
- Se incentiva la autonomía del estudiante y se le permite el trabajo en competencias genéricas (Bergmann et al., 2013; Tucker, 2012).
- Incrementa las posibilidades de aprender de una forma más flexible siguiendo el propio ritmo (Johnson, 2013).

- Ayuda a fomentar un entorno de trabajo colaborativo en el aula (Tourón y Santiago, 2015).
- Optimiza la relación entre profesorado y estudiantes, permitiendo una enseñanza más personalizada al atender al alumnado ausente o con diversidad funcional (Bergmann et al., 2013; Bergmann y Sams, 2012; McDonald y Smith, 2013; Miragall y García-Soriano, 2016; Tourón y Santiago, 2015).
- Los estudiantes muestran cómo aplicar los conocimientos adquiridos, pudiendo archivar dicha información y proceso de aprendizaje para que pueda ser revisado o recuperado siempre que se quiera (Bergmann et al., 2013; Bergmann y Sams, 2009; Johnson, 2013).

Para su puesta en práctica, Gerstein (2012) establece una primera fase que consiste en la realización o el diseño de ejercicios y tareas previas, lo que Jaén Martínez, Martín Padilla y Torres Barzabal (2016) denominan “píldoras formativas” (lecturas, resolución de problemas o cuestionarios). En la segunda fase se explorarían los contenidos del currículum con páginas web o visionando en línea presentaciones o exposiciones elaboradas por los docentes, realizando a continuación las actividades propuestas. Durante la tercera fase se reconstruirán en el aula los contenidos por parejas o en grupo, aplicando y analizando los conceptos anteriormente adquiridos y resolviendo dudas. Esta fase requerirá que el estudiante aplique y analice los conceptos a un nivel de cognición más alto que en la segunda fase con la ayuda de un docente que lo retroalimentará de forma inmediata y valorará la adquisición de las ideas claves (Bergmann y Sams, 2009; Berrett, 2012; Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015; Tourón, Santiago y Díez, 2014). Y en la cuarta y última fase los estudiantes compartirán sus hallazgos, valorando los contenidos y justificando y demostrando lo aprendido (Danker, 2015; Marqués, 2016). Además de esta propuesta de empleo de la FC estándar, O’Flaherty y Philips (2015) han sintetizado hasta siete modelos diferentes para su puesta en práctica: estándar; orientada al debate; orientada a la experimentación; de aproximación; basada en grupos; virtual; e invertir al profesor (el alumnado es quien crea los vídeos para demostrar su aprendizaje).

Según la revisión de estudios sobre FC realizada por O’Flaherty y Philips (2015), existen pocas investigaciones que muestren de forma sólida la eficiencia de esta metodología. Por ello, Miragall y García-Soriano (2016) recomiendan la realización de más investigaciones con estudios longitudinales que evalúen los resultados de los aprendizajes, utilizando indicadores que impliquen al alumnado durante su aprendizaje. Por otra parte, en el estudio documental de Lundin, Rensfeldt, Hillman, Lantz-Andersson y Peterson (2018), de los 530 artículos sobre *flipped classroom* más citados en Scopus, se afirma que el futuro de las investigaciones debería enfocarse hacia “a stronger alignment and interaction between such disciplinary fields as educational science, educational technology and subject-specific didactics so that results and research designs can be compared and developed” (p. 16).

Precisamente en estos ejes señalados por Miragall y García-Soriano (2016), implicación del alumnado, y Lundin et al. (2018), interacción entre didáctica general y específica, se enmarca la presente investigación. El objetivo principal es indagar en la percepción sobre la puesta en práctica futura de la metodología *flipped classroom* por parte de los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES) de la Universidad de Málaga.

La idoneidad del uso de la FC por el profesorado no debe plantearse de manera superficial, tal como señalan Lundin et al. (2018, p. 17): “Therefore, it is difficult to identify when, under what circumstances and in what ways the flipped classroom approach might be relevant as a pedagogical choice”. Por ello, resulta pertinente este estudio para analizar la prospectiva de uso de la FC por parte de los futuros docentes de Lengua castellana y literatura –ya que el MUPES es una titulación habilitante– tras haber creado su propio proyecto didáctico. También se plantean como objetivos específicos: a) comprender las dificultades y satisfacciones experimentadas por los participantes en el proceso de elaboración de la propuesta y en el resultado final; y b) conocer su

opinión sobre las ventajas y desventajas de la FC para la mejora del aprendizaje en la Educación Secundaria.

## **1. Método**

### **1. 1. Enfoque**

Se trata de un estudio de tipo mixto –cualitativo y cuantitativo–, que sigue el paradigma interpretativo (Pérez Gómez y Sola Fernández, 2004) y comparte características con la investigación acción participativa que, según Ander-Egg (2003), propone la reflexión crítica de un aspecto de la realidad con una finalidad práctica (experimentación con la metodología FC), bajo un estudio orientado a la acción al mismo tiempo que es fuente de conocimiento (propuestas didácticas para la comunidad educativa), y en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores como los destinatarios (el alumnado de Máster), que son tratados como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados.

La elección de este enfoque metodológico se basó en dos criterios principales: a) la esencia colaborativa de FC, en la que se necesita la participación de todos los agentes educativos para crear conocimiento compartido, tal como destacan Stöhr y Adawi (2018, p. 1): “The flipped classroom has roots in both constructivist and social-constructivist perspectives on learning, emphasizing the active role of the learner in constructing knowledge and the importance of scaffolding by teachers and peers”; y b) las características de la comunidad de estudiantes del MUPES de la Universidad de Málaga, que evidencia una doble dificultad pedagógica descrita en el análisis de Triviño Cabrera (2016). Esta autora confirma la tendencia del alumnado a rechazar la metodología tradicional a la vez que a desconfiar del futuro uso de metodologías innovadoras por su propia experiencia durante sus años de estudio. Por otra parte, estos alumnos opinan que sus docentes del Máster no plantean de un modo práctico la presentación y el estudio de nuevas metodologías.

## 1. 2. Participantes

De la población de todo el alumnado del MUPES de la Universidad de Málaga en el curso 2017/18, se eligió como muestra a los estudiantes matriculados (n=38) en la asignatura obligatoria denominada Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas, de la especialidad en Lengua y Literatura, Latín y Griego, mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia.

En concordancia con el enfoque empleado, la investigación fue diseñada para que el alumnado participante llevara a cabo una serie de acciones que contribuyeran decisivamente a la consecución de los objetivos del estudio. En la tabla 1 se exponen los detalles de este proceso participativo que tuvo una duración de nueve semanas durante el segundo semestre del curso 2017/18.

**Tabla 1**

*Participación del alumnado en el proceso de investigación*

| <b>Acciones en orden cronológico</b>                        | <b>Modalidad</b> | <b>Objetivo</b>                                   | <b>Evidencias</b>   |
|-------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------|---------------------|
| 1. Formación en la metodología FC                           | Grupal           | Conocimiento básico                               | Sesiones de clase   |
| 2. Realización de un vídeo experimental                     | Por parejas      | Familiarización con las herramientas tecnológicas | Vídeo               |
| 3. Realización de vídeo didáctico y actividades posteriores | Individual       | Elaboración de material para uso real             | Propuesta didáctica |
| 4. Contestación a cuestionario                              | Individual       | Opinión y valoración                              | Respuestas          |

Fuente: elaboración propia

Respecto a la tercera de las acciones, los participantes realizaron libremente sus correspondientes vídeos didácticos sobre aspectos curriculares tanto de lengua castellana como de literatura para alumnado de los distintos cursos de Secundaria. La duración de los vídeos osciló entre los 3 y los 5 minutos. La mayoría de las actividades planteadas fueron de tres tipos: expositivas (nuevos contenidos), de repaso y de investigación. Como ejemplo de los vídeos y sus propuestas didácticas se describen los elementos esenciales de dos casos, uno con contenidos de lengua (a) y otro con contenidos de literatura (b):

a) Vídeo titulado «Ortografía: palabras juntas y separadas». Asignatura: Lengua castellana y literatura (3º Secundaria). Duración: 3 min 33 seg. Basado en una historia de dibujos animados en la que un profesor realiza un dictado que un alumno voluntario debe escribir en la pizarra. El alumno copia cinco frases y el profesor explica que en cada frase hay un error ortográfico que consiste en la unión de dos palabras que deberían estar separadas, por ejemplo, «si no», «de más», «tan bien», «a parte» y «tan poco». Cada alumno, con la ayuda del docente, va explicando dónde está el error en cada frase y cómo sería la expresión correcta. Los dos ejercicios propuestos al final del vídeo son: 1. Escribe una oración con cada uno de los términos que han sido analizados por el profesor y los alumnos. 2. Investiga y explica las diferencias existentes entre las siguientes series de términos: a) *porque, por qué, porqué*; b) *conque, con que, con qué*; c) *adonde, a donde, adónde*.

b) Vídeo titulado «Literatura de vanguardia». Asignatura: Lengua castellana y literatura (4º Secundaria). Duración: 4 min 32 seg. Una voz en *off* explica los contenidos siguiendo estos puntos y mostrando imágenes ilustrativas: 1. ¿Qué significa la palabra «vanguardia»? 2. ¿Qué es la literatura de vanguardia? 3. Introducción cronológica y contextualización histórica de principios del siglo XX. 4. Características del estilo artístico vanguardista. 5. Las corrientes vanguardistas: los ismos. Ejemplos de manifestaciones pictóricas de estas corrientes europeas. 6. Literatura española de vanguardia: autores y ejemplos de sus obras. Al final del vídeo se plantean estas dos actividades para el alumnado: 1. Menciona dos acontecimientos del contexto histórico en el que nacieron los movimientos de vanguardia. 2. ¿Qué dos elementos conforman la greguería? Busca otros ejemplos que te llamen la atención.

### **1. 3. Instrumentos y recogida de datos**

El instrumento diseñado para la recogida de datos fue elaborado y validado por los propios investigadores. Dicha validación se llevó a cabo mediante una aplicación piloto del cuestionario con el alumnado (n=35) de

la misma asignatura en el segundo semestre del curso anterior (2016/17). Los resultados no publicados de dicha prueba contribuyeron a la identificación de ítems e instrucciones mejorables, lo que llevó a modificar el cuestionario para obtener la versión definitiva que fue utilizada en la presente investigación.

Para lograr los propósitos del estudio, la versión final del cuestionario quedó necesariamente relacionada con las acciones llevadas a cabo previamente por los participantes (ver tabla 1). La coherencia entre el proceso investigador y el ámbito en el que se realizó se vio reforzada por algunas de las competencias específicas que se contemplan en la guía docente de la asignatura “Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas”, como las siguientes: adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos; fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes; e integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario, como se detalla en la tabla 2, se estructuró en 5 ítems y 24 sub-ítems con aseveraciones cerradas y abiertas para la obtención de datos cualitativos y cuantitativos. En el análisis estadístico de la información cuantitativa se emplearon los programas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y Microsoft Excel 2016. Para la información cualitativa se utilizó el método del análisis de contenido, definido por Krippendorff (2002, p. 28) como “una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto”. El esquema seguido para el análisis de contenido fue adaptado de las propuestas de Andréu Abela (2001) y Piñuel Raigada (2002), y siguió estos cuatro pasos: a) determinación del objeto de análisis; b) establecimiento de las reglas de codificación; c) determinación del sistema de categorías; y d) producción de inferencias.

**Tabla 2***Categorización del instrumento de recogida de datos*

| ÍTEM      | INDICADOR                                                       | FINALIDAD  | TIPO RESPUESTA | ESCALA             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|------------|----------------|--------------------|
| <b>1</b>  | <b>Dificultades en la elaboración de la propuesta didáctica</b> |            |                |                    |
| 1.1       | Aplicación o programa                                           | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 1.2       | Resumen de contenidos                                           | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 1.3       | Incorporación de otros elementos                                | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 1.4       | Actividades relacionadas con el vídeo                           | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 1.5       | Evaluación de los aprendizajes                                  | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 1.6       | Programación posterior a la visualización                       | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| <b>2</b>  | <b>Calidad de la propuesta didáctica elaborada</b>              |            |                |                    |
| 2.1       | Formación en edición de vídeos                                  | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 2.2.      | Editor de vídeo elegido                                         | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 2.3.      | Actividades o preguntas                                         | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 2.4.      | Vídeo final                                                     | Valoración | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| <b>3.</b> | <b>Utilización futura de FC</b>                                 |            |                |                    |
| 3.1       | Prospectiva                                                     | Opinión    | Elección       | Dicotómica (Sí/No) |
| 3.2       | Motivos                                                         | Opinión    | Abierta        | Texto libre        |
| <b>4</b>  | <b>Ventajas del empleo de FC</b>                                |            |                |                    |
| 4.1       | Control y ritmo de aprendizaje                                  | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 4.2       | Colaboración                                                    | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 4.3       | Contenidos disponibles                                          | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 4.4       | Acceso parental                                                 | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 4.5       | Gestión del tiempo libre                                        | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 4.6       | Otras ventajas                                                  | Opinión    | Abierta        | Texto libre        |
| <b>5</b>  | <b>Desventajas del empleo de FC</b>                             |            |                |                    |
| 5.1       | Brecha digital                                                  | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 5.2       | Implicación del alumnado                                        | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 5.3       | Sobrecarga del profesorado                                      | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 5.4       | Resultados de exámenes                                          | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 5.5       | Aprendizaje diverso                                             | Opinión    | Cerrada        | 1-5 (tipo Likert)  |
| 5.6       | Otras desventajas                                               | Opinión    | Abierta        | Texto libre        |

Fuente: elaboración propia

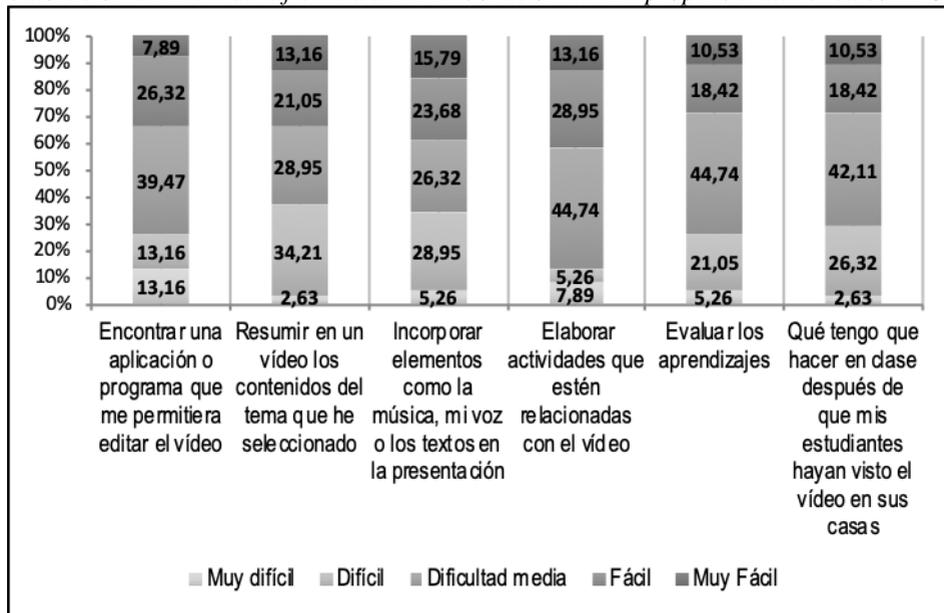
## 2. Resultados

### 2.1. Dificultades en la elaboración de la propuesta didáctica

El análisis de los resultados de este ítem —expuestos en la figura 1— indica que las tres tareas de la propuesta didáctica en que los estudiantes percibieron una mayor dificultad fueron el resumen de los contenidos en el vídeo, la evaluación de los aprendizajes, y el planteamiento de actividades en clase tras el visionado del vídeo en casa. Estos tres aspectos son los que han obtenido una mayor media ponderada de dificultad. En cambio, la preparación de actividades relacionadas con los contenidos del vídeo ha sido valorada como la más fácil de todas las propuestas.

**Figura 1**

*Valoración del nivel de dificultad de la elaboración de una propuesta didáctica con FC*



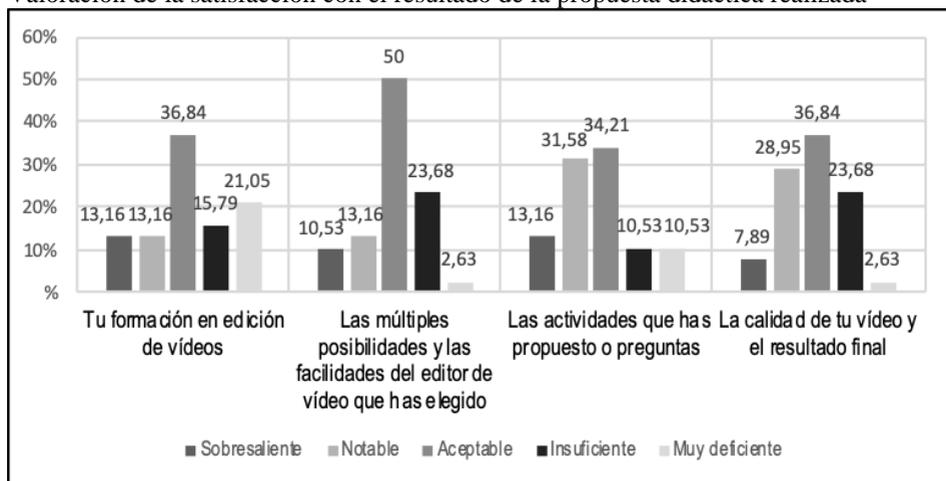
Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Satisfacción con el resultado de la propuesta didáctica

El hecho de que las actividades o preguntas planteadas por los estudiantes en sus propuestas didácticas haya sido el aspecto con el que se muestran más satisfechos resulta coherente con los resultados del ítem anterior sobre las dificultades. Por otra parte, siendo la calidad del vídeo final el segundo subítem más valorado, resulta sorprendente que el menos valorado haya sido la propia formación en edición de vídeos. Esto puede indicar que para poder realizar un buen vídeo hayan tenido que dedicar un tiempo extra a familiarizarse con el programa de edición elegido.

**Figura 2**

Valoración de la satisfacción con el resultado de la propuesta didáctica realizada



Fuente: elaboración propia

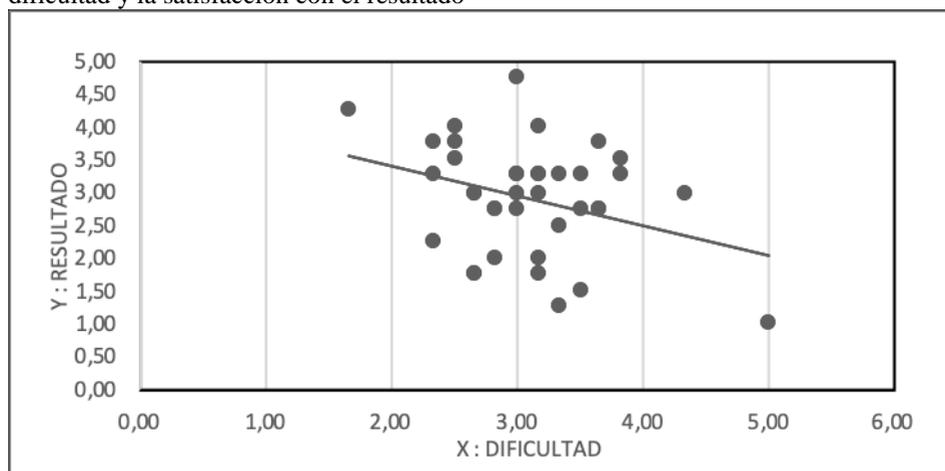
## 2.3. Relación entre las dificultades en la elaboración y satisfacción con el resultado

Para confirmar la fiabilidad de los dos primeros ítems del cuestionario y la coherencia de las respuestas obtenidas, se ha calculado en  $-0.33$  el coeficiente de correlación lineal de Pearson entre las

variables de nivel de dificultad en la elaboración (x) y de satisfacción con los resultados (y). Este resultado se ha obtenido a partir de la media de valoración por parte de los sujetos (n=38) de cada una de las dos variables. La correlación inversa débil hallada se explica por la escala utilizada en cada una de las variables. Mientras para la primera (x) la puntuación más alta (5) indica máxima dificultad, para la segunda (y) la puntuación más baja (1) indica máxima satisfacción. Por tanto, la constatación de esta correlación negativa baja (-0.33) indica que el alumnado con mayores dificultades en la elaboración de su propuesta didáctica tiende a mostrar una menor satisfacción con el resultado final. Esta relación no directa entre las dos variables queda confirmada y representada en el correspondiente diagrama de dispersión (figura 3). La inclinación de la línea de tendencia muestra la negatividad de la correlación, y la dispersión de la nube de puntos indica una correlación moderada, lo que demuestra que se trata de una tendencia y no de una relación directa.

### Figura 3

Diagrama de dispersión en el que se representa la relación entre la opinión sobre la dificultad y la satisfacción con el resultado



Fuente: elaboración propia

## **2.4. Prospectiva sobre la puesta en práctica**

Tras haber creado su propia propuesta didáctica con FC, una amplia mayoría de los participantes (81.58%) afirma que sí usará esta metodología en el futuro cuando ejerza la docencia en Secundaria, mientras que el 15.79% cree que no la empleará por motivos diversos. Solo una de las personas participantes (2.63%) no sabe o no contesta a esta cuestión.

La información cualitativa refleja que los principales motivos aducidos por quienes han respondido que sí pondrán en práctica esta metodología cuando ejerzan la docencia son los siguientes: su utilidad y eficacia; su dinamismo y agilidad; así como su capacidad motivadora. En segundo lugar, los participantes en este estudio destacan las siguientes dos razones: su carácter innovador; y su impacto visual para el alumnado actual, muy acostumbrado a la comunicación audiovisual. Por último, aunque en menor medida, también se exponen estos otros motivos para el futuro uso de la FC: optimización del tiempo de clase, que se puede usar para resolver dudas o repasar contenidos; y el fomento del trabajo cooperativo.

Por otra parte, entre quienes han respondido que sí utilizarán la FC, pero se plantean a priori algunas dificultades para ello, la mayoría matiza su respuesta al explicar que no se debería abusar de esta metodología, que podría usarse de modo puntual o en combinación o apoyo a otras metodologías. También creen que para ponerla en práctica en un futuro necesitarán una mayor formación en edición de vídeo. Por último, algunos participantes creen que se necesita demasiado tiempo en la preparación; que el resultado puede no ser el esperado; y que deben aprender mejor a llevarlo a la práctica, aunque al principio será complicado, pero la experiencia les ayudará a aumentar su eficacia.

Entre quienes creen que no utilizarán esta metodología en el futuro, la opinión mayoritaria es que para ello deberían mejorar su formación audiovisual y tener algo de experiencia docente (en lo que

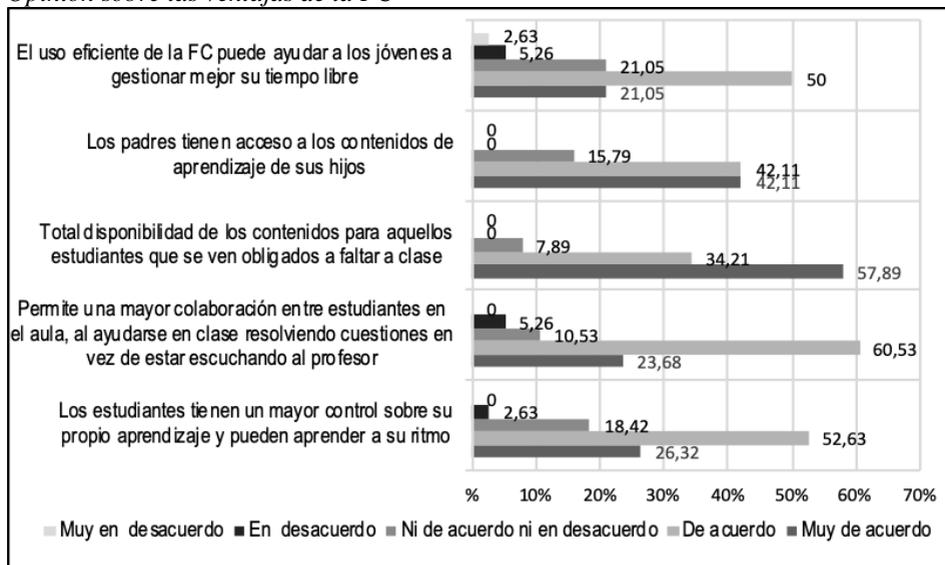
coinciden con quienes han afirmado que sí la usarán, pero con esos condicionantes, y también concuerdan con las dificultades expresadas en el ítem 1). Otros creen que exige demasiado tiempo y esfuerzo para su preparación. También están quienes no están convencidos de la eficacia de la metodología por diversos motivos: prefieren la enseñanza tradicional; creen que la FC debe ser mejorada; o piensan que es compleja para llevarla a cabo con todo el alumnado, ya que solo una parte respondería positivamente a ella.

## ***2.5. Percepción sobre las ventajas y desventajas del empleo de la FC***

La disponibilidad de los contenidos también fuera del aula es la ventaja que ha concitado el mayor grado de acuerdo según el cálculo de la media ponderada de los resultados presentados en la figura 4. En segundo lugar, la ventaja más compartida por el alumnado es la posibilidad que tienen los padres de conocer lo que están aprendiendo sus hijos en cada momento. En cambio, la mejora de la gestión del tiempo libre de los jóvenes es el aspecto con el que menos se muestran de acuerdo las personas participantes.

**Figura 4**

*Opinión sobre las ventajas de la FC*

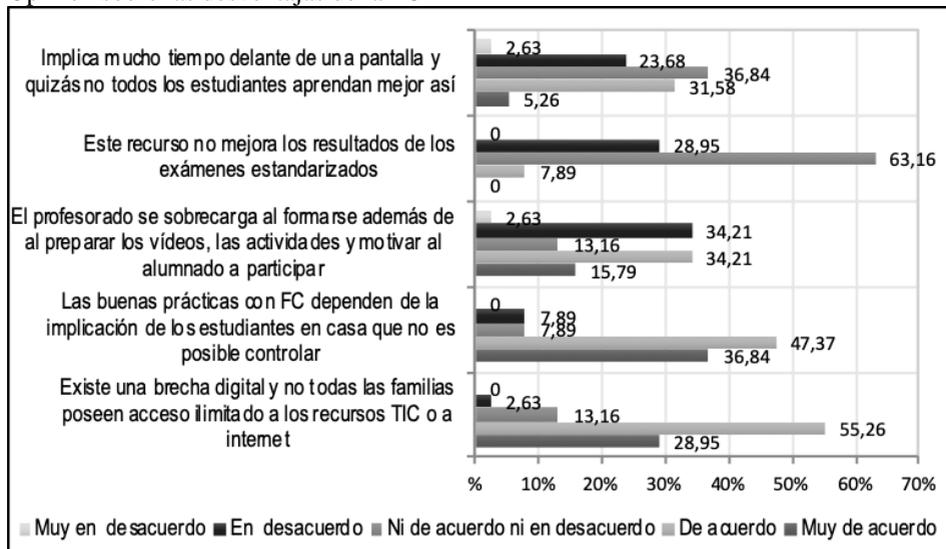


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la opinión sobre las desventajas del uso de la FC (ver figura 5), los participantes señalan como principales la dificultad de controlar la necesaria implicación del alumnado y la diferencia entre las posibilidades de acceso a las TIC de cada familia (brecha digital). En cambio, la desventaja que menos les preocupa es la poca utilidad de la FC para aumentar los resultados de los exámenes tradicionales, lo que se puede relacionar con el desacuerdo mostrado por los estudiantes del MUPES de la Universidad de Málaga (Triviño Cabrera, 2016) con los métodos tradicionales, entre los que se pueden incluir los modos de evaluación.

**Figura 5**

Opinión sobre las desventajas de la FC



Fuente: elaboración propia

La información cualitativa sobre otras ventajas del uso de la *flipped classroom* muestra la importancia que otorgan los participantes a dos aspectos que consideran esenciales: la implicación del alumnado y la posibilidad de aprovechar mejor el tiempo de clase. En el primer caso, se destaca que la FC supone un método novedoso que implica un aprendizaje más significativo, lo que aumenta la motivación, la responsabilidad y la autogestión del alumnado. En el segundo caso, se destaca la posibilidad de realizar en clase actividades más importantes que la explicación magistral, como son la práctica y aplicación de lo aprendido, el debate, el refuerzo, la resolución de dudas y la evaluación.

Del análisis de contenido sobre otras desventajas del uso de la clase invertida se puede inferir que los estudiantes del MUPES se muestran preocupados sobre todo por las cuestiones relacionadas con la formación y disponibilidad tecnológica (demasiado tiempo para la preparación de un vídeo y pocas aplicaciones gratuitas disponibles), así como las relacionadas con la motivación, seguridad e implicación de todo

el alumnado (es posible que algunos alumnos no quieran participar en clase u otros ni siquiera lleven a cabo el visionado en casa).

### 3. Conclusiones y discusión

Tras el análisis de los resultados se puede llegar a la conclusión de que las dificultades experimentadas en el proceso de elaboración de las propuestas didácticas con FC han hecho a los participantes más autocríticos y conscientes de sus propias carencias. Entre dichas carencias destaca la poca formación en edición de vídeos. Esta idea coincide con las conclusiones del estudio de Schmitz y Reis (2018) con docentes de la Universidad Federal de Santa María (Brasil). Estos autores destacan la necesidad del profesorado de formarse en el manejo de programas de edición de vídeo y de audio, screencast y podcast, en definitiva, de adquirir competencias para la producción audiovisual.

Aunque existe un numeroso y variado material audiovisual disponible, y esto es contemplado en las conclusiones de algunas investigaciones (Hernández-Silva y Tecpan Flores, 2017; Yang, 2017) como una ventaja para la práctica de la FC, el presente estudio se basa en que los estudiantes realicen su propio vídeo para adquirir un conocimiento más profundo de esta metodología y enriquecer así sus criterios sobre su uso futuro en clase. Además, la autoproducción de vídeos conlleva otros beneficios directos e indirectos, tal como señalan García-Sánchez y Santos-Espino (2017).

Tras conocer los principios básicos de la *flipped classroom* y haber diseñado una propuesta con la elaboración de sus propios vídeos, la gran mayoría de las personas participantes se muestran convencidas de que utilizarán esta metodología cuando ejerzan la docencia de Lengua castellana y literatura en Secundaria. Esta prospectiva se fundamenta en que perciben la FC como un enfoque motivador, útil y eficaz, que imprime un mayor dinamismo al proceso de aprendizaje. Precisamente

fue una de las metodologías más empleadas por los estudiantes en las posteriores defensas de sus Trabajos Fin de Máster.

La falta de formación audiovisual y de experiencia docente son los principales motivos aducidos por la minoría que cree que no usará la FC en sus clases futuras. Estos motivos son coherentes con las conclusiones del estudio de Martín Rodríguez y Santiago Campión (2016) sobre la conveniencia de que el alumnado se entrene en el uso de esta metodología y aprenda a trabajar de un modo más autónomo. Algo que también reflejan Limniou et al. (2018) al afirmar que la tecnología no es suficiente por sí misma, incluso aunque se maneje o domine perfectamente. El hecho de conocer y tener cierta experiencia sobre una metodología concreta basada en la tecnología (en este caso FC) es mucho más importante que dominar la propia tecnología. Estos autores se refieren a aspectos como la síntesis de conceptos o el análisis crítico, que resultan esenciales para la eficacia de la clase invertida. En esta misma idea abundan las conclusiones del estudio de Sánchez Vera, Solano Fernández y González Calatayud (2016, p. 80) con estudiantes de Magisterio en la Universidad de Murcia: “El video es por tanto un recurso sumamente útil, pero ha de ser bien incorporado a una estrategia metodológica adecuada que asuma la incorporación de diferentes recursos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Las principales ventajas de la *flipped classroom*, en opinión de los participantes en la presente investigación, son la posibilidad de que el alumnado trabaje también fuera del aula y el hecho de que los padres puedan acceder a los contenidos que están trabajando sus hijos en cada momento. Con la primera ventaja coincide una de las conclusiones del estudio de Yang (2017) con profesorado y alumnado de Secundaria en Hong Kong en la materia de Lengua inglesa: que los estudiantes vengan a clase con preparación y conocimiento sobre lo que se va a tratar aumenta su motivación e interés.

La implicación del alumnado y la mayor eficacia del trabajo en clase son otras ventajas percibidas por los participantes del presente

estudio, algo que está directamente relacionado con las conclusiones de la investigación de Thai, De Wever y Valcke (2017) en la Facultad de Educación de Can Tho (Vietnam) sobre el contexto educativo de *flipped classroom* en comparación con otros entornos como *blended learning*, aprendizaje tradicional y eLearning. Los estudiantes de grado vietnamitas experimentaron mayor motivación intrínseca y un aumento de la percepción de autoeficacia. También los participantes en los análisis de Martín Rodríguez y Santiago Campión (2016), de Ruiz-Jaramillo y Vargas-Yáñez (2018), y de Calle Martínez (2020) apreciaron mayor motivación para aprender y se sintieron más satisfechos por haber alcanzado los objetivos didácticos.

Las principales desventajas señaladas por el alumnado en este estudio son la dificultad de conseguir la necesaria implicación de todo el alumnado y la brecha digital entre familias de distintos niveles socioeconómicos. Asimismo, Yang (2017) señala como inconveniente la creencia de que la FC solo funcionaría con estudiantes motivados. En este sentido, para Thai et al. (2017) los estudiantes perciben poca flexibilidad en esta metodología, algo que influye negativamente en la atención personalizada.

El presente estudio también comparte las principales conclusiones con tres recientes investigaciones con estudiantes del Máster de Secundaria en sendas universidades españolas: Martín Rodríguez y Santiago Campión (2016), en la Universidad Politécnica de Madrid; García-Sánchez y Santos-Espino (2017), en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; y Cid Cid, Guede Cid y Tolmos Rodríguez-Piñero (2018), en la Universidad Rey Juan Carlos. La principal diferencia de este análisis con los tres citados es que el alumnado participante de la Universidad de Málaga ha centrado su trabajo y sus reflexiones individuales en la posibilidad y predisposición a usar la FC en su futuro profesional. Esta dimensión prospectiva otorga a la presente investigación un grado significativo de singularidad e innovación. Además, este es el único estudio publicado en el que han participado futuros docentes de Lengua castellana y literatura en Educación

Secundaria, teniendo en cuenta que las principales investigaciones realizadas sobre *flipped classroom* han dedicado mayor atención a las áreas STEM, es decir, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Lundin et al., 2018).

En el análisis presentado se pueden reconocer dos de las limitaciones señaladas por Lundin et al. (2018): fragmentación y localismo. Por una parte, sería necesaria una mayor interacción entre la educación general (incluidas las TIC) y diversas áreas específicas. Por ello, en investigaciones posteriores se podría trabajar con alumnado de las distintas especialidades del Máster de Secundaria. Por otra parte, sería conveniente ampliar este estudio a otras universidades de distintas zonas geográficas, aumentando así la diversidad y el tamaño de la muestra. También se podría enriquecer la metodología mediante la comparación entre un grupo control y uno experimental, para poder observar las diferencias entre el alumnado que ha elaborado una propuesta didáctica con FC y quienes solo conocen sus principios teóricos.

## Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Andréu Abela, J. (2001) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Barraza, L., y Casanova, O. (2018). *La escuela ya no es un lugar. La revolución metodológica está creando el futuro*. Madrid: Arcix Formación.

Bergmann, J., Overmyer, J., y Wilie, B. (2013, julio 9). The Flipped Classroom: What it is and what it is not. *The Daily Riff*. Recuperado de <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.

Bergmann, J., y Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class

time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36 (4), 22-27. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904290.pdf>.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: ISTE; y Alexandria, VA: ASCD.

Berrett, D. (2012, febrero 19). How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857>.

Calle Martínez, C. (2020). Flipping the Classroom for higher Education Learners to Improve Productive and Receptive Skills. *Tejuelo*, 31, 77-96. doi: 10.17398/1988-8430.31.77.

Cid Cid, A. I., Guede Cid, R., y Tolmos Rodríguez-Piñero, P. (2018). La clase invertida en la formación inicial del profesorado: acercando la realidad del aula de Matemáticas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70 (3), 77-93. doi: 10.13042/Bordon.2018.64127.

Danker, B. (2015). Using Flipped Classroom approach to explore deep learning in large classroom. *IAFOR Journal of Education*, 3(1) 171-186. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100618>.

García-Sánchez, S., y Santos-Espino, J. M. (2017). Empowering pre-service teachers to produce ubiquitous flipped classes. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (1), 169-185. doi: 10.15446/profile.v19n1.53857.

Gerstein, J. (2012, mayo 15). *Flipped Classroom: The full picture for higher education*. [Entrada blog]. Recuperado de <https://cutt.ly/0tEwefe>.

Gilboy, M., Heinerichs, S., y Pazzaglia, G. (2015) Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47 (1), 109-114. doi: 10.1016/j.jneb.2014.08.008.

Hernández-Silva, C., y Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos*, 43 (3), 193-204. doi: 10.4067/S0718-07052017000300011.

Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A. H., y Torres Barzabal, L. (2016). La Flipped Classroom como metodología de trabajo en el EEES. En R. Roig-Vila (Ed.), *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 139-140). Barcelona: Octaedro.

Johnson, G. B. (2013). Student perceptions of the flipped classroom (Master of Arts Thesis). University of British Columbia: Canadá. doi: 10.14288/1.0073641.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://library.educause.edu/resources/2014/1/2014-horizon-report>

Krippendorff, K. (2002). *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Limniou, M., Schermbrucker, I., y Lyons, M. (2018). Traditional and flipped classroom approaches delivered by two different teachers: the student perspective. *Education and Information Technologies*, 23 (2), 797-817. doi: 10.1007/s10639-017-9636-8.

Lundin, M., Rensfeldt, A.B., Hillman, T., Lantz-Andersson, A., y Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (20), 1-30. doi: 10.1186/s41239-018-0101-6.

Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). *ReVisión*, 9 (3), 11-18. Recuperado de <https://cutt.ly/jfFHaSF>

Martín Rodríguez, D., y Santiago Campión, R. (2016). “Flipped Learning” en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos. Revista de Educación, extra 1*, 117-134. doi: 10.18172/con.2854.

McDonald, K., y Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: part I. Benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44 (10), 437-438. doi: 10.3928/00220124-20130925-19.

Miragall, M., y García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en Psicología en una flipped classroom. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 17, 21-29. doi: 10.7203/attic.17.9097.

O'Flaherty, J., y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.02.002.

Parra Giménez, F. J., y Gutiérrez Porlán, I. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de flipped classroom en Educación Musical. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3 (1), 4-14. doi: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1674.

Pérez Gómez, A. I., y Sola Fernández, M. (2004). *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. San Salvador: Ministerio de Educación / Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de <https://cutt.ly/XfFHbBj>.

Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). (2011). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Ruiz-Jaramillo, J., y Vargas-Yáñez, A. (2018). La enseñanza de las estructuras en el Grado de Arquitectura. Metodología e innovación docente a través de las TIC. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 353-372. doi: 10.22550/REP76-2-2018-08.

Sánchez Vera, M. M., Solano Fernández, I. M., y González Calatayud, V. (2016). FLIPPED-TIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (3), 69-81. doi: 10.17398/1695-288X.15.3.69.

Schmitz, E. X. S., y Reis, S. C. (2018). Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. *ETD-Educação Temática Digital*, 20 (1), 153-175. doi: 10.20396/etd.v20i1.8648110.

Stöhr, C., y Adawi, T. (2018). Flipped classroom research: from “black box” to “white box” evaluation. *Education Sciences*, 8 (22), 1-4. doi: 10.3390/educsci8010022.

Thai, N. T. T., De Wever, B., y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003.

Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 174-195. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288.

Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.

Triviño Cabrera, L. (2016). “Clara Peeters y sus otras historias”: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 719-737. doi: 10.5209/RCED.53645.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12 (1), 82-83. Recuperado de <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom>.

Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the ‘flipped classroom’ pedagogy in secondary English language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 1-20. doi: 10.28945/3635.

Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., y McKnight, P. (2014). Extension of a Review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*, 2-17. Recuperado de <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>.

# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Elena de la Montaña Rojo

### *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*

Córdoba, Adolfo (2019). *Renovar el asombro: Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 283 páginas.  
ISBN: 978-84-9044-349-1

Adolfo Córdoba (coord.)



### Renovar el asombro

Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español

Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

colección  
arcadia

En un momento en el que la poesía continúa teniendo un lugar minoritario en relación con otros géneros como la narrativa, Adolfo Córdoba nos presenta en esta obra un repaso por la historia más reciente de la lírica infantil y juvenil en lengua española. Es una obra amena, con gran cantidad de ejemplos, que muestran claramente los aspectos teóricos que se van tratando.

*Renovar el asombro* cuenta con un total de 283 páginas y se encuentra dividida en dos secciones: “Panoramas” y “Enfoques”. En la primera de ellas, “Panoramas”, María

Victoria Sotomayor Sáez, Cecilia Bajour, Adolfo Córdoba, Felipe Munita, Sergio Andricaín y Antonio Orlando Rodríguez tratan de trazar una cronología, de 1980 a la fecha, especialmente útil para identificar continuidades y rupturas y registrar pasado y presente de cara a los años que vienen. Muestran tendencias y libros que han tenido cierta

relevancia en las últimas décadas. En la segunda sección, “Enfoques”, Ángel Luis Luján Atienza, Cecilia Pisos y María del Rosario Neira Piñeiro presentan tres ensayos que tratan aspectos precisos: la vigencia en la poesía española contemporánea de figuras estilísticas clásicas, las reflexiones acerca de poesía ligadas al trabajo directo con niños y niñas, y la adaptación de la poesía a poemas ilustrados.

La obra comienza con una justificación por parte de Adolfo Córdova del motivo que le ha llevado a la realización de la misma. Fue invitado por parte del comité académico del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ), más concretamente por parte de María Elvira Charria y Antonio Orlando Rodríguez, a plasmar un panorama de la poesía infantil y juvenil publicada en Iberoamérica en el trienio de 2013 a 2016 con el objeto de presentarla en la tercera edición del congreso que se realizaría en México, lo que provocó en él una serie de sentimientos encontrados. Por una parte, sentía el vértigo de enfrentarse a una labor de tal envergadura, y por otra, sintió que aquella labor estaba destinada para él, un amante de la poesía desde que era apenas un niño. A esta experiencia le siguieron dos becas de investigación, esta antología de ensayos y una próxima antología de poesía infantil no rimada. Aquella tarea fue el detonante de todo el gran trabajo realizado posteriormente.

Gracias al interés que había suscitado esta labor en el autor, comenzó a revisar ensayos teóricos y recopiló una gran cantidad de bibliografía en torno a la poesía contemporánea en lengua hispánica. De esta manera surge la idea de este libro.

Tras la presentación, se presenta el estudio realizado por María Victoria Sotomayor Sáez acerca de las dos últimas décadas de poesía infantil del siglo XX en España. Refleja un poco de historia para poder entender con mayor facilidad la realidad inmediata. Desde esta perspectiva histórica, se ve reflejada una concepción contaminada de la poesía infantil por criterios no literarios desde el siglo XIX. Esto se ha debido a que la poesía se ha visto recubierta con gran frecuencia de un propósito educativo, instructivo o moralizante. Junto a esto, los niños han recibido poesía por parte del folclore. En este tiempo, entre finales

del siglo XIX y principios del siglo XX, se encuentran muy pocos textos poéticos publicados. En los años veinte y treinta, los movimientos vanguardistas cambian la orientación de la producción poética de esta época, alcanzando incluso la poesía dirigida a los niños. Gracias a esto, desaparece en multitud de casos el propósito educativo, priorizando exclusivamente aspectos literarios. Cita a Ana Pelegrín, que atribuye a Juan Ramón Jiménez el acercamiento del niño a la poesía auténtica, a pesar de que no logre la comprensión completa y acabada de su contenido. Esta aproximación a la infancia la continuarán otros poetas de la generación del 27. Se publican antologías para niños y jóvenes. Además, las concepciones educativas más innovadoras otorgan preferencia a la poesía, pero se rechaza la escrita para niños, ya que se considera carente de calidad. Todo este esperanzador panorama se ve truncando por la Guerra Civil, tras la que comienza un periodo de atonía. En los años cuarenta solo se destacan dos obras, *Canción tonta en el Sur*, de Cecilia Viñas y *Mil canciones*, de Palmira Jaquetti. En los cincuenta se comienza una nueva sensibilidad hacia la poesía infantil gracias a Gloria Fuertes. A partir de este momento, comienza un proceso lento de recuperación, que avanza poco a poco con la aparición en los años sesenta de algunos títulos destacables, cada vez más numerosos. Sin duda, los setenta son los años de la gran eclosión de la literatura infantil en España, gracias a una serie de importantes cambios sociales que trajo consigo la restauración de la democracia. Esta renovación no afecta por igual a todos los géneros, ya que la poesía sigue siendo un género minoritario y sus ediciones son muy reducidas en relación con la narrativa. En esta época también reciben un impulso decisivo las recopilaciones de folclore infantil. Durante la década de los ochenta la edición crece de forma espectacular, se crean colecciones y se desarrollan productos hasta entonces muy poco atendidos, como el libro de bolsillo. Se produce una renovación formal y temática de la literatura infantil. En la segunda mitad de la década la poesía para niños y jóvenes parece consolidarse y alcanza una situación de reconocimiento y valoración como nunca antes había tenido. Muchas editoriales comienzan a introducir libros de poesía. En esta década las fuentes temáticas de las obras que se publican son la naturaleza, la vida cotidiana y el imaginario infantil. En los años noventa se produce un importante aumento cuantitativo de las publicaciones destinadas a niños

y jóvenes. Además, se percibe un cambio de lo que se entiende por poesía infantil, ya no se asocia necesariamente al folclore, sino que se vincula más a la creación individual y al patrimonio heredado. En cuanto a la temática de la poesía para niños, se sigue imponiendo la corriente animalística. En los dos primeros años del siglo XXI encontramos la voluntad de búsqueda de nuevas formas para nuevos lectores, la renovada vigencia de nuestra mejor tradición poética, el aumento de la edición y la creciente atención del género por parte de la investigación y la crítica.

El libro continúa con dos recorridos que abarcan distintos países y periodos. El primero, realizado por Cecilia Bajour, va de 1998 a 2011, es un recorrido reflexivo en torno a modos de ser, hacer y publicar poesía hasta el año 2011. Se detecta una escasa presencia de teorías acerca de lo poético en relación con la infancia, que puede deberse al miedo a la aparente dificultad que implica la poesía. La mayor parte de la poesía infantil que más circula proviene de la lírica de tradición popular infantil. Entre los componentes sonoros de la poesía el más reconocido es la rima. Junto con la poesía que utiliza la rima y los versos medidos, se encuentra el “verso libre”, que aparece con menor frecuencia en la poesía infantil. En el estudio se plantea la cuestión del yo poético y de las múltiples posibilidades de la voz. Además, ligado a este último aspecto trata los mundos ficcionales referidos por la poesía infantil. La poesía para niños está marcada por la aproximación a la mirada infantil con su manera de posarse en los objetos y relacionarse con ellos. Los niños crean su propio mundo de los objetos, una especie de mundo pequeño dentro del grande. Se alude a que la poesía infantil ha de tener cuidado de no caer en el infantilismo poético, en el achicamiento de temas y lenguajes. En los últimos años encontramos un mayor número de poesías que no han sido escritas para niños publicadas en colecciones infantiles. La poesía infantil se encuentra abierta a multitud de formas de hibridación ya que no existe un único modo de ser de la poesía infantil.

El segundo, cuyo autor es Adolfo Córdova, presenta una selección de la poesía publicada en Iberoamérica en el periodo comprendido entre enero de 2013 y agosto de 2016. Se analiza una

muestra de 163 libros de 15 países. El estudio se centra en los estilos. En la revisión predominan el verso rimado y la lírica de tradición oral, en menor medida libros ilustrados o álbumes de autores clásicos y antologías; y, por último y de manera prácticamente imperceptible, la poesía no rimada, el verso libre, el cruce de formatos y géneros. Los países más representativos de esta producción son Argentina, México y España, seguidos de Chile y Brasil. Uno de los motivos que podría explicar que la tradición popular infantil y la poesía rimada ocupen un lugar central de la muestra es que entramos al lenguaje a través de la lírica tradicional infantil. Esto podría explicar también la saturación del verso rimado en torno a los mismos temas, palabras y metáforas, con un ritmo monótono y predecible. No obstante, se dan publicaciones que renuevan este ámbito del género, es decir, el excesivo uso de la rima y la repetición de temas, palabras y metáforas. Se mencionan procedimientos de reescritura, muy apreciados por niños y jóvenes. Encontramos libros que recuperan a autores clásicos. Esta práctica de recuperación de autores clásicos funda la poesía infantil ilustrada. Por último, se analiza la poesía en verso libre y sin rima y algunos libros que experimentan con el cruce de formatos y géneros. Refleja que mucha de la poesía ilustrada para niños, en su empeño por sumar significados y divergencias, termina siendo paradójico ya que diluye ambigüedades y reduce los alcances del texto. Hay casos en los que incluso puede llegar a someter simbólicamente al poema y saturar el espacio disponible en la página. Una característica constante en este tipo de libros es el protagonismo de las niñas, convertidas en heroínas. En el capítulo se considera un tipo de lector infantil y juvenil más implicado en la sociedad, desarticulando el discurso idealizador de la infancia. Concluye afirmando que sí se produce poesía, aunque todavía se repite el repertorio léxico y temático de la poesía española de principios del siglo XX. No obstante, una parte considerable de esta creación explora nuevos temas y estilos, propone entrecruzamientos, convocando lectores diversos y ampliando el espectro que se le permitía a la poesía infantil y juvenil. La mayor parte de esta poesía es publicada con ilustraciones.

En tercer lugar, encontramos el ambicioso itinerario realizado por Felipe Munita, que abarca de 2004 a 2017 y tiene como eje los

poemarios reconocidos con el “Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños”, convocado por el Fondo de Cultura Económica y la Fundación para las Letras Mexicanas, y el “Premio Internacional de Poesía para Niños Ciudad de Orihuela”, de la editorial Kalandranka y el Ayuntamiento de Orihuela. Introduce su estudio explicando que una de las mayores dificultades a la hora de tratar la poesía para niños es su escasa presencia en el mercado de la literatura infantil y juvenil (LIJ), que se encuentra dominado por el género narrativo. Otro problema consiste en definir lo que denominamos “poesía infantil”. A ello hay que añadir la escasa atención teórica, lo que ha impedido perfilar sus rasgos característicos. El análisis de F. Munita se ocupa de las obras ganadoras de los dos premios anteriormente nombrados, que gozan de un gran reconocimiento y aseguran que las obras premiadas abran o consoliden tendencias formales y temáticas de la lírica infantil y juvenil. El objetivo último es indagar en la concepción o idea de poesía infantil que reflejan. Para ello se analiza el nivel formal, el plano de la enunciación lírica y el nivel de diálogo con el campo literario. En relación a las corrientes en la nueva poesía hispanoamericana para niños, se detecta una fuerte tendencia hacia el carácter unitario en los textos, es decir, los poemas de un mismo volumen mantienen relaciones de continuidad entre sí. Así pues, muchos de estos libros pueden ser leídos como un único y extenso texto lírico, siguiendo el formato de “álbum poema”. Uno de los recursos para lograr ese carácter unitario es el mantenimiento de un mismo sujeto lírico a lo largo del libro. Otros de los recursos utilizados para tal fin son la utilización de estructuras provenientes del género narrativo y el uso de un mismo procedimiento de titulación. De este modo el autor del artículo destaca la tendencia a construir una “supranarración” partiendo del conjunto de textos del libro. En cuanto al tipo de verso utilizado, la muestra refleja dos grandes tendencias: el extensivo uso de versos de arte menor en muchos de los títulos y el uso del verso libre. Se ven reflejadas novedades en cuanto al uso de la rima, pues a pesar de que sigue siendo muy recurrente, muchos de los libros analizados no la utilizan nunca. Se destaca el uso del caligrama como un tipo de texto especialmente fértil para la nueva poesía infantil. En relación al sujeto lírico o el plano de la enunciación, se mencionan algunas tendencias: la visualización de un hablante externo al poema mismo, con voz en tercera persona; la

utilización de un niño o niña como sujeto lírico, con voz en primera persona; la utilización de un hablante adulto que evoca el pasado infantil, con el pretérito imperfecto y la adscripción de la voz lírica a ciertos personajes del mundo poético creado. Se refleja una tendencia natural a relacionar los textos con espacios, situaciones y personas que se corresponden con imaginarios típicamente infantiles, propios de la cotidianidad del niño. Es recurrente la humanización de animales e insectos en los mundos creados. Varios de los libros analizados dan continuidad a la histórica manipulación de la dimensión sonora del lenguaje. Una de las figuras literarias que más se repite a nivel fonético es la aliteración y a nivel semántico la comparación, aunque también se repiten con mucha frecuencia la metáfora y la personificación. Los motivos literarios más asiduos son la relación del final de la obra con la llegada de la noche y el descanso, el viaje o la naturaleza. La poesía para niños se relaciona con el folclore y la tradición popular.

Para finalizar esta primera parte, Sergio Andricaín y Antonio Orlando Rodríguez realizan una revisión de todos los libros de poesía seleccionados en el prestigioso Premio Fundación Cuatrogatos, de 2014 a 2018. Haciendo balance de los libros que ha tenido en cuenta cada año el comité de selección y el jurado del premio, se observa la presencia mayoritaria del libro álbum, la novela y el cuento frente a un número mucho menor de obras de poesía. A pesar de esto, en los últimos lustros se puede apreciar un aumento tanto cuantitativo como cualitativo en lírica para la infancia. Se han encontrado desde rimas muy sencillas para los más pequeños hasta cuentos en verso inscritos en la tradición oral. Cabe destacar dentro de algunas de estas obras la tendencia a explorar con mayor intencionalidad la función estética de la palabra y el no limitarse a los motivos y asuntos asociados tradicionalmente con el mundo infantil. Destaca el reducido número de libros de poesía destinados al público adolescente y juvenil. Se recogen las reseñas de los libros de poesía ganadores del premio anteriormente mencionado entre 2014 y 2018, junto a un listado que reúne una selección de títulos de este género que han resultado finalistas o recomendados en las ediciones del certamen.

En la segunda parte de la obra, titulada “Enfoques”, encontramos tres ensayos que tratan aspectos concretos. En primer lugar, Ángel Luis Luján Atienza afirma que no existe un estudio sistemático sobre la métrica de la poesía infantil. Su propósito es mostrar cómo en la poesía infantil española reciente se pueden ver ciertas innovaciones a nivel métrico, además de constatar que la poesía infantil explota las posibilidades sonoras y rítmicas del verso. Comenta la presencia de la rima como algo inseparable en la poesía infantil, llegando a convertirse en una señal de identidad, lo que refleja la caracterización fónica y rítmica de este tipo de poesía. En la muestra analizada aparece de manera proporcional la rima asonante y consonante. En cuanto al cómputo, la poesía infantil se caracteriza por el empleo del verso de arte menor, especialmente el octosílabo. Esto puede ser debido a que el verso resulta más rítmico cuanto más breve sea y a sus reminiscencias musicales y populares, tan propias de la tradición hispánica. En relación a las estrofas, en las poesías infantiles suelen ser sencillas de pocos versos, generalmente de cuatro. Una de las estrofas predominantes en este tipo de poesía es la seguidilla por influencia de la poesía popular. Otra de las composiciones más frecuentes es el romance. Resulta extraño encontrar poemas en prosa en la poesía infantil. En este tipo de poesía podemos encontrar innovaciones y procedimientos muy complejos a nivel métrico.

Seguidamente, Cecilia Pisos señala la existencia en la actualidad de dos estéticas dominantes en la creación poética infantil: la que asume la tradición oral y la que trata de aportar a los niños unos aspectos líricos distintos a los folclóricos tradicionales. Las obras que siguen la primera estética siguen una concepción de la poesía más anclada en los aspectos sonoros o musicales del poema, conservando estructuras y rasgos que a día de hoy resultan improductivos, como la rima. La segunda estética tiene en cuenta el papel que desempeñan otros elementos que la constituyen para otorgar sentido al poema. Según la autora, existe una transición o evolución en la poesía infantil y juvenil. Resulta necesaria la “descurricularización” de la poesía para que los niños no la perciban como algo impuesto, sino que puedan disfrutarla con libertad. Hemos de tratar de eliminar la idea en los niños de que para que un texto sea poético ha de tener rima, para que puedan abarcar

el enorme universo de la poesía. Que sea necesaria una renovación no implica dejar de lado los textos más tradicionales exclusivos de la literatura infantil.

Finalmente, se recoge un ensayo, realizado por María del Rosario Neira Piñeiro, sobre el modo en que la adaptación de poesía a poemas ilustrados modifica la experiencia estética y receptora del texto. El álbum ilustrado lírico va ganando una notable presencia en el panorama de la LIJ actual. Según el criterio aplicado, encontramos diferentes tipos de álbum ilustrado; los hay destinados a prelectores o primeros lectores, otros a estudiantes de educación primaria, y otros a lectores jóvenes o adultos. También varían en función de su estructura interna y en función de si se basan en poemas ya creados o en poemas específicos para la obra. Transformar un poema o una antología poética en un álbum de LIJ puede considerarse una adaptación. Durante esta transformación los poemas originales se combinan con elementos nuevos y se sitúan en un contexto comunicativo distinto. Además, el lector implícito original es sustituido por uno más joven. Las ilustraciones llevan a cabo un gran número de funciones en la adaptación de la poesía. Es necesario tener en cuenta las implicaciones pedagógicas del álbum lírico, indagando en las posibilidades que ofrece como un recurso novedoso para la educación literaria y la promoción lectora.

El libro finaliza con unas breves líneas bibliográficas sobre cada uno de los autores participantes en la elaboración del presente libro junto a distintos poemas o fragmentos que han provocado el asombro de estos, de manera reciente o en algún momento de sus vidas.

**Elena de la Montaña Rojo**  
Universidad de Extremadura





Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán