

Macarena Becerra Quero
(coord.)

La educación lectora: ciencia para la sociedad

LITERARIA Y
PLEMENTARLA EN
AN CADA VEZ
OS ESTUDIOS
RA IMPACTA DE
DESARROLLO
EL PROCESO
PAULATINA-
APLICACIÓN DE
AS QUE PERMI-
LA ATENCIÓN
ES PRECISO EM-
NOVADORAS
RENTES HABIL-
E DESARRO-
RA.

LA EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA, Y
LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTARLA EN
LAS INSTITUCIONES, COBRAN CADA VEZ
MÁS FUERZA, PUES NUMEROSOS ESTUDIOS
MUESTRAN QUE LA LECTURA IMPACTA DE
MANERA NOTABLE EN EL DESARROLLO
GLOBAL DEL INDIVIDUO. EL PROCESO
LECTOR VA MADURANDO PAULATINA-
MENTE POR MEDIO DE LA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS INTERACTIVAS QUE PERMI-
TEN QUE EL TEXTO CAPTE LA ATENCIÓN
DEL LECTOR, POR LO QUE ES PRECISO EM-
PLEAR METODOLOGÍAS INNOVADORAS
QUE POTENCIEN LAS DIFERENTES HABIL-
IDADES COGNITIVAS QUE SE DESARRO-
LLAN MEDIANTE LA LECTURA.

LA EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA, Y
LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTARLA EN
LAS INSTITUCIONES, COBRAN CADA VEZ
MÁS FUERZA, PUES NUMEROSOS ESTUDIOS
MUESTRAN QUE LA LECTURA IMPACTA DE
MANERA NOTABLE EN EL DESARROLLO
GLOBAL DEL INDIVIDUO. EL PROCESO
LECTOR VA MADURANDO PAULATINA-
MENTE POR MEDIO DE LA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS INTERACTIVAS QUE PERMI-
TEN QUE EL TEXTO CAPTE LA ATENCIÓN
DEL LECTOR, POR LO QUE ES PRECISO EM-
PLEAR METODOLOGÍAS INNOVADORAS
QUE POTENCIEN LAS DIFERENTES HABIL-
IDADES COGNITIVAS QUE SE DESARRO-
LLAN MEDIANTE LA LECTURA.

La educación lectora:
ciencia para la sociedad

Macarena Becerra Quero (coord.)

La educación lectora: ciencia para la sociedad

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La educación lectora: ciencia para la sociedad*

Primera edición: enero de 2023

© Macarena Becerra Quero (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley..

ISBN: 978-84-19312-23-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

Sumario

1. La lectura compartida frente a su espejo literario: un motor para la reflexión del profesorado 13
LEONOR RUIZ-GUERRERO
2. Procesos comunicativos del comentario argumentativo desde los enfoques epistémico, dialógico y multimodal 31
MARÍA TERESA CARO VALVERDE
3. Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la literatura en el Grado de Educación Infantil 43
M.^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
4. De la práctica a la teoría: sobre el (des-)conocimiento de la elaboración del resumen en los futuros maestros 55
ÁNGEL GREGORIO CANO VELA; ANTONIA MARÍA ORTIZ BALLESTEROS
5. Estrategias de comprensión lectora de textos divulgativos y científicos para escribir argumentaciones en el Máster de Secundaria 73
MARÍA TERESA MATEO GIRONA
6. La luz como medio para trabajar la comprensión y la motivación lectora en Educación Infantil 85
MARÍA DOLORES DELGADO MARÍN; INMACULADA MÉNDEZ MATEO; CECILIA RUIZ ESTEBAN

7. Análisis de los procesos emocionales y atencionales en obras de no ficción sobre la naturaleza: con <i>Calma e Infinito</i>	95
RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS; MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ	
8. Lectura inferencial de <i>Historia de una maestra</i> y su comentario crítico universitario	113
CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR RODRÍGUEZ	
9. Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora	127
M.ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
10. Dinámicas dialógicas en pedagogía dialógica	143
M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ Y M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ	
11. Competencia lectora del profesor en formación: evaluación de los procesos y prácticas lectoras	157
NELLY SAN MARTÍN SEPÚLVEDA	
12. La envoltura emocional de la lectura en la primera infancia	169
CARMEN MARÍA SANDOVAL FIGUEROA	
13. La formación de lectores en educación infantil a través del libro ilustrado de no ficción.	181
EVA SÁNCHEZ ARJONA; MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA	
14. <i>Un mundo por descubrir</i> . La lectura de un libro ilustrado de no ficción para favorecer la comprensión lectora en el primer ciclo de educación primaria	199
ROBERTO SAIZ PANTOJA; ESTER TRIGO IBÁÑEZ	
15. Reflexiones sobre el retorno a las aulas en pandemia, apoyando la empatía y el aprendizaje lector	215
JUANA PINZAS	
16. Hacia una educación lectora desde la literacidad crítica: literatura comparada y <i>la librería</i> como intertextualidad creativa	221
ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE	

17. Creencias docentes sobre la comprensión lectora en el Perú	235
SHEYLA BLUMEN	
18. <i>Mafalda</i> : un proyecto literario que promueve el hábito lector y el pensamiento crítico en el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria	247
MARÍA MARCO MARTÍNEZ; ALICIA ANTOLINOS SÁNCHEZ	
19. Lectura en la Educación Secundaria: aplicación al estudio de las inteligencias múltiples y emociones de los alumnos	261
GEMA GUEVARA RINCÓN	
20. <i>Booktrailer</i> : un recurso para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la educación primaria	273
MARTA GÓMEZ DOMINGO; PATRICIA BÁRCENA TOYOS	
21. Clubes de lectura en entornos virtuales: dinámicas y procesos implicados	285
ANASTASIO GARCÍA-ROCA; JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER; CARMEN PÉREZ-GARCÍA	
22. Los cuentos como nunca te fueron contados: las versiones tradicionales diferentes crean lectores.	299
PILAR GARCÍA CARCEDO	
23. Hacia una educación ambiental desde los libros ilustrados informacionales: una experiencia de 3.º ciclo de Educación Primaria	315
BLANCA FLORIDO ZARAZAGA; HUGO HEREDIA PONCE	
24. Discutir sentidos en escenarios formales de aprendizaje: el club de lectura de la Universidad de Almería	331
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO; JOSÉ MANUEL AMO SÁNCHEZ-FORTÚN; ANASTASIO GARCÍA ROCA	
25. La lectura en familia como generadora de ambientes seguros y de aprendizajes	349
GILMER BERNABÉ SÁNCHEZ; VERÓNICA M. CASTILLO PÉREZ	

26. El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso.	363
JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN; JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER; CARMEN PÉREZ-GARCÍA	
27. Innovación educativa a través de los cuentos digitales en el grado de Educación Infantil.	379
ANA MANZANO LEÓN; JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER	
28. Digital storytelling in primary education: a comparison of already-made resources and story-creation tools to improve english as a foreign language	387
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ; CRISTINA NAVAS ROMERO	
29. La poesía digital o ciberpoesía: qué posibilidades ofrece al lector y escritor del siglo XXI.	401
MOISÉS SELFA SASTRE	
30. Innovación educativa: el aprendizaje basado en juego para alumnado con diversidad funcional	413
JOSÉ M. RODRÍGUEZ-FERRER; ANA MANZANO-LEÓN	
31. <i>Booktubers</i> como <i>influencers</i> literarios: una herramienta en las aulas para el hábito lector y la competencia lectora	421
ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ PÉREZ; M.ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL; PEDRO GARCÍA GUIRAO; MACARENA BECERRA QUERO	
32. Investigación-acción-participación en torno a los cuentos de tradición oral: el arte de contar cuentos; y tú, ¿qué te cuentas?	429
ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA	
33. Acoger para comprender: el desafío de la doble carga en la comprensión lectora mediada por las TIC en tiempos de pandemia: un diseño centrado en la persona	443
ROXANA DEL VALLE BALLÓN	

34. Implicaciones didácticas de la atención para el desarrollo de la comprensión lectora	457
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA	
35. Linguistic subjects: proposal for postgraduate Spanish students through the use OF ICT	471
SIDONÍ LÓPEZ PÉREZ; HANANE BENALI TAOUIS	

La lectura compartida frente a su espejo literario: un motor para la reflexión del profesorado

LEONOR RUIZ-GUERRERO

Universidad de Murcia, lmruiz@um.es

Resumen

El objetivo de este estudio es valorar el potencial generador de reflexión metaliteraria que puede tener la representación de escenas de lectura compartida en la literatura infantil. Con este fin se implementa una secuencia didáctica para estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia, en la que se propone el acceso a álbumes ilustrados cuyo eje narrativo son las dinámicas de lectura compartida, producidas en diversos contextos. El corpus seleccionado desvela las situaciones de interacción no desde la presentación de modelos ideales, sino desde la parodia y el juego que conducen al cuestionamiento, en un rasgo típico de la literatura posmoderna. El empleo de álbumes, con su doble narrativa verbal y visual, hace posible internarse en un gran número de dimensiones de la lectura compartida. Durante la secuencia se fomenta la reflexión metaliteraria del grupo participante por medio de los procesos implicados en la lectura profunda: evocadores, analíticos, y generativos (Wolf, 2020). Tras la implementación se someten a análisis de contenido los datos recogidos: memoria individual de experiencias de lectura compartida, foros de intercambio en la plataforma del curso, y memoria grupal final. Los resultados muestran la idoneidad de los textos que problematizan la lectura compartida, para forzar la revisión de las experiencias, creencias y preconcepciones del profesorado en formación e incrementar su educación literaria. Puede concluirse que el ejercicio de la reflexión metaliteraria permite no solo aproximarse a la noción de lectura compartida, sino también al acto lector en general y a literatura infantil en particular.

Palabras clave: Álbum ilustrado, formación inicial de maestros, lectura compartida, lectura profunda, metaliteratura.

1. Introducción

Hace bastante tiempo que la literatura infantil no se limita a contar historias, sino que adopta el rol de espejo de sí misma y del acto lector. En una especie de *mise en abyme*, los textos se internan en la metaficción y la metaliteratura, para conducir a su público lector a pensar en qué es leer, cómo se hace, qué relación material hay entre quien lee y la obra, etc. Se podría decir que estos textos no solo se leen, sino que enseñan a leer y participan en mayor grado de la educación literaria (Ruiz Domínguez, 2012; Silva-Díaz, 2005; Mendoza, 2017). En este mirarse en el espejo hay un rasgo sobresaliente, y es la mirada jocosa, juguetona y paródica proyectada sobre el universo lector, propia de la literatura posmoderna (Sipe y Pantaleo, 2008). Los personajes, las tramas, e incluso los mismos lectores y lectoras son puestos bajo este prisma, en el que el proceso lector es exagerado y deconstruido.

En este juego metaliterario, una de las estrategias más interesantes es la de representar a los personajes en escenas de lectura compartida, puesto que permite tanto hablar de la literatura en sí como de las dinámicas que se producen en tal interacción. Así, el público lector lee una primera obra, la que tiene entre sus manos, que a su vez encierra otra, que es leída por un personaje a otro. En este ejercicio de muñecas rusas y voyeurismo lector el público se ve impelido a reconocerse en la escena y en las acciones, sea porque las haya vivido o porque haya sido espectador de las mismas en alguna ocasión.

Siendo la lectura compartida una práctica insoslayable en el sistema educativo, desde sus primeras etapas, su representación en los textos literarios parece postularse como un recurso idóneo para la reflexión metaliteraria del profesorado en formación. Los futuros maestros y maestras pueden haber vivido experiencias de lectura compartida, en casa y en el ámbito educativo, mas eso no significa que dominen sus estrategias y puedan apoyarse en ellas para su futura práctica. Es necesario crear un espacio en el que pensar y analizar este tipo de lectura, y en este estudio se propone hacerlo a partir de las representaciones que aparecen en algunos álbumes ilustrados. Este género literario es especialmente propicio, pues:

[...] decisively contribute to the acquisition of meta-linguistic and meta-literary abilities, such as the comprehension of metaphor and irony and the appreciation of intertextuality and interpictureality. (Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2013, p. 147)

El objetivo principal es entonces el de valorar el potencial generador de reflexión metaliteraria que puede tener la representación de escenas de lectura compartida en la literatura infantil.

La lectura compartida ha sido objeto de abundante estudio, con investigaciones que han observado sus efectos en los espacios escolar y familiar y en diversas circunstancias (Hudson y Test, 2011; Massaro, 2017; Partridge, 2004; Santana Hernández, Alemán Falcón y López Torrijo, 2017; Teberosky y Sepúlveda, 2018; Toews, 2020). Este tipo de lectura (*shared reading*), también denominada *lectura en voz alta*, *lectura repetida de libros de cuentos*, *lección basada en relatos* y *lección basada en la alfabetización* (Hudson y Test, 2011, p. 34), puede ser definida como:

A book-based interaction between a fluent reader and listener in which the fluent reader presents the book and pauses intermittently to engage the listener in interaction with the book through discussion, question and response, or physical interaction. (Toews, 2020, p. 4)

Las estrategias expuestas procuran no solo la implicación y compromiso con el texto, sino también la vinculación afectiva entre quien lee y quien escucha. La relación entre estos tres elementos, texto y personas implicadas, podría concebirse como un triángulo amoroso, en palabras de Reyes (2020). En este proceso se proporciona un andamiaje fundamental que posibilita la inmersión en la obra leída, y con ello el avance en la alfabetización lingüística y literaria (Teberosky y Sepúlveda, 2018).

Los estudios también han considerado la formación del profesorado, desde distintos enfoques: examinando su disposición y compromiso hacia este tipo de lectura (Merga y Ledger, 2019); el aprendizaje de su práctica (Trigo-Ibáñez, Rivera-Jurado y Sánchez Rodríguez, 2020); o el impacto que puede tener en los docentes el retrato literario del acto lector individual (Bahamonde y Pac, 2021). En el presente estudio, sin embargo, se produce una combinación de perspectivas, podría decirse que se trata de

un eslabón intermedio en la cadena creada por los citados estudios. O incluso de un paso previo al ejercicio de la misma lectura. Como afirman Bahamonde y Pac (2021, p. 82):

Una representación de la lectura, por ejemplo, no es solo una imagen de lo que es leer, sino que es una forma de leer, un mapa de la práctica de la lectura.

Para lograr el avance en la reflexión metaliteraria, se plantea aquí una secuencia didáctica en la que un grupo de docentes en formación lee y analiza un corpus seleccionado de álbumes, apoyándose para ello en los diversos procesos de la lectura profunda (Wolf, 2020).

2. Metodología

2.1. Contexto y participantes

Este trabajo se presenta como un estudio de caso, dado el carácter limitado de la muestra (N=57). El grupo participante está formado por estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia, del curso 2021/22, de los cuales 53 son mujeres y 4 hombres. La secuencia propuesta se desarrolla dentro del marco de una asignatura de Formación básica, adscrita al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se cuenta con el consentimiento informado de todas las personas que participan en el estudio.

Dentro de este grupo hay importantes diferencias de edad, distinguiéndose tres sectores: el más amplio abarca a quienes tienen entre 17 y 19 años (45 personas), hay un segundo entre 20 y 26 (11 personas), y una última participante de 42.

El alumnado implicado en la experiencia está dividido en dos subgrupos, A y B, que a su vez se han separado en 14 microgrupos de entre 4 y 6 personas, 7 en el subgrupo A y 7 en el B. Al ser 7 los álbumes seleccionados para la lectura, cada texto se repite en uno y otro subgrupo.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de los datos, se emplean las producciones del alumnado participante durante la secuencia, que son: memorias individuales de recogida de experiencias de lectura compartida (57); foros de intercambio en la plataforma del curso (3); y memorias grupales finales (14).

2.3. Corpus de estudio

Para el estudio se han seleccionado siete álbumes metaficcionales en los que hay presencia de escenas de lectura compartida. En los seis primeros es el tema principal, mientras que en el séptimo se combina con un relato alternativo del cuento de Caperucita Roja. Los títulos escogidos son: *¡Otra vez!* (Gravett, 2014); *El cuento de la hormiguita que quería mover las montañas* (Escoffier, 2012); *El gato, el perro, Caperucita roja, los huevos explosivos y el armario de la abuela* (Fox y Fox, 2015); *¡No interrumpas, Kika!* (Ezra, 2012); *La gallinita Kika y el elefante sorpresa* (Ezra, 2018); *Del otro lado del árbol* (Sadat, 2021); y *El pequeño libro rojo* (Brasseur, 2011).

Estos álbumes no solo comparten la temática, también la visión satírica y humorística que arrojan sobre ella, en diferentes grados y con distintas perspectivas. Asimismo, su carácter metaficcional se expresa de diversas formas, ya sea con los personajes entrando en las historias, construyendo nuevas versiones, desvelando los mecanismos internos del relato, etc. Por otra parte, en dos de ellos, *Del otro lado del árbol* y *El cuento de la hormiguita...*, el texto compartido es oral y no escrito.

2.3. Procedimiento

La secuencia se ha estructurado en cinco sesiones, con una duración aproximada de 120 minutos cada una y correspondientes a las clases prácticas de la asignatura marco. A excepción de la última sesión, en todas ellas ha habido un momento de exposición de contenidos y un posterior desarrollo práctico.

- *Fase I. Punto de partida.* En la primera sesión, con un agrupamiento individual, se proporciona a la muestra la hoja infor-

mativa con los objetivos del estudio, así como se le explica el concepto de *lectura compartida*. A continuación, y con la pretensión de motivar a la reflexión sobre sus propias experiencias, se solicita la elaboración de las memorias individuales, con el máximo detalle posible. Tras esta actividad de creación textual, se exponen al grupo los aspectos clave del género álbum ilustrado, con el fin de iniciarlo en su conocimiento, y en particular, en el de los textos de naturaleza metaficcional.

- *Fase II. Ejemplificación.* En la segunda sesión, y con el propósito de aproximar al alumnado participante a los procesos de lectura profunda (Wolf, 2020), y a la conciencia sobre su existencia, el equipo investigador procede a la lectura en voz alta de un álbum para la totalidad del grupo, con proyección simultánea de sus páginas. Durante la lectura, se guía una conversación ejemplificadora de los citados procesos. El texto seleccionado para esta acción es *Un lobito muy educado* (Leroy, 2016), que es propicio para realizar inferencias, ejercitar la empatía con el protagonista, etc.
- *Fase III. Reflexión metaliteraria.* Desde la segunda a la cuarta sesión, la muestra se organiza en los microgrupos para leer el álbum asignado a cada uno de ellos y comentarlo en la aplicación Perusall para la creación de textos colaborativos, disponible en la plataforma LSM de la Universidad de Murcia.
- *Fase IV. Conclusiones.* En la quinta y última sesión se finaliza el abordaje de los procesos generativos de la lectura profunda con la redacción de la memoria grupal.
- Todos los datos recabados han sido examinados empleando como técnica el análisis de contenido, con la ayuda del programa Atlas.ti para la codificación.

3. Resultados

3.1. Memorias individuales

Aunque la noción de *lectura compartida* suele ceñirse a la interacción sobre un texto escrito, para la redacción de estas memorias se indicó al grupo participante que también podía incluir las experiencias de narración oral que hubiese tenido. Igualmente, al-

gunas personas solicitaron comentar sus experiencias como agentes de mediación.

Los resultados tras el análisis efectuado evidencian que el contexto familiar tiene un peso muy importante en los recuerdos de la muestra, 48 personas hablan de él, refiriendo escenas tanto en la propia vivienda como en las de otros familiares, sobre todo, abuelos. La mediación femenina es predominante, con la madre como figura central (mencionada por 24 participantes), que en ocasiones está acompañada por el padre. Este aparece en solitario en 12 de los textos. Las abuelas también tienen un papel muy importante, 21 participantes aluden a ellas. A estos tres agentes se les unen otros familiares, como hermanos o hermanas. Asimismo, la lectura compartida ha sido para 33 participantes un hábito familiar, que se escenificaba sobre todo por la noche, a la hora de ir a dormir. A veces quien escuchaba era un solo niño o niña, a veces se sumaban hermanos, amigos, vecinos o primos.

Este primer contexto es seguido muy de cerca por el educativo, nombrado por 47 personas. La etapa de Educación Infantil parece ser clave, ya que es la que acumula la mayoría de memorias de lectura compartida (28 participantes). En el espacio de la asamblea, y con uso frecuente de estrategias como la dramatización o recursos como las marionetas, las maestras leen cuentos clásicos a su alumnado. En Educación Primaria, también se produce tal lectura (12 participantes), pero sobre todo en los primeros cursos. Cuando se expone alguna situación en el segundo o tercer ciclo, suele estar mediada por agentes externos de animación. Son minoritarias las experiencias en Secundaria, y en esos casos se trata de textos de lectura prescriptiva que, o bien son leídos por el profesorado o, de nuevo, por especialistas ajenos al centro. En todas las etapas, la mediación femenina es mayoritaria, con 34 alusiones a la figura de la maestra/profesora, frente a solo 5 a docentes de sexo masculino. Por último, se reseñan también vivencias de este tipo en bibliotecas públicas, visitadas de manera particular o con el centro educativo. Tanto en el contexto familiar como en el escolar, la lectura compartida se produce con mayor intensidad entre los 3 y los 10 años, a partir de esa edad decae.

Lo que se recuerda es la dulzura, la delicadeza, el cuidado en la lectura. Las emociones rememoradas son de felicidad y calma,

especialmente cuando se alude al contexto familiar, con progenitores o abuelos. Solo dos participantes refieren experiencias negativas, vinculadas al ámbito educativo.

Entre las estrategias que recogen estas memorias está el uso de marionetas, canciones, la selección misma de los textos, la invención de nuevas historias, la inclusión de quien escucha como protagonista, la teatralización o dramatización, el cambio de registro según el personaje, o el mostrar las ilustraciones.

3.2. Interacciones en Perusall

En cada una de las sesiones en las que se trabaja con esta herramienta se proponen a la muestra tareas distintas (tabla 1).

En los procesos evocadores, el alumnado recurre a sus propias experiencias de infancia a la hora de empatizar con los personajes. Se ponen tanto en el lugar de la persona adulta que narra, asimilándola a sus familiares, como en el del niño/a que escucha, estableciendo un paralelismo con su propia actividad de escuchantes. Esto los conduce en la mayoría de las obras a compadecer a los primeros, que han de soportar con estoica paciencia, según su visión, las exigencias, falta de empatía e interrupciones, de las criaturas a las que leen/cuentan. Términos como *estrés*, *desesperación* y *frustración* son asociados a los narradores. Mientras que a los narratarios ligan palabras como *felicidad* o *entusiasmo*.

Para el gato se hace algo difícil narrarle el cuento al perro, ya que este no termina de comprenderlo. El bagaje intelectual del perro está relacionado con historias de superhéroes y de ficción, porque este parece no haber leído nunca antes un cuento infantil. El gato termina cansado y harto del perro, debido a que este no para de interrumpirlo y el perro se encuentra confuso al no terminar de comprender la historia que el gato le cuenta. (Participante 11)

Por otra parte, como se aprecia en la cita, en las respuestas que el alumnado ofrece en estos procesos evocadores hay cierta detección de elementos implicados en el acto lector, como el bagaje intelectual/literario previo que es preciso, o la (re)construcción de los significados por parte de quien lee:

Tabla 1. Tareas para guiar los procesos de la lectura profunda.

PROCESOS	TAREAS
Procesos evocadores (2.ª sesión)	Tras leer el álbum debes dejar tres comentarios en la herramienta, que deben ser: 1 comentario en el que expliques las emociones y experiencias de quienes protagonizan el texto, así como las tuyas propias al leerlo. Acompáñalo de una fotografía del libro que dé soporte a tu comentario. 1 comentario dando respuesta al que haya realizado otro compañero/a. 1 comentario sobre los conocimientos que ya tenías y que te han permitido comprender el texto (ideas, recuerdos a los que el álbum te ha llevado). Acompáñalo de una fotografía del libro que dé soporte a tu comentario.
Procesos analíticos (3.ª sesión)	Tras leer el álbum debes dejar tres comentarios en la herramienta, que deben ser: 1 comentario en el que ofrezcas tu interpretación sobre las escenas de lectura compartida mostradas en el álbum, a partir de la realización de analogías e inferencias. 1 comentario en el que revises (examines y evalúes) tus ideas previas acerca de la lectura compartida, apoyándote en la visión que el álbum, sus autores/as, te proporcionan sobre la misma. Este comentario debe incluir una pregunta para que otras personas del grupo le den respuesta. 1 comentario dando respuesta a la pregunta realizada por otro compañero/a.
Procesos generativos (4.ª sesión)	Tras leer el álbum debes dejar dos comentarios en la herramienta, que deben ser: 1 comentario en el que expongas las conclusiones principales a las que has llegado sobre la lectura compartida. No en este texto en particular, sino de modo general a partir de lo leído/visto. 1 comentario en el que expongas los nuevos pensamientos que te hayan surgido sobre la lectura compartida tras explorar el álbum. Para ello recuerda la información que has recogido del texto, las conexiones que has hecho con tu bagaje intelectual y tus sentimientos, y las conclusiones que has expuesto en el comentario previo. Por último, lee los comentarios que han dejado el resto de componentes de tu grupo.

Fuente: elaboración propia

Está [sic] contradicción entre una historia y otra nos recuerda que hay que estar muy atentos y no hay que confiar en el texto, el lector debe construir el significado. (Participante 12)

Para la comprensión de los álbumes la muestra se apoya en el mencionado bagaje literario, adquirido en su vida lectora prece-

dente. El conocimiento de títulos y personajes, como Caperucita Roja o Hansel y Gretel, que las obras leídas recuperan directamente o evocan, se considera un aspecto fundamental para entender la trama. Asimismo, la muestra se remite a los indicadores sugeridos durante la fase de ejemplificación. Finalmente, también realizan alguna conexión intertextual, con cuentos, películas infantiles, o novelas:

Me ha recordado a la novela, también llevada al cine, de *La princesa prometida*, ya que en su inicio es un abuelo el que le lee un libro de aventuras a su nieto. Sin embargo, a este niño no le gustan este tipo de historias. A diferencia de *Otra vez*, aquí es el abuelo el que insiste en leerle el cuento a su nieto, a pesar de su desgana a escuchar la historia. *La Princesa Prometida* tiene un final feliz y acaba entusiasmado al niño. (Participante 9)

Es también destacable cómo la solicitud de responder a los comentarios de otra compañera o compañero permite que algunas ideas sean revisadas o la apreciación de matices obviados:

No me había fijado, pero si [sic] que es verdad, el padre no se enfada ni pierde los nervios en ningún momento de la historia y, aunque a veces se frustra, porque es interrumpido por Kika, este trata de mantener la calma y actúa de manera correcta entendiendo que es una niña y mostrando que debemos entender sus acciones y tener paciencia a pesar de todo. (Participante 33)

De todos los textos leídos, el que supuso un mayor reto para la muestra fue *Del otro lado del árbol*, por su condición de álbum casi sin palabras:

Leyendo el comentario de mi compañera algo que me ha parecido curioso ha sido el mismo sentimiento de confusión que ambas hemos experimentado durante el comienzo de la lectura de este álbum, ya que como ha escrito ella, este carecía de texto en casi todo momento. Pero al avanzar en su lectura ambas lo hemos entendido. (Participante 15)

A la hora de hacer frente a los procesos analíticos, la muestra halló más dificultades, pues gran parte de quienes participaron

en el estudio no comprendieron bien los conceptos de *interpretación*, *analogía* e *inferencia*. Se observa, en este sentido, cierta falta de profundidad en el examen que realizan de los álbumes.

La visión que tiene el autor del concepto de la *lectura compartida* es muy simple, los padres leen cuentos a sus hijos. Esto se deduce puesto que el tema principal es ese, una madre contándole un cuento a su hija antes de irse a dormir, aunque al final es la niña quien lo cuenta. (Participante 16)

Esta mirada superficial se evidencia, también, en la no detección del carácter paródico o humorístico de los textos, incluso pese a señalar que se han reído o divertido con algunos de ellos.

Si se presta atención a las analogías, de nuevo las experiencias previas con la lectura son determinantes para proponer similitudes. Como en los procesos anteriores, se alude a otras obras literarias (*Hansel y Gretel*; *¡Yo también te quiero!*, de Michael Foreman; *Peter Pan*, de James Barrie), películas (*Inside Out*, *Shrek*) u otras referencias de la cultura popular (*Los Simpson*). También se parte de la experiencia para la revisión de las primeras ideas. En sus respuestas se produce una reafirmación de lo que ya se pensaba:

En cuanto a la lectura compartida, mis ideas previas, no han cambiado una vez leído este álbum, ya que, para mí, la lectura compartida es el hecho en el cual una persona normalmente adulta, lee un cuento o una historia a un niño. En este álbum ilustrado, ocurre la misma situación, una mamá dragón, lee un cuento a un niño dragón, donde podemos apreciar esa lectura compartida. (Participante 21)

Aunque también hay quien apunta a una transición desde una visión simple de la lectura compartida hacia otra que descubre los beneficios y complejidad de la misma, como momento afectivo de interacción placentera y de aprendizaje.

La lectura compartida es más que leer una historia en la que participan dos o más personas. La lectura compartida ayuda a los niños a desarrollar su imaginación, como Kika que inventaba sus propios finales, aunque interrumpiera a su padre. (Participante 19)

Las preguntas que cada estudiante plantea al resto de su microgrupo presentan una gran amplitud temática: aportaciones de la lectura compartida (imaginación, relajación, activación); conexión emocional entre personas implicadas en la misma; idoneidad de los textos; representación realista de la lectura compartida (frente a idealización); condiciones y actividades adecuadas para una lectura satisfactoria; comparación entre lectura compartida e individual; intención de quienes han creado los álbumes; opinión sobre el comportamiento de narradores y narratarios; etc.

La demanda de respuesta a tales interrogantes origina oportunidades para la reflexión sobre la incidencia de la secuencia misma en sus futuras interacciones. Así, ante la pregunta de si, una vez sabido lo que es la lectura compartida, la actitud sería la misma a la hora de leer cualquier libro con alguien, una participante expone:

Podría decir que no, ya que, tras conocer este tema, cambiaría mi forma de leer el libro a alguien o de escucharlo si alguien me lo lee. Ahora estaría más atenta a los detalles, jugaría con la intuición y descubriría cosas que no se muestran como tal a partir de otros detalles, lo que hemos aprendido que se conoce como «inferencia». Además, también comenzaría a relacionar situaciones del libro con otras del mismo, de otro o también, con experiencias personales. En conclusión, leería el libro con mucha atención y tras ello, repasaría mis ideas y las relacionaría para realizar lo que hemos conocido como *análisis crítico*. (Participante 46)

En esta fase de análisis se realizan algunas interpretaciones que se desvían de los indicios ofrecidos por el texto, como la que plantean tres participantes del mismo microgrupo respecto al álbum *Del otro lado...*:

Tras releerlo mi idea sobre él ha cambiado, ahora pienso que trata de una anciana que ha sufrido la pérdida de su nieta y al ver a la niña en la ventana le recuerda a ella, es decir, ahora la historia tiene para mí un significado más triste y profundo. (Participante 15)

Al llegar a los procesos generativos, la muestra verbaliza algunas dudas sobre la distinción entre *conclusiones* y *nuevos pensa-*

mientos. Sin embargo, sus respuestas revelan en general una evolución adecuada de la reflexión, y la adquisición de nociones básicas sobre la lectura compartida, progreso que el propio alumnado participante percibe y destaca.

En las aportaciones se resaltan los fines y beneficios de dicha lectura, que serían: el desarrollo de la imaginación, la memoria, la afectividad y empatía, la interpretación ajustada a lo aportado por el texto, el disfrute, o el inicio del gusto literario. Igualmente, serviría a la mejora de competencias lingüísticas. Para lograr todo eso, enfatizan, es necesaria la participación de quienes escuchan, que se asienta sobre el bagaje intelectual, vital y literario poseído. También es fundamental el compromiso de quien narra. El carácter social de la lectura es, asimismo, puesto de manifiesto:

La cantidad de opiniones y sentimientos diferentes que puede tener cada persona que lee o escucha esta lectura y que nos pueden hacer reflexionar sobre lo que si nosotros percibimos es correcto o no y poder empatizar con los demás y entender porque [sic] lo ven de esa forma o tienen esos sentimientos y así ampliar nuestros conocimientos y nuestro aprendizaje. (Participante 3)

Por último, en estas respuestas hay también abundantes alusiones al propio formato álbum y al peso de las ilustraciones en la elaboración de significados.

Tenemos que entender la ilustración como un lenguaje propio, ya que los álbumes ilustrados que tienen texto las imágenes nos llevan más allá de lo que nos quiere decir la propia narración. Es decir, las imágenes proporcionan un diálogo con el receptor que las observa. (Participante 47)

3.3. Memorias grupales

Para la última sesión, cada microgrupo escogió a un componente como portavoz. Este tenía la misión de compartir, brevemente, de qué trataba el álbum leído y las principales conclusiones a las que habían llegado, mientras el resto de la clase tomaba notas para ponerlas después en común y elaborar la memoria. La voluntad de los portavoces de resumir al máximo

provocó confusión sobre las tramas y transmisión de errores interpretativos.

Las memorias redactadas resumen las principales ideas que habían ido surgiendo en las fases previas. El foco se pone en los efectos positivos de la lectura compartida y, en menor medida, en qué se hace en la situación representada para llegar a ellos. Los efectos ya han sido comentados, en cuanto a las estrategias los grupos destacan: la interacción misma entre narrador/escuchante (Grupos A6 y B1), aunque sin profundizar en ella; la participación del escuchante (Grupo B3); y el modo en que se narra, es decir, el tono de voz, las expresiones faciales, los gestos (Grupos A7 y B1). Otros grupos reproducen lo señalado por uno de los portavoces:

Algunos factores que pueden influir en la experiencia de la lectura compartida son: la persona que lo cuente, el lugar donde se desarrolle y los recursos de apoyo disponibles. (Grupo B2)

A su vez, la interrupción de los escuchantes a quien narra es considerada por algunos grupos como algo positivo, pues fomenta la imaginación del personaje (Grupos B1 y B6), y por otros como negativo, como se aprecia seguidamente:

En la lectura compartida entre dos personas una de ellas puede llegar a interrumpir a la otra, por lo que la situación se volvería complicada. (Grupo A1)

Esto trasluce el sistema subyacente de creencias, representaciones y saberes de este profesorado en formación (Munita, 2013), dado que los cinco grupos que rechazan la intervención piensan que una situación ideal de lectura implica el silencio de quienes escuchan, como prueba de atención y concentración.

Asimismo, en doce de los catorce grupos se reveló una visión utilitarista de la literatura infantil (Cervera, 1989; Trigo-Ibáñez, Rivera-Jurado y Sánchez-Rodríguez, 2020), atribuyendo funciones didácticas a los álbumes y a la situación:

La finalidad de la lectura compartida es el aprendizaje y la educación de nuevas conductas que pueden adquirir los niños después de compartir este rato junto a un adulto. (Grupo A3)

Finalmente, también se alude en estas redacciones a las conexiones intertextuales que los álbumes proponen; al intercambio de roles narrador/escuchante, sin importar la edad; a la variedad de interpretaciones que una obra puede originar; y a las estrategias de los propios álbumes para facilitar su lectura, como los cambios en la tipografía para distinguir las intervenciones de los personajes.

4. Conclusiones

La experiencia expuesta ha permitido a la muestra no solo reflexionar sobre la lectura compartida, sino sobre el acto lector en general y la literatura infantil en particular. Gracias a la percepción de la necesidad de establecer relaciones y de descubrir los indicadores que los textos literarios ofrecen para guiar en la construcción de significados, la educación literaria del grupo participante se ha incrementado (Mendoza, 2017). También lo ha hecho a partir de la identificación de un género que hasta ese momento les era desconocido, el álbum ilustrado, y del acceso a la noción de lectura profunda (Wolf, 2020). Podría concluirse que enfrentar al profesorado en formación a la representación de escenas de lectura compartida en textos literarios tiene resultados positivos, y corrobora el potencial sugerido al inicio del estudio,

Pensé que nunca había leído una historia en la que estuvieran contando otra historia dentro de la misma, es algo raro de ver, ya que es una situación común en la vida cotidiana pero no en una historia, de este modo te puedes dar cuenta de lo que piensa cada personaje en el proceso de la lectura y te puedes poner en el lugar de los dos. Es algo complejo contarla así, pero te hace pensar y ver cosas que en otras historias no puedes. (Participante 4)

Este trabajo se une a otros precedentes en los que se destaca la importancia de rememorar las experiencias lectoras vividas, a través de memorias, autobiografías o historias de lectura (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). Esta actividad ayuda a tomar conciencia del acto lector y sus implicaciones, y en este caso fue fundamental para poder adentrarse en las nuevas lecturas.

Al margen de los resultados satisfactorios, las carencias y obstáculos surgidos durante la secuencia evidencian que es necesario reforzar la educación literaria del profesorado en formación, ya que:

Es difícil, cuando no imposible, enseñar lo que no se sabe, lo que uno no se ha parado a reflexionar. (Palomares Marín, 2015, p. 63)

No debe olvidarse que la competencia lectoliteraria también abarca la metacognición y reflexión metaliteraria (Mendoza, 2017).

Por último, este estudio presenta algunas limitaciones, entre las que se encuentran el número de participantes y la duración de la secuencia. Contar con una muestra más amplia garantizaría una mayor validez de los resultados, y para consolidar el logro de los objetivos sería conveniente extender la intervención en el tiempo. No obstante, estas limitaciones pueden convertirse en la apertura de nuevas líneas de investigación, en las que todos los grupos participantes lean todo el corpus, y no solo un álbum, y puedan comparar; o en las que el estudio no sea solo exploratorio y se proporcione una guía para localizar las estrategias de la lectura compartida en los textos.

5. Referencias

- Bahamonde, S. M., y Pac, A. B. (2021). Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(12), 79-98.
- Brasseur, P. (2011). *El pequeño libro rojo* (P. Brasseur, ilustr.). Océano Travesía.
- Ecoffier, M. (2012). *El cuento de la hormiguita que quería mover las montañas* (K. Di Giacomo, ilustr.). Kókinos.
- Ezra, D. (2012). *¡No interrumpas, Kika!* (D. Ezra, ilustr.). Juventud.
- Ezra, D. (2018). *La gallinita Kika y el elefante sorpresa* (D. Ezra, ilustr.). Juventud.
- Fox, D., y Fox, C. (2015). *El gato, el perro, Caperucita Roja, los huevos explosivos, el lobo y el armario de la abuelita*. Bruño.
- Gravett, E. (2014). *¡Otra vez!* (E. Gravett, ilustr.). Picarona.

- Kümmerling-Meibauer, B., y Meibauer, J. (2013). *Towards a Cognitive Theory of Picturebooks*. *International Research in Children's Literature*, 6(2), 143-160. <https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>
- Leroy, J. (2016). *Un lobito muy educado* (M. Maudet, ilustr.). Océano Travesía.
- Massaro, D. W. (2017). Reading Aloud to Children: Benefits and Implications for Acquiring Literacy Before Schooling Begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63-72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Mendoza, A. (2017). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41), 53-69.
- Merga, M. K., y Ledger, S. (2019). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142.
- Palomares Marín, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11080>
- Reyes, Y. (2020). *Morder y leer. Literatura para las primeras edades* [Taller]. Jaleo en Red, VI Jornadas de Animación a la Lectura, Escritura y Observación, Valencia, España. <https://www.elsitiodelaspalabras.es/wp-content/uploads/2020/07/Taller-C-MORDER-Y-LEER-Yolanda-Reyes.pdf>
- Ruiz Domínguez, M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, (10), 155-171.
- Sadat, M. (2021). *Del otro lado del árbol* (M. Sadat, ilustr.). Kókinos.
- Santana Hernández, R., Alemán Falcón, J. A., y López Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46(2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90>
- Toews, S. (2020). Supporting Access to Literacy Instruction for Students with Extensive Support Needs in General Education Settings Through Shared Reading [Tesis doctoral, University of Kansas]. <http://hdl.handle.net/1808/31842>
- Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P., y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa*. Deusto.

Procesos comunicativos del comentario argumentativo desde los enfoques epistémico, dialógico y multimodal

MARÍA TERESA CARO VALVERDE
Universidad de Murcia, maytecar@um.es

Resumen

La fundamentación epistémica de la didáctica de la argumentación en el comentario de textos halla su criterio básico en la orientación crítica de la interpretación lectora. Por ello, interesa estudiar las condiciones de su producción como análisis crítico de discursos en el acontecimiento comunicativo de la significancia, lo cual implica dos acciones educativas concatenadas: la reconstrucción del significado del enunciado textual (temas y tópicos) y la deconstrucción de las condiciones que modalizan el sentido de su enunciación en sus dimensiones emisora (situación, contexto y tesis del autor) y receptiva (situación, contexto e hipótesis interpretativas del comentarista).

Educar la competencia lectora requiere tal diálogo democrático, significativo y heurístico del lector con la obra y su autor, porque así la comprensión no es práctica aislada y aquiescente del logocentrismo autoritario, sino que recobra el significado del texto y el sentido que le otorga su autor como paso intermedio para avanzar hacia el acto reflexivo y cauto de leer generando conocimiento.

Este giro requiere superar creencias del currículo oculto incardinando la reconstrucción comprensiva y la deconstrucción interpretativa al fenómeno multimodal de la argumentación. En la sociedad actual, donde se tiende hacia la banalización del comentario y hacia la imitación irreflexiva de estereotipos, urge educar con un modelo epistémico donde la construcción discursiva de comentarios de textos se obra con estrategias dialécticas y sinécticas útiles para que el estudiantado universitario aprenda a elucidar los argumentos profundos que albergan los textos y a postular argumentos críticos personales solventes al respecto.

Palabras clave: Interpretación lectora, argumentación, comentario de textos, análisis del discurso, deconstrucción.

1. Introducción

El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i *Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera* (acrónimo: IARCO. Ref. PGC2018-101457-B-I00) financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España. Este trabajo justifica los criterios científicos que sostienen la fundamentación de la didáctica de la argumentación en el comentario de textos multimodales atendiendo a la dimensión crítica que le otorga la lectura interpretativa de su sentido. Por ello, su centro de interés no es tanto el enunciado como la enunciación donde cabe estudiar las condiciones de producción del comentario o análisis crítico de discursos en su *significancia* (Kristeva, 1969, p. 113), es decir, su productividad intertextual como acontecimiento semiocomunicativo de infinitud hipertextual.

A continuación, se argumenta que los enfoques epistémico, multimodal y dialógico sustentan la propuesta innovadora de la lectura interpretativa como clave indispensable para construir los procesos comunicativos del discurso del comentario argumentativo con dos acciones correlativas: una es la reconstrucción del significado del enunciado textual y la otra es deconstrucción de las condiciones que modalizan el sentido de la enunciación del autor de la obra y su diferición en el sentido reflexivo de quien lee para comentar con una ideación personal. El comentario argumentativo se perfila, así, como una práctica discursiva de madurez en competencia lectora dialógica, significativa y heurística, que se diferencia de la tradicional práctica logocéntrica del comentario como eco o glosa de la intención autorial y se abre a la multimodalidad y a la heteroglosia del porvenir comunicativo donde leer genera conocimiento cauto y reflexivo.

2. El enfoque epistémico y multimodal del comentario argumentativo

El enfoque epistémico de la didáctica de la argumentación en el comentario de textos es un reto innovador del área de Didáctica

de la Lengua y la Literatura que apunta hacia el desarrollo de capacidades educativas de espectro crítico y emancipador. Ello se consigue a través de procesos de investigación-acción en el aula atentos a la comunicación competente de acciones discursivas complejas donde interviene el análisis interpretativo desde el juicio personal. Así pues, quien comenta ejerce su interpretación lectora de modo subjetivo, hipotético y situado para generar conocimiento en coherencia con su compromiso democrático en contextos informales desde una relación dialógica cocreativa con el autor. Tal actitud innovadora, según esclarece Iser (1987) en su monografía *El acto de leer*, supera decididamente la creencia del comentarista como simple transmisor de las ideas del lector expresadas en el texto que ha imperado en la cultura occidental desde las primeras iniciativas retóricas de la cultura clásica hasta la época contemporánea (Barthes, 1990).

La argumentación docente ofrecida tanto en clases magistrales como en sesiones formativas prácticas tiene el poder de interpelar al juicio discente para despertar su discernimiento y vinculación personal (Tarabay y León, 2007). Así pues, la alfabetización académica en el discurso argumentativo implica la asunción de relaciones comunicativas donde prima la cooperación cognitiva entre profesorado y alumnado (Cros, 2003), generando, por ello, un clima dialógico humanista donde las posiciones piramidales fundadas en estructuras de mandato y de imitación de sus modelos en cúspide son sustituidas por las posiciones rizomáticas originadas y crecidas como fuerzas cocreativas en expansiones correlativas donde lo aprendido se incorpora a la identidad narrativa de cada estudiante (Flores y Porta, 2018). Desde la meseta rizomática de conocimiento, el profesorado baja del «atril y la tarima» al espacio más cercano al alumnado para trabajar entonces como mediador del proceso de aprendizaje significativo de cada estudiante (Medina Bustamante, 2021).

Por tal motivo, conviene abordar la lectura de obras clásicas y modernas desde una actitud interpretativa que las disfrute y analice trascendiendo los prejuicios culturales fundados en el culto a su mensaje y alentando los juicios basados en el cultivo de la lectura personal. Esta posición innovadora que brinda la activación en las aulas de la competencia comunicativa de los estudiantes desde un tratamiento significativo de los clásicos en la cognición discente es posible siempre que exista un diálogo en-

tre iguales –autor y lector– donde no se valoren las obras por hallarse en el altar del canon, sino por los vínculos humanistas que, con estrategias retóricas artísticas, le otorgan validez pragmática a su axiología en nuestros días. Así pues, desde dicha interpelación perlocutiva por parte de quienes leen estas obras antiguas con ojos nuevos que las resucitan, cabe plantear lecturas que establecen puentes entre clásicos y modernos (Caro Valverde, 2019) y, en virtud de este tránsito, entre textualidades del mundo académico y del mundo informal del estudiante.

Por esta vía conectiva entre autor y lector, clásico y moderno, formalidad e informalidad cultural, el comentario argumentativo de textos se fortalece con una potente recursividad comunitaria y multimodal y, consecuentemente, prepara su trabajo interpretativo desde la intelección que le proporciona la acción intertextual, pues esta es la manera idónea de que la lectura inferencial trascienda de la comprensión y de la interpretación del significado a la reflexión creativa y crítica donde surgen interpretaciones poliédricas y trasmodalizaciones de orientación plural que dan sentido nuevo a su legado.

La multimodalidad del comentario crítico es posible gracias a la naturaleza prototípica multimodal de la argumentación misma, pues, como han señalado numerosos investigadores de la lingüística polifónica, atendiendo a su vitalidad semiótica, esta se halla en cualquier manifestación discursiva (Amossy, 2000; Ducrot, 2008; Doury y Plantin, 2016). Por tanto, en las propuestas educativas del comentario crítico de textos debería ampliarse el espectro de modalidades abordadas en las aulas, ya que, además de géneros tan habituales como el artículo periodístico o el ensayo literario, importa considerar otras iniciativas igualmente argumentativas que proliferan en la publicidad y en las redes sociales con fines mercantilistas o populistas que merecen atención crítica. Igualmente merece consideración académica el estudio de las estrategias argumentativas con fines científicos (Rodríguez, 2004; Erduran y Jiménez Aleixandre, 2007; Jiménez-Tenorio *et al.*, 2020), línea poco investigada en Educación Superior y Educación Secundaria desde las estrategias oportunas para el desarrollo de su competencia comunicativa, aún cuando se promueve la excelencia educativa a través de bachilleratos y grados donde se culminan estudios con proyectos de investigación e innovación (Medina-Xuta y Deroncele-Acosta, 2019).

3. El enfoque dialógico del comentario como análisis crítico de discursos

Plantear la acción didáctica de comentar desde un enfoque dialógico implica otorgar al comentarista una doble responsabilidad como lector: la de reconstruir el significado del enunciado textual en sus temas y tópicos y la de deconstruir las condiciones que modalizan el sentido de su enunciación tanto en el plano de la emisión de su autoría (su tesis, contexto, intertextos y situación) como en el plano de la recepción interpretativa (su hipótesis argumentada, contexto, intertextos y situación). Al respecto, se recomienda realizar deconstrucción crítica o desmontaje de creencias, prejuicios y teorías logocéntricos como paso indispensable para construir prácticas democratizadoras del comentario argumentativo de textos, pues no puede existir innovación real allí donde persisten las viejas costumbres del currículo oculto que anulan la interpretación crítica (Torres, 1991; Giroux, 1997; Aguiar, 2016).

En otros términos, el comentario crítico requiere activar tres categorías de intención comunicativa que fueron delimitadas por Umberto Eco (1992) para precisar de modo competente los ámbitos implicados en la discursividad interpretativa: uno es la *intentio auctoris*, epicentro en torno al cual cabe reconstruir con profundidad semántica las isotopías del texto que le otorgan sentido intencional por parte de su autoría; el otro es la *intentio lectoris*, impulso intelectual de voluntad personal que es indispensable para que el comentarista sea empoderado en su facultad de dotar a la obra de sentido intencional original y diferente al del autor; y entre ambos está la *intentio operis*, es decir, la intención de la propia obra como tal, fenoménicamente perceptible en su materialidad verbal y que perdura más allá de la orientación primera que le dio el autor, la cual exige al comentarista ser coherente con su contenido en la lectura interpretativa y en la acción oral o escrita de ejercer su comentario crítico.

Este triángulo intencional subraya la complejidad polifónica que afronta el comentarista no solo al reconstruir el significado de la obra que ha leído sino, sobre todo, al deconstruir la obra en la reflexión sobre las diversas instancias de su enunciación comunicativa. Por ello, la lectura del comentarista implica el

reto analítico perspicaz de indagar en el problema de la interpretación como lo hace un detective en sus conjeturas a partir de las pistas para resolver las incógnitas de un caso a través de la formulación de hipótesis plausibles. Tal es el momento abductivo (Peirce, 1970; Vásquez, 2015; Caro y González, 2018) que, como fulguración inventiva cuya chispa ha saltado del acto de juntar especulativamente lo insólito y lo consabido, sirve para dar sentido esclarecedor a la tarea del comentarista, pues, en efecto, quien comenta busca un sentido resolutivo que conecte la obra con su criterio lector de modo coherente y concluyente. La argumentación que pretende garantizar el sostenimiento asertivo de dicha hipótesis se construye con razonamientos deductivos e inductivos cuya lógica contribuye a aceptar o no la hipótesis como tesis (Caro Valverde, 2015).

Cabe considerar que el diálogo del comentarista con la obra y su autor se produce a menudo con experiencias pragma-dialécticas (Eemeren, Grootendorst y Shoeks Henkermans, 2002; Bermejo-Luque, 2011; Sánchez Ceballos, 2015) donde se plantean asuntos polémicos que demandan la asunción de debates desde posiciones antitéticas que son propias de la mente disociativa, ya que pueden existir discrepancias entre la intención del autor y la del lector. Ello también puede generar la oportunidad de negociar y de llegar a acuerdos consensuados (Dolz y Pasquier, 1996). Sobre este tipo de diálogo en controversia cabe hallar situaciones modélicas muy habituales en espacios de comunicación judicial (Alexy, 1989).

Por otro lado, este diálogo también puede dar ocasión a experiencias sinécticas que son propias de la mente asociativa por la se pueden construir proyectos en equipo de modo deliberativo, correspondiente y sintético. Este tipo de diálogo analógico y convergente tiende a producirse en espacios tanto de comunicación científica como artística (Gordon, 1992) y, según nuestras investigaciones de investigación-acción en el proyecto IARCO, es idóneo para desplegar las expectativas epistémicas del comentario argumentativo (Caro y González, 2018; Caro Valverde, Amo Sánchez-Fortún y Domínguez-Oller, 2021; Caro Valverde, De Vicente-Yagüe Jara y Valverde González, 2018; Caro y Vicente, 2021).

4. Procesos comunicativos del comentario argumentativo

En el proyecto IARCO se trabaja la práctica del comentario de texto desde un modelo didáctico procesual donde lectura y escritura son interdependientes en el cultivo modalizador de las dimensiones comprensiva y expresiva de la *intellectio* del comentarista. Tal modelo atiende a investigaciones de gran solidez y relevancia sobre la lectura epistémica y el desarrollo procesual de su competencia (Le Ny y Kintsch, 1982; Goodman y Burke, 1980; Adam y Collins, 1979; Smith, 1983; Mendoza Fillola, 2001; Vega, 2002) y plantea una hoja de ruta más esclarecedora sobre las fases sucesivas que dinamizan su praxis (Caro Valverde y González García, 2018).

El proceso lector que sostiene el comentario de textos sigue la secuencia lógica del circuito de su comunicación: comienza por acceder al texto para reconstruir el significado de su enunciado a través del reconocimiento descodificador de su mensaje lingüístico y de la comprensión de las isotopías que organizan su coherencia. Ello se consigue por medio de dos acciones didácticas: la primera es la lectura del texto completo que le aporta un entendimiento entero de sus contenidos; la segunda es su relectura con el propósito de reparar en los términos clave o desconocidos para ajustar bien la captación de su semántica ya sea por el discernimiento que proporciona su correlato cotextual y su entorno contextual o bien por la recursividad de instrumentos aclaratorios tales como el diccionario.

La comprensión semántica literal o global del texto enunciado tiene pretensiones de objetividad en la expresión del comentarista cuando este realiza un resumen del contenido de dicho texto. Tal objetividad también preside la reconstrucción de la enunciación del mismo de acuerdo con el sentido discursivo que le otorgara su autor. Por tal labor inicial, el comentarista activa su acceso elemental al conocimiento primeramente desde el recuerdo y el reconocimiento del código y a su catalogación temática y, a continuación, con el descubrimiento de su organización interna. Tal cognición se afianza coherentemente en la acción de reconstruir el significado textual en correspondencia consecuen- te con el sentido intencional del mismo por parte de su autoría.

Dicha captación pragmática de la intención autorial constituye así el primer paso interpretativo de la lectura en el comentario del texto, e implica el ejercicio cognitivo de los procesos de integración y síntesis.

Como es sabido, existen dos grandes tipos de comprensión lectora: la literal y la implícita. A la primera le corresponde una sencilla identificación de las explicaturas textuales. A la segunda, en cambio, le incumbe un complejo proceso inferencial de implicaturas o significados implícitos que emergen de un entendimiento global del texto, el cual posibilita el trazado de las ideas lógicas fundamentales reveladoras de la organización de la obra leída. Al respecto, importa recordar que la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1994) es clásica por su labor pionera de promover la asunción de las hipótesis que postulan la interpretación de implicaturas asistiéndose con la tríada cognitiva de la *integración* al requerir conocimientos previos del lector, del *resumen* al ofrecer un esquema receptivo de ideas clave y de la *elaboración* con la ventaja que comporta por amplificar el sentido del texto a través de las añadiduras que le otorga cada lector singular. Así pues, lo propio de la interpretación del comentarista es la condición subjetiva y personal de su valoración semántica, la cual, entre otros aspectos, cuida la lógica y la credibilidad del mensaje que le otorga coherencia y es responsable frente a la tesis del autor con argumentos justificativos extraídos de fuentes diversas y, en especial de su propio intertexto lector (Mendoza, 2001).

En interdependencia con la dinámica lectora, el proceso escritor que conforma el comentario de textos multimodales se caracteriza por su activación de la capacidad reflexiva del comentarista que produce novedades y divergencias a través de síntesis creativas sustentadas en juicios que autorregulan el criterio personal con apoyos argumentativos. En este ensamblaje entre lectura y escritura se convierte en bisagra cognitiva el proceso de la invención, un espacio mental intermedio que, prefigurando imaginativamente puentes y senderos de conocimiento, otorga al sentido originado por la interpretación lectora una vida nueva en la producción discursiva personal. Dicha vida proviene, no de la simple traslación o imitación de la antiguo en lo nuevo, sino del entretiem po donde se incuban pasado y porvenir de las palabras en un diálogo amoroso o juego heurístico donde salta el *Witz* (Schlegel, 1994, p. 48), la chispa del ingenio, que no es obra de

un acto arrogante, monológico y fundacional del pensamiento, sino hallazgo proveniente de la «escucha» atenta, agradecida y aprendiza respecto de la polifonía heredada como auténtica otredad que me habita (Caro Valverde, 1999), en suma: la sinéctica de la lectura creativa. Gracias a la invención, se lee para escribir, pues quien inventa hace venir su reconstrucción del significado semántico y del sentido pragmático del texto, o mejor, de los textos correlacionados, con el propósito de construir su propio discurso, en este caso su comentario con una ideación argumentativa nueva que surge del encuentro sinérgico entre su interpretación crítica de lo ajeno y la recontextualización que le otorga desde sus expectativas singulares. Este saber comunicativo deudor de la otredad caracteriza a la generalidad de los discursos, pero en el comentario argumentativo constituye su identidad declarada, pues comentarista es el lector que escribe –y también el oyente que habla– no para glosar lo escrito de modo aquiescente respecto al logocentrismo autoritario alojado en la obra, sino porque ha generado conocimiento crítico personal por su diálogo democrático, significativo y heurístico con la obra y su autor.

5. Conclusiones y prospectiva

El comentario argumentativo de textos multimodales que compagina en su lectura lo unívoco con lo plurívoco, deconstruyendo lo primero (la réplica aquiescente del significado del texto según la intención del autor) para garantizar lo segundo (la vitalidad significante del sentido hipertextual del texto en sociedad), supone un giro educativo que debilita las creencias logocéntricas tenaces del currículo oculto agazapado en la práctica discursiva cotidiana de comentarios en entornos formales e informales y fortalece su naturaleza epistémica que, al deconstruir el fondo estereotipado y banal que los sustenta y construyendo estrategias sinécticas y dialécticas eficaces para su desarrollo dialógico, constituye un instrumento intelectual de valor indispensable para que los estudiantes universitarios realicen aprendizajes profundos elucidando y postulando hipótesis críticas solventes.

Tal es la poética del lector que fluye semióticamente en las remediaciones y multimodalidades de la socialización hipertext-

tual haciendo honor a la cultura participativa de las audiencias. Por dicho motivo, los comentarios multimodales que hoy pululan en la Web debieran hacer un uso responsable de los medios (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell, 2014; Caro Valverde, 2018), demostrando la ética de cada comentarista como agente social de una comunidad; pero la realidad actual de la *ethosfera* digital muestra el auge de contravalores, especialmente en los comentarios alojados en las redes sociales (Renés-Arellano, Hernández-Serrano, Caldeiro-Pedreira y Alviates-Huamaní, 2021), cuyas breves opiniones a menudo se basan en prejuicios estandarizados con lemas que imitan y militan desde retóricas violentas. Ante dicha situación, conviene educar con cautela; por lo que aquí se estima la necesidad de formar académicamente en el comentario argumentativo indagando en las estrategias comunicativas que garantizan su construcción epistémica con sentido crítico y creativo, más allá de la alienación que alimenta la imitación irreflexiva de modelos y prejuicios. Concebir y practicar el comentario argumentativo en entornos formales universitarios y preuniversitarios (Andrews, 2010) es el primer paso o entrenamiento indispensable para cultivar su expansión educativa en otros ámbitos socializadores, especialmente los informales que se suscitan en la Web, a fin de combatir el logocentrismo acrítico con la argumentación convincente.

La invención del comentarista también apunta hacia otro fin de gran interés educativo actual: emancipar la creatividad lectora por vía de la transducción intermodal (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001), es decir, emplear el comentario argumentativo de textos como nodo de interpretación y de invención que, por sus criterios fundados e ideaciones plausibles, sirve como base preparatoria para el diseño y ejecución de proyectos y obras originales aprovechando la multimodalidad discursiva que procuran los medios digitales (Bezemer y Kress, 2016; Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016). Esta es una de las líneas de investigación-acción innovadora en las que actualmente trabaja el equipo del proyecto IARCO, y quiere demostrar que la calidad educativa de la ciencia de la creatividad discursiva no se debe a la suerte del acto espontáneo o irracional, sino a un comienzo paciente de lectura de la obra atenta de la otredad de sus significados e inspiración, a la perspicacia de la interpretación de los sentidos dados por el lector y el lector y a la relevancia crítica de quien

sabe argumentar sus ideaciones personales aludiendo a las encrucijadas que las han hecho posibles.

6. Referencias

- Aguiar, M. D. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Bermejo-Luque, L. (2017). Lógica y teoría de la argumentación. *Quadrupartitaratio. Revista de retórica y argumentación*, 2(4), 66-69.
- Caro Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://doi.org/10.6018/red/56/8>
- Caro Valverde, M.T., Amo Sánchez-Fortún, J.M. d and Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749426>
- Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto / Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Caro Valverde, M.T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro, M. T. y Vicente, P. A. (Coords.) (2021). *Proyectos de innovación para aprender a argumentar en Educación Secundaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Doury, M. y Plantin C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 11-46. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/808>
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Flores, G. y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV (15). 1-28. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151505>

- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 43(XXII), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>.
- Jewitt, C., Bezemer, J. y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Jiménez-Tenorio, N., Vicente Martorell, J.J., Aragón Núñez, L. y Oliva Martínez, J. M. (2020). Fomentar la argumentación en clases de ciencias a través de una controversia sociocientífica en futuros docentes. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(1), 79-86. <https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.1.4639>
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Medina-Zuta, P. y Deroncel-Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5015>
- Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M. J., Caldeiro-Pedreira, M. C. y Alvites- Huamaní, C. G. (2021). Contravalores del *ethos* digital percibidos por futuros formadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 69(XXIX), 57- 67. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-05>

Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la literatura en el Grado de Educación Infantil

M.^ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL

UNIR, almudena.cantero@unir.net

Resumen

En este estudio partimos de la definición del trabajo cooperativo que realizan Johnson and Johnson (1999). Según estos autores, dicho trabajo se basa en la cooperación que a su vez consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En nuestro caso, este objetivo sería la enseñanza y aprendizaje de la literatura en alumnos universitarios de 4.º curso en el grado de Educación Infantil. Al mismo tiempo, el alumnado aprenderá y compartirá con los compañeros nuevos títulos de literatura infantil que le servirán para implementarlas en sus prácticas en el aula. En esta propuesta, el trabajo cooperativo se convierte en la principal herramienta de lectura junto con la aplicación de las TIC y nuevas metodologías. Tras distribuir a todos los alumnos en pequeños grupos, se propondrán tareas a propósito de una selección de lecturas que realizará la docente. Incluyendo las TIC, los discentes tendrán que resolver tareas «cooperativamente» con las que enriquecerán la lectura elegida. Para la evaluación final, se tendrán en cuenta las actividades resueltas en equipo y el resultado o producto final de todas estas tareas. Se pretende mostrar aquí cómo mediante la colaboración, los discentes pueden adquirir unos mayores conocimientos literarios sobre las obras de literatura infantiles que serán beneficiosos para ellos mismos y para su futuro alumnado.

Palabras clave: Trabajo cooperativo, lectura, Educación Infantil, TIC.

1. El trabajo cooperativo

1.1. Definiciones

Entre las múltiples definiciones existentes de trabajo colaborativo, destaca la dictada por Johnson, Johnson y Houlebec, que establecen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (1992, p. 5)

En una obra posterior, estos mismos autores concretan esta definición estableciendo que el trabajo cooperativo es un trabajo en grupos de reducida dimensión que buscan lograr objetivos comunes a todos los miembros. Los objetivos, en este caso, serán el trabajo de una lectura propuesta por la docente mediante actividades que fomenten el uso de la imaginación y muestren el dominio y conocimiento de los miembros del grupo de cuestiones relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura para un maestro de Educación Infantil.

En palabras de Ovejero (2018), el aprendizaje cooperativo, persigue el aprendizaje dialógico, que es el resultado de un diálogo entre iguales, de un diálogo entre dos o más personas que se basa en la fuerza de los argumentos y no en la fuerza del poder.

De este modo, será el trabajo usando el diálogo el que permitirá a los estudiantes elaborar tareas y concluir con éxito las propuestas que en torno a la lectura les realice el docente.

Finalmente, la colaboración y cooperación permitirán simultáneamente una educación inclusiva y el trabajo de valores sociales fundamentales para el desarrollo de los alumnos como ciudadanos: aprenden a respetar al otro, a escucharlo, a considerar la lectura ajena y a ayudar en el caso en que se necesite, puesto que todo ello es necesario e imprescindible para el buen funcionamiento del grupo.

2. Principios del aprendizaje colaborativo

Enunciados por Johnson, Johnson y Holubec (1999), los principios en los que se funda el aprendizaje colaborativo son:

- a) Interdependencia positiva
El docente propondrá a los alumnos actividades comunes para que las desarrollen de forma individual con pensamiento grupal, de modo que cada uno de los estudiantes debe ser consciente de la importancia que tiene su trabajo para el beneficio del grupo. Para Slavin (1985), este es uno de los principios fundamentales: que los miembros del grupo entiendan que con su trabajo obtendrán un resultado positivo para todos. En este sentido, el trabajo en grupo es beneficioso porque fomenta la responsabilidad y exige una organización y planificación que deben configurar para concluir la actividad que elaboren.
- b) Interacción estimuladora, interacción promotora cara a cara
Los alumnos deben integrar sus opiniones dialogando y pactando para llegar a acuerdos que logren el desarrollo de cada actividad.
- c) Habilidades interpersonales y de equipo
En el trabajo cooperativo se incluyen las habilidades sociales de los alumnos. El docente debe enseñarles algunas de estas habilidades. Johnson y Johnson (1999) las llaman *habilidades prácticas* y distingue entre las *habilidades de formación*, orientadas a la creación de los grupos; *de funcionamiento*, para diseñar el reparto del trabajo; *de formulación*, para elaborar las estrategias de grupo y profundizar en conocimientos; y *de fermentación*, dirigidas a resolver posibles conflictos que surjan en el grupo.
- d) Responsabilidad grupal e individual
Todos los alumnos asumen el resultado final de la tarea realizada, así como los resultados obtenidos con la misma. Desarrollan su responsabilidad individual porque saben que en el caso de que no realicen una tarea perjudican a los resultados del grupo. Se entiende que en algunos casos hay quienes no asumen esta responsabilidad, pero debe ser el docente el que los incentive, fomentando su participación activa en el trabajo de los talleres propuestos.

e) Procesamiento grupal

Los alumnos realizan a lo largo de todo su trabajo una autoevaluación para subsanar los posibles defectos en cuestiones de organización, estructura o conocimiento del grupo. En las propuestas didáctico-literarias el docente interactuará con ellos, valorando progresivamente los resultados presentados por cada grupo y sugiriendo posibles cambios o corrigiendo errores.

Para concluir, se ha de indicar que todos estos principios quedan interconectados y son imprescindibles en el aprendizaje cooperativo, y su representación gráfica se puede ver en la figura 1.



Figura 1. Vinculación de los principios que fundamentan el aprendizaje colaborativo. Fuente: Cantero y Morales (2018).

3. Formas del trabajo cooperativo

Para la organización del trabajo en el aula, siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), se pueden adoptar diferentes sistemas. En principio, se distinguen tres tipos de grupos: los formados por una pareja de estudiantes, los formados por un número que oscila entre cuatro o cinco y, finalmente, el gran grupo, o lo que es lo mismo, toda la clase. Se parte del presupuesto de que los grupos ideales son los que tienen un número menor de alumnos (de dos a tres), puesto que tanto la organización del trabajo como la toma de decisiones serían más fáciles.

El modelo que se incluye en la propuesta aquí referida tiene un carácter mixto: se propone el trabajo para un pequeño grupo

formado por unos cuatro discentes como máximo y, posteriormente, dicho resultado se expondrá al gran grupo clase, de modo que se están utilizando dos sistemas de trabajo cooperativo simultáneamente.

3.1. Trabajo por grupos pequeños de alumnos

Con respecto a estos equipos, se puede destacar una serie de ventajas en su uso: obtienen un aumento de las destrezas y capacidades, puesto que se intercambian y enriquecen entre todos los miembros del grupo; se produce un trabajo intensivo de la capacidad de organización, puesto que deben discutir y tomar decisiones que afectarán a la producción individual de cada uno de los componentes del grupo y finalmente, se reduce la responsabilidad individual en beneficio de la colectiva, conduciendo a que el trabajo en ocasiones sea más liviano y menos tedioso para los miembros del grupo.

Sin embargo, se han de asumir también las dificultades que suelen surgir en tales grupos. Entre otras, que la reducción del nivel de responsabilidad conlleve la despreocupación por el trabajo de algún componente o que sea más difícil para el docente detectar las dificultades en el aprendizaje que pueda tener algún alumno. Sin embargo, por ser propuestas didácticas de carácter literario y creativo, se entiende que el número de integrantes elegido propiciará una diversidad de lecturas y opiniones sobre la obra clásica que enriquecerá la elaboración de los trabajos. Repartidos en estos grupos, aprenderán a discutir, debatir, pactar y, sobre todo, a leer para contribuir al resultado final del taller que presentarán oralmente ante toda la clase.

En relación con las formas de organizar estos grupos, son muchas las posibilidades que existen. Pueden agruparse mediante dinámicas en las que intervenga el azar, o que los propios estudiantes sean quienes los formen; sin embargo, o se puede optar por la intervención del profesor, que compondrá equipos heterogéneos, sin exclusiones, que contribuyan al enriquecimiento lector de la obra.

En este caso, se ofrecerá a los discentes la posibilidad de que sean ellos mismos quienes formen los grupos. Dado el grado de madurez de estos estudiantes, la intervención del docente en la organización será excepcional y puntual y en casos muy específicos.

3.2. Trabajo en gran grupo

El resultado de la realización de cada una de las actividades se expondrá oralmente frente al gran grupo clase, con lo que se puede generar un debate o una charla entre todos los discentes sobre los diferentes puntos de vista que hayan ido surgiendo con respecto a la lectura.

De nuevo se plantea un trabajo con estructura interactiva y cooperativa, puesto que, a partir de la intervención de un grupo, el resto de compañeros y el docente podrán opinar, aportar nuevos datos y enjuiciar de un modo crítico lo expuesto por los otros.

Esto es así porque se considera que en el gran grupo se mejora el aprendizaje y la lectura de la obra realizada en grupos, enriquecida a su vez por las perspectivas individuales de cada uno de sus integrantes.

Concretando, en esta propuesta se considera que un grupo completo (clase) se divida en pequeños grupos que realizarán las tareas a propósito de una lectura. A continuación, los resultados serán expuestos por cada equipo al gran grupo, intercambiando y aportando conocimientos e investigaciones sobre la lectura realizada con el resto de los equipos. De este modo, la pluralidad de interpretaciones de la obra leída queda incorporada al proceso de aprendizaje del aula, implicando a los alumnos de un modo colectivo, pero también individual.

4. Propuesta lectora

Se plantea en este trabajo el uso de una *metodología activa* en la que se incluya el uso protagonista de las TIC y el fomento de la imaginación y creatividad del alumnado. Como los discentes ya conocen a Rodari (2009), se pretenderá que apliquen sus teorías y consideren su implementación en la elaboración de cada tarea. Consecuentemente, en las tareas planteadas, se otorgará el protagonismo que el autor italiano da al juego en su *Gramática de la fantasía*, puesto que los discentes incorporarán el componente lúdico en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En sus propias palabras, «si quieren enseñar a pensar, deben antes enseñar a inventar» (Rodari, 2009), de modo que las actividades se diseñarán con este fin.

La asignatura para la que está concebida la propuesta es la Didáctica de la literatura infantil y juvenil que se cursa en el 4.º curso del Grado de Educación Infantil. En esta materia junto a otros, se pide a los discentes que sean capaces de seleccionar como futuros maestros las obras literarias que consideren más adecuadas para trabajar con sus futuros alumnos.

En consecuencia, siguiendo a Colomer (2002), los criterios que se deben tener en cuenta para seleccionar dichas obras son:

- La calidad literaria: realizando una valoración de diferentes aspectos entre los que pueden destacarse la calidad de la historia o la estética de la ilustración que acompaña al texto.
- Los valores morales que la lectura transmite, pretendiendo que sean adecuados para el contexto y grupo al que van dirigidos.
- La opinión del lector niño, puesto que el éxito que un título tenga entre el público infantil puede ser síntoma de una mayor aceptación de la historia o formato entre los discentes infantiles.
- La adecuación al itinerario de aprendizaje y la comprensión o la adecuación del título a la capacidad cognitiva y grado de experiencia de los niños para los que se selecciona.

Atendiendo a estos criterios, cada grupo seleccionará una obra para un grupo de alumnos de la etapa de infantil (indicando el curso concreto) y justificará su elección mediante la creación de una infografía. Para ello, podrá usar aplicaciones como Genially o Canva. El grupo debe tener en cuenta el formato de la infografía, acordando textos concretos en la explicación de los criterios e imágenes que los acompañen que estén relacionadas con ellos.

El enlace web de dicha infografía será la primera diapositiva de una presentación en la que irán incorporando los enlaces o resultados de cada una de las actividades resueltas.

A continuación, se les plantearán cinco tareas que supondrán la necesidad de pactar, dialogar y acordar el resultado aplicando el trabajo colaborativo. A su vez, en ellas, los futuros docentes tendrán en cuenta el desarrollo social, afectivo, intelectual y psicomotriz de sus futuros alumnos aprendiendo de modo práctico

el uso vehicular de la literatura para la enseñanza de cualquier contenido en Educación Infantil.

La descripción de dichas tareas es la siguiente:

1. Deben componer un poema en el que destaquen tres valores de la obra elegida y expliquen brevemente, ajustándose al formato, de qué modo están incluidos en dicha lectura. Atenderán a las características del género lírico y, por tanto, será muy importante la rima y el ritmo de cada composición que tendrá un número limitado de doce versos.

Con esta actividad se pretende que los futuros alumnos desarrollen el gusto por el género lírico al tiempo que aprenden valores fundamentales en su educación cívica y social.

2. De la obra elegida, seleccionarán una ilustración y la analizarán en la red social Twitter con un máximo de cuatro tuits, sometiéndose así a la limitación de caracteres que esta red social presenta, por lo cual deben ser concisos y concretos en sus explicaciones. Comentarán la importancia que tiene la misma para comprender el argumento de la obra seleccionada, puesto que, como se sabe, el papel de la ilustración cambia dependiendo de si es un cuento o un álbum ilustrado (en este caso, suele completar el texto escrito desvelando detalles que son importantes para la trama narrativa).

En el último tuit, incluirán el enlace a una canción o melodía seleccionada en una red de intercambio de contenido audiovisual (Vimeo o YouTube, por ejemplo), indicando el motivo de su elección.

Esta actividad tiene como principal objetivo el desarrollo del gusto estético por la ilustración infantil además de su valoración atendiendo a criterios literarios estudiados previamente por los estudiantes. Junto a esto, se pretende que los alumnos piensen interdisciplinariamente y vinculen a otros géneros artísticos como la música, los literarios.

3. Se plantea a los discentes la creación de otro final para la obra. Dicho final deben representarlo asumiendo cada uno de los componentes del grupo uno o dos personajes y grabarlo en un vídeo de duración no superior a cinco minutos.

Con este ejercicio, cada grupo ofrecerá una nueva perspectiva de la obra literaria que han elegido, poniendo en práctica con la dramatización, las pautas para la adaptación del género

narrativo al género dramático estudiadas en la asignatura, así como la educación en otros valores añadidos en su creación a los que ya ofrecía la obra elegida.

4. A partir de la aplicación Tik Tok, crearán un libro virtual en el que continuarán la historia narrada incorporando nuevos personajes y tramas.

Esta tarea tiene como fin principal el repaso de las características del género narrativo infantil junto al uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje y la enseñanza.

5. Finalmente, tras haber expuesto cada uno de los grupos al gran grupo clase el resultado de cada tarea, deben elaborar un artículo de opinión en el que incluyan una crítica de los trabajos que más les han gustado y los que menos, justificando de un modo crítico y respetuoso todos sus argumentos.
6. Con esta actividad, se practica el trabajo cooperativo aprendiendo del gran grupo clase y aplicando las técnicas de negociación, puesto que argumentan y pactan opiniones comunes sobre las tareas elaboradas.

Por otra parte, de esta manera se realiza la evaluación de los trabajos, puesto que serán los compañeros, quienes aplicando los criterios de evaluación que consideren oportunos, darán una calificación a los mismos. Se vuelve así a la necesidad de negociar y acordar puntuaciones en grupo que sigan una posible rúbrica creada con aplicaciones como por ejemplo Rubistar. Los discentes pondrán también en práctica su rol como docentes y distinguirán aquellos aspectos que en un futuro pueden considerar importantes para evaluar a sus futuros alumnos.

Como conclusión de toda esta propuesta de trabajo en grupo, obtendremos una selección fundamentada de obras literarias para niños de Educación Infantil que formarán parte de una Biblioteca de aula, que, en palabras de Fernández (2015), es un rincón que podemos encontrar en el aula, el cual está en constante cambio y en el que se encuentran recursos en un orden fijo los cuales tienen funciones como el placer por la lectura.

Pues bien, cada grupo aportará la obra elegida, así como los recursos elaborados a propósito de esta, para que cualquier docente del gran grupo pueda usarlos y leerlos con sus futuros alumnos de Educación Infantil.

El formato que pueda tener dicha biblioteca de aula es diverso: desde la aportación de enlaces de cada grupo obtenidos de la elaboración de las tareas en un blog común, o un panel interactivo elaborado a partir de una aplicación (Padlet, por ejemplo) hasta la localización física de la biblioteca en el aula con cada uno de los títulos seleccionados aportados por el grupo que los ha trabajado.

5. Resultados

Los beneficios de este tipo de propuestas, en las que se aplica el trabajo colaborativo en la educación literaria universitaria, son, entre otros:

- Permiten la puesta en práctica de todo lo estudiado y aprendido a lo largo de la asignatura, que tiene que ver con la motivación y el interés lector. Con las tareas planteadas se repasan las características de los géneros literarios infantiles, los criterios de selección de obras literarias para estas etapas y la importancia del fomento de la creatividad en la práctica lectora.

Por todo ello, el discente del grado de Educación Infantil comprenderá así la importancia de formarse en la educación y comprensión lectoras y de qué modo todos los contenidos curriculares pueden enseñarse en esta etapa a partir de la lectura.

- Los alumnos observarán cómo el rol del docente cambia en este tipo de propuestas. Este se convierte en un facilitador, mediador y observador en el sentido de que facilita la autonomía del trabajo en grupo, intentando interferir lo mismo en el trabajo del mismo, mediando en casos de conflictos o discusiones que no parezcan tener fin y adoptando una actitud flexible frente a las tareas presentadas y las posibles modificaciones que puedan surgir dependientes de la actitud de los alumnos.

De modo que el docente, desde la etapa de infantil hasta la universitaria, en el ámbito del trabajo colaborativo para enseñar la lectura: fomentará la interdisciplinariedad, tendrá una actitud motivadora, intervendrá lo mínimo en las discusiones a propósito de las actividades planteadas en los grupos y, sobre todo, tendrá una actitud de guía, colaborando con

los grupos y nunca imponiendo decisiones, solo proponiendo posibles mejoras.

- Finalmente, los alumnos podrán aplicar los criterios de selección de obras aprendidos (Colomer, 2005) y tendrán un recurso válido para desarrollar con sus futuros discentes que formará parte de la biblioteca de aula, lugar básico para que los niños comiencen su aproximación a la lectura y literatura.

6. Conclusiones

Como conclusiones de todo lo expuesto previamente, y por experiencias semejantes llevadas a cabo con anterioridad, podemos señalar:

- La organización del trabajo cooperativo en pequeños y grandes grupos en el aula universitaria contribuye a motivar a los discentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje lector.
- La incorporación de las TIC y el desarrollo de la creatividad contribuyen a la formación integral de los futuros maestros logrando así que adapten la enseñanza a las nuevas metodologías que los alumnos de Educación Infantil requieren.
- La selección de lecturas y su trabajo mediante el trabajo cooperativo permite la profundización en los criterios de selección y despierta la conciencia en los estudiantes de la importancia de aplicarlos bien en los grupos de los que serán maestros.

Finalmente, proponer el aprendizaje cooperativo o en grupo dinamiza las sesiones, contribuyendo al fomento de la creatividad y a la negociación de ideas para llegar a una respuesta común y trabajando así la necesidad de llegar a acuerdos en la toma de decisiones, que es lo que define al individuo como ser social.

7. Referencias

Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios socio-jurídicos*, 12(1), 337-364. <https://cutt.ly/zzECHHi>

- Cantero, M. A., y Morales, J. E. (2018). *Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC*. Síntesis.
- Cassany, D. (2011). *En línea, leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Ceballos, I. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Unir. Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Gallardo, E. E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21. <https://goo.gl/S9sTFE>
- Johnson, D. W., Johnson R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-845.
- Johnson, W. D., Johnson, R.T. y. Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Mayordomo, R.M. y Onrubia J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. UOC.
- Ovejero y Bernal (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (supl.), 373-391.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*. Anagrama.
- Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (eds.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-270). Paidós.

De la práctica a la teoría: sobre el (des-)conocimiento de la elaboración del resumen en los futuros maestros

ÁNGEL GREGORIO CANO VELA

Universidad Castilla La Mancha, angelgregorio.cano@uclm.es

ANTONIA MARÍA ORTIZ BALLESTEROS

Universidad Castilla La Mancha, Amaria.Ortiz@uclm.es

Resumen

El resumen es un género discursivo complejo que aúna rasgos propios con otros del texto base y requiere estrategias tanto de comprensión lectora como de expresión escrita, según su contexto y función. A pesar de su recurrencia en las pruebas estandarizadas (PIRLS, PISA...) su enseñanza se ve sometida a cierta imprecisión y subjetividad en todos los niveles, lo que lleva a insistir en la necesidad de una didáctica sistemática.

En el caso de los futuros maestros, sabemos poco sobre la experiencia previa de los estudiantes que se incorporan a los estudios de Grado y de qué forma condiciona su manera de enfrentarse durante su formación a este género en su vertiente más pura, la expositiva, con las consiguientes repercusiones en su futuro laboral.

El objetivo de este trabajo es mostrar ciertos aprendizajes erróneos (*misconceptions*) de los futuros maestros sobre la práctica del resumen. Partíamos de la hipótesis de que existía un conocimiento implícito de las estrategias de comprensión lectora para la realización del resumen consolidado por la experiencia, en el que sería relevante la selección de ideas, su clasificación y organización. La metodología, experimentada durante más de un lustro, ofrece los resultados y el análisis contrastivo referido al tema y a las ideas como base del resumen. La muestra está constituida por las tareas de 54 alumnos de la Facultad de Educación de Ciudad Real del curso 2017-18 y 89 alumnos de 2020-21, con dos textos diferentes referidos a la lectura literaria y la didáctica de la lengua, respectivamente. Los resultados revelan la persistencia de aprendizajes erróneos generalizados que impiden la producción de resúmenes satisfactorios.

Se concluye la conveniencia de incluir en la formación de docentes métodos de instrucción directa y modelado, así como una reflexión crítica sobre este género discursivo.

Palabras clave: Resumen, alfabetización académica, formación de docentes, comprensión lectora

1. Introducción

En educación superior:

[...] todo proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la producción de textos, especialmente expositivos y argumentativos, a partir del análisis, interpretación y crítica de textos científicos. (Arnao, 2010, p. 1)

Todo ello da lugar, a su vez, a otros textos genéricamente diversos, entre los que el resumen figura junto a monografías, ensayos, comentarios, reseñas..., si bien se diferencia de los géneros mencionados en que, cuando los universitarios inician sus estudios, cuentan con una dilatada experiencia desde niveles educativos inferiores, lo que lleva a presuponerles suficientes conocimientos declarativos (saber qué es un resumen y cuáles son sus características), procedimentales (conocer cómo se resume) y actitudinales (usar habitualmente el género como herramienta de aprendizaje). Sin embargo, las investigaciones –en campos distintos de conocimiento– contradicen esta hipótesis y revelan que los universitarios no poseen estrategias eficaces para resumir y, lo que es peor, realizan productos mayoritariamente defectuosos (Alvarado, 2012; Arrieta y Meza, 2005; Carlino, 2003; Disla *et al.*, 2019; Kamhi-Stein, 1997; López y Ramírez, 2012).

En el terreno de la formación docente, la situación se repite (Carvajal *et al.*, 2018; Castañeda, 1999; Da Veiga *et al.*, 2015; Herrada y Herrada, 2018; Rinaudo, 1993) y el panorama se torna preocupante al advertir que:

Los docentes tienen una escasa comprensión del resumen a la luz de las bases científicas señaladas en la conclusión anterior. (Arnao, 2010, p. 13)

Hay suficiente evidencia en los datos como para afirmar que si se pretende que sean los profesores quienes instruyan a sus alumnos en la comprensión de textos, es necesario que sean instruidos explícitamente en lo que consideramos la idea principal de un texto, diferenciándola especialmente del tema del texto y en menor medida, pero también, de las interpretaciones. (Carriedo y Alonso, 1991, p. 106)

Soliveres, Anunziata y Macías (2007) evidencian que de los 55 sujetos objeto de su investigación «solo el 35% de los docentes logra redactar las ideas principales del texto» (p. 581) y frecuentemente confunden el tema del texto con la idea principal (p. 585).

Lo cierto es que, a pesar del indiscutible interés del resumen como género para psicólogos, lingüistas y pedagogos, los avances producidos en las distintas disciplinas no han conseguido consensuar una propuesta que seleccione e integre lo más provechoso de cara a su uso didáctico, de forma que los estudiantes consigan desarrollar estrategias y dominar eficazmente la técnica. La enseñanza del resumen permanece todavía en el terreno de lo intuitivo (en el repetido «cada maestrillo tiene su librillo»), a merced de su inclusión, más o menos acertada, en los libros de texto (referente imprescindible del docente) o como técnica de estudio (en manos de otros profesionales).

Por lo expuesto, compartimos con Carlino (2003) la necesidad de:

[...] documentar y difundir las prácticas docentes en este nivel educativo, prestando especial atención a qué hacemos los profesores con la lectura, escritura y estudio de nuestros alumnos, ya que se trata de saberes que no podemos dar por sabidos, sino que hemos de impulsar. (p. 43)

Es más, por el tratamiento continuado del resumen en las aulas, las deficiencias pasarían de ser desconocimientos a *misconceptions*, entendidos estos como *aprendizajes erróneos* construidos intuitivamente por la experiencia cotidiana. Tales conceptos se encuentran consolidados, forman parte de lo que el alumno considera que sabe y suponen un problema para el aprendizaje porque entran en conflicto con otros conceptos. Detectarlos y actuar de forma explícita y sistemática es condición necesaria para

que los futuros maestros no los transmitan a las nuevas generaciones.

2. Marco teórico

2.1. Conceptualización del género: definición, características, funciones y tipos de resumen

El resumen puede definirse como un *metatexto*, cuyo carácter expositivo, narrativo, argumentativo... procede de un texto base, a partir del cual, mediante diversos mecanismos o *macrorreglas* de supresión, selección, generalización (a veces mediante la abstracción) y construcción o integración (Van Dijk, 1983) se crea un producto nuevo que debe reproducir no solo el contenido del texto base –a través de la macroestructura–, sino también la superestructura textual originaria. Estamos, por lo tanto, ante una forma textual elaborada que transforma la información de partida respetando ciertos elementos, que adoptarán una nueva configuración dependiendo de diversos factores.

Por su esencia metatextual, el resumen asume las características del texto base. A pesar de que es frecuente realizar resúmenes de narraciones, nuestra investigación se centra en los denominados *textos expositivos*, aun admitiendo que exponer, explicar e informar son conceptos muy próximos entre sí y que la diferencia fundamental es la intencionalidad. El matiz es pertinente cuando se trata del resumen, pues la finalidad condiciona las características, extensión y objetividad, y puede afectar de modo esencial a la selección de ideas e informaciones. Un resumen para recordar contenidos y demostrar su dominio en un examen será más fiel al texto base y atenderá más a lo *explicativo* que otro destinado a un público diverso, que no conoce el texto de referencia, ante lo que deberá ser *informativo*. El carácter oral o escrito del resumen afectan igualmente a su materialización. Además de la intencionalidad, el resumen de textos expositivos en ámbitos académicos queda condicionado por tres variables principales: el contenido que es preciso incluir, el destinatario del resumen y el acceso al texto.

Según el primer criterio, el contenido, los resúmenes pueden ser *descriptivos*, *informativos* o *analíticos*. Los primeros son muy

breves, ofrecen el contenido a modo de sumario, mientras que los informativos, de mayor extensión, presentan las diferentes partes que configuran un trabajo y la información relevante de cada una de ellas; esto evita tener que volver al texto base para recuperar información. El tercer tipo, el analítico, de mayor extensión, constituye un auténtico sustituto del texto base, al ofrecer de manera condensada el contenido del texto de referencia siguiendo el plan inicial y, frecuentemente, sirviéndose de un vocabulario análogo. Por otro lado, de cara a su uso en las aulas, no podemos obviar que:

[...] el contenido del resumen lo determinan las características del que lo realiza, sus intenciones y el tipo de interlocutor al que va dirigido. (Rampspott, 1996, p. 7)

Atendiendo a la segunda variable indicada, el destinatario, podemos diferenciar *resúmenes basados en el escritor y basados en el lector* (Anderson y Hidi, 1989, p. 26). En los primeros, *writer-based summaries*, el autor resume para él mismo con el propósito de recoger por escrito lo importante del texto (desde su personal perspectiva); el sujeto no suele estar familiarizado con el texto y, en un intento de «preservar» el original, puede recurrir a la copia literal de fragmentos y a seguir el hilo de la lectura. El *resumen basado en el lector o reader-based summary* es aquel que un sujeto escribe teniendo como referente a otra persona, cuyos intereses o exigencias contempla. Puede consistir en demostrar que se sabe resumir, como suele ser en ámbitos educativos, pero también, en el caso de un *abstract*, interesar e informar conjuntamente. En ambos casos se exige un trabajo intenso con el texto para familiarizarse con él y una revisión sistemática de los elementos formales.

La tercera dimensión que caracteriza un resumen proviene de la posibilidad de acceso al texto mientras se resume o la necesidad de realizarlo mediante el recuerdo. En los primeros, *in praesentia*, el sujeto tiene ante sí el texto base y puede consultarlo mientras que en los resúmenes *in absentia*, es preciso servirse de la memoria o de notas tomadas previamente; la literalidad en este caso se verá reducida y el tipo de información recogida más condicionada por los conocimientos, capacidades e intereses del sujeto.

Estas tres variables, contenido, destinatario y acceso al texto, se ven conformadas globalmente por la situación comunicativa que les confiere sentido y, especialmente, por los *objetivos o funciones* que, como texto, cumple el resumen. No puede olvidarse que el resumen se ha empleado frecuentemente como técnica de evaluación de la comprensión lectora, como medio para valorar la habilidad escrita y, asimismo, como técnica de estudio para garantizar el recuerdo de unos contenidos que no pueden reternerse totalmente debido a su amplitud o falta de relevancia. Las tres finalidades indicadas y otras que podamos convenir originan diferencias en las características del producto-resumen y deben ser tenidas en cuenta en su enseñanza, al tiempo que obligan a emplear estrategias diferentes, dando lugar a resúmenes elaborados mediante *construcción, paráfrasis, copia literal o no resumen/comentario* (Disla et al., 2019, pp. 12-13) según los intereses, objetivos y competencia del sujeto.

Una vez que hemos esbozado las dimensiones del resumen como texto y su complejidad, dedicaremos unas líneas a señalar la importancia de dos elementos esenciales, el tema y las ideas, mostrando la situación actual de su tratamiento didáctico.

2.2. El reconocimiento del tema y de la idea como requisitos para resumir: de la confusión terminológica a la confusión conceptual

Desde que Aulls (1978) distinguiera entre *tema e idea principal*, sus definiciones se han tomado a menudo como referencia, particularmente al abordar el resumen desde la perspectiva psicológica, a la que han seguido cuestiones lingüísticas y didácticas. El tema queda definido como *aquello sobre lo que trata un texto* y se expresa mediante una palabra o un sintagma (Solé, 2001, p. 118; Zayas, 2012, p. 92). La idea principal, en cambio, equivaldría al:

[...] enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. (Solé, 2001, p. 119)

Aunque las definiciones puedan estar más o menos claras, la realidad es que hoy persisten (Cabrera-Pommiez, Lara-Inostroza y Puga-Larraín, 2021; Sologuren, 2020) los problemas evidenciados tiempo atrás (Carriedo y Alonso, 1991; Cunningham y Moore, 1990; Peronard, 1998), especialmente en lo que se refiere a la idea principal. Por la falta de consenso, creemos necesario dedicar unas líneas a concretar cuál es nuestra postura, que está en la base de la intervención propuesta.

En primer lugar, es preciso atender a que, además de los factores psicológicos que se refieren al sujeto para determinar qué es lo *principal*, otro escollo importante reside en la unidad informativa tomada como referencia para identificar dicha idea. Así, no debería denominarse de igual forma la información referida al texto completo que la que atañe a un apartado o párrafo. En este último sentido, difícilmente podríamos hablar de *idea principal* (en singular), puesto que son pocos los textos compuestos por un solo párrafo o apartado. El origen de la confusión puede provenir de que muchos de los modelados propuestos toman como unidad de trabajo el párrafo; ahí se busca una *idea principal* (en singular), sin precisar «del párrafo» y el problema surge cuando ese mismo término alude también a la información esencial del texto, que, en rigor, deberíamos denominar *idea global* o *idea general*, no principal.

En segundo lugar, junto a la cuantitativa de diferenciar todo/ parte, existe otra dimensión de tipo cualitativo, pues la información esencial de las unidades inferiores (párrafo, apartado, secuencia) adquiere grados variables de importancia o esencialidad en relación con el tema. Pensamos que el adjetivo *principal* resulta inadecuado, pues esta prelación atiende a una jerarquía con relación al significado global. En este sentido, la terminología *idea dominante*, *idea central* o *idea importante del párrafo* resulta preferible, al reservar el término *idea principal* para aquella idea dominante (siempre una y de un solo párrafo o epígrafe en textos extensos) que se relacione directamente con el tema (importante para el conjunto). La *idea secundaria* también es esencial para el párrafo, pero no para el conjunto, como muestra la figura 1.

Con esta delimitación evitamos en parte el escollo de la «subjetividad» de lo *importante*, garantizando resúmenes diferentes e igualmente válidos, pues siempre se respeta como constante la información sustantiva de un párrafo o unidad informativa. El



Figura 1. Unidades de información y terminología para referirse a las ideas esenciales.

foco, por lo tanto, no se pone en el texto en su conjunto, sino en las unidades que lo componen y en la relación que establecen entre sí como paso previo a la textualización. Si bien un lector experto genera inconscientemente las relaciones entre ideas, un lector aprendiz precisa explicitarlas antes de mecanizar la estrategia. Los futuros docentes deben aprender a verbalizar las estrategias y proponer modelados, de ahí que extraer las ideas de las unidades inferiores resulte didácticamente más relevante que la textualización en sí; incluso pudiera ocurrir que algunos estudiantes localicen la idea de cada párrafo, pero carezcan de recursos expresivos suficientes para conferirles una estructura coherente y personal.

Considerando, pues, la dificultad que la mera identificación del tema y las ideas pueden conllevar, nuestra investigación no pretende evaluar resúmenes-productos, con múltiples soluciones (Irrazabal, 2005) y en los que sería necesario un consenso

previo entre varios lectores expertos, además de considerar numerosas variables, sino garantizar que las estrategias básicas se conviertan en auténticos saberes frente a las prácticas intuitivas o *misconceptions*.

3. Objetivos

Como hipótesis general de investigación, partimos de que en el nivel en el que nos situamos los estudiantes poseen conocimientos declarativos y procedimentales suficientes para resumir satisfactoriamente un texto extenso (más de tres páginas), lo que implicaba una serie de subtarear, que enumeramos:

1. Identificar el tema.
2. Expresar el tema sirviéndose de una palabra o sintagma breve (preferentemente nominal).
3. Identificar las ideas principales, implícitas o explícitas, sirviéndose de las pistas textuales y marcas formales que el propio texto ofrece.
4. Expresar las ideas por medio de una oración, tomada del propio texto o elaborada personalmente.
5. Identificar la superestructura expositiva del texto y replicarla en el resumen.
6. Emplear la identificación del tema y las ideas principales para realizar un resumen en el que ambos elementos estuvieran presentes.

El objetivo de la investigación es detectar lagunas y errores en el aprendizaje previo a partir de las prácticas de los sujetos seleccionados, centrándonos en cómo estos identifican y expresan los dos aspectos más básicos del resumen: el tema y las ideas principales. No evalúa la comprensión lectora ni tampoco la destreza escrita de los estudiantes para resumir.

4. Método

4.1. Participantes

El grupo está formado por estudiantes del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria que cursaron la asignatura *Lingüística aplicada a la enseñanza*, en la Facultad de Educación de Ciudad Real, pertenecientes a dos cursos académicos:

- Subgrupo 1: 89 estudiantes (37 alumnos y 54 alumnas), curso 2020/21.
- Subgrupo 2: 54 estudiantes (29 alumnos y 25 alumnas), curso 2017/18.

4.2. Materiales

Se emplearon dos textos extensos expositivos con tema, información, propósito e índices textuales diferentes pero propios de la asignatura.

Con el subgrupo 1 se utilizó el capítulo 7 del libro de O'Grady (2010), un manual sobre adquisición del lenguaje. El capítulo seleccionado llevaba por título «¿Cómo lo hacen?» y estaba formado por 25 párrafos que trataban el tema de *la adquisición del lenguaje por parte de los niños*. Presentaba una superestructura expositiva clara: ocho apartados organizados como una introducción –en la que se indicaba explícitamente el objetivo del capítulo–, el desarrollo –seis epígrafes titulados y numerados del 7.1. al que abordan, respectivamente, tres teorías sobre la adquisición del lenguaje, como son imitación, aprendizaje y maternés– y una teoría adicional, ampliamente desarrollada en otros tres apartados– y una conclusión final, el último epígrafe, 7.7. Incluía otras marcas gráficas, como un cuadrado (■) para los subepígrafes y el empleo de negritas para los subtítulos. Se destina a un lector específico, interesado en aspectos lingüísticos, si bien el carácter de manual hace que el tono sea divulgativo, no técnico ni excesivamente especializado.

Con el subgrupo 2 se utilizó *Elogio de la lectura y la ficción*, discurso pronunciado por Mario Vargas Llosa (2010) cuando recogió el Premio Nobel, con el tema de *la aportación de la literatura a la libertad, la felicidad y el progreso de los hombres*. Se trata de un

texto pensado para su oralización, formado por 30 párrafos de extensión moderada, que se vale de conectores y marcadores textuales para indicar el tema y la conexión entre las ideas, pero no de apartados ni marcas gráficas. Se destina a un público general, sin conocimientos específicos.

4.3. Procedimiento

Fase 1: recogida de datos

El responsable fue exclusivamente el profesor de la asignatura. Se trabajó la mecánica del resumen con los sujetos de los dos subgrupos durante 2 sesiones de clase, con el texto modelo *La hora de lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector* (González Batlle, 2015). Se insistió en la importancia del tema, la delimitación jerárquica de ideas y el establecimiento de una estructura a partir de los principales conceptos. Posteriormente, se solicitó a los sujetos realizar una tarea fuera de clase. Disponían de dos semanas y la tarea contemplaba los siguientes elementos:

1. Tema
2. Resumen (máximo 350 palabras)
3. Ideas principales y secundarias
4. Mapa conceptual
5. Comentario crítico

Se consideró que la instrucción de explicitar las ideas de forma jerarquizada, así como la expresión gráfica en un mapa conceptual, facilitaría la tarea del resumen, además de generar una toma de conciencia sobre la relación entre ambos procesos. El resumen solicitado, según la tipificación previa, se clasifica como analítico, *in praesentia*, mixto respecto del destinatario (pues el docente lo calificará, pero sirve como material básico al incluir conceptos vinculados a la asignatura) y su propósito era demostrar dominio del género.

Fase 2: análisis de los datos

Además del docente de la asignatura, se contó con un segundo especialista del área, externo y sin relación con los sujetos para revisar nuevamente las tareas, no con el objetivo de calificarlas,

sino, exclusivamente, de detectar falsos conceptos, considerando dos criterios: el tipo de acción que implicaban (ausencia u omisión, adición, modificación o repetición de elementos) y la relación con alguna de las tres principales macrorreglas de elaboración del resumen (selección, organización y reformulación), según se muestra:

1. Selección de la información

Omisiones:

- 1.1. Falta una o más ideas principales.
- 1.2. Faltan ideas secundarias necesarias para comprender las principales.

Adiciones:

- 1.3. Se incluyen informaciones de detalle, anécdotas o ejemplos. Alteraciones.
- 1.4. El tema no es correcto.
- 1.5. Hay informaciones principales ofrecidas como secundarias y/o viceversa.

2. Organización de la información

Omisiones:

- 2.1. Ausencia de un esquema que reproduzca la superestructura.
- 2.2. Falta relación entre las ideas principales.
- 2.3. Falta la relación jerárquica entre una idea principal y sus secundarias.

3. Reformulación de la información

Omisiones:

- 3.1. Falta la palabra u oración temática (el tema no está explícito en el resumen).
- 3.2. Las ideas se expresan de manera incompleta (sin verbo) o imprecisa.
- 3.3. Faltan conectores para relacionar las informaciones.
- 3.4. Carece de un léxico general para condensar las informaciones.

Adiciones:

- 3.5. Se incluye información ajena al texto, como explicaciones o ejemplos propios.

Alteraciones:

- 3.6. El tema se expresa erróneamente; no responde al criterio SN o sintagma breve.

3.7. Se tergiversa o interpreta la información del texto con comentarios valorativos u opiniones.

3.8. Se modifica la intención o propósito del autor.

3.9. Los conectores se usan de forma incorrecta, cambiando las relaciones entre las ideas.

Repeticiones:

3.9. Se incluyen reiteradamente palabras, estructuras oracionales o ideas.

Por el elevado volumen de datos, en una primera etapa se decidió analizar exclusivamente aquellos indicadores vinculados a la identificación, expresión y explicitación de tema e ideas principales (puntos 1.4., 3.6 y 3.1 para el tema y el 1.1. para las ideas), cuyos resultados se ofrecen en este trabajo. Esta selección de datos se recogió en una tabla Excel en la que 0 son respuestas deficientes, incluyendo el nivel 3 de desempeño, y 1 las correctas, para los niveles 1 (correcto) y 2 (deficiencias admisibles).

5. Resultados y análisis

En la figura 2 pueden verse los resultados diferenciados según el subgrupo.

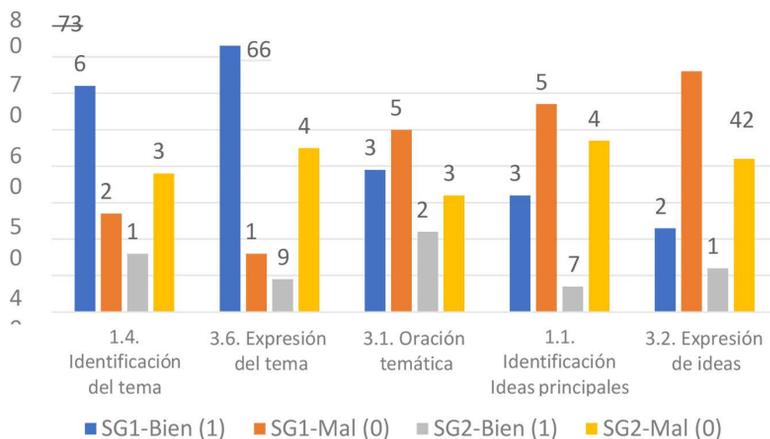


Figura 2. Identificación y expresión de temas e ideas.

Por lo que se refiere al tema, en el subgrupo 1 se identifica erróneamente (1.4) en un 30,34% de los casos, al no incluir ninguno de los términos nucleares *aprender/aprendizaje* o *adquirir/adquisición*; en el subgrupo 2 sube al 70,37%. Respecto a la expresión (3.6), ofrece deficiencias en un 17,98% de los sujetos del subgrupo 1, que usan oraciones complejas o síntesis de contenido y en un 83,33% de los del subgrupo 2. La presencia de la oración temática (3.1) muestra valores similares en ambos subgrupos: 56,18% en el texto sobre la adquisición del lenguaje y 59,26% en el segundo subgrupo.

En relación con las ideas principales, que debían formar parte de un esquema jerarquizado (1.1.), para el texto de O'Grady se exigía un mínimo de cinco ideas, pues las marcas formales y superestructurales ofrecían de 6 a 8 ideas de primer nivel. Los sujetos que formulan cuatro o menos ideas representan un 64,04%. Es significativo que, de estos 57 casos, 31 (34,83%) elige exclusivamente una idea principal, a pesar de que se les solicitaba un esquema jerarquizado de ideas, en el que debían presentar tanto ideas principales como secundarias numeradas. En el subgrupo 2, atendiendo al contenido, eran esperables seis ideas. Permitiendo la falta de una idea, el porcentaje de sujetos en el que están ausentes cuatro o más representa el 87,04%.

Formalmente (3.2), un 74,16% del subgrupo 1 no expresa adecuadamente las ideas, con decisiones muy diversas: 30 sujetos se sirven de formas oracionales pero muy complejas, equivalentes a resúmenes, o en las que transmiten como contenido el objetivo o propósito del autor. En 57 casos se carece de sistematicidad y, si bien incluyen algún verbo, está en infinitivo; lo habitual son formas nominales que apuntan al tema, subtemas e incluso títulos de los epígrafes. En el subgrupo 2 el porcentaje es similar, un 77,78%.

El análisis de los datos y la comparación entre los subgrupos permite, *a priori*, evidenciar falsos aprendizajes más arraigados en el 2, especialmente en la identificación y expresión del tema (1.4 y 3.6). Esto puede deberse a la variable texto, puesto que el de O'Grady (subgrupo 1) estaba dividido en apartados menores y ofrecía pistas (marcas gráficas y títulos) tanto para la identificación como para la expresión, que favorecen la copia literal. Dichas ayudas no resultan tan eficaces en el caso de las ideas (1.1 y 3.2) y, aunque se mantiene la diferencia entre los subgrupos,

ahora afectan en ambos casos a más del 60% de los sujetos. Parece, no obstante, que la correcta identificación del tema contribuye a la selección de ideas. En el indicador 3.1. los resultados son análogos en ambos subgrupos, con la falsa creencia de que el tema no necesita explicitarse en el resumen: 56,18% en el subgrupo 1 y 59,26% en el 2.

A partir de los resultados se deduce también que no existe una correlación entre la correcta identificación de tema/ideas y su correcta expresión, por lo que las variables de comprensión-expresión implicadas en el proceso de resumir se muestran interrelacionadas pero independientes. Así, la expresión del tema es más defectuosa en el subgrupo 2 (83,33%) que en el 1 (17,98%) pero mientras que en este grupo las deficiencias son menores en la expresión que en la identificación, en el subgrupo 2 sucede a la inversa, lo que puede deberse, de nuevo, a la variable texto, ya que el 2 era de contenido general; pero, al no tener títulos que favorezcan la escritura dependiente de lo literal, el estudiante que no disponga de recursos expresivos ve limitada su respuesta.

6. Conclusiones

El objetivo de la investigación era detectar lagunas y errores en el aprendizaje del resumen en 143 estudiantes que comenzaban sus estudios en la Grado de Maestro. El análisis de las prácticas realizadas por los dos subgrupos participantes revela que, de las seis hipótesis de investigación supuestas, solo se confirman las hipótesis 1 y 2 en el caso del subgrupo 1, mientras que en el resto el porcentaje es inferior al 50% en ambos subgrupos. Se constata que el alumnado de Educación Superior ingresa con falsos conceptos sobre qué es y cómo se expresa el tema y las ideas de un texto, base para realizar un resumen, y que dos sesiones instructivas de recuerdo no logran erradicar unas prácticas arraigadas en niveles inferiores; las respuestas permanecen en lo intuitivo más que en acciones lógicas y/o sistemáticas. La investigación confirma la necesidad de intensificar el trabajo sobre el resumen con una instrucción directa, más frecuente y dirigida (Álvarez, 2007; Hernández y Quintero, 2001; Perelman, 2008) en los cursos previos, centrada en unidades de información menores, así

como diagnosticar la situación de los futuros maestros e intervenir al inicio de la Educación Superior.

Reiteramos la conveniencia (Carlino, 2003) de realizar prácticas y documentarlas, especialmente en el caso del resumen, un género complejo pero esencial en ámbitos académicos, a cuyo aprendizaje contribuyen complementariamente la psicología (al abordar las estrategias de comprensión), la lingüística (textualización) y la didáctica (planificación e instrucción), aunque queda mucho por hacer. Por nuestra parte, además de los datos que hemos aportado, seguimos analizando la situación inicial de los futuros maestros. Este curso 2021/22, además de reforzar el modelado, analizaremos la situación a la luz de nuevos datos, obtenidos de una encuesta realizada en octubre a 96 estudiantes de nuevo ingreso, para conocer también lo que piensan (además de lo que hacen). Podemos avanzar que solo 24 (25 %) afirman que el tema de un texto se expresa preferiblemente con un SN breve y, por el contrario, 44 (45,83 %) señalan que se expresa con una oración. En el caso de las ideas principales, únicamente un 41,6 % (40 sujetos) afirman que deben expresarse con oraciones y verbos. Estas afirmaciones están en línea con nuestra investigación y apuntan a que los *misconceptions* presentes en las prácticas están igualmente arraigados en la teoría, a pesar de que algunos estudiantes logren intuitivamente realizar resúmenes «más o menos» correctos. Los datos muestran que, incluso en estos pocos casos, no saben cómo han llegado a ese resultado, pues los pasos previos (la reflexión y la explicitación) son defectuosos. Difícilmente, si se nos permite el símil, un profesor de matemáticas podrá enseñar a operar ofreciendo solo el resultado, aunque sea acertado. Asumamos el reto de enseñar a resumir desde los conocimientos y no desde la intuición.

7. Referencias

- Alvarado, A. B. (2012). Estrategias para mejorar la redacción de resúmenes escritos por estudiantes de Educación Superior. *SAPIENS*, 13(2), 15-42.
- Arao, M. (2010, septiembre). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. Congreso IberoamericanodeEducación.Me-

- tas2021.BuenosAires. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/FOMENTOLECTURA/R2052_Arnao.pdf
- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., y Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre eLectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Da Veiga-Simão, A. M., Bragagnolo Frison, L. M. y Machado, R. F. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 30-55.
- Disla, R. A., Capellán, D. A., Haché, A. M. y Acosta, L. M. (2019). Comprensión escrita en estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía. Estrategias de escritura empleadas para resumir y nivel de dificultad de los textos expositivos. *Perfiles Educativos*, XLI(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59031>
- González Batlle, J. (2015). La hora de lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector. *Lenguaje y textos*, 42, noviembre, 71-78.
- Herrada, G. y Herrada, R. I. (2018). Competencias procedimentales para elaborar resúmenes escritos. *RMIE*, 23 (77), 505-525.
- López J., Gladys Stella y Ramírez Giraldo, Ricardo. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40 (2), 315-350. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200003&lng=en&tlng=es.
- O'Grady, W. (2010). Cómo lo hacen. En W. O'Grady. *Cómo aprenden los niños el lenguaje* (pp. 175-208). Akal.
- Sologuren, E. (2020). Comprender textos escritos, ¿una competencia aislada? El resumen y la alfabetización académica: un acercamiento preliminar a la conexión comprensión de textos-producción textual. *Tonos digital*, 39 (II). https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/96045/1/tintero-3-sologuren_comprender.pdf
- Vargas Llosa, M. (2011). Elogio de la lectura y la ficción. *Páginas: Centro de estudios y publicaciones*, 221(36), 98-113.
- Zayas, F. (2012). La competencia lectora según PISA. Graó.

Estrategias de comprensión lectora de textos divulgativos y científicos para escribir argumentaciones en el Máster de Secundaria

MARÍA TERESA MATEO GIRONA

Universidad Complutense de Madrid, mtmateo@ucm.es

Resumen

La propuesta de trabajar la lectura crítica de textos argumentativos en la formación inicial docente surge por la necesidad de fomentar en el ámbito universitario el desarrollo didáctico de la argumentación epistémica. La finalidad de esta intervención en el aula es potenciar el uso de estrategias de comprensión lectora para incentivar el acceso a las fuentes de manera que se enriquezca la escritura de textos argumentativos.

El trabajo parte de la superestructura argumentativa para la construcción del intertexto compuesto por conocimientos previos de los estudiantes, así como de las inferencias que extraen de textos divulgativos y científicos que se les propone leer. La intervención en el aula propicia la formulación de preguntas y la discriminación de creencias propias frente a las leídas para la comprensión textual.

La muestra es de un total de 120 textos, de 40 estudiantes de Máster de Profesorado de Secundaria. Se opta por una aproximación cualitativa para el análisis de las tesis producidas por los estudiantes en la fase previa y posterior a la lectura de los textos divulgativos y científicos empleados para la elaboración de los miniensayos. Se identifican los cambios producidos en la redacción de las tesis durante el proceso de escritura. Los resultados obtenidos indican que los conocimientos previos no son revisados críticamente tras la consulta de fuentes. Se concluye que deberían trabajarse de manera explícita estrategias lectoras para que contribuyan a la construcción del pensamiento crítico, como consecuencia de la retroalimentación recíproca entre los procesos de lectura y escritura.

Palabras clave: Acceso a fuentes bibliográficas, estrategias de comprensión lectora, lectura crítica, proceso de escritura, tesis argumentativa.

1. Introducción

Esta investigación se deriva del proyecto I+D+i *Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera* (acrónimo: IARCO. Ref. PGC2018-101457-B-I00) financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España.

El fomento de la didáctica de la argumentación informal con valor epistémico, en el ámbito universitario, responde a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento. En el actual contexto de la sobreexposición informativa, se trata de activar espacios para la reflexión dialógica que capaciten a los estudiantes para sustentar tesis con razones; en lugar de, simplemente, afirmar o negar ideas (Caro Valverde, 2015a, 2018). Esta práctica de búsqueda del consenso por medio de la razón se debe incentivar desde las aulas mediante distintas estrategias que capaciten para ese diálogo abierto al otro. Entre las prácticas letradas, la lectura de textos académicos es la tarea que posibilita la apertura hacia otras fuentes de conocimiento. El problema es la alta dificultad que presenta la comprensión de textos científicos en la universidad, tema recurrentemente denunciado por diversos autores, especialmente, por Parodi (2005a, 2005b, 2014), quien ha señalado de manera prolífica cómo no se abordan estas cuestiones complejas de literacidad en la formación universitaria.

La finalidad del presente artículo consiste en reflexionar acerca de qué estrategias de comprensión lectora pueden facilitar la defensa de tesis que sean sustentadas mediante argumentos con alta carga epistémica (Caro Valverde y González García, 2018; Sologuren Insúa y Castillo Fadić, 2020; Mateo Girona y Caro Valverde, 2021).

2. Marco teórico

La concepción de comprensión lectora adoptada en este trabajo parte de estudios provenientes de la Lingüística del texto (Van Dijk, 1978), para, desde ahí, analizar los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el proceso de lectura. Se asume, consecuentemente, un modelo que permita explicar la complejidad del proceso lector, al tiempo que facilite la labor docen-

te de mediación con la secuenciación de los pasos que se han de adoptar para desarrollar estrategias de comprensión lectora. En concreto, se concibe que la complejidad de la actividad de leer proviene de su naturaleza interactiva, en la que el procesamiento de la información se construye entre el texto y el conocimiento previo del lector, así como en el marco cultural que sitúa a ambos. Este modelo responde a las propiedades del modelo constructivo-integrativo (Kintsch y Van Dijk, 1978), pues promueve la idea de la lectura como una secuencia compuesta por niveles de procesamiento de la información. Cada uno de los niveles de procesamiento cognitivo se corresponden con una dimensión textual: código de superficie, base de texto o texto-base y modelo de situación referencial. El código de superficie se refiere a las microestructuras que componen el texto, es decir, a las unidades que estructuran el texto a nivel de oración. Estas unidades son difícilmente retenidas por el lector, por lo que necesita de la intervención de la memoria a corto plazo. El texto base, sin embargo, se constituye sobre la macroestructura textual, la cual se conforma por una unidad de carácter semántico que consiste en el tema del texto. Las macroproposiciones que lo conforman facilitan el acceso al sentido del texto por parte del lector. Por último, el modelo de situación referencial se refiere a los conocimientos implícitos del texto referidos al mundo en el que se sitúa. Es el nivel de representación más complejo, pues el lector accede a su desciframiento de manera inferencial, es decir, mediante la necesaria interacción con las informaciones no explicitadas en el texto, pero sabidas por el conocimiento del mundo que posee.

De esta manera, si bien la comprensión de las micro y macroestructuras requieren de ciertas estrategias lectoras que pueden considerarse de segundo orden en cuanto a su complejidad; la apropiación del modelo de situación referencial o nivel situacional necesita de la activación de procesos cognitivos de primer orden de complejidad. Su dificultad reside en que orientan al lector para interpretar significados provenientes de saberes previos y saberes inferidos del texto. Camargo *et al.* (2009) (2009: 163) presentan las siguientes estrategias de mediación lectora que pueden orientar al docente en el diseño de sus actividades:

- Introducción de preguntas para avivar los conocimientos previos referidos a la información esencial del texto. La activa-

ción de los conocimientos previos como paso prioritario a la lectura incide positivamente en la formación de un modelo mental adecuado.

- Integración de la información textual en los esquemas de conocimiento que ya posee el lector.
- Énfasis en los conceptos que contradicen las concepciones espontáneas de los alumnos desde una dimensión situada o contextual.
- Integración de la información textual, a partir de un nuevo esquema para utilizarla creativamente en la resolución de otros problemas o tareas.
- Inferencias que no forman parte del texto-base.
- Adecuación de los niveles de cohesión y coherencia.
- Interpretación de todo el texto bajo el prisma de la cultura y de las experiencias previas del lector.

Estas estrategias deben servir para la intervención en el aula del docente, especialmente, al mediar con textos cuya informatividad está marcada por su pertenencia a un ámbito científico específico. Así, se deberán hacer énfasis, especialmente, en los conceptos que puedan contradecir sus concepciones espontáneas con el conocimiento especializado. En el caso de que sean textos de carácter divulgativo, también este nivel puede resultar complejo si no se poseen los conocimientos culturales suficientes, por lo que la introducción de preguntas resultará especialmente útil para comprobar que se está compartiendo la información clave para la correcta interpretación del texto.

Por último, conviene enriquecer el concepto de *modelo de situación referencial o imagen mental* a la luz de la idea de *intertexto* de Mendoza (1998). El intertexto está compuesto por conocimientos previos de los estudiantes, así como por las inferencias que extraen de textos divulgativos y científicos que se les propone leer (Iser, 1975; Riffaterre, 1991). Las estrategias con las que se trabaja la construcción del intertexto se pueden dividir en dos tipos, según los dos tipos de intertextos definidos por Mendoza (2011):

- Estrategias referidas al intertexto discursivo:
 - identificar las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género de todos los textos presentes;
 - informarse acerca de las citas y las alusiones a otras obras;

- Estrategias referidas al intertexto lector:
 - explicitar las expectativas que se traían del texto;
 - matizar, corregir o modificar conocimientos que se comprendieran erróneamente, al ser evocados de manera implícita en la lectura;
 - evidenciar las reglas con las que se relaciona el texto con textos leídos anteriormente.

De entre todas las estrategias, la formulación de preguntas (Camargo *et al.*, 2019) (2009: 163) y la discriminación de creencias propias frente a las leídas para la comprensión textual (Mendoza, 2011; Fernández Rojas y Ramírez Gil, 2011; Zárate Pérez, 2015) serán las que más interesen para el desarrollo de la propuesta de la mejora de la comprensión de textos divulgativos y científicos para la escritura argumentativa.

3. Metodología

La muestra se compone de un total de 120 textos, de 40 estudiantes de Máster de Profesorado de Secundaria. Los tres textos recogidos de cada estudiante fueron: el texto redactado en la sesión primera del Taller, en el Cuadernillo de la Secuencia Didáctica para la producción de un miniensayo (C); el texto borrador (TB) y el texto final (TF). El primer texto lo escribieron en la fase previa a la consulta de la bibliografía, mientras que los TB y TF los escribieron tras realizar lecturas divulgativas y científicas, las cuales emplearon como referencias para la defensa de sus tesis.

Antes de describir la metodología empleada en la investigación para el análisis de las tesis, conviene justificar la procedencia de las evidencias de las consultas y lecturas bibliográficas realizadas por los estudiantes para escribir sus miniensayos. Con este fin, se describe, a continuación, la metodología empleada en la primera fase del Taller. Durante la sesión dedicada al Acceso al conocimiento (Agosto *et al.*, 2017), se realizó de manera grupal una base de datos en Excel con referencias bibliográficas relacionadas con el tema del debate, tanto de carácter divulgativo como de carácter científico. Con las referencias, se creó una carpeta para depositar los artículos que los estudiantes se reco-

mendaron entre sí. De esta manera, pasada una semana, debían haberse leído de manera profunda las lecturas seleccionadas acerca del tema para disponer de argumentos para defender sus tesis.

La metodología empleada en la presente investigación es mixta. Por un lado, se recogen las puntuaciones obtenidas en una investigación cuantitativa previa, en concreto, de los resultados obtenidos en la evaluación de los textos producidos en este Taller. La evaluación de los TB y TF se realizó mediante un sistema de corrección por pares ciegos, con una rúbrica de 16 ítems (Mateo *et al.*, 2020), de entre los cuales se destacarán los ítems 2 y 13 por referirse a la tesis y a las fuentes bibliográficas, respectivamente. El criterio 13 ofrece concretamente el nivel de afectación de las lecturas para la reformulación de las tesis. Los resultados se categorizan de la siguiente manera: 1. Sin cambios; 2. Cambios referidos a una o dos fuentes; 3. Cambios referidos a más dos fuentes.

Para la segunda parte de la investigación, se optó por una aproximación cualitativa para el análisis de las tesis producidas por los estudiantes. En primer lugar, en los 140 textos que componen la muestra, se seleccionó de manera específica la redacción de las tesis, en las que se sustentan sus argumentaciones y se observa si cambiaban y cómo se reformulaba la redacción de estas. En segundo lugar, se analizaron los comentarios realizados en el texto C por los propios estudiantes acerca del proceso. En esta etapa de la investigación es en la que, propiamente, se valoran las reflexiones que realizan los estudiantes acerca de cómo mejorar sus procesos de comprensión lectora para enriquecer la escritura de sus textos argumentativos. La presentación de los datos se realiza mediante la selección de los comentarios más representativos del grupo de 40 estudiantes, en la medida en que son comentarios que engloban en ideas repetidas.

4. Resultados y discusión

En cuanto a los resultados de carácter cuantitativo, en primer lugar, se ofrecen las puntuaciones generales de los TB y TF obtenidas en el Taller. El TB alcanzó un 2,5, y el TF sumó un 3,2 (ambos puntuados sobre 4); por lo que se observa una mejoría de

0,7 puntos. De un total de 16 criterios, interesa destacar el dato de que el cambio mayor fue la introducción de referencias (1,2 en el TB, frente a 3,2 en el TF, superando en 2 puntos el TF al TB). Al respecto, se debe comentar que la intervención didáctica durante cuatro sesiones fue efectiva y permitió que los estudiantes tomaran conciencia de la necesidad de dedicar tiempo al proceso de redacción de textos.

Además, si se retoma la idea de justificar que los estudiantes leyeron las fuentes bibliográficas en el proceso del Taller, la mejoría de 2 puntos es la segunda evidencia, junto con la elaboración de una base de datos de fuentes bibliográficas puestas en común durante el Taller, ya descrita. Ambos datos sirven para partir de que hubo un trabajo lector entre el TB y el TF, por lo que se puede afirmar que los estudiantes leyeron diversas fuentes para redactar sus miniensayos finales. Este dato ofrece una primera valoración acerca de la importancia de leer textos, tanto de carácter divulgativo como científico, para defender ideas.

En cuanto a los resultados sobre la cantidad de lecturas con las que se sustentan las tesis, se ha contabilizado el número de miniensayos que han introducido referencias para apoyar con argumentos sus tesis. Se han tenido en cuenta los niveles del criterio 13 de la rúbrica. Los siguientes datos se pueden observar en la figura 1: «Sin fuentes»: en el TB, 34 estudiantes, mientras en el TF, solo 2; «Con cambios referidos a una o dos fuentes»: en el TB, 4 estudiantes, mientras en el TF, 8; por último, «Con cambios referidos a más de dos fuentes»: en el TB, 2 estudiantes, mientras en el TF, alcanzan la cifra de 31. Estos datos iluminan acerca de que la intervención fue efectiva, en cuanto a la insistencia con la que se alentó a los estudiantes a que emplearan referencias para apoyar sus tesis.

En cuanto a los resultados sobre la integración de esas fuentes, se observan los resultados en la figura 2.

Se puede comprobar que, de 3 estudiantes que integraron en el TB, pasaron a ser 25 los que lo hicieron en el TF. Por lo tanto, de nuevo, los resultados parecen positivos, por lo que se puede deducir que la intervención en el aula fue adecuada. Con la finalidad de aportar un dato más a la investigación cuantitativa, se presenta la puntuación valorada en el ítem 2 de la rúbrica. En concreto, se evalúa la claridad de la enunciación de la tesis. Los textos experimentaron una mejoría de casi un punto (0,9); de un

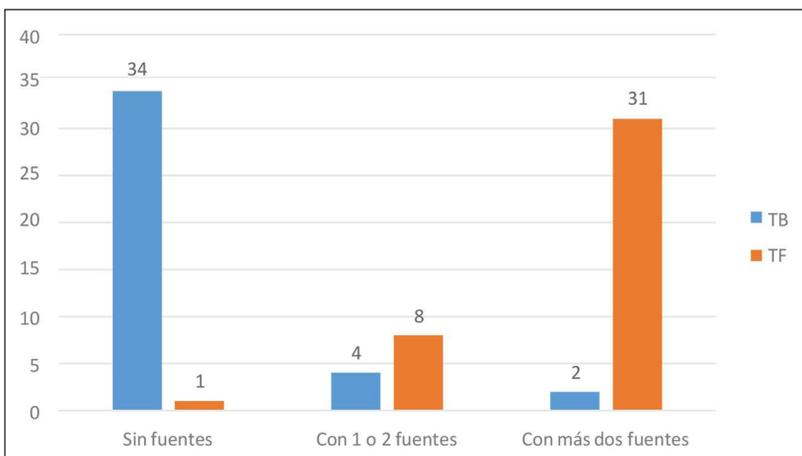


Figura 1. Cantidad de fuentes para sustentar las tesis.

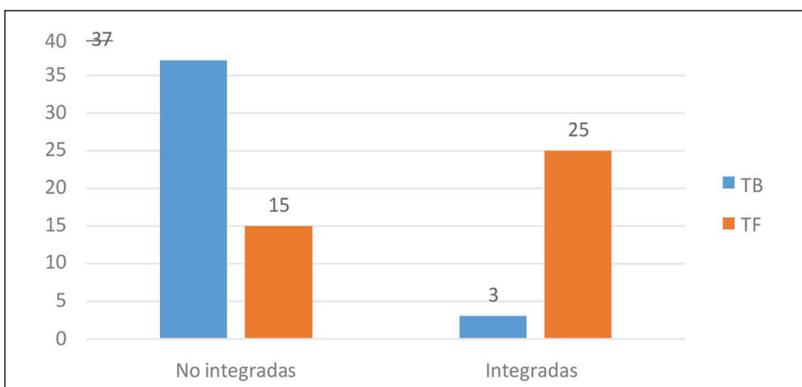


Figura 2. Integración de fuentes.

2,4 en el TB, se pasó a un 3,3 en el TF. Por lo que se puede afirmar que las tesis finales se enuncian de manera más clara que las tesis contenidas en el TB. De nuevo, formalmente, los estudiantes introdujeron los aspectos que se les solicitaron de manera mayoritaria.

Sin embargo, en la segunda parte de la investigación, de carácter cualitativo, los resultados obtenidos indican que los conocimientos previos no son revisados críticamente tras la consulta de la/s fuente/s, pues en su gran mayoría mantienen las formulaciones finales (TF) de sus creencias formuladas en el texto inicial C. Solo contemplamos un caso en el que se cambia de postura,

de una defensa de las lecturas juveniles hacia una defensa de una opción mixta. Aun así, se observa una manera de defender la tesis poco precisa: «ya que tanto los clásicos como la literatura juvenil tienen cosas buenas que aportar». La única fuente consultada en este miniensayo fue un texto periodístico, por tanto, de carácter divulgativo. Esto indica que el estudiante apenas ha profundizado en la materia con un lenguaje específico, lo cual se puede relacionar directamente con que solo haya empleado una fuente fiable. De esta manera, se puede valorar que, bien la selección de las lecturas no ha sido adecuada para que pudieran reflexionar sobre el tema con mayor profundidad, bien sus lecturas no les han enriquecido ni aportado un nuevo conocimiento porque no se hayan trabajado con profundidad.

En segundo lugar, para el análisis de los comentarios realizados en el texto C por los propios estudiantes acerca del proceso, se seleccionaron los siguientes textos representativos del grupo:

Me habría gustado tener acceso a las fuentes antes de formular una tesis al respecto.

Se debería mostrar algún ejemplo previo que les ayudara a articular la redacción de sus tesis.

El formato del debate ha ayudado a la formulación de las tesis porque accedes a puntos de vista que antes no te habías planteado.

La explicación de la fiabilidad de las fuentes es necesaria.

Se nos debe insistir en buscar no solo artículos, sino estadísticas, datos, otro tipo de datos y evidencias para justificar nuestras tesis.

Al tener que formular en voz alta mi tesis, he podido aclarar mis ideas.

Ha faltado tiempo para la reflexión y para el debate, aunque ha habido una buena interacción en el grupo.

No se han explicado todos los conceptos (diferenciar tema-tesis, tipos de argumentos...) que eran necesario recordar.

Estos comentarios son una muestra representativa de las estrategias que solicitan estos estudiantes para ser implementadas en el aula. El comentario más repetido ha sido la ayuda que ha supuesto el debate como forma de participación democrática y de diálogo respetuoso ante la variedad de opiniones. Por otro lado, el comentario que ha desprendido mayor grado de frustración en muchos de los participantes ha sido la falta de tiempo y

de dedicación a la lectura previa sobre el tema. Conviene, pues, tener en cuenta que, para el desarrollo de tesis, tanto de manera oral como escrita, es conveniente prepararse con lecturas previas acerca del tema. En segundo lugar, a la luz de estos resultados, para que esas lecturas sean realmente fuente de conocimiento y dialoguen con las creencias previas acerca del tema, se han de potenciar estrategias de lectura que integren, a las actividades de comprensión, las actividades de interpretación. En concreto, la estrategia de la formulación de preguntas, como método para activar conocimientos previos que entren en diálogo con los textos de referencia, es la actividad más recomendada. Por otro lado, la estrategia de clarificar posturas ayuda a conseguir diferenciar las creencias propias de las ideas que se defienden en los textos. Así, se recomienda el desarrollo oral de estas mediaciones por parte de los docentes, tanto en forma de debate –como se desarrolló en la experiencia que se investiga–, como a modo de provocación del docente o estrategia que evoque al método socrático en la explicación de los aspectos del tema sobre el que se debate.

5. Conclusiones

Según lo mostrado en la parte cuantitativa, sí hay evidencias de la mejoría de la redacción, incluso de la introducción de fuentes para cualificar sus argumentaciones. Sin embargo, estas mejoras se evalúan con aspectos medibles y cuantificables; mientras que, al analizar el contenido de las tesis que se defienden para evaluar cualitativamente la mejora de su sentido, se comprueba que no se ha mejorado en el desarrollo de unas argumentaciones contrastadas a partir de la lectura de textos especializados y divulgativos. Las ideas previas que manifestaron en un primer posicionamiento se han mantenido de manera inmutable en casi todos ellos, por lo que resulta extraño que, tras la lectura de fuentes relacionadas, no hayan cambiado ni enriquecido sus pareceres. En este sentido, se deben pensar estrategias de comprensión lectora de textos divulgativos y especializados que conlleven actividades dirigidas a practicar la interpretación de los textos. Para tal fin, se recomienda especialmente las mediaciones docentes dirigidas a la formulación de preguntas de ideas preconcebidas y a la reflexión que anime a la toma de postura de

manera contundente, para facilitar el posicionamiento del escritor y diferenciar su voz de la voz de otros autores. De esta manera, se enriquecerá la metacognición acerca del intertexto que se forman los estudiantes como lectores y escritores activos. Entre las prácticas educativas que se realizan en el ámbito universitario, en múltiples ocasiones, se encuentran tareas que perpetúan actuaciones enquistadas y repetitivas, carentes de cierta flexibilidad adaptativa. Es necesario que se adopten estas estrategias que promueven una implementación de las habilidades orales para que los procesos lectores sean fuente de enriquecimiento en los procesos escritores. Se concluye que deberían trabajarse de manera explícita las estrategias lectoras comentadas para que contribuyan a la construcción del pensamiento crítico, como consecuencia de la retroalimentación recíproca entre los procesos de lectura y escritura (Caro Valverde, 2015).

6. Referencias

- Agosto Riera, S.E., Álvarez Angulo, T., Hilario Silva, P., Mateo Girona, M.T., Uribe Álvarez, G. (Coords.) (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Octaedro.
- Caro Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://doi.org/10.6018/red/56/8>
- Caro Valverde, M.T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Fernández Rojas, H. A.; Ramírez Gil, R. (2011). Leer para investigar. *La colmena*, 72,23-29.
- Iser, W. (1975). El proceso de lectura, en R. Warning, *Estética de la Recepción*, pp. 149-164. Visor.
- Mateo Girona, M. T.; Uribe, G; Agosto, S.E.; Álvarez, T. (coords.) (2020). *El miniensayo en las materias del currículo de Secundaria*. Octaedro.
- Mateo Girona, M. T.; Caro Valverde, M. T. (2021). La Didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo. *Lenguaje y Textos*, 053), pp. 55- 66. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536>
- Mendoza Fillola, A. (2017). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista de Investigación e*

Innovación Educativa, 41, pp. 53-69. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133>

Sologuren Insúa, E. y Castillo Fadić, M. N. (2020). Lectura en y a través de las disciplinas: la comprensión de géneros académicos escritos. Una exploración al ámbito desde algunas teorías y modelos de comprensión del discurso escrito. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 58-74. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i14.320>

La luz como medio para trabajar la comprensión y la motivación lectora en Educación Infantil

MARÍA DOLORES DELGADO MARÍN
Universidad de Murcia, maninadelgado@um.es

INMACULADA MÉNDEZ MATEO
Universidad de Murcia, inmamendez@um.es

CECILIA RUIZ ESTEBAN
Universidad de Murcia, cruiz@um.es

Resumen

La etapa de Educación Infantil es la base de la formación del menor, especialmente en el ámbito lectoescriptor. El empleo de recursos innovadores en el aula que motiven y despierten el interés lector, como paso previo a un hábito que será adquirido en Primaria, se convierte en la principal labor del docente que valora la trascendencia de la lectura en el desarrollo personal y académico de su alumnado. Este proyecto tuvo como objetivo ayudar a la comprensión de los textos literarios para despertar el interés y la motivación lectora a través de la luz y materiales manipulativos, favoreciendo el placer por la lectura. Consistió en la narración de cuentos y la posterior realización de actividades mediante el empleo de los antiguos retroproyectores utilizados como mesas de luz. Los participantes de este estudio fueron 326 alumnos de 4 a 6 años (51,8% eran niños) de Educación Infantil de colegios de la Región de Murcia. Se administraron como instrumentos para la recogida de información una escala sociodemográfica, la escala de Mierisuo-Storm y Soinnien (2012) y un registro observacional. Los resultados obtenidos muestran que el 99% del alumnado comprendió el argumento del texto y fue capaz de realizar las actividades posteriores empleando para ello los recursos ofrecidos; el mismo porcentaje mostró interés por posteriores lecturas. Como conclusión, se puede afirmar que la implementación de nuevos recursos en el aula enfocados a la comprensión de los textos ayuda a despertar en el menor la motivación y el interés necesario para generar el hábito lector.

Palabras clave: Educación Infantil, hábito lector, literatura infantil, comprensión lectora, motivación.

1. Introducción

Son muchos los procesos que requieren el esfuerzo del menor para la adquisición de un aprendizaje, pero quizá sea el de la lectoescritura el más complicado por las habilidades cognitivas, concentración y esfuerzo que requiere. Si bien es cierta la dificultad de este aprendizaje, también lo es que el modo (metodología) empleado para su enseñanza y la adaptación a los ritmos y niveles madurativos de los menores, convierten este proceso en una meta alcanzable, cuyo proceso puede llegar a ser placentero y exitoso. Si es así, los inicios de la lectoescritura darán paso a un hábito lector que garantizará, en parte, el posterior éxito académico, ya que la lectura se convierte en instrumento vehicular del aprendizaje de todas las áreas de conocimiento.

En este sentido, existe una relación entre el modo en el que se enseña y aquello que finalmente se adquiere, de manera que los métodos y los recursos se convierten en elementos de motivación de un alumnado que de por sí siente curiosidad por aprender.

Analizando las distintas etapas educativas en las que actualmente se organiza el sistema educativo español, Infantil es aquella en la que se apuntalan las bases de un posterior aprendizaje y donde se inicia el germen de la lectura a través del placer por la escucha de los textos literarios. Así, el docente debe no solo conocer a su alumnado, sino convertirse en investigador de su propia práctica docente, buscando y diseñando nuevos recursos capaces de captar la atención del menor, de facilitar la comprensión de los textos y de despertar el interés lector mediante el placer.

Teniendo en cuenta que la causa principal del abandono escolar en España es la baja competencia en las áreas de Lengua y Matemáticas, la realidad muestra serias carencias en la expresión y comprensión de los escolares, siendo esto la causa y, a la vez, el efecto, de la falta de interés por la lectura. De ahí, la importancia de trabajar desde el inicio de la escolarización la lectura que posibilitará un desarrollo académico acorde con lo establecido en el currículo.

2. La motivación: motor de aprendizaje

Hablar de motivación es hacerlo de metas y razones que promueven nuestra acción y despiertan nuestra intención por actuar de una forma determinada (Naranjo, 2009), facilitando de este modo el avance y el progreso en todos los ámbitos de la vida del ser humano; por ello, es necesaria para el desarrollo de la persona, un desarrollo que abarca lo académico, social y personal. En este sentido, la motivación se convierte en el motor que empuja todo desarrollo y aprendizaje en las distintas etapas de la vida; por ello, encontrar a un alumnado no dispuesto a aprender se debe a que tiene otras propuestas externas al aula que indudablemente le motivan más (Beltrán, 2003; Niño, 2012). Por lo tanto, tal y como señala Ajello (2003), es necesaria, en el proceso enseñanza-aprendizaje, una predisposición, un querer aprender, que fomente la curiosidad por un nuevo conocimiento. Así, en las etapas iniciales, donde se forjan los cimientos sobre los que posteriormente se sustentará la adquisición de las competencias del alumnado, todos los agentes que intervienen en su formación deben tener en cuenta, tanto en el diseño de sus recursos como en sus estrategias, esa disposición por aprender mediante metas que el propio menor se proponga.

Si se tiene en cuenta esta formación del menor desde sus inicios, en la que cobra un papel fundamental el desarrollo de su competencia comunicativa, tanto de forma oral como escrita, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe garantizar, en mayor o menor medida, su éxito en la sociedad que le rodea. En esta misión la lectura se convierte en eje vertebrador sobre la que sustenta todo aquel conocimiento y aprendizaje que permitirá a la persona desarrollar el resto de competencias y, sobre todo, su capacidad crítica y creativa. Por ello, hablar de aprendizaje, en cualquiera de sus formas, es hacer referencia a la lectura, un proceso complejo que abarca desde la decodificación hasta la comprensión. Teniendo en cuenta los primeros años de escolarización del menor y el esfuerzo que conlleva la adquisición de esta competencia, es de vital importancia cómo se trabaje la motivación que despierte en el menor el interés por el texto, una relación entre la tira fónica y gráfica cargada de historias, mensajes, experiencias y vivencias que despierten no solo la imaginación, sino también la curiosidad por aprender a decodificar y comprender lo que aquella grafía encierra.

Sin la motivación no existe interés por la lectura, pero sin placer no puede haber hábito lector. De esta forma, es imprescindible estimular en el menor el placer por la lectura, y en el caso de la etapa de Educación Infantil, por la escucha de un texto oral mediado en el que interviene un lector competente, normalmente adulto, capaz de generar un ambiente propicio y de despertar el interés por el texto, facilitando la comprensión del mismo. Aquí entra en juego uno de los aspectos más importantes en el proceso lector del menor: generar la necesidad de leer. Si el escolar comprende el texto y disfruta con él, presentará una inquietud por conocer el significado de los signos gráficos y de alcanzar una lectura independiente que le permita acercarse a la experiencia literaria en sus momentos de ocio, creándose así el germen del tan ansiado hábito lector (Colomer, 2010).

Teniendo en cuenta que la lectura acerca al hombre al conocimiento de la realidad, permitiéndole asumir una conciencia crítica ante la sociedad (Nieto, 2011), se podría decir que esta se convierte en el instrumento necesario para aprender (Navarro *et al.*, 2017) y, por lo tanto, imprescindible para su formación. En este sentido, la lectura se presenta quizá como la competencia básica e imprescindible sobre la que sustentar el resto de saberes del hombre. Así, teniendo en cuenta esta argumentación, es trascendental el trabajo realizado en todas las etapas educativas enfocado a gestar ese hábito lector que abrirá al menor las puertas al conocimiento y a la propia realidad; convirtiéndose la Educación Infantil en la etapa inicial, no por ello de menor importancia, en la que despertar en el alumnado el interés lector. Para ello, es imprescindible el trabajo en el aula empleando recursos innovadores, centrados en la comprensión y el placer.

En este trabajo, es necesaria la intervención del docente en el aula, con la presentación de materiales que permitan al alumnado encontrar un valor en el texto literario, convirtiéndose en un guía que ofrece metas, generando expectativas, siempre buscando el éxito de su alumnado, mediante la valoración de su esfuerzo y la recompensa de su trabajo (García-Bacete y Doménech, 1997).

Por todo ello, el aprendizaje en esta etapa debe basarse en la experiencia, en lo lúdico y en los intereses de los alumnos. El docente se convierte en un mediador entre la literatura y el alumnado (Mendoza, 2008), facilitando de este modo un aprendizaje

significativo que perdura a lo largo de su vida (Brooks, 2014). En este sentido, este ejerce no solo de modelo en el aprendizaje (Guerrero y Caro, 2015), sino de investigador de su labor y de recursos que sean efectivos en el desempeño del principal objetivo: desarrollar el gusto por la lectura de los menores.

Pero este interés lector no se puede sustentar sin despertar primeramente el placer, entendido como disfrute, satisfacción que uno obtiene cuando lee (Clark y Rumbold, 2006). Esto convierte el proceso lector en un juego que catapulta al lector a una realidad distinta que lo prepara para poder interpretar aquello que le rodea (Holden, 2004).

La búsqueda de la concreción de este carácter lúdico, unido a la de una atención mantenida que facilite la comprensión y el placer por la narración, a través de la experiencia, plantea la necesidad de un recurso novedoso que acerque la comprensión al menor. En este sentido, la mesa de luz, recurso empleado en la metodología Reggio Emilia, permite, mediante la luz, captar la atención del menor, convirtiéndose en un estímulo para sus sentidos (Frere, 1987) que empleará para no solo trabajar la comprensión, sino para el propio disfrute de los cuentos.

3. Metodología

3.1. Objetivo

Por todo ello, el objetivo de este proyecto fue motivar al alumnado de Educación Infantil, buscando el interés por la lectura y facilitando para ello la comprensión de los textos mediante la mesa de luz proyectable.

3.2. Participantes

En este proyecto participaron 326 escolares de Educación Infantil, de edades comprendidas entre los 4 y 6 años, pertenecientes a 4 centros públicos de la Región de Murcia; el 52 % eran niñas y el 48 %, niños.

Además, en los talleres intervinieron 50 estudiantes del Grado en Educación Infantil, 20 docentes de los colegios y 10 miembros de los equipos directivos.

3.3. Instrumentos de medida

Se empleó una escala sociodemográfica elaborada *ad hoc*, con la que se midió las variables de edad, curso y género; la Escala de Motivación lectora de Mierisuo-Storm y Soinnien (2012) validada por Artola *et al.* (2018), concretamente se seleccionó las subescalas de motivación hacia la lectura y de intereses lectores (con un valor de fiabilidad $\alpha = 0.70$ y $\alpha = 0.57$ respectivamente); y un registro observacional elaborado para evaluar la comprensión del texto, la motivación y el placer lector durante el desarrollo de las actividades.

3.4. Desarrollo del proyecto

Este proyecto se basó en el carácter motivacional que debe presentar todo proceso que conlleve un aprendizaje, abarcando de este modo el antes, entendido como despertar la curiosidad por la tarea; el durante, referido a la propia narración del cuento; y el después, concretamente a la comprensión del texto y evaluación. Por ello, y teniendo en cuenta las características de la enseñanza en Infantil, la metodología empleada se basó en la experiencia, lo manipulativo y lo visual, presentando pequeñas metas a conseguir y estableciendo relaciones entre lo que se conocía y aquello que se pretendía alcanzar (Real Decreto 1630/2006). En este sentido, todas las actividades tenían un carácter lúdico, ofreciendo, de esta forma, el juego como medio de aprendizaje.

El proyecto consistió en 20 sesiones de cuentacuentos, de 40 minutos de duración, desarrolladas a lo largo de dos semanas, a las que asistió el alumnado dividido en grupos de 15 a 20 individuos, facilitando de este modo su participación activa.

Los objetivos específicos fueron:

- Despertar el interés por el texto (oral) literario.
- Facilitar, mediante recursos manipulativos y visuales, la comprensión.
- Relacionar la literatura con el placer.
- Iniciar al alumnado en el hábito lector.

En cuanto a las actividades realizadas, cabe señalar que se partió de álbumes ilustrados actuales, seleccionados en función

de los intereses previos del alumnado. Todas las ilustraciones se adaptaron en papel de acetato, respetando en todo momento la autoría de las mismas, para ser presentadas a través de antiguos retroproyectores en desuso, cedidos por la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Estos aparatos fueron empleados como mesas de luz, en donde las acciones quedaban proyectadas sobre un fondo blanco, para lo que era necesario que el habitáculo estuviera en total oscuridad.

- *¿A qué sabe la luna?*, de Michael Grejniec.
- *La cebra Camila*, de Marisa Núñez.
- *La vaca que puso un huevo*, de Andy Cutbill.
- *Yo voy conmigo*, de Raquel Díaz Reguera
- *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves.
- *¿De qué color es un beso?*, de Rocío Bonilla.
- *Por cuatro esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier.
- *El punto*, de Peter H. Reynolds.
- *El pez arcoíris*, de Marcus Pfister.

Una vez finalizada cada una de las cuatro narraciones de las constaba cada sesión, se presentó una actividad manipulativa con la que trabajar la comprensión del texto y su posterior evaluación. Estas, que también tenían un carácter lúdico, se realizaron jugando con la luz, bien del retroproyector bien con varillas luminosas fluorescentes, empleando materiales como el acetato de colores, agua, bolas de hidrogel, colorante alimenticio, bolsas de cierre hermético, láminas para plastificar...

4. Resultados

La Escala de Motivación lectora de Gambrell *et al.* (1996), validada por Navarro *et al.* (2018), puso de manifiesto una relación significativa positiva entre la motivación lectora y el interés que presenta el menor por la lectura.

Por otra parte, el registro observacional puso de manifiesto que el 99 % de los participantes comprendió el texto, lo suficientemente detallado como para poder realizar la actividad manipulativa final; además, es importante señalar que el 99 % disfru-

taron con la narración de los cuentos y los talleres posteriores basados en ellos; y el 98% mostró interés por escuchar nuevos relatos.

5. Conclusiones

Este proyecto muestra la relación existente entre la motivación y el interés por el texto literario del alumnado de Educación Infantil. De este modo, y teniendo en cuenta la afirmación de Sellan (2017) sobre la motivación como el establecimiento de las propias metas que ayudan al individuo a adquirir nuevas experiencias y conocimientos, despertar la curiosidad por la lectura provocará en él una modificación de su conducta, propiciando un interés por la lectura que posteriormente facilitará el aprendizaje de uno de los procesos más complejos para el ser humano, la adquisición de la lectoescritura (Carballo, 2014).

Este proyecto consiguió que el alumnado presentara un interés mantenido a lo largo del desarrollo de las actividades, provocado en gran medida por los recursos empleados y por el modo en el que se ofreció el texto literario como medio placentero, que despertó en él una forma de experimentar nuevas vivencias (Moss y Fester, 2002). La luz se convirtió en el recurso que permitió centrar la atención en aquella ilustración (en acetato) que apoyaba el texto oral, manteniéndola gracias a la oscuridad de la sala.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la relación entre la motivación y el placer que siente el menor por la lectura de los cuentos, ya que, como Holden (2004) señala, experimenta, como agente activo, nuevas realidades en las que, en muchas ocasiones, encuentra respuestas a cuestiones sobre el mundo que le rodea. Por ello, la imagen, proyectada con la luz, la experiencia de trabajar con materiales traslúcidos de distintas texturas y la libertad en la experiencia con lo manipulativo se convirtieron en el mejor medio para la comprensión de los cuentos. Así, el 99% del alumnado participante no solo comprendió el argumento principal de la historia, sino que fue capaz de identificar detalles de la narración.

Esta experiencia pone en relieve la relación entre la comprensión y el placer por la lectura, ya que el mismo porcentaje y alumnado mostró no solo la satisfacción por lo escuchado, sino

un interés por nuevas narraciones y por la participación de futuras actividades de promoción lectora.

Así, la intervención del docente en el aula, crucial en todas las etapas educativas, despertó en el menor la inquietud por aprender, buscando recursos motivadores centrados en la lectura y cuyo fin es facilitar la comprensión y el placer lector (Guerrero y Caro, 2015). Esta experiencia demuestra lo que autores como Mendoza (2008) y Brooks (2014) advierten en cuento al aprendizaje del menor, centrado en la experiencia y en su carácter lúdico, hecho que se tuvo en cuenta a la hora de diseñar y elegir el recurso, donde el menor fue el protagonista en la ejecución del taller, respetando su autonomía y su libertad en la realización de las distintas actividades de comprensión de cada cuento: elaboración de acuarios sensoriales, diseño y realización de cuadros de acetato, bolsas sensoriales... todo proyectado posteriormente con los retroproyectors.

Además, la motivación del alumnado no solo se alcanzaba por el empleo del recurso, sino porque el mediador no solo guiaba al menor para alcanzar una meta, que en este caso era la comprensión, el disfrute de la lectura y el interés, sino que las propias actividades generaban expectativas alcanzables, buscando el éxito y valorando el esfuerzo realizado, confirmando de este modo el planteamiento de Naranjo (2009) y de García Bacete y Doménech (1997). También se ha de señalar que, tal y como señala Colomer (2008) y el Real Decreto 1630/2006, la necesidad de plantear metodologías activas en el aula, centra el interés del docente en la aplicación de proyectos como el descrito en este artículo.

En este sentido, si bien es cierto, que los recursos son imprescindibles para atraer la atención del menor, estos deben estar enfocados a la comprensión, ya que esta es fundamental para poder alcanzar ese placer que se pretende y que garantizará el fin último de toda educación lectoliteraria: generar un hábito lector.

El docente de Educación Infantil debe ser consciente de la importancia que tiene la lectura para sus alumnos, como futuros ciudadanos, con el derecho a una formación que les permita la libertad de elegir el camino que deseen. Para ello, son imprescindible los cuentos, con los que acercar la literatura al menor, que pronto se hará adulto y que desea conocer y descubrir nuevos mundos entre las palabras. De ahí la obligación del docente de

leer diariamente a su alumnado y de investigar y descubrir nuevos recursos que le ofrezcan, de forma original y efectiva, infinitas posibilidades de disfrutar con la lectura.

6. Referencias

- Artola, T., Sastre, S. y Alvarado, J.M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11 (2), 141-157. <https://www.doi.org/10.30552/ejep.v11i2.227>
- Carballo, A. (2014). *Aprendizaje lector. Neurociencia educativa*. Madrid: Narcea.
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.
- Colomer, T. (2010). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. La fuerza de las minorías. En Fesefeldt, H., *Actas del 32.º Congreso internacional de IBBY*. Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 182, 24960- 24973.
- Moss, J. y Fenster, M. (2002). *From literature to literacy*. International Reading Association.
- Navarro, M., Orellana, P., y Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en estudiantes chilenos en Enseñanza Básica. *PSYKHE*, 27 (1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Navarro, V., Joza, M. F. y García, V. (2017). Análisis de intereses lectores: una mirada al programa vinculación «Manabí crece leyendo». *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* (2)4, 68-84.
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Sellan Naula, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2 (1). Grupo Compás.
- Vicente-Yagüe, M.I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>

Análisis de los procesos emocionales y atencionales en obras de no ficción sobre la naturaleza: con *Calma* e *Infinito*

RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS

Universidad de Zaragoza, rcristob@unizar.es

MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ

Universidad de Zaragoza, msanjalv@unizar.es

Resumen

El presente trabajo se propone analizar los procesos emocionales y atencionales que favorecen una aproximación a la naturaleza a través de dos libros de no ficción publicados en 2020 (*Con calma. 50 historias de la naturaleza*, de Williams y Hartas, e *Infinito. Los ciclos mágicos del universo*, de Romero y Cabassa). Las dos obras se analizan a partir de conceptos psicológicos recientes como los de inteligencia emocional (Goleman, 1996) y atención plena (Kabat-Zinn, 2005) y con el objetivo de responder a dos preguntas: ¿de qué manera y en qué medida estos libros ponen en juego componentes emocionales y atencionales frente a los procesos cognitivos, habitualmente priorizados en los libros de texto (Hartsfield, 2021)? ¿Cómo estas obras promueven procesos de lectura más profundos y, por ende, un acercamiento más atento y consciente a la realidad que presentan?

Palabras clave: Libros no ficción, inteligencia emocional, atención plena, lectura profunda, naturaleza

1. Introducción

La atención plena o *mindfulness* es una:

[...] forma práctica de estar más en contacto con la plenitud de nuestro ser por medio de un proceso sistemático de observación, de autoindagación y de acción atenta. (Kabat-Zinn, 2009, s/p)

La atención plena, añade Kabat-Zinn, nos permite examinar quiénes somos, cuestionar nuestra visión del mundo y el lugar que ocupamos en el mismo, pero sobre todo propiciar un encuentro pleno con nuestro interior y con el mundo del que formamos parte. El enfoque racionalista y materialista que predomina en la sociedad actual –y en nuestro sistema educativo– condiciona nuestra manera de situarnos en el mundo como seres humanos, en una carrera vertiginosa por asimilar contenidos, hacer cosas y consumir, lo que deja muy poco espacio para, simplemente, «ser»:

Con demasiada frecuencia no llevamos a cabo nuestras acciones de forma consciente, sino que nos dejamos arrastrar; actuamos llevados por los impulsos y pensamientos totalmente ordinarios que corren por nuestra mente como un río, cuando no como una cascada. (Kabat-Zinn, 2009, s/p)

Este torrente diario nos impide acercarnos, añade el autor, a reservas muy profundas de creatividad, inteligencia, imaginación, claridad, determinación, capacidad de elección y sabiduría que tenemos en nuestro interior.

En esta misma línea, Goleman (1996) propone que las escuelas promuevan una educación integral, reconciliando razón y emoción, para evitar las consecuencias desastrosas que supone dejar al azar la educación emocional de los más pequeños. Hace ya casi dos siglos, Charles Darwin reconocía que su predominancia racionalista le había provocado una especie de atrofia en esa parte del cerebro de la que dependen los gustos más elevados, lo que no solo suponía una pérdida de felicidad, sino también de intelecto, puesto que había debilitado su carácter emocional y su conexión consigo mismo y con la naturaleza (Alonso Puig, 2021). Este desapego de la naturaleza se ha acelerado con el desarrollo de un modelo de vida urbano y, en los últimos años, virtual (Katia, 2017).

En este trabajo analizamos dos obras que plantean propuestas estéticas y didácticas vinculadas a la atención plena y a procesos de lectura emocionales, como alternativa, por un lado, a los libros de texto convencionales, más centrados en el conocimiento y los datos, y, por otro, a las nuevas plataformas digitales, caracterizadas por la inmediatez y la sobreinformación. Los libros

seleccionados son dos obras publicadas en el año 2020, *Con calma. 50 historias de la naturaleza*, de Rachel Williams (texto) y Freya Hartas (ilustraciones); e *Infinito. Los ciclos mágicos del universo*, de Soledad Romero (texto) y Mariona Cabassa (ilustraciones). Las referencias en ambos libros a este enfoque emocional y atencional son explícitas. Así, en la contracubierta de *Con calma* aparece una cita de Jon Kabat-Zinn: «¿Las pequeñas cosas? ¿Los pequeños momentos? No son pequeños», ilustrada con la metamorfosis de la oruga en mariposa; mientras que en *Infinito* encontramos varios proverbios chinos en este sentido.

Como señala Garralón (2013), el género de los libros ilustrados de no ficción para lectores infantiles o juveniles ha tenido un gran auge en los últimos años en el panorama anglosajón, pero también en el nacional. *Con Calma* es una traducción del libro editado en Londres con el título *Slow Down. 50 Mindful Moments in Nature*, mientras que las autoras de *Infinito* son españolas. Las dos obras se nutren del extraordinario desarrollo del libro-álbum en la literatura infantil, de donde toman el formato, el estilo y el diálogo entre textos y paratextos, pero también del éxito de los libros de no ficción entre el público adulto, en especial, de aquellos vinculados al crecimiento personal a partir de conceptos psicológicos recientes como los de *inteligencia emocional* (Goleman, 1996) y atención plena (Kabat-Zinn, 2005).

Mediante el análisis de ambas obras queremos comprobar de qué manera estos libros ponen en juego los componentes emocionales y atencionales de la lectura y el aprendizaje, frente a los procesos cognitivos, habitualmente priorizados en los libros de texto (Hartsfield, 2021), y también cómo promueven los procesos de lectura más profundos y, por ende, un acercamiento atento y consciente a la realidad que presentan. El análisis se fundamenta en diversos conceptos clave que se exponen a continuación.

2. La inteligencia emocional y la atención plena en la infancia

Para Goleman (1996), numerosos problemas habituales de la vida de los niños y los jóvenes, como el fracaso escolar o el apego a los malos hábitos, pero también de la vida adulta, como el

alcoholismo y la delincuencia, tienen más que ver con la educación emocional que con el raciocinio.

Diversas investigaciones, como la desarrollada en los años 70 por el psicólogo Walter Mischel con 1000 niños, a los que se sometió a diversas pruebas relacionadas con la paciencia, la calma o la fuerza de voluntad, muestran una correlación de los logros personales y profesionales con diversos aspectos de la inteligencia emocional (el autocontrol, la resistencia a las distracciones y la capacidad de concentrarse y recrearse en metas futuras) más que con el coeficiente intelectual, la clase social o la familia (Goleman, 2020). No obstante, nuestras escuelas, nuestra cultura en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

El concepto de *inteligencia emocional* de Goleman se centra en el papel de los sentimientos en los procesos mentales, en «las emociones de la mente». En una formulación posterior, Goleman (2013) apunta a la atención plena como el camino para cultivar los tres pilares sobre los que se asienta la inteligencia emocional: la autoconciencia o conciencia de uno mismo, la conciencia de los demás y la conciencia del mundo.

Para Kabat-Zinn (2004, s/p):

La atención plena constituye básicamente una forma determinada de prestar atención. Se trata de mirar profundamente en el interior de uno mismo con la intención de hacerse preguntas y autocomprenderse.

Es también una forma de observar y vivir la realidad en el momento presente, con plena apertura y aceptación. El *mindfulness* o atención plena tendría, según diversos estudios citados por Alonso Puig (2017), la capacidad de desactivar la *red neuronal por defecto*, las regiones del cerebro que se activan cuando la mente divaga distraída, y de aumentar en cambio el tamaño de las áreas cerebrales de la *red ejecutiva central*, responsables del control de la atención, los hábitos, los impulsos, la inhibición o la memoria de trabajo. Alonso Puig señala que esta transformación de la arquitectura cerebral no es exclusiva del *mindfulness*, pues se ha comprobado en prácticas como la escucha de música clásica por los melómanos.

Martín Asuero (2015) destaca que hay numerosas evidencias científicas de que el desarrollo de la atención y la conciencia tiene efectos positivos en ámbitos como en el bienestar personal, al reducirse el estrés; en el trabajo, al reducirse el error; y en las relaciones personales, al reducirse la agresividad. Un estudio realizado por Killingsworth y Gilbert (2010) mostró una mayor correlación del estado de felicidad con el hecho de estar centrado en la actividad que se esté desarrollando, que con el tipo de actividad realizada.

Decía Michel de Montaigne ya a finales del siglo XVI:

Cuando bailo, bailo. Cuando duermo, duermo. Y cuando camino por un bosque, si mi pensamiento se distrae hacia asuntos distantes, lo conduzco de nuevo al camino, a la belleza de mi soledad. (Montaigne, 2007)

Conceptos como *contemplación*, concentración o *paciencia* son clave en el desarrollo de la atención plena y fundamentan las obras que aquí se analizan, las cuales promueven a través de sus textos, ilustraciones y paratextos una actitud calmada y atenta no solo en la lectura, sino en la vida misma.

3. Lectura superficial y lectura profunda

La lectura atenta, reflexiva, profunda, que deja una huella duradera en el lector, es una de las herramientas que más han contribuido a la formación cognitiva y emocional de los seres humanos, desde que la humanidad inventó la escritura. Sin embargo, algunas características de la sociedad actual dificultan los objetivos educativos que tradicionalmente se han conseguido a través de la lectura.

Hoy, según la neurocientífica Maryanne Wolf (2020), esta manera de leer atenta y reflexiva está amenazada por la saturación de mensajes a los que estamos expuestos en la sociedad de la información, por la velocidad y la superficialidad de los procesos lectores a los que es fácil tender cuando nos acostumbramos a leer en pantallas digitales, y por la dispersión y falta de atención que acaba produciendo la continua exposición a estímulos efímeros, constantemente renovados. El problema educa-

tivo es de primer orden, y lleva a Wolf a plantearse algunas preguntas inquietantes referidas tanto a qué leemos en la sociedad actual como al hecho de cómo leemos (2020, p. 58):

¿Cambiará la calidad de nuestra atención a medida que leamos en medios que primen la inmediatez, el cambio de tareas y el monitoreo continuo de la distracción, en contraposición a un enfoque más deliberativo de nuestra atención? [...] ¿Cambiará inexorablemente la calidad de nuestra atención en la lectura –la base de la calidad de nuestro pensamiento– a medida que nuestra cultura se aleje de la cultura impresa en pos de la digital?

El problema tiene importantes repercusiones éticas, pues afecta a la esencia de la construcción del pensamiento y de la cultura. Para García Montero (2019), la saturación de informaciones y la aceleración en que se suceden provocan un ritmo vertiginoso en la recepción que propicia, a su vez, la superficialidad de muchas manifestaciones culturales, convertidas en espectáculo o mero entretenimiento. Ello nos obliga a repensar nuestro papel como receptores: ser receptor, o ser lector, es educar la propia conciencia para no convertirnos en sujetos vacíos obligados a consumir productos efímeros y superficiales que pretenden sustituir al pensamiento y a la cultura (p. 148).

La educación, que en gran medida se realiza a través de la lectura reflexiva, es un proceso lento de asimilación cultural que tiene que realizar el propio sujeto y para el que no hay atajos. La lectura profunda requiere, sobre todo, tiempo. Solo una lectura lenta permite desplegar los complejos procesos cognitivos y emocionales que producen una transformación en el lector. Pero para los niños de hoy, educados en una cultura llena de distracciones, aprender a dedicar tiempo a sus incipientes procesos reflexivos es complicado, hasta el punto de que, como señalan Gardner y Weigel, «guiar esta mente peripatética puede ser el principal desafío de los educadores en la era digital» (2009; cit. por Wolf, 2020, p. 207). Los estudios realizados por distintos neurocientíficos y por la propia Wolf revelan en muchos jóvenes lectores los modos de leer propios de la cultura digital: echar un rápido vistazo y pasar enseguida a otra cosa interesante, ser pasivo y conceptualizar la lectura como un simple juego que entretiene y nada más, sin que sea la vía para des-

cubrir sus propios pensamientos. En su opinión, de no aprender los niños la lectura profunda en sus primeros años de vida puede que sea extremadamente difícil crear las conexiones cerebrales necesarias para lograrlo. Para evitar la adopción de estos hábitos de lectura acelerada desde la primera infancia, Wolf propone una educación dirigida a lograr un cerebro infantil «balfabetizado» (p. 214). Ese plan supone que los niños aprendan en soporte analógico (libros) las habilidades de lectura profunda antes de practicar de manera generalizada la lectura digital, que tiende a promover procesos de lectura rápidos y superficiales. Las estrategias para enseñar a leer de manera profunda harían hincapié en leer en pro del significado, no de la velocidad; en evitar el estilo de lectura en zigzag de muchos lectores adultos; en el control de su comprensión al leer. A partir de una determinada edad, estas habilidades analógicas de lectura profunda se transferirían a la lectura digital. La lectura de libros guiada por un adulto aporta a los lectores en formación algunos beneficios que no se producen con la lectura en pantallas: refuerza dimensiones temporales y espaciales en la lectura, agrega importantes asociaciones táctiles en el joven cerebro lector y provee la mejor interacción social y emocional posible (Wolf, 2020, p. 207).

4. Los procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en los libros de no ficción

Russell Freedman, reconocido autor de libros ilustrados de no ficción, declara que los libros que él concibe, más allá de los propósitos meramente informativos, pretenden crear *mundos vívidos* de los que el lector no desea salir:

Certainly the basic purpose of nonfiction is to inform, to instruct, hopefully to enlighten. But that's not enough. An effective nonfiction book must animate its subject, infuse it with life. It must create a vivid and believable world that the reader will enter willingly and leave only with reluctance (Freedman, 1992, p. 3, cit. por Kesler, 2012, p. 340)

Muchas obras actuales de no ficción recurren a una gran diversidad de procedimientos estilísticos para hacer atractiva la información. Kesler (2012) utiliza el concepto de *poetic nonfiction picture books* para referirse a estos libros híbridos cuyo objetivo es crear un tipo de procesamiento de la información que no se agota con la primera lectura, debido a la riqueza de recursos estilísticos. Además del formato atractivo y la abundancia de ilustraciones, que aportan un fuerte componente artístico y los equipara al libro álbum, es frecuente la fusión entre las estructuras discursivas de intención informativa y otros rasgos propios de la ficción narrativa (pequeñas tramas, personaje protagonista) o de la poesía (musicalidad, disposición visual del texto). Para Kesler, el estilo literario intensifica el proceso de construcción del sentido a través de la experiencia estética del lector: la musicalidad o el lenguaje figurado conectan con las emociones y la imaginación de los lectores infantiles, iluminan y refuerzan los temas, crean el deseo de aprender y facilitan la interpretación. El uso artístico del lenguaje aumenta la implicación y contribuye a fusionar el componente cognitivo y el emocional como facetas inseparables de una experiencia vívida de lectura.

Otras características de estos libros que favorecen los procesos emocionales del aprendizaje se refieren a su cuidado diseño. Por su esmerada encuadernación, diseño gráfico y tipográfico y calidad de las ilustraciones, podemos afirmar que muchos han sido concebidos como objetos artísticos, en una línea didáctica que confirma la estrecha relación que Govoni (2020) observa entre arte y ciencia, especialmente en las ilustraciones científicas de los naturalistas. Son frecuentes los formatos poco convencionales y la presencia de solapas, despleables, transparencias, etc., que los hacen sumamente atractivos y aportan elementos de interactividad física. Para Bonnafé (2008) y Tabernero (2019), la manipulación de los libros por los niños facilita la observación detallada y la aprehensión de los contenidos, los implica en la interpretación y refuerza el juego y la actividad como procesos relevantes del aprendizaje infantil. Es también frecuente que este enfoque lúdico y activo se complete con la propuesta de actividades que estimulan la creatividad y obligan a ampliar la información o a hacer algo nuevo con ella.

Muchas de las obras de no ficción refuerzan el proceso de construcción del sentido mediante la lectura atenta y reiterada.

En definitiva, fusionan el componente cognitivo y emocional de la lectura y del aprendizaje, y con ello convierten el aprendizaje en una experiencia muy distinta del enfoque expositivo y frío de los libros de texto y de la mera asimilación de contenidos informativos (Gill, 2009; Martins y Belmiro, 2021). Ello explica los excelentes resultados de aprendizaje obtenidos con población escolar (Young *et al.*, 2007; White, 2011; Hartsfield, 2021).

5. Método

El análisis realizado adopta los criterios del *Orbis Pictus Award*, premio que otorga cada año, desde 1989, The National Council of Teachers of English para reconocer la excelencia en los libros de no ficción para niños publicados en Estados Unidos. El jurado utiliza cuatro criterios: exactitud (*accuracy*), organización (*organization*), diseño (*design*) y estilo (*style*), ampliamente explicados por expertos de la propia organización (Zarnowski, Kerper y Jensen, 2001). Nos centramos en los tres últimos, por ser los que pueden relacionarse mejor con los procedimientos utilizados para producir la lectura atenta, profunda y emocional.

5.1. Análisis de *Con Calma e Infinito*

Con Calma surgió, como explica la autora del texto al final de la obra, del intento de explicar a su hija cómo se forma un arcoíris o cómo sale una mariposa de una crisálida, sin recurrir a la tecnología y las pantallas, sino desde la atención plena que experimentó junto a su hija al «detenerse y mirar cómo una abeja polinizaba una flor». *Infinito*, como su nombre indica, trata de explicar que nada tiene fin. Pese a las coincidencias entre ambas obras, existen también claras diferencias.

5.2. Organización

Las dos obras siguen lo que Garralón (2013) denomina una *estructura interna enumerativa por capítulos*. *Infinito* presenta una división de once capítulos temáticos formados por dos dobles páginas cada uno. Cada capítulo tiene un desarrollo artístico con-

ceptual sobre un ciclo de la naturaleza, partiendo de una página a modo de portadilla, en el que se presenta el tema o título y un subtítulo sobre un solo color. En la página siguiente se representa el ciclo correspondiente jalonado por textos breves y uno o varios dibujos sobre fondo blanco. El cierre de cada capítulo se compone de una colorida ilustración a doble página en la que se insertan un texto poético sobre este tema y una cita final de investigadores o escritores.

Con calma se ajusta al concepto de *divulgación visual* documental (Paladín y Pasinetti, 1999, cit. en Garralón, 2013), con una maquetación atractiva a modo de viñetas para abordar el tema de forma accesible, pero exhaustiva. La lectura de cada doble página responde al recorrido lógico de izquierda a derecha y de arriba abajo, comenzando por el título, acompañado en muchas ocasiones por un subtítulo que sigue una línea ondulada, para continuar con la entradilla y el texto central, de carácter expositivo. A partir de ahí, comienza una parte más narrativa en la que las imágenes se disponen a modo de viñetas acompañadas por pequeños textos. La abundancia de detalles visuales invita al lector a romper el sentido lógico y centrarse en la parte que más le atraiga, pasando libremente de una imagen o de un texto a otro. En esta obra encontramos una mayor interrelación entre los distintos capítulos a través del índice inicial y, sobre todo, del índice terminológico, que conduce a las distintas páginas en las que aparece cada concepto.

Aunque ambos libros tienen una estructura enumerativa, encontramos claras diferencias. Mientras *Infinito* tiene un carácter más artístico y simbólico, hasta el punto de que prescinde incluso del índice y de la numeración de las páginas, *Con Calma* es una obra profusa en datos y elementos de apoyo para la lectura en profundidad y el aprendizaje, tales como un prólogo, un índice, una doble página con un ejercicio para experimentar el «hoy, con calma», un índice terminológico, las biografías de las autoras, una serie de lecturas complementarias, un epílogo, una guía didáctica descargable y un juego de tarjetas con actividades mindfulness para conectar con la naturaleza propuestas por Emly Sharrat, profesora y experta en atención plena.

5.3. Diseño

Ambos libros cuentan con un diseño muy cuidado, una encuadernación cartoné y un formato grande y atractivo. *Infinito* (84 páginas, 270 x 270 mm) presenta un círculo troquelado en la cubierta que permite ver la portada interior. *Con calma* (128 páginas, 235 x 290 mm), por su parte, tiene unas guardas delanteras y traseras de color ocre claro con motivos animales y vegetales, que al comienzo de la obra dan paso a la portada interior, y al final sirven de cierre tras la hoja de créditos y la dedicatoria de las autoras.

La composición de las páginas es más artística y libre en el caso de *Infinito*, y más cerrada y lógica en el libro *Con calma* (figuras 1 y 2).

En *Con calma*, la disposición suele acompañar la superestructura del texto: de la causa al efecto y de lo general a lo particular, o viceversa, en la parte expositiva, y cronológica en la parte narrativa.

El tipo de ilustración es otro aspecto diferencial entre ambas obras. *Con calma* presenta dibujos naturalistas con plumilla y tinta coloreados digitalmente, que representan los elementos dentro de su ambiente o contexto, mientras que *Infinito* opta por el simbolismo y por el entramado artístico que forman los colores, las formas y las líneas, un estilo propio de la ilustradora que ella denomina *polisinfonía*.



Figura 1. *Infinito*. *Los ciclos mágicos del universo*. Doble página interior. Fuente: web editorial.

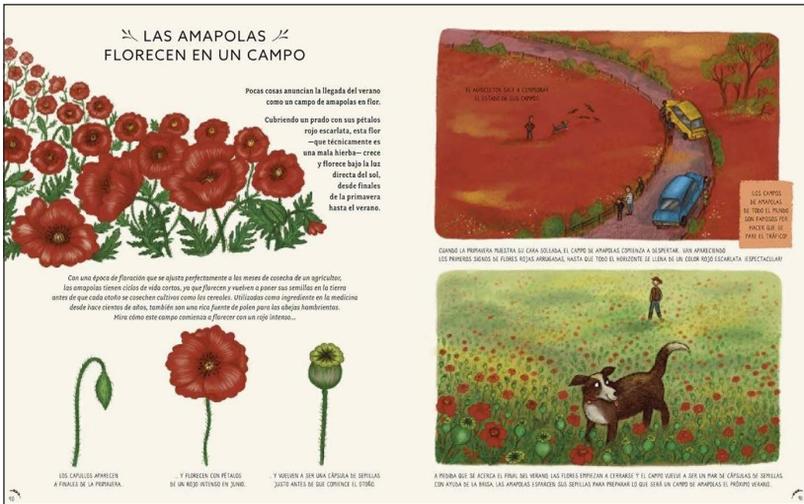


Figura 2. Con calma. 50 historias de la naturaleza. Doble página interior. Fuente: web editorial.

En cuanto a la tipografía, *Infinito* usa un único tipo de letra, de distinto tamaño y grosor, pero siempre de caja alta y palo seco, con trazos redondeados que le dan un toque infantil. Las únicas variaciones responden al tamaño y a la negrita. Por su parte, *Con calma* usa mayúsculas para los títulos, los textos y recuadros que acompañan las imágenes, y minúsculas para el resto de los textos, la entradilla y el texto central de presentación de cada capítulo.

Imagen y texto se complementan de forma muy armónica en ambas obras, combinando así los procesos profundos y emocionales de la lectura con la observación visual, aunque también con un estilo propio en cada caso. *Con calma* lo hace desde un punto de vista más informativo, con una ilustración descriptiva y rica en detalles, que amplía el contenido del texto; *Infinito* lo hace con un sentido más simbólico y artístico, de modo que son los textos los que se supeditan al dibujo.

5.4. Estilo

Los dos libros pertenecen al género que Kesler (2012) denomina *poetic nonfiction picture book*. En ambos se mezclan el carácter informativo y el literario para favorecer una experiencia estética y

emocional que supera la mera asimilación cognitiva de los contenidos y crea mundos vívidos. La particularidad de estos libros no son los contenidos que se presentan, sino el acercamiento a ellos a través de unos procesos de lectura emocionales y profundos que favorecen la atención. En el libro *Con calma* podemos comprobarlo desde la primera línea del prólogo (p. 11): «Con la primera luz de la mañana, un pájaro pía: “¡Buenos días!”». El saludo al día, las exclamaciones e incluso el entrecomillado no hacen sino destacar la cercanía del canto de los pájaros, que comparten con nosotros la celebración del nuevo día. Como contraposición, el búho ofrece una «dulce nana después de una larga cacería nocturna». La información está ahí, como la encontraríamos en un libro de texto, pero entregada de una manera poética y contemplativa. El prólogo nos advierte de que «cada día, hora tras hora suceden cosas mágicas antes nuestros ojos», para terminar con un canto a disfrutar y observarlas con atención:

Luego sal y comprueba lo maravilloso que es el mundo cuando te tomas el tiempo para desacelerar.

Lo mismo cabe decir del epílogo de *Infinito*, que incide en el carácter imperecedero y cíclico de las cosas, como ya sentenció Antoine Lavoisier, padre de la química moderna, en el siglo XVIII: «La materia ni se crea ni se destruye, solo se transforma». El libro glosa esta idea para acercarla al niño:

Todas las cosas que existen en el universo, cuando llegan a su fin, empiezan de nuevo. Nada desaparece por completo. Todo se transforma una y otra vez. Cuando el universo termina, brota la primavera, después de la noche, amanece un nuevo día, y del fruto caído del suelo, crece un árbol... Son los ciclos mágicos del universo y este libro muestra alguno de ellos. ¡Bienvenidos a un increíble viaje a través del infinito!

Una idea que se repite en el capítulo dedicado al ciclo de las estaciones del año:

La creación de algo nuevo exige la destrucción de lo viejo. Todo forma parte de una rueda mágica en la que, en realidad, nada se acaba.

La idea se completa con un poema Zen, que destaca por su carácter poético y el uso de recursos literarios, especialmente la paradoja:

Los árboles meditan en invierno. Gracias a ello, florecen en primavera, dan sombra y frutos en verano y se despojan de lo superfluo en otoño.

Se trata, así, de una comunicación cálida y cercana que, en el caso de las obras de literatura infantil, acerca al conocimiento científico, frente a la frialdad del lenguaje lógico.

Ambos libros buscan de este modo dar respuesta al lector infantil y juvenil de hoy, curioso, exploratorio, lúdico, con un concepto híbrido de información y literatura (González-Lartitegui 2018), el *docere et delectare* horaciano. Una hibridación que viene precedida sin duda por el ensanchamiento al que el libro-álbum ha sometido en las últimas décadas el concepto de *literatura infantil*.

Sin embargo, hay una clara diferencia de estilo entre ambos. *Infinito* tiene un lenguaje poético con rimas asonantes y consonantes y versos de arte menor y mayor, agrupados principalmente en grupos de dos y cuatro versos, tal como podemos ver en la primera doble página del capítulo dedicado a las estaciones del año (figura 1): «Primavera: Las flores colorean las praderas / Los animales salen de sus madrigueras». Hay un lenguaje sonoro, rítmico e incluso sinestésico, con el que las palabras refuerzan los tonos, sabores, olores y sensaciones térmicas de las ilustraciones que lo acompañan.

Con calma es un libro más prosaico que conjuga en cada doble página el discurso expositivo de la página izquierda con el discurso narrativo de la página derecha. En el capítulo dedicado al campo de amapolas (figura 2), la introducción nos seduce aludiendo al impacto que produce su atractivo cromático, pero no tarda en aportar datos técnicos sobre las características de esta flor y su crecimiento:

Pocas cosas anuncian la llegada del verano como un campo de amapolas. Cubriendo un prado con sus pétalos rojo escarlata, esta flor –que técnicamente es mala hierba– crece y florece bajo la luz directa del sol, desde finales de la primavera hasta el verano.

La página izquierda continúa aportando información de su ciclo de vida, floración, usos en la medicina o cómo sirve de alimento a las abejas, mientras la derecha narra la historia de un agricultor que «sale a comprobar el estado de su campo» y contempla, junto a los curiosos que se bajan de sus coches, la transformación que experimenta este desde el final de la primavera hasta que se acerca el otoño.

6. Conclusiones

Las dos obras analizadas plantean un enfoque de la experiencia lectora como una práctica de atención y observación capaz de generar estados emocionales de placer perdurables, frente al vaivén de saturación y vacío al que nos enfrentamos hoy en día. La lectura calmada y profunda es capaz de aumentar la atención como alternativa y entrenamiento frente a otros hábitos distraídos que fomentan las nuevas tecnologías para doblegar nuestra voluntad y nuestra mente. Además, la mirada y lectura atentas que proponen estos libros se complementan con su contenido, que plantea un acercamiento a la naturaleza desde la observación detallada. De esta manera, el proceso de lectura encuentra su continuidad en una actitud vivencial, centrada en la dimensión emocional y atencional de las experiencias cotidianas y desapegada de su sentido racional, lo que permite comprender el mundo a partir de las sensaciones y la imaginación, más que desde la racionalización. Tal como señala Garralón (2013), la tendencia a destacar el asombro y lo sensacional, incluso lo extravagante, es muy frecuente en los medios de comunicación cuando hablan sobre naturaleza. Una realidad que Hueso (2017) vincula con el síndrome de déficit de la naturaleza, propuesto precisamente por un periodista, Richard Louv, para conceptualizar un estilo de vida alejado del medio natural.

Ambas obras favorecen procesos emocionales y atencionales frente al predominio habitual de los procesos cognitivos, estimulando así procesos de lectura más profundos y, con ello, un acercamiento más atento y consciente a la realidad. *Con calma* presenta una mayor profusión de información, ilustraciones y recursos, dirigidos a mantener la concentración y la atención del lector mediante una lectura recursiva y transversal, mientras que *Infinito* ofrece un enfoque simbólico que busca una aproxima-

ción a los ciclos de la naturaleza más sugerente, emocional y estética, tratando de representar el mundo que nos rodea mediante una interpretación personal y artística.

7. Financiación

Este trabajo se inscribe en el Proyecto I+D+i *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción* (RTI2018-093825-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos FEDER de la Unión Europea.

8. Referencias

8.1. Referencias primarias

- Romero, S. (2020). *Infinito. Los ciclos mágicos del Universo*. Ilustr. de M. Cabassa. Zahorí Books.
- Williams, R. (2020). *Con Calma. 50 historias de la naturaleza*. Ilustr. de F. Hartas. Flamboyant. Trad. de D. de los Santos de Slow Down. 50 Mindful Moments in Nature (2020). Magic Cat Publishing.

8.2. Referencias secundarias

- Alonso Puig, M. (2017). *¡Tómate un respiro! Minfulness. El arte de mantener la calma*. España.
- Alonso Puig, M. (2021). *Resetea tu mente. Descubre de lo que eres capaz*. España.
- Bonnafé, M. (2008). Los libros, eso es bueno para los bebés. Océano
- Travesía. Garralón, A. (2013). Leer y saber. Los libros informativos para niños. Tarambana Libros.
- Gill, S.R. (2009). What Teachers Need to Know About the «New Nonfiction». *The ReadingTeacher*, 63(4), 260-267. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.63.4.1>
- García Montero, L. (2019). *Las palabras rotas. El desconsuelo de la democracia*. Barcelona: Alfaguara.
- Goleman, D. (2020). El líder enfocado. Enfocarse en uno mismo, en los demás y en el mundo. Focus, Serie inteligencia emocional de HBR (Harvard Business Review). Edición digital. Reverté Management.

- González Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Govoni, P. (2020). *Drawing Nature, Building Knowledge: Between Beauty and «Gut Feelings» in the Sciences*. En G. Grilli (ed.). *Non-Fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 205-221). Edizioni ETS. https://www.academia.edu/43795656/Drawing_Nature_Building_Knowledge_Between_Beauty_and_Gut_Feelings_in_the_Sciences
- Hartsfield, D.E. (2021). «Not Just For Us Nerds»: Examining Elementary Teachers' Perspectives of Contemporary Children's Nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 1-26. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/1786>
- Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza. Un viaje a nuestra esencia*. Barcelona: Plataforma actual.
- Killingsworth M.A. y Gilbert D.T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932.
- Martín Asuero, A. (2015). *Plenamente. Mindfulness o el arte de estar presente*. Planeta.
- Martins, M. y Belmiro, C.A. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En Goga, N., Iversen, S.H. y Teigland, A.S. (eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavian University Press. https://www.researchgate.net/publication/349894150_Stylistic_Strategies_in_Children's_nonfiction_books
- Montaigne, M. de (2007). *Los ensayos*. Trad. J. Bayod Brau. Acantilado.
- Young, T.A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(1). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3
- Tabernero, R. (2019). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. En Tabernero, R. (ed.). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). PUZ.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Lectura inferencial de *Historia de una maestra* y su comentario crítico universitario

CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR RODRÍGUEZ
Universidad de Murcia, cynthianathaly.chocobar@um.es

Resumen

Se estudia una experiencia educativa desarrollada con alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que ha elaborado comentarios críticos personales a partir de su lectura de *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa, relato testimonial primerizo en el contexto de la Segunda República española. La reflexión oral compartida de estudiantes del siglo XXI sobre elementos didácticos, pedagógicos y psicológicos contenidos en la obra interpreta su axiología, al advertir sus valores relevantes en la actualidad. Desde la metodología cualitativa del análisis de contenido, se han revisado los discursos discentes expresados en coloquios suscitados en la lectura procesual de dicha obra orientada con una guía analítica de lectura inferencial cuya cuestión final insta a relacionar de manera contrastiva los aspectos formativos reflejados por la autora y la situación actual de la educación para extraer en un comentario argumentativo los valores de tradición y modernidad de dicho texto respecto de la educación actual basada en competencias. Los resultados finales evidencian que el alumnado ha ejercido su capacidad crítica en el ámbito del análisis y producción de textos argumentativos de modo significativo, porque la novela seleccionada los ha motivado por prefigurar los primeros avatares docentes de una profesional egresada con gran vocación por enseñar y porque el modelo de comentario crítico inferencial que les ha guiado ha favorecido su formulación personal y compartida de opiniones y deliberaciones con argumentos oportunos derivados de tal significatividad lectora.

Palabras clave: Argumentación, comentario crítico, Educación Superior, educación lectora, biografía novelada.

1. Introducción

Esta investigación recoge los prolegómenos didácticos y los resultados de una experiencia educativa realizada con alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, al cual la autora de este estudio ha impartido docencia en la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Mención Interculturalidad.

El estudio parte del análisis del corpus oral de comentarios críticos personales del alumnado universitario participante realizados en coloquio por asambleas de aula a partir de la lectura de la novela *Historia de una maestra* que la escritora y profesora Josefina Aldecoa urdió, según informa en el prólogo de dicha obra, a partir de historias que le había contado su madre, igualmente profesora.

De modo paralelo a esta realidad laboral, la ficción se narra como un relato testimonial sobre sí misma que Gabriela López Pardo cuenta a su hija Juana. Tal relato se centra en su experiencia educadora primeriza durante el contexto sociohistórico de la Segunda República española comprendido entre 1923 y 1936 donde la educación española tuvo la iniciativa feliz de las Misiones Pedagógicas a través de las cuales los intelectuales hicieron llegar al pueblo la cultura del arte y la emancipación ideológica (Furtó, 2017).

2. La lectura inferencial de una novela clave sobre educación

La elección de esta obra publicada en 1990 surge con ocasión del trigésimo aniversario de su publicación y, sobre todo, atiende al análisis magistral que hace esta escritora del ámbito educativo y social en que se sitúa y a su revisión reflexiva pormenorizada de su práctica docente inicial en el significativo contexto sociohistórico en el que se hallaba inmersa la juventud de la protagonista del relato a partir de su egresamiento titulado de Magisterio hacia 1923.

La reflexión de estudiantes del siglo XXI sobre elementos didácticos, pedagógicos y psicológicos contenidos en esta obra fi-

nisecular que, a su vez, construye una historia de contexto crucial para los españoles en el primer tercio del siglo XX, sirve como retrato interpretativo actual de la axiología de su argumento educativo al advertir sus valores relevantes hoy y los que merecen revisión desde la innovación contemporánea en tal materia de acuerdo con los enfoques cognitivo y comunicativo que vinculan aprendizajes formales e informales desde la discursividad dialógica, crítica y creativa del comentario personal de textos en el marco de las competencias clave de la OCDE (2005).

Esta propuesta innovadora tiene la intención, pues, de elucidar la modernidad de tal documento artístico y testimonial con el propósito de fomentar la competencia argumentativa de los discentes involucrados, partiendo de la textualidad que, en primera persona, que Josefina Aldecoa redacta para que la maestra protagonista, Gabriela, explique sus vivencias como docente en un periodo tan complicado y convulso de cambios sociohistóricos.

Tal desdoblamiento especular se proyecta en los jóvenes lectores de Grado de Educación Primaria que han participado en esta experiencia formativa con expectativas profesionalizadoras paralelas a la protagonista de la novela en el siglo pasado. Así pues, de modo significativo, se apela a la lectura inferencial del alumnado sobre dicha novela para que elaboren hipótesis de sentido sobre los elementos implícitos de la obra (Lizarazú, 2018) empleando estrategias metacognitivas que favorecen el aprendizaje autodirigido, y recurriendo, sobre todo, a aquellas que se dedican a interrogar el texto ya las que recapitulan ideas globales (Durán, 2019). De este modo se favorece su reflexión profunda inherente a la capacidad de reformulación crítica del lector desde sus propias conexiones interesaciales, intertextuales, personales, sociales y contextuales.

Todo ello concuerda con las demandas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI que promulga una educación capaz de formar al alumnado en su competencia comunicativa. Son vías epistémicas al respecto la gramática de la argumentación (Lo Cascio, 1998) y la didáctica de la argumentación (Caro y González, 2015; Caro y González, 2018; Vicente-Yagüe *et al.*, 2019).

3. Educación dialógica de la argumentación a través de relatos de fondo autobiográfico

La consideración de la importancia estratégica y significativa de la argumentación informal en los procesos educativos aporta perspectiva crítica y los dota de poder intencional para la transformación creativa y la transferencia social (Pérez, 2007; Morín, 1999). De este modo, en los procesos de la lectura inferencial, es factible identificar y conjugar argumentos de valor que produzcan un retrato interpretativo actual de la axiología de la obra leída.

Cuando el pensamiento crítico obra con solidez argumentativa, se promueve con garantías el aprendizaje autónomo de cada estudiante en acciones tan necesarias como la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, las cuales son recurrentes en la vía cotidiana desde una ética democrática (Bolívar *et al.*, 2001). Avalan esta perspectiva los estudios que, desde mediados del siglo XX, reivindican la argumentación ordinaria de índole informal, contextual y pragmática abanderadas por las teorías de Toulmin (1958) y de Perelman Et. Olbrechts-Tyteca (1989). Ello permite que se consideren argumentaciones aquellas disertaciones que carecen de esquemas fijos o que deben ser reformulados por el intérprete, dotando así de una visión con enfoque semiótico de las múltiples facetas gnoseológicas de la indagación teórico-práctica de la argumentación con espectro multidisciplinar, que abarca incluso a los partidarios de la pragma-dialéctica (Eemeren *et al.*, 2002; Eemeren, 2011; Rodríguez, 2004; López, 2012; Marraud, 2013; Leal, 2016), puesto que su teoría expone la argumentación como acción para propiciar, plantear, impugnar, criticar o refutar tesis. En este sentido, resulta interesante conectar las propuestas de lectura interpretativa con las preocupaciones vitales del alumnado, para conseguir la vinculación con su contexto real de aplicación y el entrenamiento de su pensamiento crítico.

En el caso de la intervención didáctica innovadora que aquí se refiere, el texto seleccionado es el relato autobiográfico de una docente, pues la lectura de esta tipología textual suele suscitar múltiples interpretaciones a través de recuerdos contextualizados material y simbólicamente (Piña, 1999).

Para Romera-Castillo (1996) los periodos de la infancia y los educativos se encuentran referidos de manera más o menos explícita en diversos textos literarios. Ejemplo de ello son algunos textos donde sus autores rememoran su infancia y juventud, como *Desde el amanecer. Autobiografía de mis primeros diez años* de Rosa Chacel (1972), *Mi vida al aire libre. Memorias de un hombre sedentario* de Miguel Delibes (1982), entre otros.

3.1. *Historia de una maestra*: una lección sobre la emancipación docente

Historia de una maestra (1990) es la primera novela de una trilogía completada con *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997), que responde a la voluntad de Josefina Aldecoa de poner la literatura al servicio de la superación de la enseñanza extremadamente logocéntrica que había imperado durante la dictadura franquista, para lo cual propone una reconstrucción del sistema educativo floreciente en los años laicos de la Segunda República, donde el krausismo y las Misiones Pedagógicas abrieron el cauce a un modo realmente democrático de educar. Su sabiduría bebía de fuentes de primer orden: las historias de vida de su madre y de su abuela, ambas maestras vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza.

Consecuentemente, Josefina Aldecoa ubica la peripecia de su libro durante la Segunda República y el comienzo de la Guerra Civil. Por ello, en su texto se asocia información sobre asuntos contemporáneos con otra proveniente del pasado, como son la vida de los ancestros, las costumbres de los campesinos y los mineros, el entramado en torno a las reglas morales y religiosas que impregnaban todos los segmentos sociales, etc. La novela rememora igualmente aquella época de pobreza, ignorancia y opresión, y muestra el importante papel de la enseñanza y de aquellos docentes que lucharon por educar un país, a pesar de todas las barreras y complicaciones en las que se vieron implicados.

Como es sabido, la estructura circular de esta novela, se divide en tres partes: «El comienzo del sueño», «El sueño» y «El final del sueño». Gabriela, protagonista y narradora de la historia, es una joven maestra que comienza su periplo docente en una pequeña aldea en Tierra de Campos, comarca natural española situada en la comunidad autónoma de Castilla y León, tierra natal

de Josefina Aldecoa. Sus ansias de enseñar y de transmitir el entusiasmo y la curiosidad por aprender de su alumnado es destacable, y vive de manera optimista y consciente cada avance de sus jóvenes aprendices. Años más tarde, luego de aprobar unas oposiciones para el cuerpo de maestras, elige un poblado de Guinea Ecuatorial, entonces colonia española, como destino docente. Su experiencia colonial le permite ser testigo de las profundas diferencias sociales entre la población nativa y la población española allí ubicada. En el avance de la historia se plantea el horizonte ilusionante de los años treinta, movilizados por los cambios que trajo la Segunda República a España, tiempo en el que ella y su marido, Ezequiel –con quien tendrá la hija a la que dirige su relato–, defienden una reforma educativa en pro de la libertad y del laicismo. El libro relata las tensiones que se produjeron como consecuencia de estos cambios, las dificultades a la hora de los intentos de modernización de la sociedad española reticente. La autora refleja de manera magistral tales situaciones, donde la intolerancia y el radicalismo se convierten en protagonistas de las últimas páginas de la novela, terminando con la desgracia acontecida en la vida de la protagonista con la muerte de su marido.

Así, este libro se erige como un manifiesto homenaje a un colectivo, que ha sido pocas veces reconocido en la historia: los maestros y las maestras de la República; a la vez que resalta, por un lado, la importancia de la educación como motor de cambios sociales e históricos, y, por otro, su poder para forjar la sociedad libre, con plenitud de derechos e igualdad para todos los integrantes de la misma, cuestión que en nuestros días es de gran relevancia y plenamente vigente, según evidencian las teorías emancipadoras de la educación formuladas por Paulo Freire (2011).

4. Metodología de la investigación

Para investigar los resultados de esta experiencia educativa se ha utilizado la metodología cualitativa del análisis de contenido semántico de comentarios críticos personales discentes formulados oralmente a través de un diario de campo con anotaciones etnográficas especialmente atentas a las isotopías manifestadas (Riffaterre, 1971). Se orienta así hacia la revisión de los discursos

reflexivos de argumentación a partir de una perspectiva interpretativa y crítica, cuya pretensión ha sido transformar las prácticas educativas mediante la argumentación y construcción de un pensamiento social más complejo y sólido, conocimiento que exigió ser comunicado y contrastado mediante el diálogo en formato de foro literario y la escritura de comentarios críticos de argumentación, para su posterior revisión acerca de los recursos y valores de tipo intercultural y transgeneracional que han aprendido en esta tarea. Por tales razones sociocríticas, esta metodología también es asociable con el análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003).

Tales reflexiones se han depurado a partir de un trabajo didáctico de enfoque metodológico dialógico, que se ha basado en el coloquio grupal suscitado a partir de la lectura inferencial de *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa por parte del alumnado de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Como instrumento indispensable de dicha lectura interpretativa de la obra desde las inferencias logradas por el alumnado, hay que destacar el empleo estratégico de un organizador previo de su proceso analítico que sigue las características de lectura inferencial señaladas por Cassany, Luna y Sanz (1998) para que el mensaje sea descifrado en su contexto comunicativo: una guía de comprensión e interpretación lectora con preguntas de diversa índole y complejidad cognitiva, pues las iniciales, por tener como finalidad el reconocimiento de los agentes, la peripecia y la ubicación espacio-temporal y la indagación en el contexto sociocultural de la obra –con especial incidencia en el contexto educativo–, han sido ofrecidas para que recabaran datos de tipo liminar, mientras que las últimas preguntas apuntaban hacia la interpretación hermenéutica y significativa de la estructura profunda de la obra, que responde a la tesis de Aldecoa sobre la educación emancipadora propia de la Institución Libre de Enseñanza personificada en el itinerario curricular de la protagonista legado a la posteridad a través de la historia relatada a su hija.

De dicha guía interesan en este trabajo aquellas preguntas analíticas que brindan a cada estudiante la posibilidad de elucidar, a través de las inferencias personales de la lectura, una hipótesis acerca de la vigencia de la tesis de la autora del libro. Ello se consigue en el ámbito conectivo del acto de leer, al contrastar los

intertextos de la obra con los de su propio intertexto lector, así como las creencias retratadas por la autora con las de cada alumno que realiza su comentario crítico personal al respecto. Así pues, el centro de interés es contrastar los aspectos formativos reflejados por la autora y la situación actual de la educación para extraer en un comentario argumentativo los valores de tradición y modernidad de dicho texto respecto de la educación actual basada en competencias. Concretamente, las cuestiones inferenciales que provocan la reflexión crítica que fundamenta los comentarios universitarios al respecto son: «¿Qué te ha inspirado *Historia de una maestra*? Apoya tu respuesta con razonamientos significativos y verosímiles.» / «Atendiendo a las diversas cuestiones educativas tratadas por Josefina Aldecoa en esta novela, ¿qué consideras que han cambiado en la actualidad, tanto en el campo sociológico general como en el educativo en particular? Justifica y razona tu respuesta con argumentos convincentes. / «Compara la educación, teniendo en cuenta el contexto actual y el de la novela. Razona y argumenta tu comentario crítico comparativo».

5. Resultados

El análisis documental de los comentarios críticos orales del alumnado participante desde una metodología cualitativa, que atañe a su dimensión semántica de tipo isotópico, ha permitido advertir los ejes comunes resultantes en la consideración intertextual y globalizadora de los comentarios aportados. A partir de ello, en atención al interés por advertir las conexiones críticas discentes sobre la vigencia actual de los ideales educativos de la Institución Libre de Enseñanza expresados en *Historia de una maestra*, cabe sintetizar los siguientes resultados comunes en torno a dos ejes:

El reto de la emancipación intelectual
y profesional de la mujer

Después de casi un siglo, sigue vigente la dificultad del ejercicio de una profesión por parte de una mujer (no solo la de maestra) en una sociedad machista y tradicional. La novela muestra la lu-

cha existente entre las aspiraciones libres de la protagonista y el lugar que se pretende para la mujer en la familia, confinándola en el entorno doméstico, al cuidado de la prole y sumisa al rol del varón como proveedor de bienes y seguridad. Los estudiantes reflexionan sobre el peso de la doble responsabilidad que recae sobre la mujer, aún en estos días, pues la sociedad sigue otorgándole la función de atender y cuidar a la población que o puede cuidarse a sí misma, lo cual condiciona notablemente su posición y su rendimiento en el trabajo remunerado.

Comentan la subordinación a la que estaba sometida la mujer, que pasaba del dominio del padre al dominio del marido. También detectan cómo las reglas sociales establecidas en sociedades machistas someten y dominan a las mujeres marcando el camino que deben seguir: la ropa que deben o no usar, los colores que debían vestir, las restricciones absurdas a las que se debían ceñir: no subir al coche de un hombre, no entretenerse en las heladerías, no fumar ni jugar a las cartas, o teñirse el pelo, cuidar la fama de su entorno, etc. Reflexionan al respecto de lo ocurrido en la novela y lo relacionan con sociedades actuales donde aún ocurre, y ponen como ejemplo recurrente el hecho de que se enjuicie a las víctimas de agresiones sexuales por su vestuario, justificando la agresión por causa de la «provocación en el vestir» o de la «hora en que estaba fuera de casa». Argumentan también que, actualmente, se sigue etiquetando injustamente a las mujeres por el hecho de cumplir o no con los parámetros sociales de las sociedades patriarcales, y aún en estos tiempos modernos sigue esta cuestión sutilmente vigente, pues se sigue categorizando a las mujeres en «buenas mujeres» o «ligeritas de cascos». Aprecian a través del rol de la protagonista de la novela que a las maestras se las trataba como asistentes, puesto que se esperaba que lo hicieran todo, tal y como expresa un estudiante: «Si había un niño enfermo, debía decirles qué hacer».

El reto de la emancipación humana por la educación

El alumnado también comenta, aunque con menor iteración, otro tema fundamental de la obra, posiblemente el más importante para la autora de *Historia de una maestra*: la emancipación de cualquier persona por la educación democrática. Los estudiantes comentan la vocación, el entusiasmo y los esfuerzos de

Gabriela y su esposo en pro de la mejora de la enseñanza, a pesar de las dificultades que encuentran en el camino. La conexión con su intertexto lector de índole académica es palpable cuando reflexionan al respecto mencionando ejemplos de docentes que en estos días luchan con la misma pujanza que Gabriela y se comprometen a ser motores de cambio y compromiso social. Por tanto, son partidarios de la vigencia actual de los ideales educativos de Aldecoa para España extractados de los modelos innovadores que antecedieron al largo periodo dictatorial de Franco. En suma, los comentarios de los estudiantes coinciden en juzgar a la autora de esta novela como una figura representativa en la educación con vocación emancipadora, pues ha quedado claro con su ejemplo biográfico que lo más importante es la actitud audaz y comprometida ante la vida: una filosofía de existencia.

6. Conclusiones

Tras haber evaluado analíticamente los comentarios críticos personales de la lectura de *Historia de una maestra* con relación a los elementos pedagógicos, psicológicos y didácticos contenidos en la misma, en el sondeo sobre las interpretaciones discentes respecto de los valores y constantes de esa época para advertir su revisión desde la innovación educativa contemporánea, importa ofrecer las conclusiones que se razonan seguidamente.

Los estudiantes que han participado en esta investigación cualitativa sobre la generación de comentarios críticos personales fundamentados en la lectura inferencial de una novela de fondo autobiográfico y de tesis educativa emancipadora, han aprendido a través de las propias estrategias retóricas de la literatura a desentrañar el sentido profundo de mensajes connotativos que, en el caso de *Historia de una maestra*, ponen en valor la vigencia de su mensaje en el horizonte de expectativas del profesorado emergente en la actualidad.

La experiencia realizada demuestra que la elección de la obra leída inferencialmente y comentada con argumentos personales ha sido un acierto, pues ha dejado claras muestras del interés que ha suscitado en los participantes de esta experiencia en el sentido actual que han otorgado a la tesis de su autora. Tal afini-

dad se debe a la conveniencia de conocer testimonios autobiográficos de mujeres profesionales de la educación que padecieron la guerra civil, que fueron capaces de vencer obstáculos, y que se atrevieron a romper patrones y estereotipos para ser escuchadas a pesar de los convulsos acontecimientos históricos y políticos de la segunda década del siglo xx. En este sentido, también ha influido en esta propensión el hecho de que se trata de una obra que aúna memoria histórica, posmemoria, feminismo, identidad y educación, lo cual ha resonado con los jóvenes porque son temas de relevancia en la actualidad. La historia de una mujer que es maestra durante los años de la República ha sido una opción intrigante y comprometedor, puesto que se trata de una época muy interesante para la educación en España, en especial por la exaltación del docente por su servicio social de salvar al país de la barbarie, pues, en efecto, en el tiempo relatado de transición a la República, la sociedad depositó sus expectativas regeneradoras en los maestros, haciendo de ellos verdaderos héroes de la acción por el conocimiento.

En consonancia con la lectura inferencial propuesta en esta experiencia educativa, existen evidencias discursivas de los estudiantes suscitadas en la deliberación argumentativa asamblearia de que el diálogo de los intertextos personales de la autora con la realidad moderna estudiantil, ha propiciado la interacción entre estos interlocutores; por lo que *Historia de una maestra* se perfila como un incipiente clásico perviviente al servir como puente de conexión entre dos épocas distantes cronológica, histórica y contextualmente, a la vez que cercanas desde un análisis pormenorizado de las cuestiones argumentadas críticamente como fruto de la reflexión personal argüida.

Todo ello, explorando las situaciones concretas percibidas en entornos educativos reales, en un contexto determinado, permite constatar un modo hipertextual de elaborar significados que ha posibilitado a los discentes la construcción social de ese significado en interacción con su intertexto personal (Mendoza, 2001), pues las hipótesis y los argumentos surgidos en la lectura inferencial actual de esta obra, por nuevas generaciones de profesores, da razón de ser a la tesis de que la vida puede contemplarse como un relato de revisión constante que propicie la comprensión de otros relatos similares y permita un modo de significación en interacción con los tejidos singulares de cada persona.

Así pues, la dimensión personal de la biografía y la autobiografía de trasfondo educativo se valora como un factor de interés para la educación literaria, relacionada con la exploración de situaciones concretas por parte de los comentaristas críticos de tales obras con expectativas igualmente formativas. En esta línea, se estima la necesidad de ofrecer al alumnado universitario lecturas de calado personal con las que conectar en una red de intertextos fortalecidos a través de la lectura inferencial para la construcción del sentido futuro de la obra por medio de sus comentarios críticos personales. El alumnado participante en este foro literario ha reflexionado sobre la importancia de activar su capacidad argumentativa en el desarrollo dialogante de su competencia comunicativa ante circunstancias vitales que le incumben, pues, gracias a la axiología de *Historia de una maestra*, han potenciado su pensamiento crítico en concordancia con el horizonte de compromiso social de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al favorecer la educación literaria en la igualdad como requisito de justicia social, donde la escritora y la maestra relatadas son ejemplo de ciudadanía democrática.

En estos tiempos de pandemia caracterizados por la incertidumbre y el desánimo, la experiencia educativa referida puede dar alivio e inspiración por cauce del ejemplo de superación y amor a la docencia en el que pueden mirarse especularmente los estudiantes del siglo XXI.

7. Referencias

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Caro, M. T., y González, M. (2015). El comentario de textos. En P. Guerrero y M. T. Caro (eds.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 349-364). Pirámide.
- Caro, M. T., y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos. Síntesis*.
- Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2019). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>.

- Duran, N. (2021). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y ciencia*, 23, 3667-382. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10304
- Furtó, M. J. (2017). La experiencia colonial en Historia de una maestra, de Josefina Aldecoa. https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/septiembre_17/12092017_01.htm
- Eemeren, F. van (2012). *Maniobras Estratégicas en el Discurso Argumentativo*. Plaza y Valdés- CSIC.
- Leal, F. (2016). Reseña de «Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse» de Frans H. van Eemeren. *Quadripartitaratio*. Revista de retórica y argumentación, 1(1), 157-164. <http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/68/309>
- Lizarazú, B. C. (2018). ¿Cómo propiciar en los estudiantes la lectura inferencial? *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/11419>
- Pelayo, Z. (2019). El pasado narrado de Gabriela las memorias y los traumas presentes en historia de una maestra de Josefina Rodríguez Aldecoa. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 8, 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7457096>
- Valverde, M. T. (2015). Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 429-452). Síntesis.
- Vicente-Yagüe, M. I. de, Valverde, M. T., y González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213- 234. <http://doi.org/10.6018/educatio.363471>

Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora

M.^ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
UNIR, almudena.cantero@unir.net

Resumen

Para el desarrollo de la competencia lectora y escritora a través de la teoría las inteligencias múltiples, expondremos una propuesta que se implementará en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Mediante la creación de un póster digital, se irá comprobando cómo los alumnos practican las diversas inteligencias (lingüística, visual y espacial, corporal y cinestésica, musical e interpersonal) y desarrollan su creatividad y motivación lectora. Así, este recurso digital se concibe como un instrumento para el desarrollo de varias inteligencias que, a su vez, incrementará el interés lector y escritor de discentes en una edad de 12 o 13 años, puesto que, al ser un trabajo en grupos, los discentes colaborarán y se complementarán en el trabajo de todas las inteligencias señaladas por Gardner.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, TIC, competencia lectora, nuevas metodologías.

1. Enseñanza tradicional de la lectura

El proceso de aprendizaje lector, que se ha ido iniciando en edades cada vez más tempranas –y para lo cual hay argumentos a favor (Alegría, 2006) y en contra (Carbonell, 2008)..., entra en su fase de activación cuando los alumnos alcanzan los siete u ocho años, pues en ese momento de crecimiento y desarrollo cognitivo el individuo empieza a experimentar otras transformaciones necesarias para que el proceso de lectura pueda realizarse

con eficacia: la decodificación, la atención, la memoria, la relación y la comprensión.

Progresivamente, el niño entra en una fase de maduración del proceso lector que tiene que ver con el afianzamiento de sus capacidades lingüísticas y comprensivas, relacionadas a su vez con el desarrollo de la memoria y de la capacidad de atención y de abstracción, con la ampliación del léxico y de su visión de mundo, con un mayor entendimiento de las estructuras lingüísticas y, en relación con todo ello, con una más rápida y efectiva habilidad para establecer la referencialidad del texto y relacionarla con diversos contextos.

En la actualidad, todos estos procesos se desenvuelven en el nivel de Educación Secundaria alternando dos tipos de soportes de lectura: el tradicional y el digital, si bien todavía se mantiene, en líneas generales, un predominio del primero. Por un lado, los alumnos leen en libros tal como los conocemos desde el éxito de la imprenta de Gutenberg, que supuso una revolución sin precedentes en la expansión del conocimiento humano; de ahí que a este tipo de lectura en papel algunos autores lo hayan denominado *gutenbergiana* (Romero, 2014). Por otro lado, en la actualidad estos mismos alumnos leen textos en formato digital mediante dispositivos electrónicos que han supuesto una nueva y mayor revolución en la difusión del conocimiento.

De esta forma, en los últimos lustros asistimos a una competencia entre los medios que sirven de soporte a la lectura: el monopolio que el libro de papel ha tenido durante seis siglos está llegando a su fin con la popularización de instrumentos digitales que introducen una nueva forma de lectura: ordenadores, móviles, tabletas, *eReaders*... Desde que salió a la venta el primer libro electrónico en 1981, estos dispositivos han evolucionado de forma exponencial, permiten una lectura excepcionalmente cómoda para el sentido de la vista e incluyen hipervínculos a otros textos (libros relacionados, comentarios de otros lectores, etc.) y a elementos audiovisuales (pistas de audio, vídeos) que hacen de la lectura digital un proceso que integra texto, sonido e imagen.

Este enfrentamiento entre el libro que pesa gramos y el libro que pesa *bytes* tiene su reflejo en la enseñanza de la lectura en la Educación Secundaria, donde, por una parte, las leyes educativas establecen el uso de las TIC para el desarrollo del currículo y, por otra parte, los profesores deciden qué modo de lectura realizan

los alumnos a los que imparten clase, lo cual determina situaciones divergentes en las que unos grupos afrontan los procesos de lectura con libros en papel, otros con libros digitales y otros, la mayoría, con ambos pero con predominio del tradicional. En este punto, y dada la época de transición que nos ha tocado vivir, no se puede establecer una regla general en cuanto al modo de lectura que se lleva a cabo en las aulas de Secundaria.

Por ello, dada esta competencia y esta convivencia de modos de lectura, para trabajar la lectura por proyectos de trabajo interdisciplinar se propone la utilización de ambos soportes, bajo el entendimiento de que, por una parte, no se puede perder de vista la realidad en la que vivimos, eminentemente digital y excepcionalmente atractiva para todos (estudiantes, profesores, padres...), con lo cual, apartar la lectura digital de las aulas sería un error imperdonable, puesto que debemos enseñar a leer y, en consecuencia, también hemos de hacerlo con los actuales soportes; por otra parte, tampoco podemos desechar el libro tradicional, pues es cierto que el tipo de lectura que se ejecuta en este caso es distinta, en la medida en que no hay interferencias de elementos ajenos a la propia lectura y permite, propicia una mayor concentración en el proceso lector que, en muchas ocasiones, se pierde en la lectura digital, en la que hay ciertos elementos que determinan interrupciones de la actividad lectora.

De este modo, en cada asignatura que forma parte del proyecto se propondrán ambos sistemas de lectura integrándose el método tradicional con las TIC para el desarrollo de la competencia lectora y con ella, de la competencia comunicativa integral del alumnado.

2. Nuevas tendencias: literatura en la red: lectura y escritura

Frente a la lectura tradicional, aparece la consideración de los discentes como *nativos digitales*, o como nacidos en la sociedad de la tecnología, rodeados de redes sociales e hiperconectados. Frente a los inmigrantes digitales, los educados en las tecnologías de la información, Marc Prensky (2001 y 2004) define a los nativos digitales como aquellos que, en primer lugar, se sienten

cómodos con los documentos hipertextuales y multimodales y tienen cuentas en redes sociales para intercambiar información y comunicarse; en segundo lugar, practican la multitarea, o lo que es lo mismo, son capaces de responder a un correo, de chatear con el móvil en una red social y al mismo tiempo ver una serie en línea; en tercer lugar, se conectan a la red en cualquier momento y son cooperativos, comparten multitud de recursos y se ayudan para aprender repartiéndose tareas y distribuyendo responsabilidades; en cuarto lugar, están acostumbrados a escribir textos breves en red, de modo que la lectura o escritura de textos extensos suele cansarles e incluso se impacientan sin llegar a concluirla; en quinto lugar, suelen aprender de un modo lúdico, mostrando su interés por el juego y sin que este aprendizaje requiera un gran esfuerzo (Cassany, 2011, p. 34).

A diferencia de los inmigrantes digitales, los adolescentes consideran la red un medio natural de interconexión y las TIC, herramientas cotidianas de comunicación que resultan imprescindibles en su cotidianeidad.

De todo lo anterior se deduce que estos *nativos digitales* leen y escriben en la red; sin embargo, en la actualidad, para ser un letrado o tener alfabetismo informacional, tal y como señala Cassany (2011),

[...] hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar lo que interesa entre la magnitud de datos y participar activamente con nuestros puntos de vista, en todas sus manifestaciones. (p. 54)

Y dotar al alumnado nativo digital de este alfabetismo debe ser uno de los objetivos fundamentales de la escuela. En palabras de Cassany (2011), «la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares» (p. 250), pues, entre otras pretensiones, dicha educación debe coadyuvar a que los alumnos mejoren su actividad en internet, con independencia de que tal tarea se contemple a nivel curricular. Por tanto, se formará a los discentes como lectores críticos y como escritores creativos en una sociedad hiperconectada y se tratará de proporcionarles los medios para que hagan un uso creativo y responsable de los medios interactivos de los que disponen.

Como indica Fainholc (2002), para que sean lectores críticos, se precisa que la lectura crítica en la red conlleve:

La necesidad de análisis reflexivo de lo que se mira y ve, se oye, escucha e interactúa es un deseo de dominio más profundo del tema a través de lo simbólico, gramatical y técnico del lenguaje del medio. Es el momento propicio para emplear propuestas de lectura. (p. 40)

Dichas propuestas tienen que ver con una lectura denotativa, otra connotativa, otra estructural y otra creativa. En la primera, los discentes realizarán un análisis objetivo de la información considerando el contexto en el que se encuadra (la página web en la que se publica), tomando conciencia de lo leído; en la lectura connotativa, el discente se implicará con total subjetividad, dotando de significados propios a ese hipertexto del que dispone en la red; en la estructural, se buscará información sobre el texto publicado en la red (autor, época, etc.), con ello se obtendrá un conocimiento completo de lo leído; y, finalmente, la lectura creativa permitirá la dotación del significado propio del lector, esto es, la creación de un hipertexto propio integrado por todas las lecturas realizadas. Esta última lectura será la que conduzca a la escritura crítica, a la formación del discente como un escritor hipertextual crítico.

Como escritor crítico, la figura del discente no se ciñe a una categorización estricta, de modo que no se conocen tipologías ni características concretas que puedan definirlo. Con carácter general, Delmiro Coto (2015) otorga un carácter fundamental al dominio de la escritura como parte de la competencia literaria del alumnado. Consecuentemente, en las aulas se deben proporcionar técnicas narrativas y creativas que permitan al alumnado escribir composiciones propias a través de varios itinerarios: a partir de vías bajas de producción textual (en las que se proporcionan pautas parecidas a las usadas en la lengua oral), de técnicas de fomento de la imaginación y de la creatividad, como las señaladas por Rodari (1992), o de consignas (Tobelem, 1994), se logrará fomentar actitudes favorables en el alumnado que lo motivará y lo acercará al desarrollo del gusto por la lectura.

3. Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples parte del hecho de que el hombre tiene diversos tipos de capacidad para resolver los pro-

blemas que se encuentra, y esas diferentes capacidades tienen un origen biológico, esto es, pertenecen de forma inherente al ser humano, pero su grado de desarrollo es diferente en los individuos, pues unos tienen una mayor facilidad para unas inteligencias que para otras. Esto quiere decir que, frente a la concepción tradicional de que el hombre tiene inteligencia, entendida como una destreza intelectual genérica, Gardner describe la cognición humana «en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales» (2005, 3). Si bien estas inteligencias son ocho (lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista), ello no quiere decir que funcionen de forma aislada, sino que «ninguna inteligencia existe por sí sola en la vida real [...] siempre interactúan entre sí» (Armstrong *et al.*, 2017, p.33); de hecho, cada individuo desarrolla uno o varios tipos de inteligencia dependiendo de sus rasgos biológicos, culturales y sociales, y ello «incide en sus preferencias y, en definitiva, en su aprendizaje» (Guzmán y Castro, 2005, p. 197).

4. Inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora

En ese sentido, la comprensión lectora necesita la confluencia y puesta en marcha de, al menos, tres inteligencias múltiples: por un lado, la lingüística, para la decodificación del mensaje; por otro, la interpersonal, para situar los contextos y determinar las relaciones personales a que se refiere el texto; asimismo, la intrapersonal, para establecer sentidos en relación con uno mismo en cuanto lector, así como las emociones que el texto suscita y los conocimientos que activa.

Sin embargo, según el significado y el sentido de los textos concretos que sean objeto del proceso lector, puede requerirse que el individuo ponga en movimiento otras inteligencias, como la lógico-matemática (como en cuentos donde llevar la cuenta de ciertos elementos es fundamental), la musical (como en ciertas novelas donde la música juega un papel estructural), la espacial (como en muchas descripciones de lugares), la cinético-corporal (necesaria para visualizar el movimiento y los gestos de los

cuerpos de los personajes) o la naturalista (en textos donde aparezcan elementos de la naturaleza).

5. Caso práctico: propuesta didáctica

Se plantea una propuesta didáctica que se inspira en los siguientes principios metodológicos:

- Metodología activa e integradora: pretende aunar, por un lado, la participación de los discentes en su proceso individual de aprendizaje junto con un trabajo activo en el aula con el que los discentes se implican en las tareas planteadas que conllevan la adquisición de conocimientos y competencias; y por otro la aportación de los alumnos de ideas propias e innovadoras que enriquezcan estos procedimientos.
- Inclusión del trabajo colaborativo (en grupos) y uso de las TIC.
- Motivación, puesto que desde la planificación de la propuesta se tienen en cuenta los intereses, las pasiones, expectativas y las necesidades de los alumnos.
- Atención a la diversidad del alumnado, que conlleva una adaptación imprescindible del aprendizaje a la idiosincrasia de cada discente, atendiendo a los rasgos diferentes que lejos de excluirlos, debe integrarlos más.
- Evaluación holística del proceso educativo: se trata de evaluar mediante el análisis integral de los aspectos implicados en todo el proceso, de forma que se fomente la retroalimentación y la identificación de puntos débiles, lo cual posibilitará la reestructuración del conjunto de las tareas.

En definitiva, se recurre a una metodología de trabajo interdisciplinar a través del diseño de una serie de actividades en una sola aplicación TIC que a su vez incluirán el trabajo de la mayor parte de inteligencias múltiples expuestas por Gardner. Por tanto, se desarrolla una enseñanza práctica de la lectura y de la escritura en la que los discentes, mediante las TIC y el trabajo colaborativo, practicarán su creatividad y pondrán en práctica todas sus «inteligencias» para obtener una comprensión lectora del texto sugerido por el docente.

Visto de un modo más exhaustivo, la metodología seleccionada incluye: el aprendizaje mediante talleres, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de la creatividad e imaginación del alumno y el uso de las TIC.

5.1. Aprendizaje mediante talleres

Se usa el taller literario incluye un modo de enseñar y, sobre todo, de aprender, activos. Este tipo de taller se aparta del sistema de enseñanza tradicional en el que el alumno elaboraba individualmente una tarea y con posterioridad daba cuenta de haberla realizado mediante la superación de un examen o la contestación a ejercicios escritos relacionados con conocimientos estudiados previamente. Antes bien, en el taller, se elaborarán actividades con una temática común que el alumno resolverá de modo creativo sin tener que memorizar contenidos.

Por otra parte, en el taller didáctico-literario el profesor es un guía. Como Gianni Rodari (2010) escribe en su *Gramática de la fantasía*, el profesor no es «aquel que trasmite un saber brillante y acabado, sino aquel que es partícipe del proceso de aprendizaje del alumno expresando lo mejor de sí mismo» (p. 101) y proponiendo, modificando y diseñando actividades con las que fomenta la creatividad y la participación del estudiante, adaptándolas a la idiosincrasia del grupo con el que trabaja. De este modo en esta propuesta, con cada taller se trabajará una de las inteligencias definidas por Gardner y a su vez, cada taller, se compondrá de una o dos actividades susceptibles de modificación o supresión en caso en que no susciten en interés suficiente en el alumnado.

5.2. Aprendizaje colaborativo

Son muchas las teorías que no distinguen entre *trabajo cooperativo* y *trabajo colaborativo*. Barkley *et al.* (2005) señalan que los dos términos son sinónimos y que este tipo de aprendizaje se desarrolla cuando:

[...] los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos para lograr objetivos de aprendizaje compartidos. (p. 4; la traducción es de elaboración propia)

En este caso, con el fin de llevar a cabo un aprendizaje cooperativo adecuado, el grupo completo que constituye el total de alumnos de la clase quedará, a su vez, dividido en pequeños grupos de unos cuatro o cinco alumnos. Entre las múltiples posibilidades para crear grupos, se opta por la formación según el criterio del docente, puesto que es quien conoce las características individuales de cada discente, lo cual permitirá la constitución de grupos con rasgos más o menos homogéneos.

Finalmente, las creaciones de cada grupo serán expuestas y comentadas periódicamente por el gran grupo, intercambiando opiniones y críticas entre equipos que puedan mejorar las creaciones en la aplicación correspondiente.

5.3. Desarrollo de la creatividad e imaginación del alumno

A pesar de ser actividades propuestas por el docente, se implicará a los alumnos de modo que se dará el máximo protagonismo al desarrollo de la creatividad y de la imaginación. En este sentido, se alentará a los discentes para que en sus creaciones modifiquen y adapten las tareas propuestas individualizándolas para que las obras resulten originales y novedosas.

5.4. Importancia de las TIC

En este sentido, se desarrollará la competencia lectora, vinculada a las teorías de las inteligencias múltiples, mediante el uso de las TIC. Así, en primer lugar, el docente asesorará a los discentes en el uso de estas, tal y como indica Cabello (2012) cuando establece que:

El docente debe estar preparado y dispuesto a escuchar, mediar, coordinar el trabajo, articular diferentes entornos y plazos. (p. 208)

Por ello, el uso correcto de la herramienta TIC será el único límite al desarrollo de la imaginación y creatividad de los chicos.

En segundo lugar, el uso de la herramienta Glogster, permitirá a los discentes crear pósteres digitales en los que se puedan incluir diferentes formatos (vídeos, imágenes o grabaciones de audio, entre otros) y que permitan comprobar el desarrollo de la competencia lectora y escritora de los estudiantes.

5.5. Organización metodológica del trabajo

Una vez formados los equipos, se propondrán los talleres paulatinamente para que se vayan elaborando de un modo pausado y que permita un desarrollo creativo consensuado por cada grupo. El resultado de cada uno de ellos se irá incorporando en cada Glog, configurando al final de la propuesta un póster digital en el que se han trabajado las diferentes inteligencias, no solo en el resultado, sino también en el proceso de elaboración y aprendizaje.

5.6. Descripción del caso: propuesta didáctico-literaria. Contexto en el que se aplica

Este recurso digital se concibe como un recurso o instrumento para el desarrollo de varias inteligencias de las señaladas por Gardner. Aplicado en un grupo de discentes de 12 y 13 años que cursan 1.º de la ESO en un centro público. Este tipo de trabajos se inserta en el desarrollo de una metodología ABP y en el diseño de cada tarea se tiene muy en cuenta la teoría de las Inteligencias Múltiples para favorecer el buen hacer de los estudiantes.

5.6. Recurso elegido

El recurso elegido es la aplicación *Glogster*, que permite crear un póster digital a los discentes combinando audio, texto, imágenes y vídeo. Es prácticamente un lienzo virtual que favorece el aprendizaje interactivo con el almacén en la nube y el fácil acceso al mismo. En este caso, dicho recurso se usará en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura pretendiendo conseguir un aumento del interés lector por parte del alumnado.

Esto es, se plantea como tarea a los estudiantes del grupo correspondiente la elaboración, en grupos de cuatro o cinco alumnos, de un Glog (un póster) en el que ilustren uno de los poemas previamente leídos en clase. Se realizará una selección previa de poemas de autores españoles por parte del docente (tantos como grupos de trabajo se hayan formado) y se realizará la lectura previa de los mismos en el gran grupo de un modo minucioso, aclarando el docente conceptos que no pudieran entenderse y aportando los alumnos visiones diferentes de los recursos usados por los poetas. Después de este ejercicio de comprensión

lectora, se procederá a la distribución de poemas: uno para cada grupo.

A continuación, en estos grupos de cuatro o cinco alumnos, los discentes crearán un Glog en el que incorporarán, como mínimo, los resultados de las tareas propuestas por el profesor integrantes de los talleres, si bien podrán añadir todo aquello que consideren puede mejorar la apariencia estética y de contenido de su póster digital.

5.7. Inteligencias que desarrolla

Así, esta propuesta la componen cinco talleres, vinculándose cada uno de ellos, al trabajo de una de las inteligencias múltiples del modo que a continuación se especifica:

1. *Inteligencia lingüística*: vinculada al desarrollo de la palabra escrita para expresar lo que el contenido del poema les ha sugerido.
Taller: deben usar la palabra escrita para indicar el tema de su Glog (que será el del poema), concretándolo en una sola palabra y a su vez seleccionarán los versos del poema que consideren que se corresponden con dicho tema.
2. *Inteligencia visual y espacial*: unida al desarrollo del sentido de la estética.
Taller: se propondrán crear un póster digital que tenga una estética atrayente, planeando su diseño con la incorporación de imágenes y elementos audiovisuales. El diseño visual y espacial del Glog será importantísimo para que su resultado sea correcto.
3. *Inteligencia corporal y cinestésica*: se refiere al desarrollo de la capacidad de expresar sentimientos a través de los movimientos del cuerpo.
Taller: se propondrá a los alumnos que se graben mediante cualquier programa de edición de video recitando o interpretando en grupo el poema o la parte del poema que más les guste. Este recitado quedará incorporado en el glog como uno de los recursos audiovisuales imprescindibles para que la propuesta se desarrolle por completo.
4. *Inteligencia musical*: referida a la capacidad para relacionarse con las formas musicales y para apreciar el ritmo, el timbre y el tono.

Taller: se pedirá a los alumnos que para cada Glog adapten el poema elegido al ritmo que prefieran y con ello hagan una canción inspirada en dicho poema. Para ello podrán recurrir a la aplicación *Poetry Creator* (en su versión para Ipad o para Android). Dicha aplicación permite mezclar poemas e incorporarles diferentes ritmos dando como resultado una canción. Este resultado tendrá cabida en el diseño que cada grupo realice de su glog.

5. *Inteligencia interpersonal:* por su importancia, esta inteligencia se tendrá muy presente en todas las tareas y recursos que se propongan a los estudiantes.

Taller: se propondrá a los alumnos una reflexión sobre el poema que permitirá a cada uno de los componentes del grupo pensar sobre sus sentimientos y su propia identidad.

Cada uno de los elementos del Glog simboliza un descubrimiento, en este caso referido a las emociones y al foco emocional, de modo que, a través de él, el discente está trabajando esta inteligencia interpersonal. Favorece también su desarrollo el trabajo cooperativo, que permite a cada uno de los miembros del grupo empatizar y comprender los sentimientos del otro para lograr un acuerdo en aquello que le ha transmitido el poema y plasmarlo en su Glog.

Concretando, en cada Glog deben aparecer al menos estos elementos, producto de la realización de cada taller: una palabra que defina el tema del poema y fragmento escrito del mismo (Inteligencia lingüística); un vídeo con el recitado o interpretación del poema (Inteligencia corporal); y una canción inspirada en dicho poema (Inteligencia musical). La inteligencia visual y espacial y la interpersonal abarcarán todo el proceso de desarrollo creativo estando presentes en la elaboración de cada uno de los talleres.

6. Resultados y conclusiones

Como resultado de las actividades planteadas, se pretende que los discentes hayan trabajado cada una de las inteligencias múltiples desarrollando así su competencia lectora. Además, para dar una mayor relevancia a lo realizado, se propone una actividad final que consistirá en realizar la difusión en redes sociales

de su glog de modo que se trabaja en mayor profundidad la comprensión lectora y simultáneamente las inteligencias múltiples con la lectura del resto de glogs.

Para evaluar, seguiremos a De Ketele (2010), cuando define esta actividad como:

[...] examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión.

En este trabajo se realizarán dos tipos de evaluaciones para considerar la consecución del objetivo planteado: evaluación formativa y evaluación final. La primera, siguiendo a Bloom (1976), consistirá en comprobar de qué modo los discentes realizan las tareas propuestas, si muestran interés por las mismas, van aplicando cada una de las inteligencias señaladas y si se va incrementando su interés lector. La segunda, la evaluación final, tendrá en cuenta los resultados y modificaciones obtenidos de la continua y atenderá a los parámetros recogidos en la rúbrica de la tabla 1 (que se habrá proporcionado a los grupos al inicio de la elaboración del trabajo).

Tabla 1. Rúbricas para la evaluación final.

Rúbrica	Ítems	1	2	3	4	5
Final	1. Las respuestas a las tareas planteadas muestran interés por la lectura y escritura crítica en redes sociales y con herramienta TIC.					
	2. La aplicación de cada una de las inteligencias múltiples en cada actividad es la pretendida y se hace de un modo correcto.					
	4. Los resultados de la evaluación de cada taller son satisfactorios					
	5. Los textos escritos carecen de errores ortográficos y tienen coherencia, cohesión y adecuación.					
	3. El uso de las TIC es adecuado para trabajar la comprensión lectora en la aplicación de las inteligencias múltiples.					

Fuente: Cantero y Morales (2018).

Junto a estas evaluaciones finales, debe destacarse también la valoración que del trabajo realizan los propios alumnos, considerando sus opiniones respecto a actividades, talleres e incluso actuación del docente.

Al respecto se debe señalar, que dicha evaluación suele resultar muy positiva y que los chicos desarrollan su interés lector con el uso de las TIC y el trabajo cooperativo. Se debe incluir aquí que esta teoría de las inteligencias múltiples permite que la actividad propuesta se adapte a las necesidades de cada uno de los alumnos, considerando el trabajo en grupo una gran herramienta para que cada integrante contribuya con su mejor «aptitud» a la elaboración de la tarea.

7. Conclusiones

Como conclusiones, después de considerar cada una de las inteligencias múltiples y de qué modo se pueden emplear en el desarrollo de la comprensión lectora podemos destacar:

- El trabajo colaborativo o en grupo favorece el desarrollo de la actividad, puesto que cada integrante puede aportar su mejor «inteligencia» a la conclusión óptima de las propuestas de cada taller.
- Las inteligencias lingüístico-verbal, visual-espacial, musical-auditiva, corporal, interpersonal, intrapersonal, creativa, existencial y colaborativa se trabajan y aplican a este tipo de propuestas contribuyendo al desarrollo del interés lector en el alumnado.
- La inclusión de las TIC y el fomento de la creatividad se convierten en herramientas clave para fomentar el aprendizaje lector en la escuela actual y lograr la educación lectora y escritora crítica de los estudiantes.

En definitiva, este tipo de proyectos contribuyen a la mejora de la comprensión lectora y su implementación en las escuelas supondrá un avance no solo en la mejora de dicha competencia, sino en la creación de una escuela inclusiva en donde todos los estudiantes, con sus mejores «inteligencias» y capacidades, obtengan un éxito en el aprendizaje.

8. Referencias

- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (2017). *Las inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Paidós educación.
- Cantero, M. A., y Morales, J. E. (2018). *Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC*. Síntesis.
- Gallardo, E. E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21. <https://goo.gl/S9sTFE>
- González, L. (2017). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura. La lectura en España. *Informe*, 81-91. <https://cutt.ly/PzECxsZ>
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107. <https://cutt.ly/azEChOa>
- Lluna, S., y Pedreira, J. (coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Deusto.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0*. Distribuidora SEK. <https://goo.gl/wh6fRp>
- Rico Martín, A. M., y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico- discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revistasignos*, 49(90), 48-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://cutt.ly/ozEXUvV>

Dinámicas dialógicas en pedagogía dialógica

M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ Y M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ
Universidad de Murcia

Resumen

La presente contribución se enmarca en el ámbito de la Formación Inicial. Más específicamente, en el papel esencial de las competencias lingüísticas básicas en el contexto de una formación que, asentada en modelos equitativos y de justicia social, pueda proporcionar a todo universitario el desarrollo profesional necesario. Tales premisas constituyen la base de la experiencia de innovación realizada en el Grado de Pedagogía, «Debates pedagógicos dialógicos», orientada a propiciar la reflexión y construcción crítica del conocimiento desde la lectura, argumentación, comprensión y diálogo de textos vinculados a contenidos teóricos. Los resultados tras su puesta en práctica, de una parte, a través de una herramienta elaborada *ad hoc* revelaron, su contribución para lograr aprendizajes de forma inductiva y diferenciada del método tradicional. Y, de otra, mediante las valoraciones del propio alumnado sobre la propia estrategia metodológica, las ventajas y dificultades de su puesta en práctica. Se concluye pertinencia de incorporar metodologías como la expuesta centrada en la lectura, reflexión y crítica de contenidos pedagógicos especializados en la formación universitaria.

Palabras clave: Enseñanza Superior, debates pedagógicos dialógicos, formación inicial, innovación docente.

1. Introducción

La presente contribución se enmarca en el ámbito de la Formación Inicial del Grado en Pedagogía (impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia). Más específicamente,

en el papel esencial de la competencia en comunicación lingüística, desde la perspectiva de una formación que, asentada en modelos equitativos y de justicia social, pueda proporcionar a todo universitario el desarrollo profesional necesario.

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educataglob, 2021), es patente el reconocimiento de la competencia lingüística entre las competencias clave, referida en particular, al resultado de la acción comunicativa en prácticas sociales determinadas, precisando de la interacción de distintas destrezas. Tales posibilidades comunicativas permiten al individuo aumentar su competencia y capacidad de interacción con otros como instrumento de socialización, pero, asimismo, como mecanismo de aprovechamiento de la experiencia educativa y del conocimiento dentro y fuera de la enseñanza formal. Al respecto, en el citado portal se hace alusión y se establecen una serie de destrezas en torno a los conceptos de *saber*, *saber hacer* y *saber ser* de la citada competencia.

En el contexto que aquí nos ocupa, esto es, el ámbito universitario, es incuestionable la necesidad de atender al saber y a la formación profesional de nuestro alumnado. Pero del mismo modo, es preciso prestar la atención debida a las competencias clave, entre ellas la lingüística, que han de ser adquiridas por el colectivo de estudiantes en aras a facilitar no solo la comprensión y el aprovechamiento de los aprendizajes, sino su propio desarrollo profesional tras su incursión en el mercado laboral. Al hilo de la cuestión y tras analizar diversos trabajos y aportaciones García Ruiz (2006) incluye entre el listado de competencias que argumenta son esenciales y han de ser adquiridas por todo estudiante la comprensión interpersonal y las habilidades comunicativas (junto a la responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación e innovación/creatividad). A lo que cabe añadir que esta es una competencia esencial en el campo de la Pedagogía, tanto por tratarse de una disciplina con gran desconocimiento para la sociedad en general, como por la necesidad de que todo profesional ligado a la misma ha de saber empatizar con los colectivos con los que desempeña su labor, así como ser capaz de socializarse con los mimos y hacerse entender con total claridad. A su vez, la competencia a la que nos venimos refiriendo, está íntimamente ligada a la ad-

quisición de la comprensión e interpretación de la información basada en aquellas lecturas académicas capaces de dotar de consistencia a dicho ámbito de estudio y quehacer profesional, fortaleciendo con ello la capacidad de comunicar.

Empero lo argumentado, y teniendo en cuenta diversas aportaciones teóricas y de investigación, es preciso señalar que, tales competencias no son fáciles de adquirir en general y tampoco en el contexto universitario al que nos referimos. Así, por ejemplo, Mauri-Majós *et al.* (2009), Colomina-Álvarez, Martínez Taberner, y Rieradevall (2009) señalan al respecto y a partir de los hallazgos alcanzados en sus investigaciones que:

[...] la planificación para el dominio del aprendizaje autónomo y autorregulado no resulta fácil de aprender. (p. 55)

Una dificultad que ejemplifican los citados autores al considerar que el alumnado entiende y focaliza *grosso modo* «el trabajo en grupo» como la difusión conjunta del trabajo realizado en diversas sesiones, pero sin atender a la preparación imprescindible que se requiere de forma previa al mismo, ni tampoco, la necesaria revisión posterior tras la elaboración del trabajo requerido. Un aspecto, con el que como docentes estaríamos de acuerdo en gran parte de los casos y que reviste especial trascendencia en un campo como es la Pedagogía. Perry *et al.* (2008) apuntan sobre el particular que para alcanzar el aprendizaje necesario y lograr el dominio de las competencias a las que nos referimos, es preciso prestar atención al modelo de enseñanza que proporciona el propio docente, que consideran en tal sentido especialmente efectivo.

Partiendo de tales premisas, se presenta en el apartado que sigue una experiencia de innovación docente basada en debates pedagógicos dialógicos como una estrategia metodológica puesta en práctica por docentes universitarios de cara a potenciar y facilitar el aprendizaje de las aludidas competencias. Tras presentar y establecer las coordenadas básicas que la caracterizan, se abordará en un tercer apartado su potencial para la finalidad que aquí concierne (sus contribuciones para la competencia lingüística y comunicativa). Finalmente, las conclusiones en un cuarto apartado, seguidas de las referencias, cierran la comunicación.

2. Los debates pedagógicos dialógicos

Se presenta en este apartado la estrategia metodológica que hemos dado en denominar *debates pedagógicos dialógicos* (Cutanda-López y Alfageme-González, 2018), cuyo desarrollo cuenta ya con cierto recorrido en el contexto de una experiencia de innovación implementada en asignaturas concernientes al Grado de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Dicha experiencia, que se asienta en los fundamentos teóricos conceptuales sobre desarrollo profesional, asesoramiento, profesionalización docente y el docente como investigador, se puso en marcha en aras a propiciar la reflexión y construcción del conocimiento tomando como punto de partida la lectura, argumentación, comprensión y diálogo de diversos textos académicos vinculados a tales contenidos teóricos.

Como estrategia metodológica, los debates pedagógicos dialógicos posibilitan, a su vez, el paso previo hacia la incursión en contextos reales comunitarios, como contextos de desempeño profesional de los estudiantes participantes, futuros profesionales de la educación, mediante la aproximación teórico-práctica y el afianzamiento de la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos durante la fase de formación inicial. Esto es, se asienta sobre la base de la pertinencia de los procesos de interacción dialógica en el ámbito universitario en tanto que aporta posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacer frente a las prácticas y perspectivas educativas reproductoras. Un aspecto, este último, remarcado en las consideraciones de Prieto y Duque (2009) que, desde posicionamientos críticos sobre la educación, apuntan a la nueva visión de carácter innovador y orientado a la transformación del aprendizaje dialógico, que viene demostrando mejoras consistentes tanto en los resultados de aprendizaje, como en la disminución y en la superación de las desigualdades sociales.

Más específicamente, Alonso *et al.* (2008) emplean el término *dinámicas dialógicas* para definir una forma de trabajar, con relación a una estrategia de transformación y acción que fomenta la reflexión individual y colectiva, así como el diálogo igualitario entre el alumnado. Y enfatizan su potencial para trabajar el pensamiento propio del conocimiento aplicado sobre temáticas y situaciones reales y cercanas, y consecuentes contribuciones

que de ello se derivan para la generación del pensamiento crítico y respeto hacia la diferencia. En definitiva, para potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio y motivador para el estudiante. Así entendido, la generación de conocimiento desde la interacción dialógica como estrategia metodológica de aprendizaje entre iguales excede de y no se limita a la lectura, comentario y exposición de textos. Esto es, como advertía Loza ya en 2004, conlleva necesariamente una orientación explícita hacia la generación del conocimiento más allá de la mera conversación, a través de un proceso continuo de construcción y enriquecimiento del conocimiento mediante el del diálogo colectivo.

Por su parte, son diversas las experiencias que podemos situar en el marco de la interacción dialógica (Aubert *et al.*, 2009; Chocarro, 2013; Prieto y Duque, 2009), las que enfatizan su potencial para alcanzar un aprendizaje significativo en el marco de una educación equitativa e inclusiva. Pero en ellas se pone también de relieve la complejidad del proceso inherente al aprendizaje dialógico guiado por los siete principios fundamentales (tabla 1) delimitados en el planteamiento de superación de desigualdades y transformación social desde la educación, que establecía Flecha (1997) ya a finales del siglo pasado, y desde la que se ilustra, a través del diálogo el vínculo institución escolar y comunidad y entorno.

Además de lo ya mencionado, es preciso añadir que la estrategia de debates pedagógicos dialógicos, como toda metodología, requiere para su empleo en la práctica tomar consciencia de sus dificultades. Entre ellas, el temor generalizado entre el alumnado ante el hecho de tener que enfrentarse al público para entablar un diálogo interactivo, y con ello, evidenciar sus carencias a la hora de argumentar o transmitir reflexiones personales de forma coherente y estructurada (Alonso *et al.*, 2008).

Entendido en los términos expuestos y en el contexto de formación teórico-práctica universitaria, se diseñó una actividad de innovación sustentada en el potencial de los *debates dialógicos*. El propósito fue el de propiciar la reflexión y construcción crítica del conocimiento del alumnado a partir de problemáticas reales planteadas por reconocidos expertos en la materia, como vía para contribuir a su formación como futuros profesionales comprometidos con los retos de una educación inclusiva y de calidad.

Tabla 1. Principios del aprendizaje dialógico.

1. Diálogo igualitario	Diálogo «de igual a igual» entre aprendices, expertos y diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos por encima de cualquier orientación de la acción que intente influenciar intencionadamente la opinión del resto
2. Inteligencia cultural	Inteligencia académica, práctica y comunicativa (capacidad de actuación e interacción a través del diálogo)
3. Transformación	Compromiso de transformación tanto personal como de relaciones y del entorno para minimizar o superar las desigualdades sociales.
4. Dimensión instrumental	Garantizar el aprendizaje instrumental de calidad (buena preparación académica) para todo estudiante mediante el diálogo, el intercambio de ideas, la interacción y la solidaridad.
5. Creación de sentido	Currículo retador, cercano y significativo, a partir de la interacción dialógica y la capacidad de reflexión para conectar la realidad de cada estudiante con el conocimiento académico.
6. Solidaridad vs. individualismo y competitividad (participación en igualdad de condiciones)	
7. Igualdad de diferencias sociales, culturales, e individuales	

Fuente: Alfageme-González y Cutanda-López (2022), reelaboración a partir de Flecha (1997).

La actividad que se denominó, como se viene señalando, «Debates pedagógicos dialógicos», se llevó a cabo con el colectivo de estudiantes de 3.^{er} curso del Grado de Pedagogía, abarcando un total de 15 horas lectivas, Se desarrolló en las cuatro fases que se describen a grandes rasgos a continuación:

1. Reflexión y análisis individual: selección de textos académicos según el interés de cada estudiante, lectura individual, análisis del texto orientado por una guía de análisis de lectura y autorreflexión del estudiante.
2. Fase de trabajo cooperativo: *a*) preparación de la exposición intragrupal de las reflexiones individuales, *b*) reflexión y análisis grupal, acuerdos y disensos, *c*) preparación conjunta del debate inter-grupos, participación y moderación.
3. Debate en gran grupo sobre el conjunto de los textos trabajados.
4. Evaluación de la experiencia y aprendizajes logrados: conclusiones y reflexión conjunta de la actividad, su experiencia y aportaciones a los debates pedagógicos como metodología.

Finalmente, y en tanto que la experiencia se sustentó asimismo en los principios esenciales de la Pedagogía Productiva, como modelo multidimensional de investigación de mejora escolar y por su capacidad para orientar un aprendizaje académico y social de calidad (Ladwig, 2007; Lingard *et al.*, 2001), el proceso de evaluación estuvo guiado por las cuatro dimensiones –capacidad intelectual, relevancia, apoyo y clima de aula y respeto a la diferencia–, que conforman el modelo de Gore *et al.* (2009).

3. La competencia comunicativa lingüística en la innovación

En términos de la utilización de estrategias que promuevan la competencia comunicativa lingüística, y, a partir de lo señalado en la introducción de este trabajo, la experiencia de innovación que aquí compete, tomó como base lo recogido en Educagob (2021), con relación al *saber* (la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto); el *saber hacer* (expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas, comprender distintos tipos de textos, y escuchar con atención e interés) y el *saber ser* (estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo, y tener interés por la interacción con los demás). Se materializó en una actividad activa de aprendizaje que requería de lectura individual y en grupo; la interpretación y análisis de los textos; el debate, participación y escucha activa. Se evaluó a través de un cuestionario, diseñado a partir de los referentes teóricos del modelo de Gore *et al.* (2004) y sus cuatro dimensiones. Nos centraremos y expondremos aquí, únicamente, por estar íntimamente ligada a la competencia comunicativa lingüística a los resultados derivados de la primera de ellas (recogidos gráficamente en la tabla 2), o *la calidad intelectual*, entendida como la capacidad de la experiencia para generar un entorno de aprendizaje desafiante para el alumnado capaz de involucrarlo en la comprensión compleja de ideas esenciales en los distintos temas abordados. Dicha dimensión comprende las categorías de: comprensión profunda, conocimiento problemático, conocimiento profundo, conversación sustantiva, habilidades de orden superior y metalenguaje.

Los resultados expuestos derivan del análisis de la información procedente de las respuestas abiertas aportadas por el alumnado que cumplimentó el cuestionario, con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas ti. V8.

Antes de entrar de lleno en el análisis y comentario de las seis categorías relativas a la *calidad intelectual*, es preciso puntualizar que, a la hora de analizar dicha información, se tuvo en cuenta a su vez el carácter positivo o negativo de las valoraciones emitidas por el alumnado en cada una de ellas. Excepto en dos de las categorías (conocimiento profundo y concreción profunda), las apreciaciones del alumnado (un total de 26, lo que representa el 28% del total) se engloban entre las segundas, en tanto que evidencian las dificultades del alumnado a la hora de enfrentarse a la actividad y las carencias en torno a la calidad intelectual de los mismos («es difícil porque no hemos realizado nunca debates; no sabíamos mucho del tema y nos surgían dudas...»). Esto es, ponen de relieve la percepción de incertidumbre mayoritaria entre el alumnado ante una actividad novedosa en su realización y con la que estaban poco familiarizados, y el bajo autoconcepto que cabe derivar entre los mismos ante situaciones en las que han de aplicar el conocimiento aprendido.

Tabla 2. Enraizamiento de los resultados (número de citas por código) en la variable calidad intelectual, arrojados por Atlas ti. V8.

Mostrar códigos en grupo CALIDAD INTELECTUAL			
	Nombre	▲	Enraizamiento
<input type="radio"/>	◇ COMPRENSIÓN PROFUNDA		13
<input type="radio"/>	◇ CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO		12
<input type="radio"/>	◇ CONOCIMIENTO PROFUNDO		13
<input type="radio"/>	◇ CONVERSACIÓN SUSTANTIVA		28
<input type="radio"/>	◇ HAB ORDEN SUP		22
<input type="radio"/>	◇ METALENGUAJE		5

4. Resultados

Entrando ya de pleno en los resultados concernientes a cada una de las citadas categorías, estos son los siguientes, por orden de mayor a menor asiduidad o porcentaje de respuestas en cada una de ellas:

Categoría Conversación Sustantiva (30,1 %)

Las respuestas esgrimidas por el alumnado son eminentemente positivas (22 de 28), señalando el potencial de la actividad en torno a los logros alcanzados en aprendizajes relacionados con una mayor predisposición para el debate, la capacidad de compartir ideas, aportar distintos puntos de vista, la reflexión conjunta y el consenso, lo que es posible derivar de afirmaciones como las siguientes: *compartir ideas con los compañeros de clase y saber su opinión; exponer en clase las opiniones que cada uno tiene sobre la realidad educativa que trabajaba en el texto, con diferentes puntos de vista; diversidad de ideas y opiniones, feedback; el consenso con los compañeros...*

El énfasis otorgado a la metodología empleada también en sentido positivo, queda patente en expresiones tales como: es bastante buena, ya que primero trabajas el artículo de forma individual, después en grupo y al final todos juntos debatimos y se aclaran las dudas; ayuda al desarrollo profesional, nutriéndose de conocimientos de los demás y trabajando colaborativamente; me ha hecho reflexionar con los demás; la metodología es muy beneficiosa, ya que aprendemos todos de todos...

En sentido contrario, aunque en mucha menor medida, el resto de aportaciones (6 de 28), manifiestan un desacuerdo con los beneficios potenciales de la actividad. Las causas se sitúan básicamente, según los propios estudiantes, en torno a problemáticas relacionadas con la falta de participación del alumnado del grupo-clase o la precaria realización y organización a la hora de conducir los debates en gran grupo. Asimismo, se han mostrado críticos con la propia implicación a título individual en la actividad.

Categoría Habilidades de orden superior (23,7%)

En este caso, y de forma inversa a la categoría anterior las apreciaciones en sentido negativo son las predominantes (15 de 22). En concreto, apuntan a la dificultad de comprensión e interpretación de los textos, y para explicar los temas correspondientes debido a su inexperiencia; reclaman una mayor guía del docente para la elaboración del debate o para la comprensión de los conceptos clave. Recordemos en este punto que los textos académicos trabajados centraban y profundizaban contenidos ya explicados por la profesora en las sesiones de clase, lo que es indicativo del escaso seguimiento y/o asistencia de buena parte de ellos. Finalmente, señalar que en la actividad la totalidad del alumnado disponía de los textos a debatir con antelación al debate en gran grupo, pero no todos llevaron a cabo la lectura requerida a tal efecto. Pretendían limitarse a lo expuesto por los compañeros y compañeras que se habían preparado cada una de la lectura sin más, e intervenir *a posteriori* a partir de lo argumentado, tal y como se desprende de forma nítida a título de ejemplo en la siguiente afirmación: al no saber de lo que trata el texto, es difícil debatir, ya que muchos grupos no han captado las ideas principales y no han sabido interpretarlas.

Los comentarios positivos (7 de 22) resaltan sin embargo habilidades aprendidas a raíz de la actividad vinculadas a esta categoría: capacidad de reflexión, crítica, análisis de textos, expresión y comprensión.

Categorías *Comprensión profunda* y *Conocimiento profundo* (ambas con un porcentaje del 14%)

Como se ha indicado más arriba, ambas categorías aglutinan comentarios de índole positiva en sentido similar. Con relación a la primera, el alumnado argumenta de un lado y a título individual un enriquecimiento derivado de las aportaciones del resto. Sirva de ejemplo la siguiente afirmación: *podemos apreciar distintos puntos de vista de un mismo tema e informarnos sobre otros gracias al análisis de compañeros*. Y de otro, una mayor clarificación y comprensión de la información: *...he podido llegar a comprender algunas cosas que antes no comprendía*.

En lo que respecta a la categoría de *conocimiento profundo*, el alumnado proporciona evidencias en torno a la profundización y mejora en el conocimiento de ideas y capacidad para interiorizar mejor el aprendizaje y la información, o conocer otros puntos de vista. Algunas expresiones así lo revelan: *al desarrollarse un debate, las ideas se interiorizan de mejor manera; profundizas en los conocimientos que ya tenías sobre el tema.*

Categoría Conocimiento problemático (10, 9%)

En línea con las anteriores categorías, predominan en esta los comentarios de carácter positivo (10 de 13), reiterando la consideración de que las aportaciones de los otros, sus opiniones, ideas o puntos de vista diferentes constituyen una vía para el aprendizaje y la visión crítica del debate. En otro orden de cosas, destaca entre las mayores dificultades, enfrentarse a la defensa de posturas dispares a la suya propia, como apunta un estudiante con contundencia: una de las mayores dificultades que he encontrado ha sido que al principio todos pensábamos lo mismo y opinábamos lo mismo, con lo cual el generar debate y choque de ideas ha sido un poco difícil, pero finalmente hemos podido sacar pros y contras y argumentos contrapuestos. Se revela con ello las carencias a la hora de ponerse en el lugar del otro y el valor del aprendizaje que en tal sentido aporta el debate, un aprendizaje cabe enfatizar esencial desde el punto de vista pedagógico.

Categoría Metalenguaje (5,4%)

Respecto a la última de las categorías, cuya posición en el texto se debe a las escasas aportaciones recibidas, se destaca en positivo, el uso adecuado del lenguaje y el manejo y empleo del conocimiento teórico adquirido en sendas apreciaciones recibidas. Las tres respuestas restantes aluden a la dificultad para la comprensión del lenguaje académico y especializado, dado el desconocimiento del tema y los conceptos esenciales ligados al mismo. Unas evidencias cuya preocupación no pasa desapercibida en tanto que se trata de un colectivo de estudiantes universitarios de tercer curso que continúan sin la adquisición de los conceptos pedagógicos elementales e imprescindibles para poder

interpretar y profundizar en textos correspondientes a su propio ámbito de estudio.

5. Conclusiones

A la luz de los resultados derivados del análisis de datos y su discusión presentada en el apartado que precede, es posible concluir acerca de las ventajas evidenciadas tras la planificación y puesta en práctica de la estrategia de debates pedagógicos dialógicos en torno al desarrollo y profundización de las competencias comunicativas lingüísticas, en los términos apuntados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de nuestro país (España).

Queda patente que, en el contexto universitario en el que nos situamos, el alumnado debería estar dotado de cierta predisposición, al menos, hacia ciertos aprendizajes imprescindibles. Sin embargo, los resultados de la experiencia analizada ponen sobre el tapete que la capacidad para el diálogo crítico y constructivo, el logro de aprendizajes de forma colaborativa y participativa con sus iguales, alcanzar la comprensión de textos académicos de diversa índole en el marco de su especialidad, y de unos mínimos razonables de expresión oral y escrita en su ámbito de conocimiento atendiendo a las peculiaridades de colectivos diversos, la capacidad de escucha a aquellos que de forma activa intervienen y participan en el debate abierto sobre cuestiones y problemáticas concernientes a su propia especialidad, entre otras, son algunas de las carencias existentes que muestran una realidad cuanto menos preocupante sobre las que queda mucho trabajo por realizar. Son, todos ellos, aprendizajes vinculados a competencias como habilidades comunicativas, autoconfianza o trabajo en equipo, tal y como señalaba García Ruíz (2006), y sin los que difícilmente es posible alcanzar la competencia lingüística debida en su desempeño como futuros pedagogos y pedagogas, y que ha de ser afianzada en su formación inicial, y perfeccionada en su trayectoria profesional de forma activa.

Tras la evaluación de la puesta en práctica de la experiencia de innovación que centra la atención en esta comunicación, hemos comprobado que es posible atender y paliar, al menos en parte, algunas de las carencias descritas a través de una metodología

inductiva y diferenciada de la tradicional. Esto es, desde el aprendizaje dialógico entendido bajo el prisma de Flecha (1997); afianzando, pues, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad y la participación en igualdad de condiciones. Finalmente, la experiencia es a su vez reveladora de la necesidad de poner el foco en el refuerzo a la hora de trabajar con contenidos académicos escritos para dotar al alumnado de la base pedagógica mínimamente imprescindible en aras a facilitar el rigor preciso a la hora de debatir, así como para adquirir el bagaje pedagógico necesario en su desarrollo profesional.

En suma, podemos concluir el carácter valioso de los debates pedagógicos dialógicos para alcanzar aprendizajes en la línea de los que venimos argumentando, por tanto, en relación con la competencia lingüística en el contexto universitario. Y, en todo caso, nos ofrece una panorámica global y nos permite diagnosticar la situación para tomar medidas y poder avanzar, como ha sido el caso, desde la incorporación de metodologías asentadas en la lectura, reflexión y crítica de contenidos pedagógicos especializados, de cara a una formación universitaria rigurosa y de calidad asentada en los planteamientos de equidad y justicia social.

6. Referencias

- Alfageme-González, M. B. y Cutanda-López, M. T. (2022). «Debates pedagógicos dialógicos»: una estrategia para el desarrollo comunitario en la Universidad. En K. García Yepes (coord). *Aportes de la escuela al desarrollo comunitario: análisis desde algunos casos particulares* (pp. 139-165). UNAULA. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y comunicación social*, 18, 219-229.
- Cutanda-López, M. T. y Alfageme-González, M. B. (2018, noviembre). Instrumento de evaluación de una estrategia de innovación docente: debates pedagógicos. *Congreso Ibero-Americano de Docência Universitária-CIDU2018*, Porto Alegre, Brasil. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/2018.html>
- García Ruiz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269

- Gore, J., Ladwig, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2009). *Marco de calidad para la evaluación: una guía para la práctica evaluativa en la Educación Superior*. Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo: The Australian Learning and Teaching Concil Ltd. [traducción al español: Grupo EVALfor].
- Ladwig, J. G. (2007). Modelling Pedagogy in Australian School Reform. *Journal Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 57-76.
- Mauri Majós, T., Colomina Álvarez, R., Martínez Taberner, C. y Riera-devall Sant, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 33-60.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30.

Competencia lectora del profesor en formación: evaluación de los procesos y prácticas lectoras

NELLY SAN MARTÍN SEPÚLVEDA

Universidad de Concepción, nelsanmartin@udec.cl

Resumen

El trabajo teórico presentado sobre la base de literatura especializada, establece que la Formación Inicial Docente es insuficiente para lograr formar adecuadamente futuros profesores de Educación General Básica en Chile en la disciplina de lenguaje, debido a la falta de profundización en contenidos lingüísticos y a la ausencia dentro de las mallas curriculares de objetivos que apunten al logro de la competencia lectora de sus estudiantes, los que evidencian grados que se estiman descendidos para la etapa educativa en la que se encuentran. En tanto, evaluar la competencia de futuros profesores a partir de la medición, percepción y autovaloración de diversos actores involucrados en el proceso formativo, posibilita resultados que propician dinámicas de revisión y análisis que legitiman los cambios necesarios.

Palabras clave: Competencia lectora, formación inicial docente, pedagogía en educación general básica, proceso lector, lenguaje.

1. Introducción

Hacia el siglo XII comienza a desarrollarse la noción de comprensión literal. Luego, la Reforma y Contrarreforma religiosas constituyen hitos en la configuración de la lectura, por lo cual esta va adquiriendo nuevos tipos de interpretación y criterios propios (Solé, 2012). Para Orellana (2018), a lo largo de la historia numerosas teorías y modelos de lectura han surgido, desde la disciplina mental hasta las socioconstructivistas y críticas. Las que, en alguna medida, han influido en la forma en que se define el acto

de leer y la manera en que los profesores enseñan lectura (Tracey y Morrow, 2012).

Estudios han demostrado que la lectura se fortalece en los estudiantes que aprenden a leer cuando el entorno les favorece (Neuman y Celano, 2001; Reutzel *et al.*, 2003) y, además, existen las experiencias para desarrollar una actitud positiva hacia la lectura (Orellana, 2018). Para el caso de Chile, la calidad del ambiente letrado es baja en la educación preescolar, sobre todo en el uso de estrategias que docentes emplean para acercar a los niños a la lectura (Orellana-García y Melo-Hurtado, 2014).

Con respecto a las evaluaciones estandarizadas realizadas en el país, la última aplicación de PISA en 2018 indica que Chile obtuvo un promedio de 452 puntos, menor a los 487 que promedió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y equivalente al obtenido por Eslovaquia, Grecia y Malta. Con este resultado, el país se posiciona por sobre otros 31, incluidos todos los países de Latinoamérica, pero por debajo de 41 sistemas educativos evaluados.

Los mismos resultados de PISA 2018, respecto a la percepción que se tiene de los docentes que enseñan lengua, revelan mejores resultados cuando los estudiantes señalan que su profesor adapta la instrucción, muestra entusiasmo e interés por lo que enseña y estimula el compromiso con la lectura (MINEDUC, 2019). En tanto, es importante señalar que PISA mide la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de que los lectores puedan alcanzar metas, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad (OECD, 2021).

En cuanto a la competencia lectora alcanzada al término de la etapa escolar, que considera la Educación Básica y Media, es posible enunciar que en el año 2014 Chile participó de la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC), enmarcada dentro de un programa de iniciativas de la OCDE para evaluar y monitorear en el tiempo lo que adultos de entre 16 y 65 años requieren para participar con éxito en la economía y sociedad en la que vivimos (MINEDUC, 2016).

Al profundizar en los resultados de lectura arrojados por este instrumento de evaluación, se observa que el 53 % de los adultos chilenos tiene un nivel de desempeño bajo, alejándose del promedio OCDE, donde solo el 19 % se ubica en la misma posición. Tanto en el promedio de países pertenecientes a esta orga-

nización, así como en Grecia y Polonia, se observan mayores niveles de desempeño que en Chile, concentrando gran parte de su población adulta en el nivel 2 y 3, en una escala de 5 puntos (OECD, 2016a). Con relación a los puntajes promedio en lectura por nivel educativo, es decir, Media incompleta, Media completa y Educación Superior, la brecha también es importante con respecto a los países de la OCDE (OECD, 2016a).

En esta línea enunciativa, es posible comprender las consecuencias del analfabetismo funcional y cómo este impacta la calidad de vida de las personas, pues quienes evidencian una comprensión descendida tienen menos oportunidades educacionales y laborales que quienes son más competentes (Cree *et al.*, 2012). En este sentido, el World Literacy Foundation (2015) señala que el no contar con habilidades básicas de comprensión lectora tiene un impacto negativo en las personas, lo que puede traducirse en que sus remuneraciones sean hasta un 40% inferiores a las de lectores competentes (Martínez y Fernández, 2010).

2. Antecedentes teórico-empíricos sobre competencia lectora y futuros profesores

Cabe señalar como primer antecedente que la lectura no es solo un medio para acceder al conocimiento, sino que un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender (Solé, 2007). Pruebas como PISA, PIRLS y ERCE indican que el actual grado de desarrollo de habilidades para comprender textos es bajo para la mayoría de los estudiantes de América Latina, lo que pondría a este grupo en desventaja respecto de sus pares en países con economías más competitivas (OECD, 2016b).

En concordancia con lo planteado, aprender a leer competentemente consistirá en ser capaz de construir el sentido del texto y aprender a desarrollar habilidades específicas que se requieren en contextos de interrelación (Camps, 2001). Por su parte, Casany *et al.* (2000) plantean que la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, como son la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia.

Entonces, el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor

y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector (Puente, 1991). En la misma línea argumental, Parodi (2010) hace énfasis en la importancia que tiene para el proceso de comprensión de un texto, que el lector reconozca la organización estructural subyacente, porque ello le permitirá lograr con mayor facilidad los objetivos de lectura que se propuso, que, para el caso del futuro profesor, constituiría un requisito fundamental de su proceso lector.

En este sentido, Cassany *et al.* (2000) acentúan en que una causa esencial en el fracaso académico de los estudiantes escolares, estaría dada por la forma en que se les ha enseñado la lectura, respondiendo a una metodología analítica y mecánica que no permite ser consciente del proceso e interacción con el texto. Además de la circularidad que se produce, es decir, que los alumnos leerán utilizando los mismos procedimientos con los que se les enseñó (Monereo, 2007).

Esta aseveración nos permite pensar que los futuros profesores leen según cómo lo aprendieron en sus etapas anteriores de estudio. Para Monereo (2007), esta dinámica solo se logra romper utilizando la capacidad de reflexionar sobre el proceso, es decir, a través de la metacognición, y, además, nos permite inferir que una de las claves para mejorar los rendimientos en lectura pasaría por evaluar la manera como los futuros profesores desarrollan su propia competencia lectora.

En complemento, hablar de lectura en Chile como eje transversal de la educación no es algo nuevo y solo pensado en estudiantes de Educación Básica o Media, sino que también en las deficiencias lectoras de los futuros maestros (Errázuriz *et al.*, 2019).

Ante el panorama descrito, resulta interesante y necesario evaluar la competencia lectora en la formación universitaria pedagógica, para favorecer un debate sobre la mejora de la formación de los maestros en lectura (Felipe, 2015). Porque, además, la investigación científica evidencia que el futuro profesor no es un lector experto y que tiene limitaciones importantes en sus hábitos personales de lectura y en su capacidad de interpretación (Colomer y Munita, 2013).

Por su parte, la investigación de Munita (2013), también con estudiantes de Pedagogía, pone de manifiesto la existencia de notables diferencias entre lectores en temas relevantes como el

conocimiento del sistema literario, la concepción de la lectura y la propia experiencia lectora del mediador en la relación didáctica, y sitúa un desequilibrio entre sus creencias sobre la lectura y sus perspectivas de acción.

En tanto, existe evidencia sobre el efecto que tienen las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y el modelamiento de actitudes lectoras del alumnado (Errázuriz *et al.*, 2019; Munita, 2016; Villalón *et al.*, 2016), más si se considera que las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile han demostrado ser reproductivas y de bajo desafío cognitivo (Bustos *et al.*, 2017; Medina *et al.*, 2014), y que los estudiantes que muestran actitudes lectoras positivas tienden a ser buenos lectores (Villalón *et al.*, 2016).

En definitiva, y desde la perspectiva de Orellana (2018), un profesor de lectura competente sabe cuáles son las habilidades que sus estudiantes deben manejar para comprender un texto, además, aplica adecuadamente estrategias. Sabe que, en cuanto a las predicciones sobre el significado del texto, cuando el lector las verifica puede elaborar una interpretación y, de esta forma, se produce la comprensión (Felipe y Barrios, 2017). Por consiguiente, para que el maestro pueda crear las instancias pedagógicas conducentes a la comprensión, es necesario que desde su formación docente maneje disposiciones epistemológicas y pedagógicas que puedan orientar exitosamente su quehacer, y que internalice que, si no comprende sus propias lecturas, debe iniciar las acciones necesarias para revertir la situación (Solé, 1992).

3. Problematicación

A partir de la línea argumentativa de los antecedentes expuestos, es pertinente establecer que el desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación en Chile, puesto que a través de él los seres humanos tienen acceso al mundo que les rodea y a las circunstancias que derivan de esto, permitiéndoles el crecimiento en diferentes dimensiones, áreas de especialización y dirección a la sociedad del conocimiento (MINEDUC, 2010).

En cuanto al último reporte del Ministerio de Educación (MINEDUC), los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (END) correspondiente al año

2019, permiten contar con información trascendental sobre la formación de futuros profesores. Con respecto a la formación disciplinar y en específico a Lenguaje, solo un 57,9% correspondió a respuestas correctas, de un universo de 1323 estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de las universidades participantes (CPEIP, 2020). Sobre los estándares que apuntan a la lectura, los porcentajes de respuestas correctas no alcanzan niveles óptimos en alumnos regulares y más descendidos en aquellos del programa de prosecución de estudios (tabla 1.)

Tabla 1. Resultados de la prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos en estudiantes regulares y del programa de prosecución de estudios de PEGB.

Estándar disciplinar	Programa	% de Respuesta correcta nacional	Mínimo institucional	Máximo institucional
Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla.	Regular	50,1%	0,0%	100,0%
	Prosección	38,5%	0,0%	50,0%
Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos para que sean lectores frecuentes y reflexivos.	Regular	65,4%	0,0%	100,0%
	Prosección	50,0%	0,0%	100,0%
Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales.	Regular	55,6%	0,0%	100,0%
	Prosección	40,4%	0,0%	42,8%

Fuente: elaboración propia, según resultados END-FID 2019 (CPEIP, 2020).

En respuesta a los datos anteriores, es posible comprender que los docentes en formación necesitan de una base teórica que refleje las concepciones epistemológicas de la lectura y sus correspondientes aplicaciones prácticas en el aula. Porque el futuro profesor deberá promocionar entre sus alumnos el pensamiento crítico y el análisis (CPEIP, 2021), a través de la lectura y la competencia que se debe alcanzar. Y, una forma de avanzar es considerar la calidad de la FID de quienes enseñarán lengua en los primeros años de escolarización (Orellana, 2018).

Por consiguiente, es relevante realizar estudios que aborden problemáticas que impliquen a futuros formadores, porque como profesores se transformarán en piezas clave en el desarrollo lector de sus estudiantes, a través de la enseñanza de estrategias específicas, las cuales nunca deben entenderse de manera rígida o como fin en sí mismas (Condemarín, 2006; Navarro, 2008). Asimismo, entender que la competencia lectora se logra a través de un complejo de habilidades y capacidades necesarias para el trabajo efectivo con el texto, que implique comprender lo leído, interpretar y transmitir el contenido correctamente y, sobre todo, crear propias ideas desde la información obtenida (Delgadová y Gullerová, 2015).

Con relación al desarrollo del país, es fundamental reforzar las bases académicas de los educandos asegurándonos de que su lectura sea comprensiva, y que apunte a criterios que los conviertan en personas reflexivas, críticas y analíticas (Actis, 2008). En este sentido, evaluar la situación actual de quien se graduará como formador de los primeros niveles educativos, implicará describir e identificar parte importante de la realidad de la formación pedagógica, como también, detectar factores problemáticos que existen al interior de cada institución y carrera formadora, y, de esta forma, vislumbrar y legitimar los cambios necesarios (Sepúlveda, 2021).

4. Experiencias en Europa y América Latina

El currículum de FID en Finlandia, uno de los países con mejores niveles de desempeño lector según la OCDE, contiene un número bastante mayor de cursos y créditos en lenguaje y literatura (Finnish National Board of Education, 2015), porque es un requisito para los futuros docentes saber en profundidad no solo cómo se enseña y aprende a leer, sino también cómo identificar posibles dificultades lectoras en forma temprana y cómo remediarlas (Orellana, 2018).

En cuanto a la preparación de estudiantes de Pedagogía finlandeses, es fundamental la investigación actualizada acerca del aprendizaje de la lectura y su didáctica, la cual sus mismos académicos realizan en conjunto con los centros de práctica en que se forman los futuros profesores (Malinen *et al.*, 2012). Pues, es

fundamental la consolidación de una base de conocimientos empíricos y teóricos acerca de qué significa ser un lector competente, cuáles son las estrategias que buenos lectores utilizan y cómo debe enseñarse a leer (Galdames *et al.*, 2011).

Con respecto a las prácticas lectoras personales, Yubero y Larrañaga (2015) en un estudio con estudiantes de universidades portuguesas y españolas, muestran que un número significativo de estudiantes universitarios no tiene hábito lector ni lee de forma voluntaria. Y, el reto de la formación lectora en la etapa universitaria es relevante, sobre todo, en aquellos grados en los que la titulación habilita al ejercicio profesional de la promoción lectora de otros. Lamentablemente, los resultados de los últimos años respecto a la formación y competencia lectora de estudiantes universitarios son desalentadores (Álvarez y Pascual, 2020).

Estudios de Felipe y Barrios (2019), también en España, revelan que profesores en formación poseen niveles de comprensión insuficientes para la etapa educativa en la que se encuentran. Asimismo, un estudio de Granada y Puig (2014) con estudiantes de Pedagogía, ha puesto de manifiesto que solo un 36,4 % declara ser lector habitual, que adopta estrategias de pseudolectura y que su conducta lectora se asemeja a la de quienes presentan serias dificultades al leer.

Según lo enunciado, es posible expresar que el futuro profesor es un lector inmaduro, que sobreestima su práctica lectora y hace solo un uso instrumental de la lectura. En tanto, Granada y Puig (2014) en el estudio anteriormente descrito, plantean limitaciones en las guías de las asignaturas de diferentes planes de estudio universitarios, donde por sobre la promoción de la lectura, se privilegian aspectos relacionados con la enseñanza de esta, la escritura y las dificultades de aprendizaje.

Traída esta realidad a Latinoamérica, es posible expresar que, a pesar de que todos los estudiantes universitarios han de superar pruebas de competencias genéricas al concluir sus grados (Castro y Ruiz, 2019; Cifuentes *et al.*, 2020; Oviedo y Jiménez, 2019), la actualización del conocimiento teórico sobre la adquisición de la lectura ha sido más lenta, puesto que en algunas facultades de educación de la región se observan vacíos conceptuales y prácticos sobre estrategias pedagógicas más efectivas (Orellana, 2018). Y muchos de los cursos para futuros profesores dictan solo contenidos teóricos disciplinares (Orellana, 2018).

En similar línea enunciativa, Arnáez (2006) plantea la dificultad para estructurar el trabajo de los profesores con distintos tipos de textos en el aula en Colombia, como consecuencia de una formación docente que enfatizó teorías psico y sociolingüísticas, pero que no entregó un soporte metodológico. En complemento, un estudio similar realizado por investigadores de la Universidad de La Sabana en Colombia, indica que casi un 93 % de las dificultades lectoras de los escolares de dicho país se explica por una mala formación metodológica de los docentes (Fandiño *et al.*, 2016).

5. Competencia lectora de estudiantes de PEGB en Chile

El maestro es uno de los principales agentes de cambio para el aprendizaje escolar (Darling-Hammond, 2000; Snow *et al.*, 1998), y el éxito lector de un alumno depende en gran medida de la experticia del profesor y su capacidad de apoyarlo en este aprendizaje (Braunger y Lewis, 2006). Ante este contexto, se plantean desafíos que deben ser abordados desde la FID (Orellana, 2018), porque esos mismos estudiantes de Pedagogía serán quienes en su ejercicio docente, con la competencia adquirida, deberán dar cuenta del aprendizaje lector de sus alumnos (Comellas, 2000).

Un estudio desarrollado por Medina *et al.* (2014), mostró que el 27 % de los profesores observados realiza preguntas literales durante la enseñanza de la lectura en primer y segundo año del primer ciclo, y de un total de 90 profesores observados, ninguno formuló preguntas inferenciales. Lo anterior, porque los maestros en Chile tampoco dominan otro tipo de instrumentos que les permita identificar problemas de lectura más específicos (Medina *et al.*, 2014).

Otro estudio sobre la formación de estudiantes de PEGB de 20 instituciones de formación superior chilenas, plantea que la proporción de cursos de lenguaje es de 8,2 % con relación a la totalidad de los cursos de la malla curricular, lo cual sugiere que la formación en el sentido disciplinar sería insuficiente para lograr formar adecuadamente a futuros docentes en un sector

transversal y estratégico como lo es el lenguaje (Sotomayor *et al.*, 2011).

Finalmente, un estudio que observó 147 aulas escolares en Chile, evidenció que las prácticas pedagógicas utilizadas no consideraban ni las necesidades ni los intereses de los niños como punto de partida, y aspectos tales como el uso del tiempo para el aprendizaje por parte de los profesores no mostraban buenos niveles de optimización (Strasser *et al.*, 2009). Enfatizamos, entonces, que durante los años de formación docente, los futuros profesores deben familiarizarse con entornos ricos en lectura, conociendo en paralelo actividades que profesores en ejercicio realizan para fomentar el gusto por la lectura y las habilidades para lograr mayores niveles de competencia (Orellana, 2018).

6. Conclusiones

Lo primero es hacer la distinción entre dos conceptos fundamentales. Por un lado, la comprensión lectora entendida como la capacidad de captar de forma objetiva lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito, y, por otro, la competencia lectora, como aquella habilidad de los humanos de usar su comprensión de forma útil en la sociedad (Jiménez, 2014).

Luego, es fundamental evaluar cómo se viven actualmente los procesos de FID, puesto que los textos que se proponen a estudiantes en su etapa universitaria plantean generalmente una mayor demanda cognitiva que aquellos a los que estaban expuestos en su etapa educativa anterior. Y, en este sentido, son frecuentes las quejas del profesorado en ejercicio sobre las deficiencias del alumnado de reciente ingreso a la universidad en una competencia clave como es la lectura (Echevarría y Gastón, 2002; De Brito y Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Quintana *et al.*, 2007; Hernández, 2009).

Se revela, además, la idea de fomentar la lectura en ambientes sociales, como, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje (Colorado y Ojeda, 2021). Como también, un plan de prácticas lectoras bien definidas y un bagaje amplio que plantee un desafío al futuro profesor, porque, lamentablemente, numerosas lecturas que abordan temas complejos o diversos no son consideradas por los maestros (Martínez-Ezquerro, 2020).

Finalmente, cabe concluir en la importancia del presente trabajo teórico materializado en la posibilidad de generar conocimiento para la toma de decisiones de instituciones formadoras de profesores, con relación a la competencia lectora de sus estudiantes de PEGB. Asimismo, incentivar en el estudiante de Pedagogía una reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas en Lenguaje, específicamente en el desarrollo de procesos lectores de sus educandos. Y, cómo no, propiciar un análisis entre estamentos educativos gubernamentales sobre políticas educativas que se relacionen con la competencia lectora de futuros profesores en Chile.

7. Referencias

- Álvarez, C. y Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75.
- Castro, M. y Ruiz, J. (2019). La Educación Secundaria y Superior en Colombia vista desde las pruebas Saber. *Praxis & Saber*, 10(24), 341-366.
- Cifuentes, J. A., Chacón, J. A. y Fonseca, L. A. (2020). Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plumilla Educativa*, 25(1), 125-151.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013) La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. Núm. 38, 37-44.
- Colorado, D. y Ojeda, M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación Bibliotecológica*, 35(87).
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46.
- Martínez-Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos*, 19 (3): 72-83.
- Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1: Iss. 3, Article 2.

- Oviedo, A. I. y Jiménez, J. (2019). Minería de datos educativos: Análisis del desempeño de estudiantes de ingeniería en las pruebas SABER-PRO. *Revista Politécnica*, 15(29), 128-140.
- Sepúlveda, M. (2021). Formación docente en educación básica: evaluación de la satisfacción de actores clave, según el perfil de egreso, núcleos curriculares y marco para la buena

La envoltura emocional de la lectura en la primera infancia

CARMEN MARÍA SANDOVAL FIGUEROA
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

Presentamos una reflexión sobre la noción de lectura en la primera infancia incidiendo en los aspectos emocionales y vinculares que permiten a los niños un ejercicio de exploración de los libros infantiles, la interpretación de las ilustraciones y la apropiación progresiva como lectores en formación. Se hace referencia a la expresión de sus vivencias relacionadas a la lectura, al juego y al descubrimiento de las historias. Evocamos también la importancia de generar la triada niño, adulto y libro en las lecturas en voz alta, así como el impacto en los vínculos entre los niños y las personas que les leen. Finalmente, abordamos la práctica de la lectura en voz alta y sus implicancias en la escuela infantil.

Palabras clave: Primera infancia, lectura en voz alta, interacciones, interpretación.

1. Introducción

Actualmente, se ha comenzado a dar mayor importancia a la práctica de la lectura desde la primera infancia en espacios como la familia, escuela o la biblioteca infantil. Existe un reconocimiento del valor de la experiencia lectora desde las primeras edades de la vida, que se ha visto influenciada por los programas de promoción de la lectura que incluyen a todas las personas independientemente de su edad, reconociendo que la lectura impacta en el desarrollo integral del niño. Leer como práctica social se configura como un derecho fundamental de las personas, porque limitar su acceso es causa de marginalidad, inequidad y exclusión en el acceso al libro (Robledo, 2010).

En el caso del Perú, en la Resolución Viceministerial 273-2020 del Ministerio de Educación, se difundió el documento *Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2021 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica*, en el punto 1.7.4 se incide en la importancia de generar espacios y momentos lectores en la escuela a través de la Estrategia Nacional de Fomento a la Lectura (MINEDU, 2020). Se toma conciencia que el fomento de la lectura en el contexto escolar debe incluir a la población infantil, inclusive antes de iniciar la escuela primaria.

En cuanto a la promoción a la lectura en Perú y la región, en el Plan Nacional del Libro y de la Lectura del Ministerio de Cultura (MINCUL, 2018), se reconoce el limitado acceso al libro y prácticas de lectura, la necesidad de implementación de redes de bibliotecas públicas y escolares para disminuir brechas de desigualdad en la lectura, incluyendo a la primera infancia. El plan busca «desarrollar estrategias de fomento de lectura, escritura y oralidad con énfasis en la primera infancia, niñez y adolescencia», y busca «promover estrategias y programas en el sistema educativo nacional para el desarrollo de competencias lectoras» (MINCUL, 2019, p. 5).

El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS, 2020) impulsó en el 2020 los «Cuentos de Cuna» en el marco de las acciones de promoción de la lectura del programa Cuna Más y se elaboraron vídeos con lecturas para brindarles el acceso al libro a poblaciones vulnerables, promoviéndolas en libre acceso a través de Internet. El objetivo fue promover las interacciones positivas y vínculos entre cuidadores y los niños empleando los Cuentos de Cuna.

A nivel de los países de la región, se han formulado también planes para impulsar la lectura desde la primera infancia y, en este escenario, la escuela infantil juega un rol vital, sobre todo porque destaca la figura del docente como mediador de lectura para impulsar estos procesos (CERLALC, 2017). Por ejemplo, en el plan colombiano *Leer es mi Cuento* (MINCULTURA, 2019), inscrito en el marco de la estrategia de *Cero a Siempre*, formación de lectores incluye a la primera infancia. En Chile, el Plan Nacional de Lectura 2015 – 2020 sustenta que la lectura es un derecho social fundamental de todo ciudadano, se desarrolla desde la primera infancia y también en el espacio de la escuela (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

En el caso de Argentina se promueve el Plan Nacional de Lectura que hace parte del Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la lectura, se considera al docente como uno de sus agentes indispensables para los procesos de promoción de la lectura, se incluyen estrategias de fomento lector desde la formación inicial docente (CERLALC, 2017). En México, el programa de fomento para el libro y la lectura incluye a la comunidad educativa en su conjunto (Secretaría de Cultura del Gobierno de México, 2017). En Brasil, la política impulsa la formación de mediadores, con docentes de básica incluidos. De manera general, se observa que la lectura en voz alta es empleada como una estrategia para formar lectores desde la primera infancia, se incluye a la escuela como una institución indispensable y los docentes son considerados mediadores de lectura.

En el caso de la lectura que realizan los docentes a los niños de infantil en las escuelas, en el Perú se impulsa en el Área de Comunicación del Programa Curricular de Educación Inicial (2016), concebido bajo un enfoque comunicativo y de prácticas sociales del lenguaje. La lectura en voz alta que el docente realiza con los niños apoya el desarrollo de competencias comunicativas porque les permite explorar el libro, escuchar leer, interpretar ilustraciones en los textos en los libros ilustrados sin que hayan adquirido aún el código escrito, revisar múltiples materiales que los familiariza con el libro como objeto y con el mundo escrito, conversar, predecir, cuestionar y dar opinión. El espacio de la escuela se configura como un espacio lector y el docente es el encargado de mediar la lectura con los niños en este nivel.

Guíñez y Martínez (2015) sostienen que los docentes son pieza clave en la promoción y mediación de lectura, cumplen el rol de mediadores porque uno de sus propósitos es familiarizar a los niños con la literatura. Es importante precisar que la noción de lectura en la primera infancia rompe con la creencia de que los niños solo tienen la capacidad de leer a partir de que han sido alfabetizados. La lectura no significa únicamente decodificar las letras o procesar textos escritos, porque:

[...] empiezan así a familiarizarse con el objeto «libro»: con sus componentes, sus páginas, las letras, los párrafos y las imágenes... Así comienzan a leer mucho antes de conocer el abecedario.

Porque leer es bastante más que procesar el escrito. (Cassany, 2009, pp. 138-139)

Cuando los niños tienen la experiencia de que les lean desde temprano reconocen que leer y escribir son actividades relevantes, que utilizamos los adultos para comunicarnos y observan que estas prácticas forman parte de nuestra cultura (Aliagas, 2009).

2. Lectura y vínculo afectivo: una relación que se teje desde los primeros años de vida del niño

La lectura en la primera infancia se entiende como un proceso interpretativo que realizan los niños de los libros ilustrados a los que tienen acceso y de la interacción que se genera a partir del libro durante las lecturas, además de la recepción de las historias que escuchan de la voz de las personas que les leen (López, 2018; Reyes, 2007). Joigneaux (2013) explica que los primeros aprendizajes sobre lo escrito comienzan desde los primeros años y se dan de manera concomitante con el desarrollo del lenguaje oral, así las experiencias de lectura son beneficiosas en este proceso, teniendo un impacto cognitivo, emocional y social muy fuerte. Se trata de una práctica que permite que los niños encuentren sentido y significado a lo escrito, vivan la experiencia literaria, construyan su identidad, se apropien de su cultura, además de tejer la relación intersubjetiva entre el adulto que lee y el niño, una relación de apego y de vínculo recíproco (Cabrejo, 2020; Bonafé, 2008).

Esta lectura inicial también puede entenderse como un proceso que despliega pensamientos e ideas, desarrolla lenguaje en todos sus componentes, facilita la ampliación de los aspectos comprensivos y expresivos del lenguaje que se desarrollan de manera transversal a la lectura (Duursma *et al.*, 2008). López (2018, p. 18) sostiene que la promoción de la lectura desde la primera infancia es posible, porque:

Todos los niños leen desde el mismo momento en que llegan al mundo, lecturas «emancipatorias» podríamos decir, inmersión en

la lengua materna que permite comenzar a otorgar sentidos a los estímulos infinitos que lo rodean.

Petite (2016b, p. 55) lo reafirma explicando que:

Desde la más tierna edad, un niño no recibe un texto pasivamente, lo transforma, lo incorpora, lo integra sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena.

Una de las estrategias que se emplea con más frecuencia para la práctica de la lectura en estas edades es leer en voz alta. Se entiende como un encuentro compartido en torno al libro que posibilita la escucha de las lecturas y provee significados al texto escuchado (Cova, 2004). Ferreiro (2011) incide en que la lectura en voz alta es una práctica sociocultural que las personas utilizamos para comunicarnos, da énfasis a procesos motivacionales de acercamiento del niño al mundo escrito, ya que el niño escucha leer a un lector experimentado. Reyes (2007) indica que en las lecturas se teje una relación triádica entre el niño, el adulto y el libro que denomina el *triángulo amoroso de la lectura*, donde resalta una envoltura relacional, comunicacional y afectiva.

Cuando pensamos en una lectura en voz alta en el contexto escolar es necesario precisar que implica un ejercicio donde el docente les lee a los niños, de forma interactiva y sistemática, interactuando con ellos, les posibilita diversos tipos de texto y hace uso de recursos lingüísticos y paralingüísticos que apoyan procesos de interpretación, posibilita las predicciones, brinda un espacio para comentar sobre lo leído y desarrolla la oralidad formal. Cuando los niños escuchan leer al docente:

Tienen oportunidades de interactuar con un adulto experimentado que muestra cómo se lee de maneras distintas de acuerdo al auditorio, al propósito de la lectura y al contenido. (Castedo, 2008, p. 5)

Desarrollan la escucha activa, intercambian opiniones, manifiestan sus sentimientos y emociones sobre las historias (Kozak y Recchia, 2018).

Rodríguez (2014) afirma que se trata de una práctica común y una experiencia compartida de los docentes en las aulas, la usan para desarrollar la oralidad, acercarlos a la literatura y brin-

darles acceso al mundo escrito. Alzola e Iturrioz (2016) explican que los docentes tienen en cuenta que leer un cuento exige una preparación y uso de destrezas básicas para el manejo del espacio y el tiempo, uso de la voz y las palabras, entre otros. Guevara y Rugiero (2017) afirman que los docentes son generadores de interacciones en la lectura, tejen intercambios comunicativos que acompañan los itinerarios lectores de los niños. Todos estos procesos constituyen la mediación lectora escolar.

Aliagas (2009) y Reyes (2008) sostienen que las prácticas de lectura en voz alta permiten que los niños interactúen, desarrollen el lenguaje oral necesario para los aprendizajes escolares relacionados a la lectura y escritura, a los que se enfrentarán en la escuela primaria. Mantei y Kervin (2018) y Castaño y Castro (2013) precisan que estas prácticas no son homogéneas y se diferencian por variables como las experiencias personales y profesionales de lectura, las formas de leer de la familia, la escolarización, la formación, el contexto sociocultural. Massaro (2017) explica que con las lecturas los niños cuentan con una amplia experiencia del lenguaje escrito antes de aprender a leer y escribir, evidenciando una ventaja con respecto a los niños que no han tenido la oportunidad de que les lean en la escuela. Reyes (2007, p. 13) coincide cuando afirma que:

Resulta evidente que el contacto temprano con la literatura repercute en la calidad de la alfabetización.

Doyle y Bramwell (2006) señalan que uno de los beneficios de la lectura en voz alta es que los niños aprenden a comprender el mundo a través de la lectura, desarrollan lenguaje expresivo, el pensamiento inferencial y relacionan las experiencias propias con la lectura. Ledger y Merga (2018) destacan que se motiva a los niños en la elección de una lectura, promoviendo la autonomía y su protagonismo, desencadenando actitudes positivas o negativas hacia la lectura, generando un compromiso del niño con la misma. Kozak y Recchia (2018) confirman que la lectura en voz alta desarrolla la dimensión cognitiva y capacidades de competencia social que son necesarias para que los niños puedan interactuar con otras personas. Duursma *et al.* (2008) explican que las primeras experiencias de lectura le permiten al niño desarrollar habilidades o conocimientos básicos vinculados a la

alfabetización antes de acceder a ella, por ejemplo, el despliegue del léxico, la capacidad de evocación de las palabras, la formulación de preguntas, entre otros.

Reyes (2008, p. 216) respalda que existe una relación entre el acceso que tienen los niños a las experiencias de lectura literaria con la alfabetización inicial:

Entre un niño que crece rodeado de libros desde temprano y otro que descubre las letras en la cartilla de primer grado hay una brecha que no depende de los esfuerzos personales de los alumnos, sino de lo que su ambiente social y cultural les ha brindado o negado durante esos primeros años cruciales.

Joigneaux (2013) sostiene que, desde sus primeras experiencias lectoras, los niños pueden darle sentido al escrito, inclusive antes de que puedan usar la lengua escrita de manera convencional. Para Ignacchiti (2016) el alcance de la lectura en voz alta durante la infancia es que desarrolla los aspectos emocionales, lingüísticos, culturales y sociales del niño integralmente, y se potencia la experiencia lectora. En el contexto de la escuela, las lecturas se dan en situaciones didácticas planificadas, generando intercambios entre el adulto y el niño, promoviendo el vínculo afectivo y fomentando interacciones (Castedo, 2008).

Reyes (2007, p. 18) señala que el vínculo entre los niños y la lectura se establece gracias a la persona que lee en la mediación porque el niño se beneficia de la calidez de la voz humana produciéndose el triángulo amoroso entre adulto, libro y lector. López (2018), Mejía (2010) y Reyes (2008) afirman que el niño puede tener una conciencia de lector aún antes de acceder al código escrito, de manera que su formación lectora se da en la medida que él tenga contacto con los libros y los mediadores, así como acceda espacios culturales donde él desarrolle interacciones con los adultos y las lecturas, contacto con el libro y los mediadores. Las experiencias literarias brindadas por la familia son esenciales en la formación del lector porque es una oportunidad para potenciar y enriquecer el vínculo afectivo a través de interacciones cálidas, comunicativas, de lenguaje verbal y no verbal que permiten un mayor contacto (López, 2018).

En la tríada de la lectura se establecen miradas, sonrisas, se manifiestan afectos, gestos y caricias recíprocas, palabras con ca-

dencia que se traslucen a través del volumen de la voz, la entonación y que, como resultado, permiten establecer la afectividad entre el niño y el adulto. Otro aspecto indispensable es que estas experiencias favorecen el bienestar socioemocional del niño, en la medida en que él encuentra afecto y goce en este tipo de actividades (López, 2018).

Cabrejo (2020) destaca que el bebé y el niño desarrollan una actividad interpretativa permanente de los textos cuando tienen la oportunidad de acercarse a los libros y experimentar interacciones en el marco de la lectura en voz alta. Esas oportunidades de compartir lecturas con los adultos le ayudan a formar su identidad y a comprender las relaciones humanas relacionando los textos a su experiencia vital. Bonnafé (2001) destaca la importancia de la lectura literaria en los niños más pequeños, en la medida en que los bebés son sensibles a la melodía de la voz y disfrutan de las primeras canciones infantiles y rimas que escuchan. El mundo literario se configura, entonces, como esa entrada a la psiquis del bebé y los libros infantiles son herramientas para que esta experiencia tenga lugar.

Los bebés y los niños tienen la capacidad de realizar una lectura interpretativa apoyados por un acompañante y entrando en interacción con las personas y los textos para luego ganar autonomía como lectores autónomos. Reyes (2007, p. 26) precisa que al nacer el bebé recibe de su entorno un legado simbólico de parte de su madre o cuidador, de manera que cuando en la familia les leen a los niños comienzan a construirse universos de significación, porque:

Leer en la primera infancia es, sobre todo, ofrecer a los pequeños el material simbólico para que comiencen a descifrarse y a descubrir no solo quiénes son, sino también quiénes quieren y pueden ser.

Los autores dan valor a los vínculos de apego, emociones, interacciones sociales que tienen lugar en las lecturas que realizan los adultos a los niños (López, 2018; Cabrejo, 2020; Reyes, 2017, entre otros).

La lectura es una interpretación del mundo, los rostros cercanos, las interacciones entre las personas y los contextos, tal como lo afirman Montes (2006, p. 4):

Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé «lee» el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón, o el consuelo.

Reyes (2007, p. 25) define la lectura en la primera infancia así:

Más allá del acto pasivo de reproducir lo que está consignado en una página escrita o de un conjunto de habilidades secuenciales, leer se concibe actualmente como un proceso permanente de diálogo y de negociación de sentidos en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros, en un contexto social y cultural cambiante.

López (2018, p. 19) complementa la idea de que la lectura en la primera infancia no hace referencia a la lectura como un proceso de aprendizaje persé del código escrito. No se trata de un aprendizaje precoz de la lectura alfabética, sino que más bien:

Sabemos que los niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades, formas de decir que inmediatamente son percibidos y el niño muestra una respuesta hacia ello.

Reyes (2007, p. 7) sostiene que el contacto de los niños con los libros debe ser incentivado desde temprano para que puedan experimentar el placer afectivo, estético y literario, porque:

En la primera infancia, leer no es una actividad aislada ni puramente intelectual, sino que se relaciona con oír, mirar, oler, tocar, probar y moverse.

López (2018, p. 19) afirma que la voz permite conectar emocionalmente a las personas y más aún a los niños porque se constituye en el baño sonoro para el bebé y se da la práctica de *lecturas*. Doyle y Bramwell (2006) explican que la lectura es una experiencia que hace parte de las rutinas del niño y la familiarización de situaciones emocionales, brindando espacios para que los niños puedan identificarse con estas situaciones. Ledger y

Merga (2018) sostienen que los beneficios afectivos de la lectura se dan en función de las emociones que les proporciona la lectura, los recuerdos y la visualización de estos sentimientos. Términos como «sentirse felices», «relajados» y «bien adentro de sí mismo» son evocados para describir las emociones que sienten los niños cuando los adultos les leen.

Otra de las razones por las que se hace referencia a lectura en la primera infancia está dada por el rol activo del lector. Petite (2016b, pp. 55-56) lo señala cuando afirma:

Un niño no recibe un texto pasivamente, lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena. Y a lo largo de la vida, de manera discreta o secreta, un trabajo psíquico acompaña esta práctica, los lectores escriben su propia geografía y su propia historia entre las líneas leídas.

De manera que cuando el niño actúa sobre el texto y lo relaciona a sus propias experiencias se va construyendo como un lector activo. Ramírez y de Castro (2013) sostienen que el niño tomará posición de sujeto lector a partir de aquellos encuentros perdurables que construya con la lectura. Las prácticas de lectura del niño se manifiestan a través de sus observaciones y percepciones, el descubrimiento, la interacción con los libros, las personas y las historias que se apropia (Sandoval y Landaverry, 2019).

Belluccini (2019) indica que fomentar la lectura desde la infancia favorece interacciones adulto-bebé, brinda espacios para que la interacción y comunicación sean fluidas provocando el desarrollo del lenguaje, la socialización y permiten al niño expresar sus pensamientos, afectos y emociones. El juego representa un elemento básico que fomenta las interacciones durante las lecturas, así como la voz de la persona que lee porque conecta al niño con el texto escrito, además de contribuir a la entrada del niño al mundo simbólico que brindan las primeras experiencias literarias.

Chapela (2017, p. 7) explica que la lectura permite que el niño construya significados propios y pueda recrear mundos posibles, empatice con las historias o personajes que aparecen en las lecturas, comprenda el mundo y aprenda a vivir en él, porque:

Los niños son grandes lectores y relectores, expertos en el arte de construir significados propios y recrearlos. Así es como comprenden el mundo y aprenden a vivir en él y con él: significando y recreando.

Cabrejo (2020) explica que la lectura de un libro da lugar a múltiples interpretaciones y escenas que el niño relaciona con sus experiencias de vida, las historias hacen referencia a fantasmas psíquicos que son parte de las relaciones humanas y resultan de las interacciones, entonces el niño comienza a comprender los sentimientos de los otros de manera progresiva.

Aliagas (2009) señala la importancia del vínculo que se genera entre el adulto y el niño en las lecturas porque el vínculo es de carácter emocional y afectivo, permite que el niño se interese por interpretar los cuentos, los contenidos, así como las emociones que transmiten las historias y los personajes compartiendo la experiencia con un lector más experimentado que le brinda acompañamiento.

En síntesis, la lectura en la primera infancia puede entenderse como una habilidad de lectura interpretativa que desarrolla el niño antes de conocer el sistema alfabético. En palabras de Vasco (2015), sería plantear la formulación «leer sin saber leer». Las primeras lecturas le permiten simbolizar, así como dar sentido y significado a los textos, relacionándolos con su experiencia. El acompañamiento de un lector experimentado es fundamental para el inicio de la práctica porque facilita los primeros acercamientos de los niños a los textos.

3. Conclusiones

Consideramos que el valor de la lectura en la primera infancia encuentra sus fundamentos en dos grandes pilares: el valor afectivo de leer en la tríada adulto-niño-libro y la importancia de acercarlos a los textos literarios desde edades tempranas. La lectura en diversos contextos como la familia, escuela y biblioteca es fundamental para que el niño tenga experiencias literarias.

La lectura en la primera infancia es un concepto complejo y se encuentra en construcción, pero puede definirse como la etapa en que el niño lee antes de aprender a leer e implica un acercamiento a los textos y a la literatura, para que él tenga la oportunidad de

explorar los libros y realizar diversas interpretaciones de sus ilustraciones, construir sentido y significado a partir de los textos. El juego y la interacción son elementos clave en la lectura con niños pequeños y les ayuda a cimentar su propio proceso como lectores. El acompañamiento del adulto es esencial en el proceso lector del niño para que más adelante se constituya como un lector autónomo. La escuela es responsable de garantizar espacios lectores.

4. Referencias

- Alzola, N y Iturrioz, I. (2016). Del regazo a la palabra. *Cuadernos de pedagogía*, 463, 23-26.
- Belluccini, M. L. (2019). Apuntes: una colección particular del proyecto editorial Libros del Quirquincho. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), 208- 233.
- Cabrejo, E. (2020). Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe (CERLALC) (2017). *Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Colombia: UNESCO-CERLALC.
- Chapela, M.L. (2017). Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores. En: *Bebés lectores. ¿Cómo leen los que aún no leen?* Bogotá: CERLALC. pp. 7-13.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015- 2020. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Guevara, L. y Rugiero, P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22 (74), 729-749.
- Ignacchiti, S. (2016). *Les rencontres du jeune enfant avec le livre: entre exploration de l'objet et lecture partagée: rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental*. (Tesis de doctorado). Université de Lyon, Francia.
- Kozak, S. y Recchia, H. (2018). Reading and the Development of Social Understanding: Implications for the Literacy Classroom. *The Reading Teacher International Literacy Association*, 0(0), 1-9.
- Ledger, S. y Merga, M. K. (2018). Reading Aloud: Children's Attitudes toward being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>

La formación de lectores en educación infantil a través del libro ilustrado de no ficción

EVA SÁNCHEZ ARJONA

Universidad de Cádiz, sanchezarjonaeva@gmail.com

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz, manuelfrancisco.romero@uca.es

Resumen

Desde el compromiso de formar lectores competentes en la primera etapa educativa, esta investigación acción participativa tiene como objetivo analizar el impacto que la propuesta didáctica de talleres de lectura con el libro ilustrado de no ficción *Mundo cruel* ha generado en el desarrollo de estrategias de lectura crítica en el alumnado de las aulas de 3, 4 y 5 años de Educación Infantil de un centro educativo de la provincia de Cádiz que se encuentra en el segundo año de Proyecto Lingüístico de Centro. Las intervenciones realizadas en los talleres de lectura han sido transcritas y analizadas con un sistema de categorías correspondientes a las dimensiones del guion de observación empleado para registrar información. Los resultados y discusiones nos indican que las situaciones de lectura propiciaron el desarrollo de estrategias de lectura crítica en las diferentes fases; sin embargo, afloraron otras utilidades relativas al deseo de aprender del alumnado, resultando esencial el rol adoptado por los dinamizadores para promover la construcción de nuevos significados a partir de la imagen y el texto. Las conclusiones evidencian que los talleres de lectura de no ficción son una propuesta idónea para abordar la compleja tarea de formar lectores con competencia informacional en la sociedad digital, resaltando el papel que, en este proceso, juega el Proyecto Lingüístico de Centro y la formación del profesorado.

Palabras clave: Libro ilustrado de no ficción, Educación Infantil, formación de lectores, formación del profesorado, Proyecto Lingüístico de Centro.

1. Introducción

La lectura juega un papel determinante en el éxito o el fracaso escolar del alumnado. Son los estudiantes con un alto dominio de comprensión lectora los que alcanzan mejores resultados en las diferentes áreas curriculares (Romero Oliva y Trigo, 2015). Las últimas evaluaciones internacionales calculan que un elevado porcentaje del alumnado español presenta dificultades para manejar la información escrita. El informe PISA de 2019 sitúa a España con 477 puntos en el nivel 3 de la escala de lectura, con una diferencia significativamente inferior a la media de la OCDE con 487 puntos en el nivel 4 (MEFP, 2020a). También, los informes PIRSL (MEFP, 2017) y TIMSS (MEFP, 2020b) muestran que el bajo nivel en ciencias y matemáticas está estrechamente conectado con la comprensión lectora (Romero Oliva y Trigo, 2018).

Estos índices preocupantes no pueden pasar por alto la presencia de un analfabetismo informacional asociado a la incapacidad de manejarse adecuadamente en la red, afrontar la hipertextualidad, realizar una lectura atenta y pausada y evaluar la confiabilidad de la información (Area y Guarro, 2012). En estos casos la lectura pocas veces conlleva un esfuerzo de capacidad crítica y reflexiva porque los soportes digitales condicionan un proceso de lectura caracterizado por la abundancia, la velocidad y la trivialidad, perjudicando las capacidades cognitivas que entran en juego cuando se realiza una lectura analógica (Zafra, 2017).

Sin embargo, la comprensión lectora depende también de componentes ecológicos y psicológicos como la motivación, el estilo de enseñanza, las expectativas docentes o el entorno familiar, cultural y social en el que un niño se desarrolla (Tolchinsky, 2008). Por eso, la escuela debe asumir el compromiso de formar lectores competentes capaces de desenvolverse en la sociedad digital desde una perspectiva ético-política (López Gil, 2018). Aunque nunca ha sido fácil, la complejidad parece acentuarse cuando las acciones se dirigen casi exclusivamente a descifrar el código escrito, dejando al margen otras acciones de mayor envergadura cuando por *leer* se entiende:

Saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. (Mendoza, 1998, p. 14)

La investigación en didáctica de la lengua y la literatura también juega un papel importante en esta problemática. Como señala Prado Aragonés (2004), se ha de reflexionar sobre nuevas propuestas metodológicas y recursos innovadores que permitan al profesorado hacer frente a los desafíos que se le imponen. Además de analizar las modificaciones generadas por la sociedad digital en la figura del lector contemporáneo, debe dirigir la atención hacia la industria editorial y las posibilidades que ofrece la aparición de nuevos géneros (Sampérez *et al.*, 2020).

Bajo estas premisas, encontramos como el libro ilustrado de no ficción (LINF) se hace eco del nuevo paradigma de lectura, renovando y revitalizando su propia idiosincrasia (Lartitegui, 2018). Los cambios ocasionados en el diseño del libro objeto, sus elementos paratextuales, y la interactividad característica de la lectura hipertextual que realizan los lectores familiarizados con las pantallas, hacen de este tipo de libros un recurso de sumo interés para contribuir a la alfabetización informacional y la comprensión lectora desde un modelo híbrido de lectura que, maximizando la materialidad del libro objeto en su concepción lúdica y manipulativa propia de la cultura analógica, apuesta por las estrategias visuales e hipervinculares de la cultura digital (Romero Oliva *et al.*, 2021).

Promover la interacción, la experimentación y la manipulación (Garralón, 2013), desarrollar el autoaprendizaje, activar la capacidad de evocación, motivar a la investigación (Kesler, 2012), generar curiosidad por seguir leyendo, aprendiendo y descubriendo el entorno próximo o lejano, combinar la lectura placentera con la lectura por información (Young *et al.*, 2007), son algunas de las aportaciones que este tipo de libros ofrecen a sus lectores. Además, las diferentes estructuras textuales, los elementos como esquemas, tablas, gráficos, notas, glosarios, etc., y la información científica, contribuyen a familiarizar al alumnado con el discurso académico (Ruth, 2009).

Como explican Romero Oliva *et al.* (2021) su lectura en el ámbito escolar favorece el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica al mismo tiempo que permite al alumnado ampliar su conocimiento en las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, para que esto suceda, es necesario que los docentes dispongan de una formación dirigida a poner en marcha las diferentes estrategias de lecturas asociadas a momentos clave –antes,

durante y después-, involucrando, de esta manera, al alumnado (Chambers, 2007) en una lectura comprensiva (Solé, 2000).

Esta formación, no siempre es una realidad y algunos investigadores (Jiménez Fernández *et al.*, 2019; Elche y Yubero, 2019) recuerdan las dificultades de muchos docentes para ejercer como modelos lingüísticos. Sin embargo, para combatir esta situación, desde las administraciones públicas surgen iniciativas de Planes y Programas que con la garantía de continuidad, cohesión y formación hacen posible la transformación educativa (Imbernón, 2007).

Concretamente, el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) se convierte en una estrategia unificadora que la escuela puede poner en marcha para mejorar su práctica educativa desde el tratamiento integrado de la competencia en comunicación lingüística (Trujillo, 2015). La formación que Andalucía ofrece desde el PLC tiene como base la fundamentación didáctica y pedagógica de la enseñanza de la lengua a través de la formación en centro. Es una modalidad formativa que promueve el autoaprendizaje, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta y se basa en la práctica como referencia, ofreciendo una formación *in situ* y a medida con la que el profesorado puede afrontar sus problemas específicos (Fabregat, 2020).

En este tipo de formación se enmarca la idea de tercer espacio (Zeichner, 2010), un encuentro dialógico entre teoría y práctica, donde los discursos se conjugan y se crean nuevos significados compartidos fruto de la experimentación en contextos reales de enseñanza (Bernal, 2016). La unión entre escuela y universidad para trabajar juntas en una misma dirección hacen trascender los muros físicos que la separan garantizando la innovación, la formación y la investigación (Trigo, 2016).

En relación con lo anteriormente expuesto y en aras de reunir evidencias científicas sobre buenas prácticas en la enseñanza de la lectura, el presente estudio se hace eco de la necesidad de mejorar la comprensión lectora en un centro educativo de la provincia de Cádiz y emprende una intervención planificada desde el tercer espacio para afrontar el reto de formar lectores críticos a través del LINF con el objetivo de mejorar esta situación y conocer el impacto que los talleres de lectura, con la obra *Mundo cruel*, ejercen en la formación de precolectores. Más concretamente, se persigue, como objetivos específicos, analizar las estra-

teñas de lectura que se ponen en marcha, determinar la utilidad que la lectura del LINF ha generado en el aula, así como comprender la influencia que ejerce la mediación lectora de los docentes dinamizadores en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado.

2. Metodología

La metodología utilizada para este estudio se corresponde con una investigación cualitativa de modalidad interactiva (McMillan y Schumacher, 2005). El llamado a la acción del que hablan Guba y Lincoln (2012) nos sitúa en un paradigma constructivista desde la finalidad de transformar la realidad investigada, utilizando la investigación acción participativa (IAP) como una metodología implicativa y un proceso de intervención social (Cohen y Manion, 1990) para crear, en colaboración con los docentes, los medios necesarios para planificar, ejecutar y evaluar acciones encaminadas a resolver la problemática que nos ocupa, formar lectores competentes. Además, se combina con las técnicas propias de la etnografía digital (Pink *et al.*, 2018) al abordar el trabajo de campo desde espacios en línea y medios digitales como única oportunidad de cohabitar con los sujetos implicados durante la situación de pandemia.

2.1. Contexto y sujetos participantes

La investigación se ha desarrollado en las aulas de 3, 4 y 5 años de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cádiz. El contexto objeto de estudio se ha seleccionado a partir de los criterios de facilidad de acceso y aceptación de la participación.

Teniendo en cuenta las características de la IAP, en la experiencia han participado 2 investigadores de la Universidad de Cádiz que acceden al centro para trabajar de forma colaborativa con 3 docentes de Educación Infantil en la planificación, ejecución y evaluación de una propuesta de actuación para implementar el LINF con un grupo de 70 alumnos y alumnas distribuidos en los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2. Estrategias de recogida de información

La recogida de información se realizó a través de la observación participante de los investigadores que actuaron como dinamizadores de los talleres, y no participante, después de las intervenciones en las aulas a través de las grabaciones y las transcripciones.

En ambos casos se llevó a cabo un proceso sistemático gracias al uso de un guion de observación que fue diseñado y sometido a una validez de contenido a través de un juicio de expertos (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). Su estructura responde a tres dimensiones que coinciden con los objetivos específicos a los que se da respuesta en este estudio, incluyendo en cada dimensión diferentes indicadores. La primera dimensión busca detectar las estrategias de lectura que se activaron en el alumnado durante los talleres atendiendo a las diferentes fases propuestas por Solé (2000). La segunda, determinar las diferentes utilidades que el LINF generó en las aulas según los diferentes beneficios que investigadores como Young *et al.* (2007) o Ruth (2009) han venido aportado. Por último, la tercera, reflexionar sobre la influencia que el rol adoptado por los mediadores de lectura (docentes e investigadores) ha generado en la formación de lectores competentes (Romero Oliva, 2009). Los datos obtenidos con el guion se complementaron con los registrados en el diario de investigación.

2.3. Procedimiento

Debido a la situación de pandemia la investigación se desarrolló de forma telemática combinando espacios *online* y *offline* desarrollando el trabajo de campo a través de medios digitales como BBcolaborate y Google Meet. El procedimiento se ajustó a las fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1992) para la IAP.

- *Fase 1. Diagnóstico y diseño de un plan de acción.* Se realizaron una serie de reuniones entre investigadores y docentes para reflexionar sobre las causas del bajo nivel de eficacia lectora, consensuar líneas de actuación para implementar los LINF y establecer las pautas de intervención orientadas a activar estrategias de lectura crítica. Entre diferentes propuestas, se concretó la actuación en una secuencia didáctica de corta dura-

ción basada en talleres de lectura con el objetivo de realizar una dinamización compartida entre investigadores y docentes que sirviese como formación de modelaje *in situ*. El libro seleccionado fue *Mundo cruel*, un libro juego de filosofía visual para niños de la editorial Wonder Ponder escrito por Ellen Duthie e ilustrado por Daniela Martagón que presenta diferentes láminas con escenas crueles y preguntas curiosas que invitan a reflexionar y dialogar sobre el bien y el mal. El análisis previo del libro permitió descubrir sus posibilidades de dinamización, negociándose las actividades que se realizarían en los talleres hasta alcanzar una propuesta sostenible.

- *Fase II. Ejecución del plan de acción.* Después de diseñar la propuesta definitiva y concretar las estrategias de coordinación para trabajar como equipo pedagógico en las aulas, se desarrolló durante la semana del libro del curso 2020-2021 la propuesta de talleres en las aulas de 3, 4 y 5 años (tabla 1), con sesiones de 40-50 minutos cada taller, siendo estos grabados en vídeo y transcritos.
- *Fase III. Evaluación del plan de acción.* Además de las conversaciones informales que se generaron sobre la evaluación de la

Tabla 1. Propuesta de talleres de lectura con el LINF Mundo cruel.

TALLER	DESCRIPCIÓN
Taller 1. Ve, pienso y me pregunto	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la portada del libro con el juego ve, pienso y me pregunto. – Lectura de los paratextos del libro objeto exterior. – Elecciones para elegir las láminas que desean leer.
Taller 2. Un mundo cruel	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura de las láminas elegidas a través de diferentes estrategias: visualización; descripción de la ilustración; preguntas para la reflexión; búsqueda de víctimas y agresores. – Valoración de la lectura realizada.
Taller 3. Lectura a debate	<ul style="list-style-type: none"> – Visualización y lectura de una nueva lámina. – Debate con postura a favor y en contra sobre determinados hechos. – Elaboración de un decálogo de normas.
Taller 4. Un libro cruel	<ul style="list-style-type: none"> – Recapitulación de hechos crueles analizados durante los talleres. – Recreación de una escena cruel a través de materiales y técnicas plásticas. – Creación de un libro cruel con las diferentes escenas.

Fuente: elaboración propia.

propuesta en el momento de su desarrollo, se celebraron nuevos encuentros donde docentes e investigadores tuvieron la oportunidad de intercambiar puntos de vistas, opiniones y creencias sobre el desarrollo de los talleres.

3. Resultados y discusiones

Las intervenciones realizadas en los talleres de lectura fueron transcritas y analizadas a través de un sistema de categorías pre-establecido correspondiente a las dimensiones del guion de observación, así como otras categorías emergentes identificadas tras la lectura de las transcripciones.

Para explicar los resultados de la investigación, se da respuesta a los objetivos específicos analizando el potencial educativo de los talleres para promover estrategias de lectura crítica en el alumnado, la utilidad del LINF en las aulas y la gestión de los dinamizadores.

Se utilizan códigos alfanuméricos para guardar el anonimato de los participantes: I1: investigador 1; D3: docente de 3 años; A3_X: alumno de 3 años más un número al azar.

Situaciones generadas en los talleres que promueven el desarrollo de estrategias de lectura crítica

Durante la experiencia se desarrollaron cuatro talleres de lectura asociados a las diferentes fases propuestas por Solé (2000) identificando en cada uno de ellos estrategias de lectura que ayudaban al alumnado a familiarizarse con los procesos de comprensión. A continuación, se muestran evidencias significativas de las diferentes estrategias que se activaron en el alumnado.

a) Antes de la lectura: taller 1

El momento de antes de la lectura se llevó a cabo en las tres aulas motivado por el juego veo, pienso y me pregunto con la imagen de la portada del libro.

En los tres casos para resolver la columna «veo» el alumnado comenzó realizando intervenciones basadas en la identificación de elementos: *dibujos* (A3_1); *una niña* (A3_2); *yo he visto un libro* (A3_4). Las preguntas de los dinamizadores orientadas a am-

pliar el discurso provocaron descripciones más elaboradas: *un gato dentro de una olla* (A4_3); *una mamá que está cocinando* (A3_6); *una niña pequeña que tiene una cuchara* (A5_2). En 5 años sin el apoyo constante de los dinamizadores, el alumnado incluía en sus descripciones hipótesis sobre aquello que podría estar sucediendo en la ilustración: *he visto una mancha blanca donde está la taza que la niña no quiere comer* (A5_11); *una familia que no tenía comida y se comió su gato* (A5_3).

Con la intención de cumplimentar la columna «pienso» se preguntó al alumnado qué pensaban sobre la imagen y afloraron diferentes aportaciones:

- Interpretaciones objetivas: si metemos el gato en la olla se va a morir (A4_22);
- se quema el gato y se muere (A5_6).
- Interpretaciones subjetivas acompañadas de sus puntos de vistas: tienen hambre y no tienen comida por eso tienen que comer el gato (A4_22); porque están locos (A3_4); yo pienso que el gato quiere probar la sopa (A5_12).
- Referencia a sus conocimientos previos: los animales no se comen porque yo tengo pollitos chiquitos y no se comen (A3_8); los gatos no se comen porque son seres vivos (A4_9).

Finalmente, la parte del juego en la que el alumnado tenía que formularse preguntas sobre lo que había observado para resolver la columna «me pregunto», obtuvo mayor participación en el aula 5 de años: *¿por qué el gato quiere probar la sopa?»* (A5_12);

- *¿por qué se ha enfadado el hombre?* (A5_3); (A5_20); *¿señal el gato está vivo?* (A5_2).

Como se observa, las actividades propuestas por los dinamizadores en la fase de antes de la lectura ayudaron a que el alumnado por sí mismo fuese descubriendo el significado y la funcionalidad de la lectura (Solé, 2000).

b) Durante la lectura: taller 2 y 3

En esta fase, de acuerdo con Solé (2000) los lectores deben establecer diferentes tipos de inferencias. A continuación, se ilustran

algunos ejemplos de los talleres 2 y 3 en los que este tipo de estrategias se activan debido al control de la interacción por parte de los dinamizadores con preguntas dirigidas a exponer razones, proyectar ideas y opiniones, brindar alternativas o dar ejemplos (Quiñones y Latorre, 2017).

En el aula de 3 años, con la lámina en la que una familia come sopa de gato, tras la lectura del texto que aparece debajo de la ilustración, se realizaron varias interpretaciones de lo sucedido a través de hipótesis que demuestran la comprensión del texto apoyada con los elementos visuales que sirven de pista para ampliar el significado del texto.

I1: [...] ¿Lo leemos? Vamos a leerlo: ¿quээээээээээээээээээээ?, ¿sopa de gatoooooooooo? ¡puaj! Qué asco. ¿Qué está pasando?

A3_16: que la niña no quiere comer sopa de gato.

D3: ¿y por qué no quiere?

A3_10: porque no le gusta.

A3_5: la niña está asustada porque no quiere comerse al gato.

A3_7: le da asco.

Este tipo de estrategias también se activaron en las aulas de 4 y 5 años con la lectura de láminas diferentes. Por ejemplo, en 4 años con la lectura de una lámina sobre la coacción de animales y personas, a partir de una pregunta estímulo que planteaba una situación hipotética, se desencadenó un diálogo en el que el alumnado intentaba justificar sus posicionamientos a través de sus puntos de vistas y la conexión con sus experiencias vitales.

I1: ¿os gustaría que los alienígenas vinieran y nos encerraran a todos en una jaula?

A4: Nooooo.

I2: no, ¿no? ¿Por qué no os gustaría? ¿Cómo os sentirías?

A4_20: porque explotaría la jaula y no quedaría nada.

A4_8: porque nos meten en la cárcel.

A4_16: porque no podemos hacer cosas que nos gustan.

A4_5I: que no podemos salir, porque si nos escapamos de la jaula nos pillan otra vez y no podemos salir.

En el aula de 5 años con la lámina en la que se muestra a una niña matando hormigas, el alumnado se mostró mucho más au-

tónimo y la recurrencia a la lectura entre líneas era muy frecuente, encontrando en la mayoría de las intervenciones la construcción de nuevos significados realizados desde la opinión, la emisión de juicios y las reflexiones.

I2: yo quiero que me contéis qué está pasando ahí.

A5_11: la niña ha estado matando a la hormiga con un lápiz.

A5_9: yo creo que la niña quería comérsela.

A5_16: ¡qué ascoooooo!

D5: ¡qué piensas tú?

A5_3: yo creo que las hormigas se están llevando comida de su casa por eso la mata con el lápiz.

A5_2: yo creo que ella las está matando porque yo creo que las hormigas se estaban comiendo su comida.

I1: piensas que las hormigas se estaban llevando la comida de la niña.

A5_2: sí, porque yo veo mordidas.

A5_18: la niña está matando a las hormigas porque ella quiere, tenía ganas.

Con menor frecuencia apareció el establecimiento de conclusiones de manera espontánea, este era propiciado por investigadores y docentes al recapitular las diferentes aportaciones para cerrar debates. No obstante, podemos evidenciar que con la dinamización de estos talleres se ha logrado que el alumnado permanezca activo en esta fase de la lectura (Garralón, 2013).

c) Después de la lectura: taller 4

El momento de después de la lectura tuvo lugar en el taller 4 cuando el alumnado debió enfrentarse a crear su propio libro cruel. Desde la funcionalidad de escribir un libro se impulsó la necesidad recapitular lo leído durante los diferentes talleres.

En el aula de 3 años el alumnado fue realizando diferentes aportaciones a modo de resumen: *pegar y empujar* (A3_13); *dar bocados* (A3_2); *tirar basura* (A3_7). En el aula de 4 años el alumnado de manera espontánea comenzó a establecer relaciones intertextuales entre el contenido del libro y escenas crueles que suceden en otras obras de literatura infantil conocidas, demostrando el alto grado de comprensión logrado: *que el lobo se quiere comer a los cerditos* (A4_1); *el de Frozen 1 le congela el pelo a la hermana Elsa* (A4_21); *el cuento de Caperucita Roja que el lobo se convierte en la abuela para comerse a caperucita* (A4_9).

Estas evidencias nos permiten afirmar que el alumnado continuó comprendiendo y aprendiendo, finalidad del momento de después de la lectura (Solé, 2000).

Utilidad de lectura del LINF Mundo cruel

Con la lectura del LINF Mundo cruel hemos podido evidenciar algunas de las razones por las que investigaciones precedentes (Hughes, 2006; Young *et al.*, 2007) proponen la implementación de estos libros en las escuelas.

En primer lugar, ha permitido acceder a diferentes competencias básicas de manera simultánea, cumpliendo con el enfoque globalizador que caracteriza a esta etapa educativa. La competencia en comunicación lingüística apareció en todas sus destrezas y además de la lectura, la oralidad obtuvo gran relevancia. Cada taller propició situaciones de interacción comunicativa en las que el alumnado dialogó sobre aquello que había leído, organizó sus ideas, y exteriorizó sus pensamientos (Bigas, 2007). La escritura se abordó desde la funcionalidad de leer para escribir, promoviéndose desde la oralidad la organización del discurso escrito (Nemirovsky, 2001). Al mismo tiempo entró en juego el desarrollo de las competencias sociales y cívicas por tratar el libro contenidos que incitan a analizar situaciones conflictivas, reflexionar sobre los límites entre el bien y el mal y razonar sobre las normas de convivencia.

En segundo lugar, constatamos que el libro propició el desarrollo de la alfabetización académica al acercar al alumnado a un vocabulario especializado que iban incorporando en sus aportaciones orales, pues como apunta Lartitegui (2018) las características de este tipo de libros preparan al alumnado para afrontar con éxito etapas escolares posteriores.

En tercer lugar, el alto grado de participación en los talleres, las preguntas indagatorias para explorar el contenido del libro y los extensos diálogos entre dinamizadores y alumnado sobre situaciones de las láminas, nos lleva a verificar que el libro utilizado despertó la curiosidad y el deseo de seguir investigando (Garralón, 2003), consiguiendo aunar la lectura por información con la lectura por placer (Trigo *et al.*, 2021).

Rol de los dinamizadores en las situaciones de lectura

Tanto docentes como investigadores gestionaron las aportaciones del alumnado atendiendo a las diferentes fases de lectura desde un enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua. En todo momento adoptaron el rol de acompañantes, propiciando el andamiaje oportuno, ayudando al alumnado a enriquecer su discurso oral para construir frases cada vez más complejas, generando nuevas preguntas para promover la reflexión y la capacidad argumentativa: *¿qué más hemos encontrado?*; *¿hay otra opción?* (D4); *pero además hay más cosas, ¿qué más vemos?* (D3); *¿por qué piensas eso?*; *¿tú qué harías?* (D5).

Para hacer progresar al alumnado en el aprendizaje de la lectura y la escritura, los dinamizadores adoptaron, en la práctica, los principios propuestos por Fons (2006) evitando intervenciones precipitadas que pudieran limitar el tiempo que el alumnado necesitaba para construir su discurso y proponiendo retos asequibles sin subestimar la capacidad del alumnado.

Además de todos estos condicionantes a favor, constatamos que la participación del alumnado en los talleres, las diferentes estrategias de lectura crítica que afloraron y el interés por la lectura de la obra han sido el reflejo de un trabajo de coenseñanza que, como indican Cotrina García *et al.* (2017), ayuda a mejorar la gestión de la labor docente en las aulas favoreciendo la interpretación de lo que sucede en los procesos educativos.

4. Conclusiones

Los resultados aportados evidencian que la dinamización de los LINF en las aulas de Educación Infantil genera un contexto de aprendizaje adecuado para contribuir a la formación de lectores competentes. Tras analizar las intervenciones de los sujetos participantes, hemos podido constatar que cuando se realiza un estudio crítico del libro que se va a implementar en las aulas (Sampérez *et al.*, 2021), se diseña una propuesta didáctica fundamentada en el conocimiento generado por las investigaciones actuales sobre la didáctica de la lengua y la literatura (Fons, 2006) y se pone en práctica cuidando la gestión de las intervenciones en prácticas de lectura compartida (Nemirvosky, 2003),

la probabilidad de iniciar al alumnado en el desarrollo de estrategias de lectura crítica adquiriendo desde edades tempranas rasgos característicos de un lector competente (Mendoza, 1987), es una realidad evidente.

La ejecución de la propuesta de actuación planificada desde el marco de un PLC ha contribuido a lo que Fabregat (2020) considera unos de los principales efectos positivos de un programa de estas características, poner en marcha acciones innovadoras que influyen directamente en el alumnado y en el profesorado. Para el alumnado ha supuesto una oportunidad de vivenciar nuevas prácticas de lectura compartida estableciendo diferentes tipos de inferencias como predicciones, hipótesis, conclusiones, lectura entre líneas, conexión con los conocimientos previos o relaciones intertextuales, ampliando su repertorio léxico, aprendiendo a ajustar su discurso a los diferentes géneros discursivos que se trabajaron en los talleres, y sentar las bases de una comprensión lectora marcada por la idea de continuum que ofrecen Colomer y Camps (1996) al aunar lengua oral y lengua escrita. Para el profesorado, un impulso a experimentar con prácticas de enseñanza de la lengua diferentes a las convencionales, encontrando en los LINF un excelente recurso para trabajar desde un enfoque integrado áreas lingüísticas y no lingüística al ofrecer temáticas relacionadas con las diferentes áreas curriculares (Romero Oliva *et al.*, 2021).

Los resultados obtenidos con este estudio han ampliado los aportados por otros investigadores del ámbito internacional (Young *et al.*, 2007; Bortnem, 2008; Ruth, 2009) sobre los beneficios que genera la lectura de LINF para el desarrollo de la competencia lectora e informacional del alumnado y se suma a las escasas evidencias difundidas hasta el momento en el ámbito nacional (Sánchez Herero *et al.*, 2021).

Sin embargo, podemos constatar que esta realidad solo puede llegar a las escuelas desde la realización de experiencias de innovación como la que se presenta en estas páginas, desarrolladas desde la necesidad de afrontar un cambio de paradigma a través del trabajo cooperativo y la consecución de metas compartidas (Trujillo, 2015). El enriquecimiento y apoyo que se genera al trabajar conjuntamente universidad y escuela desde el tercer espacio, constituyen las claves para avanzar desde la formación inicial y permanente en la figura de docentes preparados

para afrontar sus labores educativas en consonancia con las exigencias que marca la sociedad actual (Imbernón, 2007).

Si bien se ha iniciado un importante camino en el centro que ha vivido esta experiencia, aún es necesario continuar indagando de manera longitudinal para evaluar si los cambios iniciados continúan estables en el tiempo, hasta lograr que las evidencias aportadas con este estudio se materialicen en otros centros educativos. Entonces, nuestra apuesta por formar a ciudadanos con suficientes habilidades para desenvolverse adecuadamente en la sociedad digital habrá alcanzado todo su sentido.

5. Referencias

- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(1)46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (ed.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290– 295). Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. [https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992](https://doi.org/10.13042/Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). <i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i>, 13(4), 1-24. <a href=)
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Leartes.
- Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literary Education*, 43, 338-354. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- López Gil, M. (2018). El sujeto digital en la sociedad líquida: Hacia una reconceptualización ético-política. En R. Vázquez Recio (ed.). *Reconocimiento y bien común en la educación* (pp. 83-118). Morata.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson. Prentice Hall.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora Informe español. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Nemirovsky, M. (2001). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Nemirovsky, M. (2003). Estudiar con textos expositivos. En M. Nemirovsky (coord.). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en la escuela* (pp. 5-10). CIE.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Quiñones, A. y Latorre, G. (2017). Guía didáctica basada en la ponencia: «Cómo preguntar para que te pregunten. El interrogante como motor del aprendizaje». EllenDuthie.FeriadelLibro,2017. *Fundación Lumis*,1-28. https://entrecomillas.el-libro.org.ar/wp-content/files_mf/1532015690Gui%CC%81aDid%C3%A1cticaEllenDuthieversi%C3%B3nfinal.pdf
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51-59.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E. y Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sampérez, M., Taberner, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez Herrero, S., Heredia Ponce, H., y Romero Oliva, M. F. (2021). Libros ilustrados de no ficción y planes de lectura: un estudio de caso. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró*, 7(23),662-679. <https://doi.org/10.21920/recei72021723662679>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11.ª ed). Graó.

- Trigo, E., Heredia, H., Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En F. Cruces (coord.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, book-tubers y prosumidores* (pp. 81-102). Ariel.

Un mundo por descubrir. La lectura de un libro ilustrado de no ficción para favorecer la comprensión lectora en el primer ciclo de Educación Primaria¹

ROBERTO SAIZ PANTOJA

Universidad de Cádiz, rsaizpantoja@gmail.com

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz ester.trigo@uca.es

Resumen

Ante los altos índices de analfabetismo funcional que se detectan en la actualidad, que se ven aún más acrecentados con la incidencia de la sociedad digital, contribuir a la formación de lectores competentes se convierte en objetivo de primer orden. Ante la problemática que nos ocupa, en esta investigación de corte cualitativa, mediante una investigación-acción participativa se apuesta por la dinamización de un libro ilustrado de no ficción en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria en un centro educativo de la provincia de Cádiz, que desarrolla un Proyecto Lingüístico de Centro. Todo ello con la intención de analizar las posibilidades e implicaciones educativas que la lectura de este tipo de libros genera para favorecer la comprensión lectora del alumnado. Para la recogida de la información se apuesta por la observación participante y no participante a través del diseño de un guion de observación que cuenta con diferentes categorías que inciden sobre los aspectos de interés que se persiguen con el desarrollo de este estudio. Los resultados nos muestran que el libro ilustrado de no ficción se convierte en un material didáctico de gran potencial educativo para favorecer la comprensión lectora del alumnado y, en consecuencia, la competencia en comunicación lingüística.

Palabras clave: Libro ilustrado de no ficción, Proyecto Lingüístico de Centro, comprensión lectora, estrategias de lectura, Educación Primaria.

1. Introducción

En el documento *Datos y cifras*, elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondiente al curso escolar 2020/2021, encontramos que en España se producen altas tasas de abandono educativo con un porcentaje del 17,3% frente a otros países como Croacia, Grecia o Lituania que muestran una media del 3-4%. En Andalucía, el lugar desde el que actuamos, volvemos a encontrar unos resultados nada halagüeños, pues se sitúa como una de las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de abandono (MEFP, 2020).

Ante la necesidad de alcanzar mejores resultados, desde este trabajo se apuesta por promover el desarrollo de la lengua en la escuela como un elemento vehicular para garantizar el aprendizaje del alumnado (Romero y Trigo, 2015). De hecho, numerosos estudios señalan que de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) depende el resto de las materias, debido a su carácter transversal, instrumental e interdisciplinar (Pérez Esteve, 2007; Trujillo, 2015; Fabregat, 2020). Es así como el alumnado español en pruebas de evaluación externa –como PISA o TIMSS– en las que la CCL y más concretamente la comprensión lectora son esenciales, obtiene bajos resultados en comparación con otros países.

Por todo ello, la lectura juega un papel fundamental y se convierte en una situación problemática, pues no solo se lee poco como se aprecia en los resultados del barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, sino que no se lee de forma adecuada (FGEE, 2020; Galera Noguera, 2008). Es así como la lectura más allá de concebirla como un acto mecánico de conversión grafema-fonema que escapa de toda intención comprensiva. Hemos de entenderla como:

[...] saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente elaborar su interpretación. (Mendoza y Cantero, 2008, p. 15)

Ante estas premisas nos preguntamos: ¿puede un alumno realizar un problema matemático si no cuenta con las suficientes estrategias para comprender lo que se le pide? Si bien la escuela,

como manifiesta Trujillo (2015), es «en buena medida, un espacio surgido históricamente para el desarrollo de ciertos elementos de la competencia en comunicación lingüística», parece ser que algo no se está haciendo como debería y que predomina la lectura como codificación del texto escrito ante la comprensión. Así, Prado (2004), y Mendoza y Cantero (2008) hace décadas ya manifestaban altos índices de analfabetismo funcional que en la actualidad se ven aún más acrecentados debido al momento social en el que nos encontramos: la sociedad digital. Una sociedad en la que cada vez se pierden más lectores y los lectores competentes se encuentran en peligro de extinción, favoreciéndose la figura de un nuevo lector en el que prima la impresión frente a la concentración y el acto de realizar una captura de pantalla ante la comprensión de un texto (Zafra, 2017; Area y Guarro, 2012).

Por todo ello, buscar soluciones que se muestren acordes a las problemáticas que encontramos se convierte en una necesidad de primer orden desde el ámbito educativo. En este sentido, con la intención de promover prácticas eficaces que garanticen el buen desarrollo del alumnado en CCL y más concretamente la formación de lectores competentes, encontramos dos alternativas idóneas.

En primer lugar, el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), pues se trata de un plan integral de innovación, coordinación y transformación educativa que requiere:

[...] la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística. (Trujillo, 2015)

Desde este proyecto se pretende establecer medidas encaminadas al desarrollo de la CCL, hacer uso del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua fomentando su desarrollo desde áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL) y, más importante aún, ofrecer al profesorado a través de procesos de formación las orientaciones y recursos para que puedan contribuir al desarrollo de esta competencia desde todas las áreas curriculares (Fabregat 2016, 2020).

En segundo lugar, desde esta necesaria visión transdisciplinar de la lectura, encontramos en los libros ilustrados de no ficción (LINF) un elemento idóneo para combatir las problemáticas que

venimos anunciado. Estos libros son aquellos que ofrecen al lector, a diferencia de los de ficción o literarios, una información fáctica fruto de un proceso de investigación previo o de tareas de divulgación científica por parte de sus creadores (Mora, 2009; Garralón, 2013).

Si bien, como afirma Lartitegui (2018), este tipo de libros lleva mucho tiempo conviviendo con nosotros, hasta hace relativamente pocos años no se ha concebido el potencial que guardan para la práctica educativa. Young *et al.* (2007) en una investigación dirigida a conocer las posibilidades que ofrecen estos libros destacan que: 1) fomentan la curiosidad y el espíritu investigador; 2) favorecen momentos de lecturas auténticas; 3) desarrollan el gusto por la lectura y captan la atención de sus lectores gracias al diseño atractivo que lo caracteriza; 4) propician el aprendizaje en AL y ANL; 5) promueven el desarrollo del pensamiento crítico; 6) favorecen la competencia informacional; 7) generan un modelo de lectura para la búsqueda de información y para el disfrute; 9) favorecen la comprensión lectora.

No obstante, aunque actualmente en nuestro país contemos con la voz divulgativa de Garralón (2013) y Lartitegui (2018) quienes nos ofrecen las características de estos libros y cómo han de ser dinamizados, aún contamos con escasas investigaciones que avalen el potencial de estos libros (Sampérez *et al.*, 2020; Trigo *et al.*, 2021; Romero Oliva *et al.*, 2021). En cambio, si bien están surgiendo nuevos estudios gracias al proyecto I+D+i «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción», coordinado por Rosa Taberero Sala, de la Universidad de Zaragoza y desarrollado actualmente desde diferentes universidades de España, todavía nos encontramos ante un campo de conocimiento por descubrir. De hecho, son más prolíficos los estudios sobre este tipo de libros en el marco internacional (Young *et al.*, 2007; Ruth, 2009; Kuhn *et al.*, 2017; White, 2018).

En consonancia con lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar las implicaciones y posibilidades educativas que genera la lectura de un LINF en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria para favorecer la comprensión lectora del alumnado en un centro educativo que desarrolla un PLC debido al déficit en CCL que encuentra su alumnado. Para ello, a través de la dinamización de un libro mediante talleres de lectura, centramos la atención en las estrategias de lectura crítica que se movili-

zan, las utilidades que el LINF generan en las aulas, así como los procesos de dinamización llevados a cabo. No obstante, lejos de aplicar una propuesta didáctica en el contexto de estudio diseñada por los investigadores, ha sido necesario trabajar desde un tercer espacio educativo de negociación, acción y comunicación (Zeichner, 2010; Gutiérrez-Cabello, 2017) en el que investigadores y docentes han colaborado conjuntamente para ofrecer una propuesta ajustada a las necesidades del centro educativo, favoreciendo además un proceso de formación práctico desde el PLC.

2. Diseño metodológico

Para el desarrollo de este estudio, se opta por un enfoque cualitativo (Latorre *et al.*, 2003). Además, bajo la necesidad no solo de interpretar y describir una problemática que acontece en una realidad concreta, sino de promover mejoras en ella, nos posicionamos ante un paradigma sociocrítico (Latorre *et al.*, 2003). Así, diseñar un plan de acción con el que incluir el LINF en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria acogiendo la participación de los docentes nos lleva a optar por la investigación acción participativa (IAP), una metodología implicativa que se configura por un conjunto de normas, estrategias y procedimientos que requieren la participación en la investigación de la comunidad educativa (Montañés, 2009; Francés García *et al.*, 2015). No obstante, la imposibilidad de acceder a un centro educativo de forma presencial por la incidencia de la COVID-19, propició la selección de técnicas y principios propios de la etnografía digital (Pink *et al.*, 2019 y Bárcenas y Preza, 2019).

2.1. Contexto y sujetos participantes

Esta investigación se desarrolla en un centro educativo situado en una pequeña localidad de la provincia de Cádiz, concretamente en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria. La elección de este contexto viene determinada por ser un centro que se encuentra desarrollando su PLC y nos ofrece múltiples oportunidades desde los procesos de formación al profesorado. Los sujetos participantes, atendiendo al enfoque metodológico que perseguimos, la IAP, son 2 investigadores de la Universidad

de Cádiz, 2 docentes (tutores) del primer ciclo de Educación Primaria y un total de 49 estudiantes matriculados en primero y segundo de Educación Primaria.

2.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de información

Para realizar la recogida de información se opta por la observación participante y no participante, ya que nos permite «obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce» (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 149). Para ello, se ha diseñado un guion de observación que ha sido validado por contenido a través del juicio de expertos. El guion cuenta con 3 dimensiones que se componen de diversos ítems y apartados de observación.

- Dimensión 1. Estrategias de lectura. Se pretende identificar las estrategias de lectura crítica propuestas por Solé (2000) que se han movilizadas con la implementación del LINF.
- Dimensión 2. Utilidad del LINF. A través de las características del LINF establecidas por Young *et al.* (2007) se pretenden detectar las utilidades que la lectura del libro seleccionado ha generado en las aulas.
- Dimensión 3. Dinamización del LINF. Se pretende analizar el proceso de dinamización del libro seleccionado atendiendo a las pautas para evaluar la metodología en las experiencias de lectura propuestas por Romero Oliva (2009).

Además, el diario de investigación se ha posicionado como un instrumento de reflexión y análisis durante el desarrollo de este estudio (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999).

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, han sido conjugadas las fases y etapas propuestas por Francés García *et al.* (2015), Colmenares (2012) y Latorre (2005) sobre la IAP, lo que nos ha permitido situar la investigación en tres momentos relevantes, el diagnóstico y diseño del plan de acción, el desarrollo del plan de acción y su posterior evaluación.

1. *Diagnóstico y diseño del plan de acción.* Para comenzar a delinear una actuación en el centro se realizó una reunión con el Equipo de Ciclo para diagnosticar las necesidades que encontraban los docentes y trazar posibles actuaciones. A través de esa primera reunión, se mantuvieron diferentes encuentros con la intención de diseñar el plan de acción con el que incluir el LINF en las aulas, concretándose una propuesta didáctica basada en talleres de lectura dinamizando el libro *Un mundo por descubrir* de la editorial Maeva. Un compendio de 30 inventos y descubrimientos escrito por Richard Platt e ilustrado por James Brown que cada doble página presenta un invento o descubrimiento diferente.
2. *Puesta en práctica del plan de acción.* Los talleres de lectura –tabla 1– se llevaron a cabo durante la semana del libro del curso escolar 2020/2021. Ante la imposibilidad de acceder al aula, los investigadores intervinieron durante una hora al día a través de la plataforma Google Meet y se mantuvo junto a los docentes una relación de (co)enseñanza.

Tabla 1. Propuesta de talleres de lectura con el LINF para el primer ciclo de Educación Primaria.

TALLERES DE LECTURA «UN MUNDO POR DESCUBRIR»	
Talleres	Descripción de la sesión
Taller 1. <i>¡Inventos y descubrimientos!</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la cubierta y contracubierta del libro para descubrir la temática sobre la que trata. – Lectura del índice para seleccionar aquellos inventos más relacionados con los libros (el papel, la imprenta e internet). – Votación para seleccionar el invento que se quiere leer en el siguiente taller.
Taller 2. <i>La cosa va de inventos y libros</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura compartida del invento más votado. – Elaboración de una ficha técnica sobre la lectura.
Taller 3. <i>Un mundo por inventar</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de una ficha técnica sobre el invento que al alumnado le gustaría realizar.
Taller 4. <i>Nuestro libro sobre inventos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación oral del invento que cada alumno y alumna ha realizado. – Confección de un libro sobre los inventos de la clase atendiendo a sus características (cubierta, contracubierta e índice).

Fuente: elaboración propia.

3. *Evaluación del plan de acción.* Tras la puesta en práctica del plan de acción se realizó un Equipo de Ciclo con la intención de evaluar el alcance que había ejercido la propuesta, atendiendo a las estrategias de lectura movilizadas, las utilidades del LINF y los roles que se habían llevado a cabo para la dinamización del libro.

3. Resultados y discusiones

Para alcanzar los resultados de la investigación las dimensiones del instrumento diseñado se han posicionado como criterios temáticos que nos han permitido ajustar y organizar el corpus de datos obtenido y, en consecuencia, nos han facilitado la categorización de unidades cubiertas por un mismo tópico.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos fruto del proceso de análisis organizados en tres bloques que dan respuesta a los intereses perseguidos con este estudio. Así, con la intención de guardar el anonimato de los sujetos participantes se les ha asignado un código alfanumérico: investigadores (I1-I2), docentes de primero (D1°EP) y segundo de Educación Primaria (D2°EP) y alumnado de primero (A1_1°EP) y segundo de Educación Primaria (A14_2°EP).

Bloque 1. Estrategias de lectura crítica movilizadas durante el desarrollo de los talleres con el LINF

Durante el desarrollo de los talleres, se han movilizado diferentes estrategias de lectura crítica que corresponden a los momentos de antes, durante y después de la lectura propuestos por Solé (2000), los cuales han favorecido la comprensión lectora del alumnado.

El momento de *antes de la lectura* se ha llevado a cabo en ambos cursos principalmente durante el primer taller y se ha visto enriquecido por los aspectos exteriores al texto que han propiciado un conocimiento previo de la obra por parte del alumnado y ha favorecido la relación obra-lector (Consejo, 2014). De este modo, la presentación de la cubierta y la contracubierta ha facilitado un primer momento de reflexión y descripción de las diferentes ilustraciones que aparecen en ellas:

I1: ¿Qué veis? A1_2ºEP: una bombilla. A3_2ºEP: un ordenador.
A7_2ºEP: un disco.
A12_2ºEP: un átomo.

No obstante, una vez que el alumnado había descrito las ilustraciones de la portada y la contraportada, investigadores y docentes realizaron diferentes cuestiones con la intención de promover predicciones sobre el contenido:

I1: (...) ¿de qué irá el libro? ¿tenéis alguna idea?
A11_1ºEP: el libro es de manualidades.
A3_1ºEP: de navidades.
A14_1ºEP: noo, de manualidades.
I2: ¿de manualidades? Puede ser que vaya de manualidades ¿tenéis alguna idea más?
D1ºEP: Un mundo por descubrir, descubrir, ¿qué se te ocurre?
A9_1ºEP: un mundo por descubrir va de dinosaurios.

Así, la lectura de la sinopsis del libro, que cuenta con algunas preguntas sugerentes para el lector, propició la formulación de nuevas predicciones por parte del alumnado y los ayudó a conocer el contenido de la obra. De este modo, docentes e investigadores formularon nuevas cuestiones al alumnado para activar sus conocimientos previos:

I1: (...) ¿qué inventos conocéis?
A1_1ºEP: yo la Nintendo Switch.
A6_1ºEP: yo una Tablet.
A10_1ºEP: yo un ordenador.
A13_1ºEP: una Play.

El momento de *durante la lectura* se ha desarrollado principalmente en el segundo taller donde se han leído las páginas del invento más votado, concretamente internet. Así, el alumnado, durante la lectura por parte del dinamizador, ha formulado predicciones, hipótesis y conclusiones, lo que ha contribuido a una mejor comprensión lectora, evitando la figura de lectores que se posicionen como seres pasivos ante los significados de un texto y optan por la codificación ante la comprensión (Solé, 2000).

En este sentido, en el transcurso de la lectura, investigadores y docentes realizaban diferentes cuestiones al alumnado con la intención de favorecer su participación y controlar la comprensión:

I1: ¿qué es el correo electrónico? ¿Me lo podéis explicar?

A21_1°EP: es un correo que sirve para móviles con internet.

I1_EP: vale ¿habéis mandado alguna vez uno?

D1°EP: ¿alguien ha enviado alguna vez un correo electrónico?

A3_1°EP: no.

A22_1°EP: yo sí, el año pasado a la profe con la tarea.

Otro aspecto que favoreció la comprensión del alumnado fue la búsqueda de palabras que se desconocían en fuentes documentales digitales como diccionarios o blogs, que como indica Garralón (2013), resulta un aspecto crucial para la lectura no ficcional. Además, el alumnado constantemente realizaba inferencias para preguntar sobre aquellos aspectos que llamaban su atención o tenían dudas, lo que indica la motivación de estos por la lectura y su esfuerzo por comprender la información. Algunos ejemplos son: *¿cómo es* que sirve internet para encontrar el amor verdadero? (A9_2°EP), ¿Por qué los peces que están debajo del mar no se comen los cables? (A2_1°EP), ¿Por qué las guerras, por qué para las guerras hacía falta internet? (A12_2°EP) ¿Por qué se parece un cable de internet a una tarta? (A22_1°EP).

No obstante, debido a que en el libro *Un mundo por descubrir* la ilustración a modo de infografías cobra gran relevancia, el proceso de lectura se ha visto enriquecido por la visualización de las ilustraciones. Por todo ello, lejos de modelos tradicionales de lectura en los que el alumnado lee de forma individual sin asegurar la comprensión lectora, se ha generado una situación de lectura compartida entre los diferentes agentes que ha suscitado un rol activo del alumnado.

Así, el momento de *después de la lectura*, aunque ha formado parte de los diferentes talleres, ha estado más presente en el segundo, pues para poder realizar una ficha técnica sobre el invento que se había leído destacando diferentes aspectos y aquellas curiosidades que más habían llamado la atención del alumnado, fue necesario realizar un resumen de toda la información leída enfatizando en los aspectos más relevantes, recapitulando las ideas clave y conversando sobre lo leído:

I1: ¿quién inventó internet?

A8_2°EP: los hippies.

I1: muy bien, hemos visto que lo inventaron los hippies, pero también...

A10_2°EP: los soldados.

I1: y ¿os acordáis dónde surgió?

A11_2°EP: en Estados Unidos.

I1: pero concretamente ¿en qué lugar?

A11_2°EP: en ¡San Francisco!

A14_2°EP: y en curiosidades ¿qué ponemos?

I1: lo que más os haya gustado o llamado la atención A17_2°EP: encontrar el amor verdadero.

Bloque II. Utilidades que el LINF ha generado en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria

El desarrollo de los talleres nos ha permitido evidenciar las utilidades que el libro seleccionado ha ejercido en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria, entendiendo por utilidades las diferentes características sobre los LINF que Young *et al.* (2007) detallan en su estudio.

Es así como evidenciamos que, durante los talleres se han movilizado la mayoría de las competencias clave, más concretamente la CCL, puesto que las diferentes actividades propuestas han requerido la participación del alumnado en situaciones de diálogo, debate, escucha, lectura y escritura. Así, debido a la temática de los talleres «los inventos y descubrimientos» la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología ha jugado un papel relevante. Por ello, el uso del LINF ha favorecido una situación de aula que, aun partiendo de un ANL, la CCL y, por tanto, las AL han impregnado la labor educativa, lo que nos ha permitido erradicar la tradicional ruptura que la caracteriza (Trujillo, 2015).

Otra de las utilidades que encontramos hace referencia a la curiosidad y motivación que ha ejercido el formato del libro en el alumnado, pues el diseño atractivo que presenta lo eleva, como sugiere Lartitegui (2018), a una obra de arte. De este modo, su exposición en ambos cursos ha suscitado comentarios como: *ay ¡qué guay!* (A2_2°EP), *¡qué chuli!* (A16_2°EP), *¡yo me lo voy a pedir por los reyes!* (A10_1°EP).

El libro ha favorecido en el alumnado el deseo por seguir investigando sobre la temática, quienes en ocasiones han manifestado: *pasa, pasa, pasa la página* (A8_1°EP), *un spoiler please* (A16_2°EPO), *¿qué más cosas sobre internet tendríamos que saber?* (A15_2°EP), *¿cómo eran antes los emoticonos?* (A16_2°EP). Así, la lectura del LINF, además de favorecer la curiosidad del alumnado que se traduce a la necesidad de seguir leyendo, ha generado momentos de lectura que cuentan con una doble finalidad: para buscar información y como un acto placentero (Trigo *et al.*, 2021). Por tanto, el LINF se posiciona como un elemento idóneo junto a los literarios o de ficción para generar desde edades tempranas el hábito lector. Unido a esto, la dinamización de este libro en las aulas ha favorecido momentos de lectura auténticas, esenciales para asentar las bases de un lector competente que interactúa con el texto y lo lleva más allá de la información que aparece en él (Ballester, 2015).

Para finalizar, otra de las utilidades la encontramos en el uso de diferentes tipologías textuales que propone el LINF seleccionado (cuadros de texto, bocadillos, títulos de diferentes tamaños, etc.), lo que ha favorecido un proceso de lectura más interactivo y ha facilitado la comprensión lectora del alumnado y las tareas de síntesis de la información.

Bloque III. Dinamización del LINF en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria

Los beneficios y utilidades del LINF no dependen únicamente de sus características intrínsecas, sino que, para promover en las aulas todo su potencial, es necesario una buena mediación lectora (Garralón, 2013). De este modo, además de propiciar los momentos de antes, durante y después de la lectura, es necesario promover un enfoque metodológico adecuado. Por lo cual, el éxito de los talleres de lectura se debe en gran medida a la metodología de enseñanza desde la que se parte, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, desde el que se apuesta por la interacción como eje central y por la promoción de situaciones de escritura y lectura significativas y funcionales (Cassany *et al.*, 2014). Es así como investigadores y docentes constantemente han promovido la interacción en el aula a través de preguntas y sugerencias: *¿qué hay que no te gusta?* (I1), *no vale decir los mis-*

mos que dicen los demás (D1°EP), ¿todos queremos un robot de limpieza? No me lo creo, seguro que estáis pensando algo que todavía no habéis dicho (D2°EP).

Así, en cuanto a la metodología de trabajo para dinamizar este tipo de libros en la escuela, si bien en este caso optamos por la metodología de talleres como sugieren Sánchez Arjona y Saiz (2021), pues nos permite una actuación breve en el centro educativo y favorece el disfrute del lector por la obra de no ficción, en la sesión de evaluación junto a los docentes con la intención de buscar otras alternativas con la que incluir este tipo de libros en las aulas se destacó en aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje y servicio. No obstante, no podemos olvidar el rol de (co)enseñanza que han seguido docentes e investigadores, pues se convierte en una tarea clave para inundar de intencionalidad todas las actuaciones llevadas a cabo, incentivando el enfoque integrado de AL y ANL, promoviendo la atención y motivación del alumnado hacia la lectura y ofreciendo una dinamización acorde a las necesidades del alumnado.

4. Conclusiones

El desarrollo de la CCL, en general, y de la formación de lectores competentes, en particular, se convierten en la actualidad en dos grandes retos educativos que la escuela ha de atender desde la significatividad, funcionalidad y calidad que requieren los procesos educativos (Trujillo, 2015). De este modo, es esencial despojarnos de la idea tradicional de la enseñanza de la lengua que nada se ajusta a los planteamientos que hoy en día demanda un sistema educativo de calidad. Modelos tradicionales que, como resaltan Mendoza y Cantero (2008), se caracterizan por ser el especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura el único encargado de esta labor, por el silencio, el estudio de la gramática como aspecto predominante en el aula y el libro de texto como material curricular irrefutable.

De este modo, con el desarrollo de este trabajo en el que pretendíamos analizar las implicaciones y posibilidades didácticas que la lectura de un LINF puede generar en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria para favorecer la comprensión lectora, encontramos que este tipo de libros se convierte en una herra-

mienta idónea para combatir las problemáticas a las que se enfrenta la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la actualidad.

Es así como la lectura no ficcional se abre hacia nuevas formas de leer y plantea todos los escenarios necesarios para incluir las estrategias de lectura crítica que corresponden a los momentos de antes, durante y después de la lectura (Solé, 2000), esenciales para favorecer la comprensión lectora del alumnado y la aparición de lectores competentes que no leen por leer, sino que mantienen una relación íntima con el texto y junto a él construye significados (Ballester, 2015). Del mismo modo, el desarrollo de esta investigación nos ha permitido afirmar a través de evidencias prácticas las características o utilidades que Young *et al.* (2007) ofrecen al LINF que se muestran idóneas para contribuir a la formación de lectores, como el desarrollo de AL y ANL de forma simultánea en el aula, el interés y la motivación por seguir leyendo más información sobre la temática que trata el libro así como, una mayor comprensión lectora que viene dada como característica intrínseca al LINF a través de la gran diversidad de tipologías textuales que presenta.

Ahora bien, la posibilidad de dinamizar el LINF se debe principalmente al PLC que se desarrolla en el contexto de investigación, lo que nos permite, junto a las investigaciones realizadas por Romero Oliva y Trigo (2018), Trigo *et al.* (2019), Pérez Invernón (2019) o Fabregat (2020), afirmar el potencial que guarda esta estrategia para la mejora de la práctica educativa al emprender acciones que se encuentran encaminadas al desarrollo de la CCL y, por consiguiente, de la comprensión lectora. En el caso que nos ocupa en esta investigación, el PLC ha permitido a través de los procesos de formación del profesorado la creación de un tercer espacio educativo en el que universidad y escuela han trabajado de la mano para incluir el LINF en las aulas, fomentando además de la mejora en el centro educativo, un proceso de formación basado en la práctica como referencia (Imbernon, 2007).

De este modo, aunque no se pretenden generalizar los resultados obtenidos con esta investigación a otros contextos, consideramos que puede posicionarse como una experiencia inspiradora para otros centros educativos. Así, desde estas líneas hacemos un llamamiento a la investigación educativa, pues, aunque se haya iniciado un camino en lo que al LINF se refiere en nues-

tro país, aún es necesario continuar para lograr un mayor conocimiento sobre este tipo de libros y conseguir materializar todos estos resultados a la institución a la que se dirigen: la escuela.

5. Referencias

- Bárceñas, K. y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2021). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Conecta. <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2021/02/Barometro-de-Habitos-de-Lectura-2020-FGEE.pdf>
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pyldos.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 35–49. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.1.35>
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S. y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285–296.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13–35. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51–59.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de

- futuros docentes. *Revista Ibero- Americana de Estudos Em Educaçao*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73– 90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez Arjona, E. y Saiz, R. (2021). Linguagem oral e livro de não ficção na Educação Infantil. *Cadernos Do GPOSSHE On-Line*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v4iUnico.6734>
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 7(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F. y García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37–72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- White, L. (2018). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1).
- Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En F. Cruces (coord.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, book-tubers y prosumidores* (pp. 81-102). Ariel.

Reflexiones sobre el retorno a las aulas en pandemia, apoyando la empatía y el aprendizaje lector

JUANA PINZAS

Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

Entre los desafíos que enfrenta el Perú durante la pandemia, el más crítico podría ser el impacto en el aprendizaje escolar de la lectura. En este ensayo presentamos una propuesta y los conceptos psicológicos que la sustentan, para mejorar la comprensión de lectura, específicamente, de los personajes en la lectura de ficción. Nuestra atención se centra en mejorar la comprensión de lectura vía la mentalización de los problemas de los personajes presentados en las historias. Teoría de la mente, flexibilidad cognitiva y empatía, permiten proponer un énfasis en comprender la naturaleza de los problemas, sentimientos, expectativas e intenciones de los personajes, como un vehículo para facilitar en los estudiantes el desarrollo de la lectura.

Palabras clave: Ficción, Teoría de la mente, empatía, flexibilidad mental.

1. Introducción

Uno de los efectos más severos de la pandemia en Perú es la prolongada falta de oportunidad que niños y adolescentes vienen teniendo para desarrollar su aprendizaje de la lectura e interactuar presencialmente con sus pares. El súbito cierre de escuelas, nos demanda imaginar formas de ofrecer los aprendizajes académicos y sociales que se han interrumpido. Este ensayo se centra en un tipo específico de aprendizaje probablemente detenido: la comprensión de lectura para los conflictos presentados en las tramas de los textos que lee el alumnado, situaciones que de-

mandan además experiencias directas y aprendizajes de afrontamiento.

En el Perú, el contexto del retorno a escolaridad presencial o semipresencial (modelo híbrido) incluye altas expectativas en los agentes educativos. El énfasis parece estar puesto en un rápido e intensivo proceso de recuperación académica. Sabemos, sin embargo, que los expertos (Harvard Graduate School of Education, 2021) recomiendan un retorno que evite ese *deficit approach*. Se sugiere, más bien, una reincorporación lenta al ritmo y contenido del aprendizaje académico. La recomendación es centrarse inicialmente en los aspectos socioemocionales y el estado mental con el que el alumnado regresa a las aulas. Pero es poco probable que los agentes educativos peruanos logren contener la demanda y regulen sus expectativas de enseñanza intensiva para dar tiempo y prioridad a los aspectos socioemocionales.

De lo que venimos describiendo, derivamos una idea factible para cumplir simultáneamente con lo académico y lo socioemocional: aprovechar actividades regulares de lectura de ficción. Se trataría de convertir el aprendizaje y uso de la lectura en oportunidades de aprendizaje no solo académico, sino también socioemocional.

2. ¿Cómo hacerlo?

Para intentar aproximarnos a esta pregunta, podemos apoyarnos en lo que la teoría nos sugiere: que la lectura de ficción se vincula con el desarrollo de la empatía. Desde hace ya un tiempo, se ha considerado que los seres humanos desarrollarían desde muy temprano la capacidad de entender el estado mental de otros y actuar de acuerdo a dicha comprensión. Se la denomina *empatía*, usualmente *empatía cognitiva*, incluyéndose también la *empatía afectiva*. La lectura de ficción llevaría a imaginar o asumir vicariamente la postura de otros y aceptar o generar nuevas perspectivas (flexibilidad mental), desarrollando una empatía cognitiva y afectiva (Maxwell, 2018, p. 15) que facilite imaginar posibles caminos de solución de conflictos (Keen, 2010).

Un experimento relevante (Maxwell, 2018) que corrobora la asociación entre lectura de ficción y desarrollo de empatía, fue llevado a cabo en diadas madre-hijo. Se examinó lectura de

cuentos en casa en relación con desarrollo socioemocional, literalidad y empatía de los hijos (p. 11). El sorprendente hallazgo fue que la única medida que correlaciono significativamente con la empatía infantil fue la elección materna de libros de calidad (calidad corroborada por expertos). Los investigadores generaron la hipótesis de que se favorece el desarrollo de la empatía cuando las madres son personas empáticas, exhiben alto desarrollo socioemocional y eligen y leen ficción generalmente de acuerdo a ello. Wellman (2021) contextualiza esta influencia en una perspectiva evolutiva. Así, nos explica, desde que son infantes, los seres humanos mostrarían una atención temprana a las interacciones lingüísticas que les permiten adquirir conocimiento social sobre los otros, dándose un desarrollo de su comprensión de personas, vidas y mentes, que se va haciendo más compleja a través del ciclo de vida. (Wellman, 2021; p. 7). Nos explica que la Teoría de la mente es una «teoría marco que encuadra otras teorías de la vida cotidiana» (p. 7). Esta noción apoyaría nuestra idea del aprendizaje de la mentalización de formas de solución de conflictos en la lectura de ficción como parte de la Teoría de la mente.

Un segundo experimento que revisa Maxwell (Awram y Aviran, 2009, citados en Maxwell, 2018), nos permite entender que hay un fenómeno particular para relacionar lectura de ficción con desarrollo de empatía (comprensión de caminos para solucionar conflictos, en nuestro caso). Se utiliza el término *transporte emocional* (Bal y Veltkamp, 2013, citados en Maxwell, 2018), para el efecto psicológico de una historia o cuento que permita proyectar dentro de ella el propio *self* imaginativamente (Maxwell, 2018, p. 13). Los textos que transportan al lector a un mundo imaginario en el que se sumergen, son los más efectivos para desarrollar la mentalización.

Estas investigaciones dejan entrever el papel del lenguaje en el desarrollo de la comprensión de la mente (Astington, 2020). Las historias que incluyen términos mentales elementales (quiero, deseo, temo, etc.) o más avanzados (anticipo, me pregunto, hipotetizo, calculo, dudo, etc.) y las conversaciones y discusiones que acompañan la lectura de ficción, elaborando, extendiendo, explicando, utilizando términos que hacen referencia a contenidos o estados mentales, son cruciales para la Teoría de la mente y para el aprendizaje de la comprensión de lectura profunda.

Imaginemos nosotros a nuestras docentes eligiendo libros de calidad para leer o dar a leer a su alumnado. Por *libros de calidad* se entiende aquellos que son psicológicamente convincentes en la manera como presentan y describen a los personajes (Maxwell, 2018, p. 10). A menudo, los cuentos o historias que se ofrece a niños y adolescentes, justamente presentan tramas de alto contenido emocional, en los cuales los personajes se encuentran en o generan problemas o conflictos interpersonales frente a los cuales se comportan de diversas formas. La comprensión de la naturaleza de estos conflictos, la comprensión de las «mentes» de los personajes, es decir, sus pensamientos, intenciones, deseos, temores, etc., se apoyaría en las propuestas de la teoría de la mente. Siguiendo a Zhao (2022) se entiende que los niños generan dichas inferencias de estados mentales a partir de la actividad social artificial o presentada en forma simulada en el cuento (Oakley, 1999).

Nuestra propuesta tiene dos caras. Numerosos estudios han demostrado que la teoría de la mente del alumno o alumna puede, a su vez, promover el desarrollo de la habilidad lectora. Por ejemplo, como describe Zhao (2022), sostener tanto una visión macro del texto total (*gist of the text*) como una apreciación micro del significado de frases o párrafos (para una explicación de los niveles macro y micro de comprensión, ver Kintsch, 1998). Mas aún, para Zhao (2022), el sumergirse en la comprensión de lo mental, imaginarlo o representarlo, el entender a los personajes, poder inferir sus estados mentales y generar nuevas perspectivas, conduciría a sensaciones de placer y gusto por la lectura. Estaríamos en una relación de doble vía donde la lectura de ficción promovería la teoría de la mente y esta última, propiciaría una mejora de los procesos lectores, estimulando además el hábito lector. Wellman (2016) nos presenta una revisión de la extensa literatura sobre teoría de la mente que nos permite entender de manera profunda el proceso de mentalización desde un punto de vista evolutivo, que es indispensable considerar al elegir libros de calidad. Similarmente, es importante complementar esta visión con la evolución de las emociones. Pons *et al.* (2004) ofrecen un panorama enriquecido para inferir cuáles pueden ser los libros de capacidad de transporte de acuerdo al periodo emocional del alumno o alumna.

Asociemos la lectura cotidiana de ficción en el aula con el desarrollo de habilidades de solución imaginaria de problemas vía

teoría de la mente. Elijamos leer libros de calidad que permitan el transporte emocional que facilita la empatía. Como las madres de alta empatía y nivel socioemocional, las docentes habrán de saber elegir textos de frases poderosas para involucrar al lector en la vida y la mente de los personajes. Si consideramos que la teoría de la mente del alumnado les permite entender, predecir y evaluar conflictos entre los personajes, e imaginar soluciones y otras perspectivas (una amplia explicación de funciones ejecutivas tales como la flexibilidad mental, en Barkley, 2012), habremos, quizá, encontrado uno de varios caminos para un retorno saludable a las aulas. En suma, nuestra idea nos anima a considerar la lectura de ficción como un valioso medio para facilitar en los estudiantes el desarrollo de la empatía apoyado por la flexibilidad mental y la teoría de la mente. La tríada parece estar estrechamente relacionada y nos podría rendir frutos necesarios.

3. Referencias

- Astington, J.W. (2020). Chapter 6: The Developmental Interdependence of Theory of Mind and Language. En Stephen C. Levinson y Nicholas J. Enfield (eds.). *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. (p. 179-206). Wenner-Gren International Symposium Series. <https://doi.org/10.4324/9781003135517-9>
- Avram, D. y Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergarteners' sociomoral and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Bal, P.M. y Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *Public Library of Science One*, 8(1), 1-12.
- Barkley, R. (2012). *Executive Functions. What They Are, How They Work and Why They Evolved*. Guilford Press.
- Ho, A., Jones, S., O'Neil, M. G., Reville, P (2021). *Education Now Back-to School: Moving Forward from Here [Webinar]*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/news/21/09/education-now-back-school-moving-forward-here>

Hacia una educación lectora desde la literacidad crítica: literatura comparada y *la librería* como intertextualidad creativa

ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE

Universidad Complutense de Madrid, enortiz@ucm.es

Resumen

La literacidad crítica constituye una metodología para la enseñanza y aprendizaje de la interpretación en el siglo XXI, dado que desde su condición interdisciplinar constituye una interseccionalidad que capacita a los lectores para una implicación activa en las sociedades democráticas actuales. En este sentido, plantear la intertextualidad creativa y la literatura comparada como lecturas multidimensionales articula los principios de la literacidad crítica.

Palabras clave: Educación lectora, lectura comprensiva, literatura comparada, literacidad crítica.

1. Introducción

El hecho de reflexionar en cuanto a la educación lectora arroja toda suerte de trabajos y perspectivas conceptuales, sin embargo, el ámbito de su aplicación no resulta tan generoso. Claramente, no se puede limitar la concepción de la lectura a un mero código, sino que conviene incorporar las literacidades digitales al concepto de *literacidad crítica* (Vargas, 2015) para fomentar, al fin y a la postre, modelos de lectura creativos que demandan la participación constructiva del sujeto lector. Así, parece pertinente promover dinámicas concretas que comporten el ejercicio de la literacidad crítica desde apuestas creativas que conciten el

concurso de la literatura comparada o el fértil término de la *intertextualidad*. Desde esta perspectiva, la película *La Librería* de Coixet se basa en la célebre novela de Penélope Fitzgerald y sorprende especialmente por su intertextualidad creativa, entroncada en la literacidad crítica, ya que la directora, desde una óptica metacinematográfica, propone una construcción alegórica, enmarcada en un demiurgo de idealismo platónico que habita lo aórgico. El mundo de las ideas, mediante la vertebración de las metáforas y su profundo lirismo (en contraste con el prosaísmo representativo, romo, de la narración original), pretende imponerse al de lo sensible, al de lo orgánico, y crea modelos arquetípicos de héroes y villanos (frente a cierta construcción poliédrica de la obra literaria entre exterminadores y exterminados, mucho menos maniquea), así como construye narrativamente el discurso mediante la analepsis y una narradora-testigo que deviene narradora-protagonista y que se vehicula a través de la técnica de la inmersión, a diferencia del narrador tradicional y meramente contemplativo de la novela. Sin embargo, el sueño y el ideal, impelidos por la anagnórisis, la superposición y la connotación significativa, que dibujan la auténtica esencia del ser humano en esa búsqueda primigenia de la libertad, que lleva aparejados –en el decir de Kierkegaard (Binetti, 2006)– el aislamiento y la soledad (sin olvidar el elogio de la lectura como reivindicación libérrima de nuestra genuina naturaleza), precisamente en su tensión con lo orgánico (potenciada por una exégesis que maneja códigos propios y singulares y, por ende, subjetivos), no es capaz de subsumir una estética ética que, contra el contenido canto de la derrota del coraje ante la brutal hostilidad’ que destila la novela, propugna ‘el carácter indómito del coraje como expresión de libertad en aislamiento’ (con inevitables connotaciones políticas de hogaño desde el sugestivo magma de universalidad); o que, frente ‘al fuego que se apaga’ promovido por la novela, apuesta decididamente por ‘el fuego que se propaga’. por una exégesis que maneja códigos propios y singulares y, por ende, subjetivos), no es capaz de subsumir una estética ética que, contra ‘el contenido canto de la derrota del coraje ante la brutal hostilidad’ que destila la novela, propugna ‘el carácter indómito del coraje como expresión de libertad en aislamiento’ (con inevitables connotaciones políticas de hogaño desde el sugestivo magma de universalidad); o que, frente ‘al

fuego que se apaga' promovido por la novela, apuesta decididamente por 'el fuego que se propaga'.

2. Literacidad crítica, alfabetización e intertextualidad

De alguna manera, el concepto de *intertextualidad* se articula en la literacidad crítica mediante el hipónimo de la competencia intertextual (Tejada; Vargas, 2007: 211), puesto que esta última conlleva la interacción creativa con el texto, una dinamización comprensiva. Este concepto de alfabetización –poliédrico– lo promueve Eva M.^a a partir de los informes de la UNESCO (2000); ya no lo entiende a modo de «una destreza simple y elemental», sino que lo considera en permanente movimiento y con carácter expansivo. Por tanto, se defiende una educación lectora y una lectura de múltiples superposiciones, de interpretaciones combinadas de lenguajes (Richmond, 2008). Sin duda, en este exigido panorama de competencia intertextual, la literatura comparada desempeña un papel extraordinario. Como es sabido, la escuela francesa planteó un corte más tradicional, ya que propugnó la comparación entre textos procedentes de diferentes nacionalidades; a su vez, la escuela norteamericana planteó la posibilidad de establecer relaciones entre distintos lenguajes artísticos, por lo que establece un espacio interseccional entre literatura, cine, pintura, escultura, música e –incluso– entre corrientes de pensamiento, tópicos, tratamiento de caracteres, con lo que no se entiende el terreno de lo literario sino en consonancia con otras artes. En estos dominios, se dinamiza con desparpajo la intertextualidad, a modo de lectura creativa, entre *La librería* de Coixet y la novela en la que se inspira.

Esta dimensión significativa se entronca en interpretaciones holísticas de la lengua, que no admiten compartimentos estancos entre modalidades orales y escritas, sino que dinamizan visiones pluridimensionales de la lengua, sin olvidar las instancias socioculturales, psicológicas o pragmáticas. (Nogueira; Lima, 2020) Interpretaciones de esta índole nos aproximan inevitablemente a la literacidad crítica, instalada en naturalezas tan multidisciplinares como interdisciplinares. Además, la literacidad crítica

ca confiere a la alfabetización un estatus de cohesión en las sociedades democráticas actuales, habida cuenta de que superan las interpretaciones como mero código y promueven la participación, con lo que –simultáneamente– se potencia la inclusión y se fomenta una interpretación de la lectura como lectura del mundo y, por tanto, ciudadanos que actúan social y políticamente (Robinson-Pant, 2014). Lo expuesto hasta aquí supone, en primera instancia, asociar de manera liminar el concepto de alfabetización, por un parte, y de literacidad crítica por la otra. De hecho, Audin Alonso Gamboa Suárez, Pablo Alexander Muñoz García y Lisette Vargas Minorta (2016) se ocupan de estos intersticios fronterizos a partir de la incorporación sociocultural a la alfabetización, y lo que se colige de ello en escritos como los de Barton, Hamilton e Ivanc (2000). En este mismo sentido, Ferreiro (1997) concibe tanto la escritura como la lectura desde la superación de la mera gramaticalidad, para incluir una dimensión sociocultural que, desde interpretaciones intertextuales, supone entender la lectura como una manera de «devolverle la voz al texto» (Ferreiro, 1997: 278), tal y como la concebían ya los romanos. Por tanto, la necesidad de rebasar interpretaciones reduccionistas acerca de la alfabetización exige dinamizar acercamientos interdisciplinarios que redimensionen la lectura, verbi gracia, a partir de la literatura comparada, como sucede entre la película y la novela que nos ocupa, en tanto en cuanto prefigura un ejercicio productivo de lectura, en aras de la literacidad crítica, muy exigente en cuanto a potenciar la tensionalidad, la problematización entre el lector y su lectura, materializadas, en nuestro caso, en la película *La Librería de Isabel Coixet*. Un tipo de lecturas, tanto la que realiza la directora de cine respecto a la novela como la que nosotros hacemos mediante el dialogismo que se establece entre ambas desde concepciones de una lectura multidimensional, que exige patrones de simultaneidad de lenguajes y realidades, en virtud de una realidad profundamente compleja que pretende ser resuelta mediante respuestas compartimentadas y sencillas (Morin, 2010). Es más, las interpretaciones simplificadoras de la lectura han devenido modelos simplistas de educación lectora, han promovido los aprendizajes formulísticos frente a los indagatorios o exploratorios y han construido una comprensión lectora reduccionista, tan basada en el código mismo como ajena a la inclusión de elementos socioculturales y, por

extensión, críticos. Por tanto, estas necesarias reflexiones sobre literacidad crítica, así como las implementaciones de la literatura comparada, dinamizan una necesaria mejora en torno a la educación lectora, la comprensión y la didáctica de la lengua y la literatura. Una órbita en la que ya intervendrá Cassany, quien en 2007 (Caballero, 2007), ya apunta hacia la perentoria necesidad de abordar la educación lectora de manera superada con relación a un código. Una vez más, expresiones como: «La idea es ver la lectura como un acto cultural. Es decir, el objeto de estudio no es la mente humana, no es la lengua, es la situación contextual en la que se lee. Es una perspectiva más descriptiva, no predictiva o teorizadora, sino que busca simplemente describir cuáles son los usos que sea realizan» (Caballero, 2007: 11) exige una actividad lectora realmente creativa y generado de un nuevo conocimiento. Aunque parece una tímida aproximación, pronto comprobaremos que, mediante el concepto de literacidad crítica, se dinamizarán perspectivas muy rigurosas en torno a la lectura (necesariamente crítica y, por tanto, comprensiva en el más alto sentido, pues irá acompañada por la actuación), y desde allí, también en lo atinente a la didáctica de la lengua y de la literatura, por extensión. Asimismo, mientras que la literacidad insiste en la interacción, su carácter crítico implica la asunción del concurso de disciplinas del saber variadas (Cassany, 2005), siempre a partir de perspectivas indagatorias, creativas, de aprendizaje significativo y no desde ópticas absolutas que persiguen la comprensión lectora mediante enfoques reglamentistas, meramente formulísticos; sin olvidar que si lo crítico concita tensionalidades entre las disciplinas (Cassany, 2006), conlleva la necesidad de perspectivas nuevas en cuanto a la educación lectora, que debería pivotar en torno al multiperspectivismo y al relativismo respecto a la fuente que enuncia, tal y como acredita Santiesteban (2004: 379): «el relativismo es [...] una realidad educativa; hoy en día no puede entenderse el mundo social desde posiciones irreductibles, sino a través del contraste de interpretaciones contrapuestas». E este orden de cosas, resulta relevante recurrir a la Teoría Crítica (Horkheimer, 1974), ya que aporta el carácter sociológico imprescindible para la literacidad crítica. De suerte que entendemos la necesidad de incorporar a la lectura actividad y comprensión social que el lector incorporará al texto, mediante inferencias y dimensiones pragmáticas incorporados a un nuevo discurso que confi-

gura la lectura constructiva realizada. Así, los planteamientos desembocan en Cassany y su apuesta por activar «alternativas más justas», transformaciones que pretendan «un mundo que sea justo y en el que todos seamos más felices» (Cassany, 2005: 33).

En esta fundamentación teórica, encaja la sorprendente intertextualidad creativa que Coixet materializa en su película *La librería*, y que se enraíza en una ancestral concepción metacinematográfica que considera el cine desde presupuestos románticos. Así, André Bazin, en su artículo titulado «El mito del cine total» llega a decir:

El cine es un fenómeno idealista. La idea que los hombres se habían hecho existía ya totalmente definida en su cerebro, como en el cielo platónico; y lo que nos sorprende es más la tenaz resistencia de la materia ante la idea que las sugerencias de la técnica a la imaginación del creador. (Bazin, 2012, 21)

Por otra parte, la propia directora ha mostrado su entusiasmo por una estética cinematográfica gnoseológica, que sirva para comprender y hacer comprender mejor nuestra vida; de hecho, atribuye al público el hallazgo:

«Una película sirve, reconforta, ayuda a entender las cosas que pasan, a descifrar el denso ladrillo de la vida cotidiana, a vivir». (Coixet, 2005: 111)

Sea como fuere, con todos los matices posibles, precisamente, *La Librería* de Coixet encuentra su carta de naturaleza en esta concepción que la directora asimila como gnoseológica a modo de literacidad en tanto en cuanto su lectura genera un nuevo conocimiento; además, a través del arte se pretende indagar en el conocimiento, sin olvidar que el idealismo como demiurgo diseña lo aórgico (instancia de sublimidad ilimitada imbuida de platonismo) para promover una tensión dialéctica con lo orgánico, responsable de la subjetividad ínsita a la intertextualidad creativa. Las categorías de lo aórgico y lo orgánico (Llorente, 2012) resultan especialmente pertinentes para dar buena cuenta de la estética ética que propone Isabel Coixet a través de la literacidad crítica que promueve mediante la intertextualidad creativa respecto a la novela. Por otra parte, las antecitadas categorías tienen

la virtud de explicar los mecanismos específicos que construyen la narración fílmica. De hecho, del litigio entre el idealismo platónico y la limitación de lo referencial surgen los vaivenes tensionados entre lo aórgico y lo orgánico, el lirismo y la referencialidad, la alegoría y la literalidad, la universalidad y el localismo, así como los constructos narrativos de la analepsis, la técnica de la inmersión, la vertebración alegórica, la concepción sinestésica del cine total o la anagnórisis.

Todo ello para demostrar la peculiaridad de esta cinta en el propio devenir de Coixet, considerada como una de las mejores representantes de la tendencia transnacional del cine español actual y una lectura creativa, por antonomasia:

El caso más célebre de este cine transnacional es el de la directora catalana Isabel Coixet, quien ha realizado gran parte de sus filmes fuera de España, con intérpretes extranjeros y marcando esta perspectiva cosmopolita. (Benet, 2012, 490)

Sin embargo, en *La Librería* muestra la tensión entre el cosmopolitismo y el localismo más extremo y simbólico (situación catalana), entre un reparto internacional y una interpretación microlocalista en el ámbito nacional impelida por el demiurgo que se debate entre la aórgico y lo orgánico, planteando una lectura constructiva respecto a la novela original.

Ahora bien, se referían elementos centrales, atinentes a la literacidad crítica, como el de intertextualidad y literatura comparada. La intertextualidad como concepto en el marco de la Literatura comparada nos ofrece un caldo de cultivo excepcional para asediar el *filme* de manera holística y rigurosa, así como para comprender su condición lectora constructiva. En este sentido, la Literatura comparada nos proporciona una metodología para vehicular un análisis cabal: «Hablar de literatura comparada, o de comparatismo literario, en cualquiera de sus formas o manifestaciones, supone ante todo esgrimir un concepto metodológico, un enfoque metódico». (Maestro, 1994: 51). Además, la intertextualidad como concepto abonado por la teoría bajtiniana del dialogismo y la polifonía en la obra literaria, y finalmente acuñado por Kristeva (Todorov, 1981: 95), permite abordar el diálogo que se establece entre la novela original y la película (literacidad crítica), para dar buena cuenta de una intertextualidad

creativa, en tanto en cuanto la directora construye su propio discurso mediante el tratamiento singular y divergente, respecto de la obra de Fitzgerald, de mecanismos concretos que apuntan hacia otra intencionalidad patente en la construcción misma del discurso narrativo. Esta comparativa, tan pertinente como necesaria, viene avalada, además, por la asimilación del discurso fílmico al literario, en observancia a la multiplicidad de trabajos que la avalan desde el ámbito del cine, hasta el punto de que se ha llegado a establecer una auténtica tradición teórica:

El estudio del film desde el punto de vista de la narratología cuenta ya con una tradición teórica en el ámbito cinematográfico y es considerado como perfectamente válido por los teóricos del cine. Los estudios desarrollados desde este punto de vista han analizado la estructuración narrativa del film partiendo de las bases teóricas establecidas previamente por la narratología literaria. (Neira, 2003, 26)

Al fin y a la postre, se trata de narrar, es decir, de seleccionar unos mecanismos (punto de vista, orden en el que se relatan los sucesos, relevancia de unos elementos frente a otros, tratamiento del cronotopo...) que indefectiblemente dinamizarán una estética y una intencionalidad y que conforman una lectura creativa, un ejercicio de literacidad crítica. Serán el peculiar tratamiento de todos estos mecanismos y su divergencia con respecto al de la narración que inspira la película los que nos permitirán desentrañar su sentido y su estética desde la intertextualidad creativa, lo que conduce inexorablemente a la interacción con el texto para generar una lectura constructiva desde el diálogo fértil con el texto original. Para comprobar el devenir de esta lectura que no se limita al mero código, que problematiza con el texto, se asediarán los elementos constructivos en el diálogo que se establece con la historia original para alcanzar su propio discurso, su particular estética y su singular intencionalidad, lo que constituye un ejemplo paradigmático de educación lectora.

En gran medida, lo aórgico encuentra su etiología no solo en la concepción cinematográfica de la propia directora, en auténtica *mise en abyme*, sino en la desesperada persecución de la libertad en la órbita existencialista/nihilista de un Soeren Kierkegaard como absoluto concebido desde la más profunda soledad. Ahora bien, resulta evidente que Isabel Coixet percibió un nihilismo en

la novela de Penélope Fitzgerald (Florence Green asume su derrota final con auténtica resignación; cierra la librería y abandona la localidad en autobús) que no le resultó convincente para su propuesta cinematográfica y lo convirtió en cierto pesimismo esperanzador al revalorizar la derrota de Florence Green en un ejemplo para Christine, que se decidirá a seguir sus pasos. En realidad, se trata de un elemento antitético más en esta cinta, que encuentra en la tensión de contrarios un acrecimiento significativo de primer orden (en el mensaje de esperanza, se mastica una derrota que no se acepta como inútil), y que explica una lectura de interacción con el texto en forma de problematización. Este fulcro explica que la clave orgánica, de realidades bien delimitadas e identificables (los comportamientos individuales de cada personaje, sus avatares consuetudinarios, la interpretación localista y biográfica), se encuentre transcendida y tensionada por la intensificación del idealismo que desemboca en lo aórgico, en el dibujo universal de máximas que rebasan lo tangible para instalarse en la abstracción del absoluto en una suerte de sublimidad. De hecho, lo aórgico generará el engranaje de la alegoría (saturada de simbolismo y construcciones metafóricas) que, a su vez, propenderá a los arquetipos, a la analepsis y al platonismo. Sea como fuere, la ideación de la alegoría desde la exacerbación del idealismo se arraiga en una visión sublimada del amor entroncada en la capacidad platónica ilimitada. Tanto es así que se establece una relación directa entre el amor sublimado y la libertad, una vez más en la línea del pensamiento kierkegaardiano:

Si lo realmente existente es el amor, él realiza la necesidad posible de la libertad o, mejor, él constituye el poder devenido deber por su fuerza infinita. (Binetti, 2006: 245)

En el tejido de lo ilimitado diseñado desde el absoluto de la libertad y el amor que habita ya los dominios de lo aórgico, la limitación de lo orgánico promueve una tensión paradójica que permite la fluctuación natural entre contrarios para sobreabundancia significativa de la cinta, de suerte que preconizar la libertad universal del individuo se pueda conciliar con la reivindicación del ejercicio libre de manifestar una opinión opuesta a la mayoritaria en tu propia tierra sin que ello suponga el exterminio y/o la expulsión (la clave de la postura antiindependentista en

Cataluña parece evidente, sobre todo si tenemos en consideración las múltiples declaraciones de la directora catalana en este mismo sentido). De nuevo, el aire existencialista kierkegaardiano, convenientemente acomodado, nos ofrece una explicación de la tensión entre lo aórgico y lo orgánico, entre lo universal ilimitado y la concreción delimitada y referencialmente reconocible:

La causa del devenir, esto es, la libertad, domina existencialmente la necesidad esencial de la realidad puramente finita. (Binetti, 2006: 71)

Sin olvidar que el propio pensador danés deja claves interpretativas para la tensión de contrarios como matriz significativa mediante su concepción de la ironía:

La determina como el choque entre la subjetividad y el mundo, es decir, como la emergencia de la interioridad sobre lo exterior. (Binetti, 2003: 198).

Esta capacidad de producir significado y sentido a través de la interacción entre contrarios (antítesis, paradoja, ironía y oxímoron) se nos antoja esencial para la cabal comprensión de la película de la directora catalana y para demostrar la lectura creativa enraizada en la literacidad crítica mediante la literatura comparada. La conciliación de elementos opuestos en controvertida asociación no resulta insólita en los dominios de la sublimidad, ya que el ámbito de lo ilimitado encuentra uno de sus estímulos en la dilución de fronteras y, por tanto, en cierta asimilación entre categorías que se manifiestan en contraste. Nuevamente, lo aórgico (ínsito a lo sublime), aunque en tensión con lo orgánico, se convierte en una entidad ineludible para entender tanto la intencionalidad de la obra como su constructo desde una lectura creativa. La antecitada tensión como demiurgo de la película no se adivina ni por asomo en la novela (sus convergencias y divergencias tratadas exhaustivamente corresponden a la intertextualidad creativa, objeto del anterior apartado), que presenta asépticamente un canto literario a la derrota de una manera natural y contenida; por el contrario, en *La Librería* de Isabel Coixet, la alegoría se articula mediante una secuencia de metáforas en un *continuum* de profundo lirismo que preconiza la asunción del estado de derrota, pero en ningún caso el de doma. He aquí el

acendrado ideal que, sin renunciar a la representatividad circunscrita a lo meramente local, acrece el símbolo del negocio de una librería, en la película, a cotas de sublimidad (piénsese en que la protagonista, viuda, se siente cerca de su marido cuando está entre libros o en la estremecedora escena de despedida del local en la que Florence Green aparece en el suelo en posición fetal, en una escena taumatúrgica que conduce al espectador hacia lo genésico), a diferencia de la referencia novelística, en la que la librería podría haberse sustituido por cualquier otra posibilidad de negocio sin que se comprometieran los pilares que sostienen la narración, pero es momento de abordar la alegoría, como fruto de lo aórgico, en tanto en cuanto generadora de un profundo lirismo, de una secuencia cohesionadora de intensos símbolos (que viajan, en concatenación, desde la materialidad del objeto hasta la transcendencia de las ideas absolutas, de la abstracción, en los territorios del platonismo), de la creación de arquetipos (en caracterización maniquea) y de la analepsis (una ruptura del orden convencional que diverge del ámbito referencial para diluir las fronteras convencionales del tiempo). Este carácter abstracto de extracción absoluta, ilimitada, establece una tensión con lo orgánico, manifestación de la individualidad que se articula mediante la técnica de la inmersión (el acercamiento a los acontecimientos desde la subjetividad), de una peculiar ordenación de los hechos en el momento de dar cuenta de ellos y de una interpretación propia, subjetiva, implementada por la directora de *La Librería* a través de la intertextualidad creativa. Así, en la taumatúrgica interacción de polos, reside el auténtico demiurgo de la película en cuestión, prueba irrefutable de la lectura como problematización del texto, que se resuelve generando un nuevo conocimiento, tras evidenciar la fase máxima de la comprensión del texto: crear, una vez entendido y asimilado el texto, una versión que lo supere y que dinamice la huella lectora, profundamente activa y participativa.

3. Conclusiones

Los estudios de Foucault (1971) inciden en la literacidad crítica de manera inevitable y esta, a su vez, se centrará en los discursos, tal y como se ha mostrado/demostrado con la lectura que plan-

tea Isabel Coixet en su película *La librería* respecto a la novela. Tal y como preconiza Cassany, en la lectura que conforma la película interactúan el plano del código con dimensiones socioculturales, psicológicas, pragmáticas y antropológicas. Sin duda, la intertextualidad, en el marco de la literatura comparada, ofrece la posibilidad de fomentar el lector crítico, aquel capaz de dialogar con el texto y generar nuevo conocimiento. Así las cosas, si existen tres tipos de lectores a largo plazo: el lector modernista, que se basa en un análisis formal y sin cuestionamiento, ya que no utiliza los textos en función de los preceptos de la crítica; el lector transaccional, que une sus conocimientos previos al texto y entiende la lectura como espacio para que el estudiante crezca día a día; o el lector de ojo de halcón, que es el que Cassany identificará con el lector crítico (Serafini y Giorgis, 2003), claramente el discurso de Coixet supone una lectura incardinada en este último tipo de lector, ya que parte del aprendizaje que entiende los textos como no neutrales, precisamente por la situación en la que se enmarcan; en el decir de Cassany:

El texto está situado sociohistóricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural. Es importante atender a las perspectivas de género, clase social, etnia, cultura, etc. (Cassany, 2005, 39)

Por tanto, en la literacidad crítica, el conocimiento no es natural ni neutral, sino que se fundamenta en los discursos socioeconómicamente situados. Para la literacidad crítica, la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local (Cassany, 2006). Teniendo en cuenta la autoría, la lectura crítica se figura que detectar los propósitos del autor es la base para poder interpretar más profundamente y dinámicamente un texto, porque –para la literacidad crítica– el significado es múltiple, situado cultural e históricamente (Cassany, 2006) y persigue la superación del texto mismo fruto de la interacción lectora. Por último, en función de los objetivos educativos, la lectura crítica busca el aprendizaje de la comprensión y la interpretación superior de otros textos, mientras que la literacidad crítica busca el desarrollo de la conciencia crítica (Cassany, 2006); ambas dimensiones quedan reflejadas en la particular lectura de la directora catalana.

Tal y como puede comprobarse, la literacidad crítica convoca un espíritu interdisciplinar (Cassany, 2005) que casa singularmente con metodologías de literatura comparada, capaces de fomentar la creatividad lectora y el distanciamiento respecto al texto de origen, eligiendo qué voces destaca y cuáles deja fuera del discurso; asimismo, asume que hay diferentes modos y que hay desarrollar destrezas para inferir las ironías, las exageraciones, así como diferentes figuras literarias que puedan darse en los textos desde la singular posición de un lector activo que ha de redundar en un ciudadano participativo esencial en las sociedades democráticas actuales.

4. Referencias

- Andreu, C. (2008). *Isabel Coixet. Una mujer bajo la influencia*. Madrid: Autor.
- Barton, Hamilton, I. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.
- Bazin, A. (2012). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Benet, V. J. (2012). *El cine español: Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Binetti, M. J. (2006). *El Poder de la Libertad: Una Introducción a Kierkegaard*. Buenos Aires: CIAFIC.
- De Baecque, A. (2005). *Teoría y crítica del cine: Avatares de una cinefilia*. Barcelona: Paidós.
- Fitzgerald, P. (2017). *La Librería*. Madrid: Impedimenta.
- Foucault, M. (2018). *El orden del discurso*. Madrid: Austral.
- Gamboa, A. A. Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (1), 53-70.
- Llorente Cardo, J. (2012). Entre lo orgánico y lo aórgico: figuras de la reconciliación en las teorías estéticas de Schiller y Hölderlin. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XVII (2012), 179-196.
- Nogueira Moreira, H. y Moreira, G. (2020). Literacidad visual y crítica ene ELE para fines específicos: lectura de anuncios como práctica social y política. *Artigos*, 59 (2), mayo-agosto 2020.
- Richmond, M., Clinton, R. y Sachs-Israel, M. (2008). *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París: UNESCO.

- Robinson-Pant, A. (2014). *Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres*. Hamburgo: UIL.
- Vargas Franco, Alfonso (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, 42, julio-diciembre 2015.
- Zecchi, B. (coord.) (2017). *Tras las lentes de Isabel Coixet: cine, compromiso y feminismo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Creencias docentes sobre la comprensión lectora en el Perú

SHEYLA BLUMEN

Pontificia Universidad Católica del Perú, sblumen@puccp.pe

Resumen

La educación en el Perú se caracteriza por mantener un sistema educativo con altos niveles de acceso y bajos niveles de aprendizaje. Los resultados de las diferentes rondas del proyecto Niños del Milenio/*Young Lives*, revelan el impacto significativo del nivel socioeconómico, de la capacitación docente a nivel de estrategias pedagógicas para fomentar la lectura de manera pertinente, y del clima de aula, para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora a lo largo de la vida. Si bien el Perú mostró alguna mejora en sus cifras sobre competencia lectora, las necesidades de aislamiento social por la pandemia debida al COVID-19, frenó su desarrollo y retrocedió lo ya avanzado. La educación peruana se enfrenta al desafío, entre otros, de recuperar la competencia lectora como instrumento para el aprendizaje. En este contexto, nos parece relevante estudiar las creencias que sobre los procesos de comprensión lectora tienen los docentes de cuarto grado. A partir de un estudio fenomenográfico, se propone develar la jerarquía de categorías de las concepciones que usan los docentes, y examinar el sentido que brindan a las iniciativas escolares. Estas aproximaciones brindarán una nueva forma de aproximarnos a las concepciones sobre los procesos de comprensión lectora. Asimismo, la información sobre las creencias de los docentes y la formación de esta variedad de conceptos brindará sugerencias para resolver sus dudas.

Palabras clave: Competencia lectora, comprensión de textos, COVID-19, educación, Perú.

1. Introducción

La competencia lectora es un instrumento de aprendizaje que se inicia en la Educación Primaria y se consolida a lo largo de la vida. Los buenos lectores, son capaces de construir significado de los textos que leen, utilizando capacidades de pensamiento superior, en oposición a lectores menos eficientes, que tienden a quedarse en la información factual o explícita del texto, sin desarrollar sus procesos de comprensión (Pearson y Cervetti, 2015). Con el fin de desarrollar las destrezas de lectura superiores, se encuentran en la literatura científica modelos que buscan guiar la instrucción y evaluación de la lectura. Pese a que esos modelos fueron desarrollados para monitorear los procesos de lectura, los docentes por lo general suelen tener conocimiento limitado acerca de ellos. Asimismo, la información sobre las creencias de los docentes y la formación de esta variedad de conceptos brindará sugerencias para monitorear su desempeño.

La consolidación de la lectura como competencia de aprendizaje, es considerado uno de los objetivos más significativos de la escolaridad. En el presente estudio, se utilizan los datos de PISA en lectura para determinar las variables asociadas con el rendimiento en la comprensión lectora, las estrategias lectoras que apoyan la construcción de significados y el entorno escolar. El sistema educativo peruano se caracteriza por mantener un sistema educativo con altos niveles de acceso, aunque bajos niveles de calidad en el aprendizaje. Pese a que el rendimiento promedio en comprensión lectora de los estudiantes peruanos mostró una mejora significativa entre los resultados de las medidas del año 2000 y del 2009, se observó que los estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos por debajo del promedio de la población, fueron los que mostraron menor nivel de mejoría.

Los resultados del informe PISA del año 2006, en el participaron 62 países, evidenció que, en el Perú, nueve de cada diez niños no comprenden lo que leen, y que cada niño peruano lee tan solo una obra de 190 páginas por año. En el Perú se implementó el denominado Plan Lector en todos los centros educativos, con el fin de que los estudiantes lean por lo menos doce libros por año. Sin embargo, la organización del sistema de lectura en los colegios supone la planificación curricular, espacios

adecuados y docentes capacitados en la enseñanza de la lectura. Todos ellos elementos que, lamentablemente, son escasos en los colegios rurales.

En 2016, el estudio de Cueto *et al.* (2016) sobre el análisis de los resultados de estudiantes peruanos en las conductas, estrategias y rendimiento en lectura en las pruebas PISA, mostró relaciones positivas directas entre el rendimiento en lectura y las estrategias de comprensión lectora y la capacidad de síntesis; asimismo, encontró relación inversa entre el rendimiento en lectura y la capacidad de memorización. Según los resultados obtenidos, se encontró una relación significativa entre el clima de aula y el rendimiento en la lectura, en particular, en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico.

Hacia el año 2018, el Perú mejoró relativamente su posición ubicándose en el puesto 64 de 77 países evaluados (OCDE, 2018), luego de haberse mantenido sistemáticamente en los últimos lugares en comprensión lectora entre los países del OCDE. Por su parte, la Evaluación Censal de Estudiantes del 2019 reveló que solo el 37,6% de estudiantes de segundo grado de primaria, el 34,5% en cuarto grado de primaria y el 14,5% en segundo grado de secundaria, obtuvieron un nivel de logro satisfactorio en lectura. Sin embargo, se espera que los niveles de comprensión lectora hayan disminuido sensiblemente, debido a la Pandemia por la COVID-19, que conllevó al cierre de centros educativos, como parte de las medidas sanitarias de aislamiento social. Más aún, las características de la educación virtual, que requiere del acceso a la conectividad, medios tecnológicos, así como flujo regular del fluido eléctrico, inexistentes en los hogares peruanos en pobreza extrema, conllevó a declarar en emergencia al Sistema Educativo Peruano a nivel nacional hasta el primer semestre del año 2022, en que se espera los colegios vuelvan a la educación presencial.

El reciente informe del Banco para América Latina y el Caribe (Banco Mundial, 2021) señala que, mientras el mundo se encuentra atravesando la cuarta revolución industrial (BBC, 2016), en América Latina y el Caribe aún existe una denominada *pobreza de aprendizaje*, por cuanto más del 60% de niños de 10 años son incapaces de leer y comprender un relato simple. Frente a este panorama, es necesario fortalecer la capacitación del docente, con el fin de brindarle herramientas y estrategias para el mo-

nitoreo del proceso de lectura. Asimismo, es importante que el docente pueda generar curiosidad por los temas de interés para los estudiantes, permitiéndoles crear o innovar en sus propias estrategias pedagógicas, incentivándolos para comprender que la lectura es un instrumento para su propio desarrollo. Asimismo, la lectura constituye un espacio valioso para fomentar la capacidad de análisis crítico y estructurar su propia filosofía de vida.

2. Factores asociados a la comprensión lectora

La lectura es un proceso dinámico y complejo que incluye el pensar, razonar, imaginar e interpretar (Van den Broek *et al.*, 1999). Según Kintsch (1998), el proceso de comprensión puede ser comprendido como la construcción de una representación mental de un texto en una situación a través de la integración de significados desde el texto. Asimismo, Pecjak *et al.* (2011) discuten los factores cognitivos de la comprensión lectora como el proceso de interacción entre el texto, el conocimiento previo, el contexto de lectura, la motivación y los objetivos. Asimismo, los investigadores consideran la perspectiva de la clasificación de habilidades para capturar los procesos de la comprensión lectora, que optimiza la oportunidad para la implementación efectiva en las aulas de clase. Tanto Zhu (2005) como Afflerbach *et al.* (2015) se refieren a la Taxonomía de Bloom revisada con relación a los aprendizajes de los estudiantes y sugieren que, si bien las destrezas de pensamiento básico son suficientes para decodificar los textos, son las destrezas de pensamiento superior, las necesarias para la deducción e inferencia del significado para formar unidades de ideas desde el texto.

Zhu (2005) detalla los seis niveles cognitivos asociados con el Modelo de los Seis Tipos de Comprensión Lectora, definida como: *a)* Recordar: extraer información; *b)* Explicar: aclarar la información del texto; *c)* Resumir: identificar y organizar las ideas principales; *d)* Elaborar: inferir los significados e ideas implícitas; *e)* Evaluar: dar opinión y criticar el contenido y los elementos del texto, y *f)* Crear: sugerir nuevas formas de pensamiento. El Recordar y Explicar especifican de manera explícita el contenido factual del texto, mientras que el Resumir, Elaborar, Evaluar y Crear están asociados a una visión más amplia del texto leído.

Este modelo está alineado a los programas curriculares internacionales que se espera sean aplicados a nivel mundial y son particularmente populares en Hong Kong, cuyos estudiantes suelen destacar en las medidas de PISA (Lau, 2009).

Por lo general se asume que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre sus estudiantes, y sobre los temas que enseñan, moldean su práctica instruccional (Calderhead, 1996). Sin embargo, con el fin de comparar las concepciones de los docentes estadounidenses y argentinos, Tauboda y Buehl (2012) encontraron que, pese a que ambos grupos de docentes estaban de acuerdo con que la comprensión de lectura debía lograr los niveles superiores en la comprensión del texto, diferían en su aproximación. Mientras que los docentes estadounidenses enseñaban explícitamente las estrategias de lectura, los docentes argentinos enfatizaban la importancia de la estimulación y motivación hacia la lectura, sin brindar el soporte instruccional. Más aún, se observó que el número de estudios sobre las creencias de los docentes respecto a la comprensión de lectura es sorprendentemente limitado.

Alvermann *et al.* (2006) realizaron un balance sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura durante los primeros grados de la escolaridad en estudiantes estadounidenses, encontrando que los docentes más eficaces utilizaron una variedad de estrategias para favorecer los procesos cognitivos básicos y superiores, la autorregulación en los estudiantes, así como componentes afectivos con el fin de establecer actitudes positivas hacia la lectura, con énfasis en las estrategias metacognitivas. Por su parte, en Finlandia, Linnakyla y Valijarvi (2006) encontraron que, en sociedades con sistemas educativos de alta calidad, con equidad de oportunidades y homogeneidad cultural, el compromiso con la lectura y el interés por la misma, eran variables explicativas más importantes que el estatus socioeconómico de los padres.

Sin embargo, en una sociedad tan fragmentada como la peruana, Caro *et al.* (2004) encontraron que el nivel socioeconómico, el clima de aula y el acceso a la educación de los padres sí estaba relacionado de manera positiva con el rendimiento de la lectura. Más aún, Benavides *et al.* (2014), encontraron que pese a la mejora en el rendimiento de los estudiantes en los resultados de PISA 2000 y 2009, se había incrementado la brecha socioeconómica, lo cual a su vez impactó en el rendimiento en lectura.

De esta manera, el nivel socioeconómico se constituyó en la variable explicativa más significativa del rendimiento entre estudiantes peruanos.

Por su parte, Cueto y colaboradores (2016) encontraron que los estudiantes de nivel socioeconómico por debajo de la media poblacional tienen menos oportunidades de aprendizaje en general, menos horas asignadas para el aprendizaje de ciencias y matemáticas en particular y menos actividades extracurriculares, frente a sus pares de niveles socioeconómicos más altos. Es, por ello, necesario fortalecer las políticas de equidad en particular en poblaciones vinculadas con pueblos originarios cuya lengua materna es diferente al español. Asimismo, a nivel de estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, las principales diferencias en los estudiantes de nivel socioeconómico bajo se dieron en: *a)* la memorización, es decir la repetición del texto, como estrategia de aprendizaje; *b)* la comprensión lectora, con relación a la posibilidad de profundizar en el significado de los textos para resumirlos con sus propias palabras; *c)* la síntesis, con relación a la elaboración propia de resúmenes de la información; y *d)* el clima de aula, vinculado con mejor estructura en el aula de clases. En este sentido, se subraya la necesidad de trabajar primero con los estudiantes de zonas rurales provenientes de pueblos originarios, implementando programas que mejoren la comprensión y síntesis de la información, así como el clima de aula.

3. El presente estudio

Frente a la actual coyuntura, en la cual el Perú busca recuperar su sistema educativo que sufrió el flagelo de la pandemia debida al COVID-19, el rol del docente es crítico en la capacidad de desarrollar la competencia lectora en sus estudiantes, con miras al desarrollo de procesos cognitivos superiores. Son relativamente escasos los estudios sobre la perspectiva de los docentes sobre la comprensión de lectura, si constituye la comprensión literal de un texto o un proceso que supone la interacción entre el lector, el texto y el contexto social. El valor de lograr información sobre las concepciones de los docentes sobre la competencia lectora y su formulación puede contribuir al avance de la reforma curricular en un futuro cercano.

Las preguntas que guían el presente estudio son las siguientes: ¿Qué modelo de comprensión lectora sigue en la enseñanza de la lectura? y ¿qué factores influyen su práctica docente en la enseñanza de la comprensión lectora?

3.1. Participantes

Los participantes fueron doce docentes de cuarto grado (9 mujeres y 3 varones) de seis centros educativos (tres estatales y tres particulares) de educación primaria del Perú, distribuidos como sigue: dos en zona de costa, dos en la zona andina y dos en la zona Amazonía. Se optó por docentes de cuarto grado, por cuanto es el grado en el que se espera los estudiantes hayan consolidado el aprendizaje de la lectura y empiecen a utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje (Mullis *et al.*, 2016). Todos ellos tenían más de cinco años de experiencia docente.

La selección de los participantes fue por conveniencia, en función a su voluntad para participar luego de una convocatoria abierta por redes sociales, en las que firmaron un consentimiento informado.

3.2. Medidas

El protocolo de entrevista utilizado en el presente estudio fue diseñado para guiar a los participantes en el relato de su experiencia. Se elaboraron preguntas abiertas flexibles según el progreso de la recolección de datos, con el fin de articular con el flujo del discurso a lo largo de la entrevista. Las seis preguntas estuvieron alineadas con el modelo de los Seis Tipos en la práctica y el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

El estudio piloto se llevó a cabo con un docente de cuarto grado, y ayudó a ajustar la retroalimentación según la respuesta brindada por el o la participante.

3.3. Recolección y análisis de datos

Los datos recogidos en la entrevista fueron grabados y transcritos para su análisis en carpetas de audio, con el fin de capturar de manera objetiva lo expresado.

El análisis se llevó a cabo según la familiaridad con el modelo, las categorías de descripción y el establecimiento de la estructura jerárquica. El acuerdo intersubjetivo se desarrolló con el apoyo de dos colegas investigadores. Se utilizó el enfoque estructural y se siguió el análisis de transcripciones.

El proceso de validación aseguró el limitar cualquier presuposición que la investigadora pudiera tener durante las entrevistas con relación a lo compartido por los participantes (Forster, 2016).

4. Resultados y discusión

A partir de los datos analizados emergieron dos conceptos de la comprensión lectora. Las categorías fueron la comprensión básica del texto y la comprensión holística de los textos.

Tabla 1. Resultados sobre la concepción de los docentes sobre la comprensión lectora.

	Categoría 1	Categoría 2
El propósito es...	Comprender las ideas básicas de un texto	Desarrollar destrezas de comprensión holísticas
Me enfoco en...	Información básica sobre el texto	Información básica del texto y pensamiento de nivel superior
Las capacidades que se desarrollan...	Recordar, explicar y resumir	Recordar, explicar, resumir, elaborar, evaluar y crear

Categoría 1: Comprensión de lectura para comprender las ideas básicas del texto

La mayoría señaló que para ellos lo básico que todo estudiante debía lograr era identificar la información del texto, y que esto era logrado por la gran mayoría de sus estudiantes, en especial por los que usualmente tenían bajo rendimiento.

Para mí es importante lograr que mis estudiantes puedan por lo menos decirme de qué trata el texto, quiénes son los personajes y dónde se desarrolla... (Profesora 3)

Cuando se le pidió que describa sus prácticas instruccionales, otra docente señaló que la elaboración es una capacidad demasiado demandante para sus alumnos, porque requiere más inferencias de su propia vida y sus estudiantes aún no han logrado estas experiencias:

Es más fácil pedir a mis alumnos que recuerden y resuman la información en lugar de llevarlos a hacer inferencias... esto es mucho más complicado... (Profesor 7)

Categoría 2: Comprensión de lectura para el desarrollo secuencial de las destrezas holísticas

Los profesores que señalaron la importancia de lograr destrezas de pensamiento de orden superior, mencionaban conocer la taxonomía de Bloom y su importancia. Indicaban que lo importante para ellos era preparar a sus estudiantes a construir sus propias destrezas de pensamiento a partir del texto. Interesante reportar que todos ellos tenían algún contacto con los Colegios de Alto Rendimiento y esperaban que sus alumnos logren ingresar a ellos:

No te puedes contentar solo con un significado superficial del texto. Tienes siempre que llevar a tus alumnos a desarrollar todo su potencial... a crear y a innovar desde el texto... (Profesora 6)

Factores que influyeron en sus concepciones

Formación inicial y capacitación en la carrera profesoral

Los profesores que se mantuvieron en la Categoría 1, habían sido formados en los Institutos Pedagógicos y carecían de capacitación posterior; como ellos mismos señalaron, se dedicaban a laborar en dos o tres trabajos en la semana para poder lograr cubrir las necesidades económicas de su familia, y no tenía tiempo para seguir estudiando. Todos los profesores que indicaron la Categoría 2, habían seguido programas de capacitación en la carrera profesoral y estaban motivados por inculcar en sus estudiantes aspiraciones formativas a nivel de escuela y de educación superior.

Concordancia con sus propios valores

Los profesores reportaron acerca de las pocas oportunidades que tienen para realizar intercambios colaborativos con otros equipos de docentes, o para el desarrollo de material instruccional dentro de los colegios. En cinco casos, mencionaron cómo la posibilidad de colaborar con el Colegio de Alto Rendimiento de su localidad les abrió las posibilidades de conocer nuevas estrategias de aprendizaje que luego aplicaron en sus respectivas aulas de clases.

5. Conclusiones

El presente estudio exploró una estructura jerárquica de categorías de comprensión de las y los docentes sobre los procesos de comprensión lectora y su formulación a partir de sus propias creencias. Las dos categorías identificadas revelaron que las demandas externas pueden conllevar a una mirada simplificada de la comprensión lectora como la acumulación de conocimiento que luego puede desarrollar hacia la mirada holística.

Llamó la atención que ningún docente haya indicado la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje autónomo de los docentes. Sin embargo, en una sociedad que prioriza la obediencia como valor, se espera que la autonomía por sí misma no sea particularmente fomentada.

Cabe señalar que el presente estudio se limita a las concepciones reportadas por los docentes y serán necesarios estudios futuros con el fin de examinar la relación entre las concepciones autorreportadas y la práctica docente.

6. Referencias

- Banco Mundial (2021). www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe
cebad.com/2021/07/27/la-5ta-revolucion-industrial-que-es-y-como-nos-cambiara-la-vida
- BBC (2016). www.bbc.com/mundo/noticias-37631834
- Benavides, M., León, J. y Etesse. (2014). Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009. Lima: GRADE.

- Cueto, S., León, J., Muñoz, I.G. y Rosales, E. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: Análisis para el Perú. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(3), 5-31. Doi: [10.15366/reice2016.14.3.001](https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001)
- Forster, M. (2016). Phenomenography: a methodology for information literacy research. *J. Librariansh Inform. Sci.* 48, 353-362. <https://www.doi.org/10.1177/0961000614566481>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lau, K. L. (2019). Hong Kong senior secondary students' reading motivation and classical Chinese reading comprehension. *Reading and Writing*, 32(4), 963-982.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA: Las claves del éxito en lectura. *Revista de educación*. MINEDU/ UMC (2018). umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018
- MINEDU/UMC (2019). umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019
- Mullis, I. V., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 reading framework. *PIRLS*, 11-29.
- Pearson, P. D. y Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*, eds P. D. Pearson y E. H. Hiebert (Nueva York, NY: Teachers College Press), 1-24.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Soini, T. (2018). Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *Curriculum J.* 29, 181-200. <https://www.doi.org/10.1080/09585176.2018.1447306>
- Taboada, A. y Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching*, 18(1), 101-122.

Mafalda: un proyecto literario que promueve el hábito lector y el pensamiento crítico en el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria

MARÍA MARCO MARTÍNEZ

Universidad de Murcia, maria.marco@um.es

ALICIA ANTOLINOS SÁNCHEZ

Universidad de Murcia, alicia.antolinoss@um.es

Resumen

El interés por la lectura en el alumnado de la etapa de Educación Primaria suscita un debate sobre la acción y la tipología lectora que debería llevarse a cabo en el aula, no solo como herramienta lingüística, sino como acción intertextual (Kristeva, 1969) o interdisciplinar que hiciese conectar los modelos lectores con otros textos u otras áreas educativas.

Una de las tipologías lectoras más olvidadas en el ámbito escolar es el cómic. Los Planes Lectores de Centro (PLC) apenas abordan la lectura de dicho género a pesar de que el fomento de este provoca una mayor atención y comprensión lectora en el alumnado. Sus textos breves, sus elementos icónicos o el ritmo fluido y constante de sus historias ayudan, no solo a obtener mejores resultados en el aula –especialmente a aquellos alumnos con desmotivación o dificultad lectora–, sino a realizar paralelismos o reflexiones propias sobre el argumento leído.

Por ello, la metodología que acoge este proyecto de investigación está dirigida a lograr una comprensión circundante entre el propio argumento de la obra (cómic referencial) y la comprensión global y crítica del alumnado, permitiendo, además, desarrollar el efecto comunicador de doble sentido: expresar y comprender la comunicación propia con la del autor (Quino, 2013), aceptando así las diferencias que puedan haber en su concepción personal (a través de los personajes) o el símil actual de la temática expuesta.

Añadimos que dicha propuesta fomentará la transposición didáctica utilizando las tiras cómicas de *Mafalda* como modelo literario y punto de partida

donde el perfil de los personajes y el argumento van a permitir al alumnado concebir una realidad paralela a la de la obra. Todo el proceso se llevará a cabo mediante actividades que estén relacionadas interdisciplinariamente con otras áreas como Ciencias Sociales o Educación Artística.

Palabras clave: Educación Primaria, fomento lector, cómic, transposición didáctica, pensamiento crítico.

1. Introducción

El principal objetivo del Plan Lector de Centro (PLC) es promover y apoyar la implementación de proyectos lectores globales en los centros educativos, con la finalidad de mejorar en el alumnado las habilidades de comunicación lingüística en todas las áreas y materias.

Si recurrimos a la observación de diversos PLC, llegamos a la conclusión de que la metodología de estos es muy general y no especifica el enfoque con el que se deberían trabajar los textos y las actividades lectoras en cada una de las áreas. Por ello, corroboramos que no solo el Plan Lector, sino también las actividades lectoras presentes en la Programación General Anual (PGA), deberían concretar una temporalización (número de sesiones) además de una serie de actividades con una metodología clara de carácter lúdico y creativo, alejándonos así de la metodología mecánica y tradicional (fichas de comprensión lectora) a la que nos tienen acostumbrados.

Aunque los discentes a través de las bibliotecas de aula suelen compartir con sus compañeros de clase libros de diversas tipologías literarias, los PLC acostumbran a acoger obras o textos literarios unánimes con los que hacer actividades conjuntas en el aula. Las propuestas lectoras promovidas por los docentes suelen ser, mayoritariamente, de estructura narrativa y suele emplazarse tan solo al área de Lengua Castellana y Literatura. Dicha circunstancia podría ser perjudicial, pues no solo se debería trabajar el PLC en otras áreas no menos importantes como pueden ser Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales..., sino que los textos elegidos deberían ser dispares en tipología, temática y vocabulario, pues debemos recordar que el perfil del alumnado es diferente en cuanto a la capacidad de aprendizaje, el ritmo o el gusto lector. La falta de variedad o la imposición de tex-

tos concretos podrían dificultar la motivación y la atención lectora en ellos, por lo que apostamos por flexibilizar las lecturas y las actividades programadas en el aula.

A través del cómic, uno de los géneros literarios más olvidados en las escuelas y, contradictoriamente, uno de los más motivadores para el público infantil y juvenil, plantearemos tiras cómicas seleccionadas procedentes de la obra *Mafalda* para trabajar el fomento lector, la comprensión lectora y el pensamiento crítico del alumnado. Los beneficios de trabajar el pensamiento crítico con los escolares no se centran tan solo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino también en la obtención de respuestas y opiniones sobre los retos reales y personales de la vida. Además, encontramos adjetivos inherentes al proceso del desarrollo crítico como son: seguridad, confianza, inquietud de aprendizaje, honestidad, imparcialidad en las reflexiones... (López, 2013) que, en todo momento, van a beneficiar a su formación personal, lógica y reflexiva.

Por tanto, y tras observar las carencias metodológicas en diferentes proyectos lectores, proponemos –a continuación– la validación de una propuesta didáctica de fomento lector hacia la tipología textual del cómic que acoge actividades innovadoras y creativas a través de lecturas breves y reflexivas que van a aportar al alumnado no solo una comprensión globalizada del texto, sino también una opinión crítica y personal de este.

2. Los beneficios del cómic en el aula: *Mafalda*

La tipología textual o género literario del cómic se define como una «narración secuencial mediante imágenes fijas» (Castillo, 2004, p. 248), es decir, está compuesto por una serie de imágenes y textos que se complementan recíprocamente en argumento y forma, haciendo más sencillo su entendimiento.

Así pues, el cómic pertenece a un sistema semiótico formado por denotación y connotación:

La semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los *procesos* culturales hay unos *sistemas*; la dialéctica entre sistema y proceso nos lleva a afirmar la dialéctica entre código y mensaje. (Eco, 1974, p. 28)

Por ello, el cómic actúa como herramienta lectoescritora para los discentes, pues las imágenes icónicas argumentan el texto y viceversa.

Todo ello nos da una riqueza visual e informativa de gran valor. [...] Por lo tanto, y recapitulando, por lo visto hasta ahora, los elementos que deben estar presentes en la indización de contenido y visual de los cómics, teniendo clara su propia estructura como documento narrativo-comunicativo, así como su naturaleza iconográfica serían:

- Elementos narrativos.
- El texto.
- El componente gráfico: mayoritariamente compuesto de dibujos, aunque habrá que identificar también los códigos mixtos utilizados.
- El tema o historia que se nos narra. Este punto, debido a su extensión no será abordado en este trabajo, algo que queda pendiente para estudios posteriores. (Castillo, 2004, pp. 253-254)

El cómic de *Mafalda* que vamos a trabajar, además, contiene las siguientes características específicas:

- Las viñetas son breves y de vocabulario sencillo, permitiendo tareas tales como la representación o el análisis de estas llevadas a una situación real.
- Cada uno de los personajes conforman un perfil psicológico y conductual diferente.
- Se pueden realizar multitud de actividades que fomenten la acción lectoescritora.
- La búsqueda de justicia siempre está presente en sus viñetas, ayudando a los discentes a observar de forma objetiva los acontecimientos.
- Ofrece situaciones dirigidas dentro del contexto familiar o escolar, desde una visión infantil, pero con reflexión madura o adulta.

El medio siglo de *Mafalda* no podría tener más significación para nuestro presente. La tira surgió en un mundo en donde los jóvenes latinoamericanos podían recordar las luchas de los sectores populares por sus derechos sociales y políticos y los europeos, los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. En ambos lados del Atlántico, las generaciones de posguerra vivían tiempos de crecimiento econó-

mico y expansión de los derechos sociales sin precedentes que les permitieron distanciarse –como nunca antes había sido posible– de las experiencias de sus mayores. Esas generaciones protagonizaron, en los años sesenta, revueltas políticas y culturales a través de las cuales los sueños utópicos parecían a punto de realizarse. Las luchas contra la hegemonía estadounidense permitían imaginar un nuevo orden mundial. América Latina, integrada al vigoroso Tercer Mundo, encabezaba esas esperanzas. (Cosse, 2014, pp. 18-19)

Mafalda representa a la sociedad. Los valores éticos y morales se reflejan, principalmente, en personajes infantiles y entornos cercanos y costumbristas (colegio, familia, grupos de iguales...). Situaciones cotidianas, sociales, históricas y políticas condicionan las tramas y resaltan las diversas actitudes de los personajes. Estos conviven en divergencias ideológicas y económicas, manteniendo perfiles exagerados. Destaca, además, el concepto de integración entre ellos, pues, a pesar de estar tan caricaturizados, mantienen una relación de amistad y convivencia.

Así desde el uso de *Mafalda* como medio didáctico el docente por un lado asume al igual que el estudiante el rol simultáneo de emisor-receptor al trabajar con los mensajes de la obra, es decir al recibir el mensaje e interpretarlo. Por otra parte [...] el docente es el que plantea la intencionalidad del proceso comunicativo, brinda los sentidos, los objetivos, y los medios de abordaje. Es decir, desde la intencionalidad no se trata de leer a *Mafalda* por leerla, se trata de establecer las relaciones, estudiante, contexto social, contenidos etc., y este es uno de los posibles papeles del docente en el proceso comunicativo. (Calderón, 2016, pp. 10- 11)

3. El aprendizaje lectoescritor en Educación Primaria

Los discentes deben empezar a leer «sistemáticamente» (Guerro, 2008) cuando adquieren e interiorizan la secuenciación espacial y temporal. Estos serían prerequisites básicos antes de la acción lectora, por lo que el maestro deberá disponer de una planificación muy bien diseñada para que el aprendizaje formal de

la lectura y la escritura pueda llevarse a cabo de forma personalizada al perfil de cada alumno (Gallego, 2006). Para conseguir un proceso de aprendizaje lectoescritor acertado, deberíamos iniciar a los estudiantes en la acción lectora durante los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria, concretamente a la edad de 6 o 7 años, ya que las destrezas –anteriormente mencionadas– son alcanzadas en dichos niveles.

La actual ley educativa (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por lo que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación –LOMLOE–) acoge parámetros contradictorios, pues partimos de que en la etapa anterior (Educación Infantil), la escolarización no es obligatoria. En cambio, los estándares evaluadores del primer curso de Educación Primaria dan por hecho que el escolar tiene afianzada y desarrollada, de forma madurativa, la lectoescritura.

Así, podemos observar algunos de los estándares de aprendizaje requeridos en el área de Lengua Castellana y Literatura en el primer nivel de la etapa de Educación Primaria que reseñan, claramente, lo anteriormente mencionado:

BLOQUE 2: COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER

- 1.1 Codifica y decodifica todos los fonemas y grafías de la lengua castellana.
- 2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.
- 3.1 Lee con velocidad adecuada textos sencillos.
- 4.1 Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.

BLOQUE 3: COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR

- 1.1 Escribe textos breves propios del ámbito de la vida cotidiana imitando modelos.
- 2.2 Reproduce palabras, oraciones o textos breves dictados.
- 3.1 Separa correctamente las palabras entre sí.
- 4.1 Usa las nuevas tecnologías para escribir palabras y oraciones.

BLOQUE 4: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

- 1.1 Usa la mayúscula en los nombres propios de persona.
- 1.3 Ordena sílabas para formar palabras y oraciones.
- 2.1 Utiliza correctamente la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

Esta iniciación a la lectoescritura en etapas tan tempranas, desarrolla aspectos negativos en el aprendizaje y desarrollo educativo, psicológico y social de los niños:

- Aversión y bloqueo ante la lectoescritura por su difícil interiorización y aprendizaje, dificultando el proceso y desarrollo educativo en el futuro.
- Frustración ante la desigualdad y arritmia en el proceso de lectoescritura en el aula. Comparativa, baja autoestima, sensación de fracaso y posible abandono de dicho aprendizaje.
- Disminución o pérdida de interés.
- Aumento en las faltas ortográficas debido a la asimilación tan irreflexiva y temprana para sus niveles madurativos.
- Desarrollo de diferentes trastornos del aprendizaje, como la dislexia (confusión o alteración del orden de las letras palabras o sílabas al leer y al escribir).

Por ello, y como conclusión final, para evitar el desarrollo de dislexias tempranas, problemas de atención o desmotivación hacia la lectoescritura, deberíamos esperar hasta los primeros niveles de la etapa de Educación Primaria para iniciar el proceso formal de lectoescritura, ya que la etapa del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años) contiene edades limitadas en cuanto a comprensión y desarrollo cognitivo hacia esta. Lo natural de los discentes en estas edades es desarrollar la oralidad y fomentar otras capacidades (ejercicios grafomotrices, psicomotrices, rítmicos, fonológicos, memorísticos...) que sean fundamentales para el ejercicio lector futuro (Bigas, 2008). Será fundamental centrarse en el desarrollo del lenguaje oral para concretar experiencias e interiorizar vocabulario. Es muy importante, además, que cuando suceda ese inicio en el proceso lector, este se haga acompañado de iconos que permitan al alumno interiorizar los trazos realizados. Nunca como acto mecánico. Las viñetas del cómic, por tanto, serían una excelente herramienta de iniciación lectora.

4. El cómic como fomento lector y pensamiento crítico: un modelo didáctico intertextual en el aula

En este apartado, se pretende mostrar la justificación teórica-metodológica reseñada anteriormente, mostrando un planteamiento didáctico coherente que haga posible mejorar el hábito y la comprensión lectora y reflexiva en el alumnado de Educación Primaria mediante el cómic. Para ello, se diseñarán actividades innovadoras donde el discente desarrollará un perfil creativo, crítico y personal a través de las viñetas de *Mafalda*.

Por ello, a continuación, se formula el siguiente objetivo didáctico general a conseguir:

- Elaborar y validar un proyecto didáctico lectoliterario basado en el cómic, donde se fomente el hábito lector y reflexivo del alumnado de 6.º curso de la etapa de Educación Primaria.

Este objetivo general ofrece y desarrolla, a su vez, diferentes objetivos secundarios:

- Conocer los elementos y la estructura del género literario: el cómic, así como la secuenciación y la temática del modelo y el autor sobre el que vamos a trabajar: *Mafalda* de Quino.
- Fomentar la transposición didáctica de textos literarios a diferentes géneros, partiendo de un modelo inicial que recaerá en la tira cómica e impulsando a su vez, la creatividad y la creación lingüística enfocada desde diferentes ángulos.
- Desarrollar la conciencia social y el pensamiento crítico en el alumnado a partir de reflexiones que partan del argumento de las tiras cómicas (personaje) y lleguen al entorno cercano y al aprendizaje significativo del alumno.

La propuesta didáctica presentada a continuación, va a ser dividida por líneas temáticas, que difieren al número de sesiones.

De esta forma, reagruparemos las tareas por temas, pudiendo analizar y visualizar, rápidamente, el esquema direccional y progresivo que le acompaña. Las líneas en las que va a estar dividido el proyecto son las siguientes:

- El cómic (elementos y estructura)
- *Mafalda* (entorno argumental y personajes)
- Transposición didáctica
- Conexión interdisciplinar y crítica
- Nueva creación

4.1. El cómic (elementos y estructura)

Durante estas sesiones, se profundizará en los aspectos y características generales del cómic (género/tipología, historia, temáticas, elementos, ejemplos...).

Recordemos que el alumnado al que está destinada la propuesta didáctica pertenece a 6.º curso de Educación Primaria (11-12 años). Los discentes parten de conocimientos previos que han ido desarrollado y afianzando en cursos anteriores, por lo que el docente dispondrá de una buena preparación metodológica para sumar en los alumnos, conocimientos a los ya adquiridos. Será indispensable que aporte un material fresco y actual sobre el cómic para atraer la atención de los escolares (el género Manga, argumentos de acción, superhéroes...).

Para asegurar que los discentes han interiorizado los conceptos que parten como premisa fundamental, se realizará un cuestionario en línea (Kahoot) –cada alumno dispondrá de un *chromebook*– y un análisis oral comparativo de diferentes viñetas. Finalmente, se abrirá un debate evaluador con toda la clase. De esa manera, se establecerá una evaluación individual (de carácter innovador) y grupal (con todos los requisitos que esta requiere: escucha, respeto, expresión, atención, cohesión...).

4.2. *Mafalda* (entorno argumental y personajes)

Las tiras cómicas de *Mafalda* representan un universo que enfoca historias y cotidianidades de unos niños que van al jardín de infancia (etapa de Educación Infantil) y, de forma paralela, plantean cuestiones o diálogos racionales y coherentes con conciencia cultural, histórica y social (más perteneciente a la etapa adulta que a la infantil-juvenil propia de los personajes).

Tras profundizar sobre el autor (Quino), las generalidades y la evolución histórica de la obra, se elegirán diversas viñetas con-

sonantes al conocimiento académico y experiencial del alumna-
do para que sean ellos los que analicen sus argumentos.

Recordemos que los personajes de *Mafalda* representan perfiles y características diferentes, por lo que, además de analizar el contexto argumental, se realizarán, también, asociaciones de conducta-respuesta de los protagonistas de la viñeta. Los alumnos podrán observar que, ante una misma situación, suceden diferentes reacciones en los personajes, asociadas a su carácter.

En esta línea temática, los alumnos serán emisores y receptores de su propio aprendizaje. El docente reconducirá los planteamientos argumentales o conductuales de las viñetas, pero, en ningún caso, ofrecerá información detallada. Ellos llegarán a la información a través del análisis, la observación, la reflexión y el coloquio de ideas.

4.3. Transposición didáctica

La fase de transposición didáctica consiste en la transformación de las viñetas de *Mafalda*, en géneros literarios distintos al cómic. Estas nuevas creaciones deberán mantener el mensaje y la línea argumental de las viñetas. Las tipologías elegidas para hacer las transposiciones serán: narrativa, lírica, dramática e informativa. De esta manera, el alumnado enfocará la trama de las viñetas en un género literario distinto al cómic, manteniendo la esencia y el hilo argumental del modelo original, pero aportando elementos y estructura de nueva creación y adaptación de género.

Dicha actividad se realizará en pequeños grupos, dando la oportunidad de debate entre ellos antes de comenzar con la transposición. De esta manera, con un mayor conocimiento reflexivo y argumental de las viñetas asignadas, podrán realizar una transposición didáctica más efectiva. Cada discente que compone el pequeño grupo, se encargará de una tipología distinta.

4.4. Conexión interdisciplinar y crítica

Tras las transposiciones realizadas en la fase anterior, los pequeños grupos harán una presentación al resto de sus compañeros. En esta presentación expondrán, primero, el análisis reflexivo, histórico y crítico de las viñetas trabajadas y segundo, el resulta-

do de la transposición didáctica, aportando, además, una explicación sobre las características principales de su tipología literaria.

Se pueden relacionar interdisciplinariamente varias actividades anteriormente reseñadas con el área de Ciencias Sociales (asociación de tramas de viñetas, reflexión y localización histórica...), promoviendo un enfoque global hacia otros parámetros educativos. Así pues, esta conexión provocará un aprendizaje significativo que beneficiará al desarrollo de las competencias clave reseñadas en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

El aprendizaje que se desarrollará en esta sesión será constructivista y recíproco. En primer lugar, observan y valoran el esfuerzo realizado por cada uno de los grupos, por otro, optimizan la atención y el conocimiento de conceptos al tratarse de aprendizaje entre iguales.

4.5. Nueva creación

Los pequeños grupos de trabajo de la fase anterior, deberán crear una nueva historia narrativa a partir de los personajes de las viñetas que han trabajado en la transposición didáctica.

Esta nueva historia deberá estar situada en tópicos actuales (contaminación del Mar Menor, Brexit, adicción a los videojuegos...) y mantendrá definidos los perfiles originales de los personajes. De esta manera, se observará la interiorización que el discente ha realizado no solo del argumento histórico de la obra, sino también de los personajes.

Crearán un relato actualizado, manteniendo la esencia de las viñetas originales. Además, la historia creada será representada por el grupo (dramatizada) y analizada (debate) por el resto de la clase.

5. Conclusiones

Siendo conscientes de que el fomento lector en las aulas de Educación Primaria supone, cada vez más, un reto complejo donde la presión curricular, lejos de poner soluciones, aporta evaluaciones rígidas y complejas. Se ha pretendido que esta propuesta

didáctica, aporte soluciones viables a la comprensión lectora con herramientas o actividades innovadoras poco convencionales.

Todas las investigaciones consultadas hasta la fecha, corroboran que el cómic obtiene resultados beneficiosos en el fomento lector del alumnado. Así, autores como Sabeti (2011) u Ortiz (2009), defienden que su lectura no solo promueve un alto nivel de alfabetización gracias a los pictogramas característicos de este género, sino que genera, también, el fomento lector autónomo y extracurricular en el alumnado, creando un hábito permanente.

Reseñamos, brevemente, cómo diversos proyectos llevados a cabo a través de la herramienta del cómic, obtienen fantásticos resultados. Este es el caso de la intervención didáctica desarrollada por la doctora de Vicente-Yagüe y Marco (2020) en Educación Primaria donde, a través de viñetas de la obra de *Peanuts*, impulsan en el alumnado no solo un fomento lector reconocido hacia dicho género, sino también una fusión de diversos textos, estableciendo una creación nueva hipertextual. También es reseñable el trabajo llevado a cabo por Gómez-Trigueros y Ruiz-Bañuls (2019) en la etapa de Educación Secundaria donde, la interdisciplinariedad se hace latente en una intervención con muy buenos resultados que lleva al alumnado a leer una obra clásica (*El Cid*) a través de viñetas que representan la historia y, a su vez, incorporan actividades interdisciplinares vinculadas al área de Ciencias Sociales. Asimismo, permiten investigar sobre elementos curriculares de dicha materia como puede ser el paisaje castellano, los recorridos del protagonista o las características de la Edad Media.

Desgraciadamente, las teorías academicistas todavía nos hacen pensar que los proyectos interdisciplinares de carácter innovador pueden distraer al discente o hacer disminuir la eficacia de su acción de aprendizaje. Estamos equivocados. Precisamente, un aprendizaje de carácter lúdico y grupal donde se incorporen elementos creativos, permitirá al alumnado mostrar mayor interés por el conocimiento y superar –con menores barreras– los contenidos oficiales requeridos en el currículo oficial de la etapa de Educación Primaria.

Por ello, nos hemos asegurado de que el diseño de las fases didácticas no se basará tan solo en la mera acción evaluativa, sino también en un aprendizaje general, resultado del proceso creativo, reflexivo y artístico del alumno: aprendizaje vivencial y

personal donde el objetivo principal (fomento del hábito lector), subyace en cada una de las tareas propuestas.

Así pues, llegamos a la conclusión de que, gracias al cómic, el alumnado puede adquirir un conocimiento global en diferentes vertientes (artística, social, histórica...) fomentando, al mismo tiempo, la creatividad, el cooperativismo y el pensamiento lógico social y crítico. Los estudios consultados corroboran nuestra propuesta por lo que hemos de apostar por una metodología innovadora donde el cómic pueda actuar, no solo como herramienta lectora, sino también transversal, interdisciplinar y creativa.

6. Referencias

- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. Glosas didácticas. *Revista electrónica internacional*, (17), 33-39.
- Calderón, J. R. (2016). La Historieta Mafalda como medio didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media costarricense. *Revista Estudios*, (33), 1-17.
- Cosse, I. (2014). *Mafalda: historia social y política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Vicente-Yagüe, M. I. y Marco, M. (2020). El fomento de la lectura y la expresión escrita a través del cómic en Educación Primaria: transposición genérica de Peanuts. *IV Congreso Internacional de Educación Infantil y Primaria*, 218-222.
- Gómez Trigueros, M. I. y Ruiz Bañuls, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar. *Tebeosfera*, 3.^a época, 10. https://www.tebeosfera.com/documentos/el_comic_como_recurso_didactico_interdisciplinar.htm
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria (El modelo Ekfrástico)*. Diego Marín.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, de 30 de diciembre de 2020.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligato-

- ria y el bachillerato. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 25, 29 de enero de 2015, 1-18.
- Ortiz, J. (2009). El cómic como recurso didáctico en la Educación Primaria. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la educación*, 5 (72), 1-6.
- Quino. (2013). *Todo Mafalda ampliado. Edición especial aniversario, 1964-2014*. Lumen gráfica.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Sabeti, S. (2011). The irony of «cool club»: the place of comic book Reading in school. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2 (2), 137-149.

Lectura en la Educación Secundaria: aplicación al estudio de las inteligencias múltiples y emociones de los alumnos

GEMA GUEVARA RINCÓN

Universidad de Murcia, gema.guevara@um.es

Resumen

El trabajo teórico presentado pretende dar importancia al tipo de lectura que se escoge para que los alumnos de secundaria interioricen ciertos aspectos. Hecho fundamental para su desarrollo cognitivo, así como para sus relaciones inter e intrapersonales.

Howard Gardner propone ocho inteligencias dentro de cada ser. Aunque sabemos que todas están interrelacionadas, nos centraremos en el vínculo entre la lingüístico-verbal y los dos tipos de relaciones ya mencionados.

La intención de este artículo es fomentar una lectura significativa en los cursos de secundaria escogiendo textos que les aporten claridad en su día a día.

Nuestro alumnado tiene que lidiar con una cantidad excesiva de cambios en todos los niveles, por lo que es importante impulsar, ejercitar y reforzar la relación que tienen nuestros estudiantes con su entorno, pero, sobre todo, con ellos mismos. En este caso el rol del profesor es clave, teniendo en su mano el poder de captarlos para que, a través de diferentes lecturas, estos alumnos puedan trabajar ciertos aspectos que para ellos son controvertidos.

Invisible, de Eloy Moreno, es un excelente ejemplar para trabajar la lectura y las relaciones inter/intrapersonales en clase, llegando a un tema tan profundo como es el acoso escolar. Un estudio realizado en un colegio de Murcia nos confirma que con este libro trabajamos de una manera lúdica y realista y establecemos vínculos entre los alumnos al mismo tiempo que fomentamos el ámbito lector.

Palabras clave: Lectura, aprendizaje, lingüística, recurso didáctico, inteligencias múltiples.

1. Introducción

Este artículo pretende fomentar el uso de libros de lectura en las aulas que permitan trabajar temas actuales; haciendo así que nuestros alumnos estén más motivados y sientan más confianza hacia los profesores.

Puesto que la lectura es obligatoria en las áreas de lengua castellana y segundas lenguas, utilicemos esta baza para que nuestros estudiantes trabajen, no solo la lectoescritura, sino también algunas de las inteligencias múltiples. De esta manera obtendremos alumnos más formados a todos los niveles.

Comenzaremos dando una visión general de lo que son las lecturas graduadas, pasando por estrategias para los docentes, las inteligencias múltiples, la importancia de la comprensión lectora y, por último, la obra seleccionada para este estudio.

Cabe mencionar, en primera instancia, las *lecturas graduadas*. Como nos explica Hijosa González (2005), estas son elegidas y escritas especialmente para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato. Están debidamente adaptadas a los contenidos didácticos de estas edades teniendo en cuenta, además, «las dificultades que el lenguaje presenta» (Hijosa González, 2005, p. 579). Esta autora nos aclara que esta «adecuación» se realiza en todos los aspectos del libro escogido, como el vocabulario, la gramática, las estructuras de cada lengua o, la más importante para nosotros, la carga cultural.

Los docentes estamos obligados, por el currículum actual, a dar a los alumnos unas pautas específicas de cómo y por qué leer. Nuestros estudiantes serán más estratégicos y críticos si saben la respuesta a estas dos preguntas. Debemos hacerles razonar si se trata de una lectura simplemente por placer, para un trabajo o si es para estar informado sobre un hecho concreto.

El objetivo de enseñarles estos razonamientos es el de conseguir una lectura más rápida y eficaz con el menor de los esfuerzos. Es necesario tener en cuenta que los alumnos de la ESO experimentan constantes cambios, ya que están en plena pubertad. Si algo no les atrae desde el principio o les supone un esfuerzo mayor al que están acostumbrados, con total seguridad dejarán la tarea.

Para conseguir esto, es necesario pautarles la lectura. Para ello, Solé (1992, p. 13) propone tres estrategias clave que más tarde relacionará con el aspecto psicológico:

1. Las estrategias con las que adquirimos conocimientos preliminares para comenzar la lectura dónde, como hemos dicho anteriormente, se debe explicar el cómo y el porqué de esta, activando así los conocimientos que el alumno ya tiene, y relacionarlos así con los conceptos nuevos que aparecen. Debemos resaltar aquí que la actividad extraescolar de estos estudiantes no es, ni mucho menos, coger un libro por mero placer. Siempre hay un objetivo muy claro de esta lectura (normalmente en el ámbito escolar), por eso, este inicio determina que el alumno continúe o no leyendo. Él debe ser capaz de descartar la información que no es importante (aunque solo sea para él) y quedarse con aquella que puede aportar algo a su vida.
2. La segunda estrategia permite crear y comprobar la influencia que la lectura tiene sobre nosotros. Es decir, ver qué nos ofrece el texto, qué sabemos previamente y con qué nos queremos quedar. Peña González (2000) expone la importancia de la «anticipación» del alumno mientras lee para descifrar qué es lo que sigue y comprobar si ha «acertado» o no en sus predicciones.
3. La tercera y última estrategia es, para nosotros, la más importante de todas. Se trata de «resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura» (Solé, 1992, p. 13). El objetivo último de las lecturas en los colegios e institutos no es otro que el aprendizaje de algún conocimiento concreto. Si el alumno sabe para qué necesita ese dato ese más fácil que más tarde lo use en otro contexto, ya que la información recibida es analizada y extrapolada.

2. Trabajar las inteligencias múltiples

Por todos es sabido que, antiguamente, se decía que la inteligencia era «la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia» (Gardner, 2011) y que esto determinaba para qué actividad estaban preparados según las puntuaciones obtenidas; si bien es cierto que no cambia por mucho que lo entrenes o que crezcas, ya que es una habilidad innata de cada sujeto.

Podríamos decir que, en lo que a las Inteligencias múltiples (IM) se refiere:

[...] se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diferentes estilos cognitivos. (Gardner, 2011, 1)

Encontramos ahora las inteligencias múltiples que expande el concepto anterior a uno mucho más amplio. No se trata de una habilidad para resolver una prueba, sino que:

[...] es necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. (Gardner, 2011)

Estos productos varían desde una coreografía hasta la redacción de un artículo.

Amstrong (2013) nos explica que estas IM están diseñadas por aquellas actividades propias de un ser humano, por esto están divididas en un total de ocho: la lingüística, la interpersonal, la intrapersonal, la espacial, la lógico-matemática, la musical, la corporal- cinestésica y la naturalista, esta última añadida hace relativamente poco.

Para nuestro estudio nos centraremos en tres de ellas: la lingüística, la interpersonal y la intrapersonal. Queremos exponer nuestra visión entre estas tres IM desde la relación docente-alumno/alumno-alumno.

Nuestro estudio ha sido llevado a cabo en el colegio Vicente Medina de Molina (Murcia- España). Dos grupos de 1.º ESO y otros dos grupos de 2.º ESO han trabajado la lectura de *Invisible*, reconociendo cada una de las IM mencionadas a continuación.

2.1. Inteligencia interpersonal

Se trata de la relación que tenemos nosotros mismos con los demás. En el ámbito educativo debemos conseguir que nuestros estudiantes tengan confianza absoluta en nosotros, docentes, para poder guiarles y aconsejarles sobre cualquier tema sin que, en ningún momento, se sientan amenazados. Gardner (2005, p. 8) explica que si, por desconfianza, un ser humano sufre una lesión:

[...] ese daño [en el lóbulo frontal] puede causar daños profundos en la personalidad [...] y que ya no vuelva a ser la misma.

En el libro escogido para este estudio se trabaja de una manera significativa la inteligencia interpersonal. Se trata del punto de vista de un alumno acosado con respecto a las personas que lo rodean (profesores, alumnos y padres). Las acciones de estos últimos recaen totalmente sobre el protagonista (niño acosado) y en muchas ocasiones no sabe cómo gestionar lo que le sucede. A través de esta lectura logramos que los alumnos se concienticen e interactúen más entre ellos, además de conseguir que aprendan a comunicarse tanto con sus compañeros como con el profesorado.

2.2. Inteligencia intrapersonal

Se trata de la relación que el alumno tiene consigo mismo, del conocimiento que cada uno tiene de sí. Gardner (2011, p. 9) cita que:

Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo.

Aquí entra en juego el *autoconcepto*, tratándose este de:

La imagen que el individuo tiene de sí mismo y que viene a ser el resultado de una acumulación de ideas, de percepciones, sentimientos, valoraciones y creencias que este ha acumulado a lo largo de la vida. (Domínguez-Bolaños, 2013, p. 10)

El inconveniente de este autoconcepto es que va ligado a las opiniones de los demás y eso condiciona nuestra forma de ser. Las personas que tenemos alrededor son aquellas que más interferencia tienen en nuestro autoconcepto, por lo que los familiares más cercanos, el personal docente y los compañeros y amigos son fundamentales para crear una buena autoestima. Podemos observar cómo esta IM está íntimamente relacionada con la anterior y con la siguiente, ya que es muy importante la convivencia con los demás y el saber expresar lo que sentimos. Para ello, cada ser debe reconocer sus necesidades y ponerles remedio a sus carencias.

En *Invisible* esta IM es tratada con mucho cariño. El autor ha sabido gestionarlo muy bien para no herir los sentimientos de nadie, pero dejando clara la necesidad de conocer las fortalezas y debilidades de cada uno. Como hemos mencionado anteriormente, se trata de un caso de acoso escolar que gracias a la lectura y al trabajo en clase nuestros alumnos serán capaces de reconocerse en ciertos aspectos con el protagonista del libro. Es una manera diferente de trabajarla, pero válida en todos los sentidos. Conseguimos así, que los estudiantes se sientan más cómodos a la hora de expresar cómo se sienten y, en muchas ocasiones, conseguimos un cambio importante de la visión que cada uno tiene sobre sí.

2.3. Inteligencia lingüística

Según Armstrong (2013, p. 18), es «la capacidad de utilizar palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito». Esta IM es la más sencilla de aplicar en una clase de lengua castellana, ya que es de obligatoria enseñanza. Debemos tener en cuenta las diferentes evoluciones y capacidades de cada individuo al aprender y adaptar siempre la metodología escogida a cada uno.

Gardner (2011) nos expone que la capacidad del habla es «un don universal», pero que su desarrollo es totalmente diferente dependiendo del niño, la cultura y la familia con la que se cría. Una vez más observamos la relación entre esta y las dos IM mencionadas más arriba. En ocasiones, los más pequeños crean palabras que para nosotros, los adultos, carecen de sentido. Esto no quiere decir que esté ni bien ni mal, puesto que ellos les dan un significado y las usan de manera habitual. Lo que el autor de las IM quiere explicarnos es que esta la inteligencia lingüística, en concreto, supera todas las pruebas empíricas realizadas hasta el momento.

Nuestro estudio demuestra que la inteligencia lingüística contempla una notable mejora, ya que no son libros a los que están acostumbrados nuestros alumnos. Debemos hacer notar el hecho de que acaban de subir de primaria, están familiarizándose todavía con la secundaria y este libro les abre muchas puertas que no conocían.

Gracias a su lectura, el alumnado aprende mucho vocabulario nuevo, así como estructuras fijas y la escritura de la narrativa.

3. La importancia de la comprensión lectora

Si una lectura no resulta eficaz, de nada sirve leer. En realidad, «no solo la lectura, sino cualquier proceso de aprendizaje humano» (Blanco Iglesias, 2005, p. 1).

En nuestro caso es importante la labor del docente para que el alumno desarrolle esta actividad de una manera eficiente; empezando por los conocimientos que este ya tiene antes de comenzar con la lectura. De esta manera, activamos su cerebro y nuestros estudiantes están más dispuestos a tener una lectura comprensiva.

En la mayoría de los casos, como nos dice Blanco Iglesias (2005), la lectura no es visual, sino que los alumnos comprenden y sienten gracias a lo que ya sabían del mundo. En otras palabras, podríamos decir que los libros para el alumnado de secundaria no llevan ilustraciones que guíen las lecturas, cada alumno, por su bagaje cultural y experiencias vividas, crea una imagen mental de lo que está leyendo.

Basándonos en las conclusiones extraídas por Castillo Delgado *et al.* (2016), entendemos que la lectura, la inteligencia interpersonal, la inteligencia lingüística y la creatividad están íntimamente relacionadas. Esta última es imprescindible en nuestros alumnos con el fin de «crear» seres humanos más resolutivos a la hora de realizar cualquier actividad. Uniendo ahora los puntos anteriores, vemos necesaria la compaginación de las IM con la lectura para el íntegro desarrollo del niño.

Cabe mencionar las estrategias de lectura que los docentes facilitan a los alumnos para que estos obtengan los resultados esperados. Hablábamos antes de las *lecturas graduadas*, pues bien, este tipo de lecturas las tienen a lo largo de su vida escolar y una vez que llegan a niveles superiores como es la enseñanza secundaria, es necesario introducir textos más acordes con su vida diaria. Es por esto por lo que el libro escogido es *Invisible*, por el tema tan real que trata. Acorde con esto, Solé (1992, p. 7) nos dice:

Yo creo que los niños ya tienen muchos textos preparados, deben ejercitarse con textos como los que se van a encontrar en la vida, algunos de ellos mal escritos, otros muy creativos pero difíciles.

4. *Invisible*: aplicación al aula

Tras analizar las IM y explicar en qué consiste la comprensión lectora, podemos adentrarnos en el libro escogido para nuestro trabajo.

Cabe aclarar que Iza Dorronsoro (2006) nos explica que el alumno, cuando lee, se mete en el contexto de la historia y hace que cada individuo lo viva de manera diferente.

En el libro seleccionado, *Invisible*, de Eloy Moreno, trata un caso de acoso escolar desde todos los puntos de vista posibles. Si nuestros alumnos, a través de actividades de lectoescritura y lectura comprensiva consiguen, no solo entender el tema del libro, sino, además, vivirlo como si fuese un problema real suyo, será mucho más fácil trabajar las IM y la comprensión lectora a la vez.

Añadimos a esto lo que Hijosa González (2005) resalta: la necesidad de que las portadas, de estas lecturas graduadas, que mencionábamos anteriormente, sean llamativas, ya que esto, al llamar la atención del lector, motiva a su lectura. En nuestro caso se trata de una portada que ya dice mucho del interior del libro. Un niño pintado de gris, una nube encima, que realmente es el título de *Invisible* y muchas gotas, simulado entre lluvia y lágrimas, cayendo sobre él.

Debemos resaltar los personajes de este libro con el fin de explicar las diferentes IM expuestas en este trabajo. Estos son clave para que el alumno sepa quiénes son «los buenos» y quiénes «los malos» y saque sus propias conclusiones. Los personajes son los siguientes:

- El acosador: el típico matón al que todos temen. Pide las cosas de malas maneras, trata mal a la gente y saca malas notas. No se da cuenta realmente de lo que hace. Solo vuelca su ira e impotencia, causada por un desajuste en su vida, sobre un niño que es más inteligente que él y al cual envidia (además de destrozarle la vida).
- Los profesores: la mayoría no se fija en el problema existente entre los alumnos, ya que cada uno va a hacer su trabajo y cuando llega la hora se van a casa. No se preocupan por el bienestar del grupo-individuo, lo único que les importa es terminar sus clases sin que nadie les interrumpa.

- La profesora de lengua (como personaje a resaltar): es la única persona que realmente sabe y se preocupa de lo que le pasa al protagonista de este libro. Se interesa por el alumno y lo intenta ayudar a través de sus sugerencias.
- Los compañeros: al principio ayudan al acosado, le dan consejos para que salga del agujero, pero al final, por miedo a que les pase lo mismo que a él, deciden ignorar la situación y hacer como que no pasa nada. Ni ayudan a su compañero, ni le niegan nada al acosador, ni van en busca de soluciones para ambos.
- Los padres: no son conscientes de la situación. En la mayoría de estas situaciones los hijos no les cuentan a los padres lo que está sucediendo en el colegio por miedo a que piensen que su hijo no vale para nada. Es más fácil esconder el sufrimiento y pasar desapercibido.
- El acosado: el que sufre todo el tiempo, al que nadie sabe cómo ayudar y que será el mayor perjudicado de esta historia. No quiere meter a sus amigos en problemas, tampoco contarle a sus padres o los profesores lo que pasa por miedo a las burlas, pero cuando el tiempo se le echa encima y ya no sabe cómo actuar, su decisión puede no ser la más acertada.

Resumiendo, con este libro tratamos diferentes puntos que nos interesan a la vez:

1. Inteligencia interpersonal: los alumnos, al leer, se ponen en la piel de todos y cada uno de los personajes, siendo conscientes así de qué alternativas tomar ante un caso similar.
2. Inteligencia intrapersonal: si encontrásemos este problema dentro de nuestra aula, el alumno afectado podría ver que hay solución a su problema, además de las posibles consecuencias de esconder un hecho como este.
3. Inteligencia lingüística: gracias a la lectura trabajamos los tiempos verbales, las frases compuestas y un léxico al que no están acostumbrados.
 - Lectoescritura: trabajamos también, a través de actividades programadas, la lectura y escritura de textos similares a los del libro escogido. Una manera de trabajar la forma del texto y la manera de expresarse, tanto por escrito como de modo oral.

Además, el propio autor propone una guía de lectura para trabajar con este libro en clase, dónde encontramos ejercicios en los que se trabaja la lectoescritura (ya que son ejercicios de escribir sobre lo leído), la inteligencia interpersonal (puesto que se trabajan aspectos que relacionan al alumno con el resto del mundo), la motivación (con actividades de buscar a tu protector y dejarte guiar por él), la relajación (con dibujos para colorear), la inteligencia intrapersonal (donde ellos mismos deben considerarse superhéroes y demostrar de lo que están dispuestos) y la parte más emocional (donde se les explican las posibles reacciones que pueden tener y los motivos que las pueden provocar).

5. Conclusiones

Con toda seguridad, confirmamos que este libro puede ser considerado una *lectura graduada*, además de servirnos para trabajar muchos aspectos importantes en el aula y diferentes IM. Tras la realización de una encuesta final al alumnado seleccionado, afirmamos que se sienten más comprendidos y son capaces de identificar ciertas emociones que antes no sabían encasillar.

Encontramos, pues, como nos comenta Miras Martínez (2020, p. 10) tres elementos básicos que deben estar en toda lectura que se precie y conseguir, así, los beneficios de esta:

1. El texto: encontramos muchísima variedad de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, etc.), al igual que de géneros (cuento, carta, novela, etc.), lo que proporciona al lector una amplia gama para su elección. En nuestro caso el tema del acoso escolar nos da mucho juego en las horas tanto de lengua castellana como de tutoría. Una lectura amena, sin dificultad ni en la forma ni el contenido y de la que pueden sacar mucho provecho. El 88% de nuestros estudiantes afirma no haber leído nunca una historia de esta temática ni de este género.
2. El contexto: con un sinfín de probabilidades. Aunque es el más «obviable» es el que más nos interesa a nosotros; puesto que si un alumno se ve identificado con el contexto del libro es mucho más fácil que se «engache» a él. Dependiendo de la persona que

escriba y de las que lean el texto, este tendrá una interpretación u otra. Cada lector se llevará la situación a su terreno haciéndola propia en todos los sentidos. Como ya hemos mencionado anteriormente, el objetivo de este trabajo es que los alumnos vieran el acoso desde todos los puntos de vista posibles, trabajando así las IM ya citadas. El 90% del alumnado encuestado considera que el libro ha conseguido despertar sus ganas de leer y un 75% afirma identificarse con alguno de los personajes del libro.

3. El lector: el elemento clave de nuestro trabajo. Al igual que en los dos puntos anteriores, este componente tiene multitud de formas, porque cada ser es único y diferente. En una clase de secundaria, donde lo normal es que haya entre 20 y 35 alumnos, cada uno es un mundo. Debemos tratarlos a todos por igual, pero teniendo en cuenta las complejidades de cada ser. El 100% de nuestros alumnos considera que la lectura de Invisible les ha servido para estrechar lazos entre ellos (trabajo de la inteligencia interpersonal).

Como dice Colomer (1997, p. 3):

El acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos.

No cabe duda de que con este libro podemos conseguir que los alumnos desarrollen su intelecto de una manera muy positiva. Esta autora también nos explica la importancia de que nuestros alumnos lean «textos con significados», es decir, de utilizar la lectura como medio para «atender a las habilidades [o problemas] implicadas en el aprendizaje». El 82% está de acuerdo en que el aprendizaje del vocabulario gracias al libro escogido ha supuesto una mejora en su habilidad lingüística.

Como colofón este trabajo, nos gustaría decir que estamos totalmente de acuerdo con Solé (1992, p. 8) cuando nos explica que es necesario:

Leer para aprender cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los contenidos que poseemos mediante la lectura y la comprensión de un texto determinado.

Leer siempre es un hecho favorecedor para la persona. En nuestro caso, la lectura en clase de Educación Secundaria ayuda

al alumnado a abrirse, a sentirse más libre y a ha explicar lo que siente en cada momento. Confirmamos, pues, que la lectura es una herramienta útil y motivadora para el trabajo de las inteligencias múltiples y las emociones en el aula.

6. Referencias

- Armstrong, T. (2013). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós Educación, 2a edición, 1-24. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf
- Blanco Iglesias, E. (2005). La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *RedELE.: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*.
- Castillo Delgado, M., Ezquerro Cordon, A., Llamas Salguero, F. y Lopez Fernandez, V. (2016). Neuropsychological Study based on Creativity, Multiple Intelligences and Executive Function in Education. *Reidocrea-Revista Electronica De Investigacion Y Docencia Creativa*, 5(2013), 9-15.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Domínguez Bolaños, R. (2013). La comunicación interpersonal: elemento fundamental para crear relaciones efectivas en el aula. *Razón y Palabra*, 17(1_82), 328-339.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Hijosa González, V. (2005). Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato. *INTERLINGÜÍSTICA*, 16(1), 579-588.
- Iza Dorronsoro, L. (2007). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Bibliotecas Escolares. Blitz, ratón de biblioteca.
- Miras Martínez, L. (2020). Lectura e inteligencias múltiples. Una propuesta de Plan Lector. Universidad Pontificia. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/43009/TFG-%20Miras%20Martinez%2C%20Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña González, J. (2000). Las Estrategias de Lectura: Su Utilización en el Aula. *Educere*, 4(11), 159-163.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

Booktrailer: un recurso para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la Educación Primaria

MARTA GÓMEZ DOMINGO

Universidad de Zaragoza, marta.gomez@unir.net

PATRICIA BÁRCENA TOYOS

Universidad de Zaragoza, patricia.barcena@unir.net

Resumen

Las nuevas vías de comunicación y producción disponibles gracias a las TIC, ponen al alcance de los docentes nuevos medios para fomentar la lectura y trabajar competencias comunicativas y digitales. Uno de esos recursos es el uso de los *booktrailers*, que, gracias a su formato digital y audiovisual, se han convertido en un atractivo recurso educativo para fomentar la comprensión y el hábito lector entre los más jóvenes. El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de un grupo de alumnos de Educación Primaria sobre los beneficios del uso de *booktrailers* en el aula para fomentar la lectura y desarrollar su competencia digital. El estudio contó con 56 alumnos de quinto curso, quienes, tras leer un libro de su elección, usaron Windows Live Movie Maker para elaborar *booktrailers* en el aula de lengua, y compartir con sus compañeros aspectos de interés que sintetizaban la lectura realizada. Una vez finalizada la exposición, los alumnos completaron un cuestionario en línea de 10 preguntas, realizado con Google Forms, que recogía sus impresiones sobre el uso de *booktrailers*. Los resultados sugieren que la elaboración de *booktrailers* en el aula es percibida como una práctica altamente motivadora por los alumnos, los cuales revelan haber adquirido nuevos aprendizajes que han contribuido en el desarrollo de su competencia digital, así como haber aumentado su interés por la lectura.

Palabras clave: *Booktrailer*, competencia lectora, competencia digital, Educación Primaria.

1. Introducción

El fomento del hábito lector es una labor en la que el docente juega un papel principal (Lluch y Sánchez-García, 2017), pero en este caso, también lo hace la nueva sociedad tecnológica que rodea al alumno. Por tanto, es importante buscar nuevas formas de acercar la lectura a los alumnos a través de, no solo historias motivadoras para ellos en función de sus gustos y edades, sino también a través de nuevos formatos a los que ellos están más acostumbrados, como puede ser la narrativa digital y, en concreto, el *booktrailer*. Esta necesidad se hace aún más evidente tras los datos del último informe PISA (2018) sobre el rendimiento en lectura, en el que España puntuó significativamente por debajo de la media del resto de países OCDE y de la Unión Europea.

Es un hecho que los actuales alumnos de primaria están acostumbrados al acceso a la información de manera digital y a convivir con dispositivos electrónicos desde edades muy tempranas. Por tanto, la comunidad educativa no puede obviar este hecho y se hace cada vez más necesario incorporar las tecnologías en el aula.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación ha demostrado ser ventajoso para el desarrollo de las competencias necesarias para el siglo XXI, entre ellas la competencia digital (Gómez y Badia, 2016). Por tanto, uno de los retos a los que se enfrenta la comunidad educativa hoy en día es al de adaptar las fuentes tradicionales de generación del conocimiento –como puede ser la literatura en formato impreso– y potenciar la adquisición y el desarrollo de la competencia digital, utilizando metodologías activas centradas en el alumno (Castillo Rodríguez y Torrado Cespón, 2020). Además, la adquisición de competencias comunicativas digitales, permite al alumnado de Educación Primaria desarrollar y mejorar su capacidad de comprensión, expresión y análisis multimodal (Martínez Díaz y Rodríguez Hernández, 2020, p. 169). La inclusión de narrativas digitales en el aula de primaria, a través de distintos formatos, es una herramienta al alcance de los docentes, que permite acercar la literatura al alumnado en un formato que les resulta familiar (Lázaro Niso y Saiz Bariain, 2019).

El acceso a la literatura ha evolucionado también de su formato tradicional en papel, dando paso a una narrativa digital

que se presenta en formatos interactivos, combinando la palabra escrita con imágenes o audios, y haciendo que el acceso a los textos sea hoy en día más rápido y variado. Además, ciertas narrativas, como los *booktrailers*, ofrecen la posibilidad de compartir y comentar los textos de una manera rápida, participativa y motivadora (Vara, 2018). Los *booktrailers* no solo son un recurso interactivo, sino que también favorecen el interés del alumnado y su motivación, lo que fomenta el hábito lector entre los estudiantes (Torres y Calatayud, 2019).

Los *booktrailers* son un recurso ideado por las editoriales para promocionar nuevas publicaciones y libros. Basándose en la idea de los tráilers de las películas, el *booktrailer* es un breve vídeo en el que se presentan las partes más importantes de la trama de una novela de una manera atractiva para que provoque el interés del lector en leer la obra completa (Lázaro Niso, 2020). Otra característica del *booktrailer* es que se difunde por Internet de manera interactiva, fomentando el diálogo y la comunicación entre lectores (Tabernero Sala, 2013). Por ello, en los últimos años se ha convertido en un recurso para fomentar el hábito lector entre el alumnado de todas las etapas, surgiendo varios estudios que se han hecho eco de su efectividad en el aula (véase, Martínez Díaz y Rodríguez Hernández, 2020; Nikonova y Zalutskaya, 2021).

Por definición, el *booktrailer* es un modelo de epitexto que incluye una serie de elementos que el lector debe identificar, como son el título del libro, el autor, personajes principales, estar ambientado en el mismo escenario que la novela, y música, principalmente (Tabernero Sala y Calvo Valios, 2016, p. 66). Además, según la clasificación de Taberno Sala (2013), hay tres tipos principales de *booktrailer*: a) una presentación tipo *flipbook* en el que se muestran algunas páginas ilustradas más características del libro, que incluye incluso el efecto de paso de página; b) una película muy breve que utiliza la técnica cinematográfica del tráiler; y c) minicuentos sobre el libro original en el que el *booktrailer* funciona como un «relato en sí mismo» (Tabernero Sala, 2013, p. 217).

Desde el punto de vista didáctico, el uso del *booktrailer* en el aula sirve como herramienta para fomentar el hábito lector, la competencia lectora (Rovira-Collado, 2017) y fomentar el interés por la lectura (Ibarra y Ballester, 2016). Por otro lado, la crea-

ción de *booktrailers* por parte del alumnado presenta también diversos aspectos favorables en el desarrollo de competencias. El diseño y creación de este recurso favorece el desarrollo de las competencias digitales, puesto que involucran al alumno tanto en la creación de sus propios *booktrailers*, como en la visualización y discusión de las creaciones de sus compañeros, lo que fomenta el uso de metodologías centradas en la construcción de conocimiento en la educación 2.0 de manera interactiva y creativa (Tabernero Sala y Calvo Valios, 2016) y el aprendizaje significativo (Ibarra y Ballester, 2016). La creación individual de *booktrailers* por parte de los alumnos contribuye también al desarrollo de distintas habilidades cognitivas, como las capacidades de investigación y de pensamiento crítico (Nikonova y Zalutskaya, 2021). Las conclusiones obtenidas por distintos estudios experimentales realizados recientemente coinciden en que el uso y la creación de *booktrailers* en el aula ayuda a desarrollar y mejorar la competencia digital (Torres Bellvis y Calatayud Salom, 2019; Tabernero Sala y Calvo Valios, 2016; Vara, 2018), en gran parte favorecido por el hecho de que los alumnos del siglo XXI están familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas desde edades muy tempranas (Martínez Díaz y Rodríguez Hernández, 2020).

El principal objetivo de esta propuesta didáctica, más allá de fomentar el hábito lector y el desarrollo de competencias digitales entre el alumnado, es conocer el efecto percibido por los propios alumnos de Educación Primaria después de la implementación de una secuencia didáctica basada en el uso de los *booktrailers* como estrategia didáctica en el área de lengua.

Además, la propuesta pretende evidenciar la necesidad de innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula para lograr que los alumnos sean capaces de interactuar en la sociedad digital que les rodea usando los aprendizajes adquiridos.

2. Descripción de la experiencia

La implementación de esta propuesta didáctica innovadora basada en la utilización del *booktrailer*, ha sido desarrollada en la asignatura de Lengua, tomando como muestra los estudiantes de quinto curso de Educación Primaria, con un total de 56 estudian-

tes de los cuales el 39,3% eran niños y el 60,7% niñas. Esta propuesta innovadora y su evaluación se ejecutaron durante el desarrollo de la unidad didáctica «Lectura, reflexión, acción», ubicada en el tercer trimestre escolar del curso académico 2020-2021.

La tarea principal de la propuesta consistió en la creación de un *booktrailer* colaborativo por parte de los alumnos con el objetivo de compartir con sus compañeros el libro leído. Sin embargo, para el fructífero desarrollo de la secuencia didáctica diseñada, titulada: «Lectura, reflexión, acción», fueron necesarias 10 sesiones de 60 minutos. Los alumnos desarrollaron un papel activo, convirtiéndose así en los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, el rol de los maestros que participaron en la secuencia didáctica fue el de guía durante el proceso.

La tabla 1 resume brevemente los objetivos de cada sesión de la secuencia didáctica desarrollada.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de la secuencia didáctica no fue necesaria ninguna sesión de manejo específico del programa de edición de vídeos usado, Windows Movie Maker, dado que los alumnos ya lo habían usado el trimestre anterior en el área de Inglés para desarrollar una presentación en línea durante su participación en un proyecto eTwinning. Asimismo, es relevante mencionar que los alumnos que participaron en la secuencia didáctica están acostumbrados a trabajar en grupo, dado que es una metodología usada en el centro desde primer curso de Educación Primaria.

La propuesta didáctica se sometió durante la última sesión a un proceso de evaluación por parte del alumnado mediante un formulario Google Forms, en el que se presentaron un total de 10 indicadores de logro para que los alumnos participantes valoraran su grado de acuerdo con cada uno de ellos en una escala de Likert sobre 5 puntos. Los indicadores se presentaron en todos casos bajo el enunciado: «La propuesta didáctica: Lectura, reflexión, acción logró ...» seguida de un indicador de logro, sobre los que se pidió a los alumnos que manifestaron su grado de acuerdo entre 1 y 5 con estos, siendo 1: Nada de acuerdo; 3: Medianamente de acuerdo; y 5: Totalmente de acuerdo.

Los datos se analizaron utilizando IBM SPSS Statistics para Windows, versión 21.0. El análisis de los datos implicó un análisis de datos de estadísticas descriptivas de los indicadores relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre el impac-

Tabla 1. Síntesis de la propuesta didáctica «Lectura, reflexión, acción».

Sesiones	Duración	Objetivos de la sesión
Sesión 1	60 min	Descubrir conocimientos previos de los alumnos acerca de los <i>booktrailers</i> e investigar sobre el concepto <i>booktrailer</i> .
Sesión 2	60 min	Presentar la propuesta didáctica «Lectura, reflexión, acción» y buscamos ejemplos de distintos <i>booktrailers</i> creados por otros.
Sesión 3	60 min	Crear grupos de trabajo cooperativo y seleccionar el libro de lectura compartido.
Sesión 4	60 min	Reunir grupo de lectura para reflexión compartida de la lectura individual realizada.
Sesión 5	60 min	Reunir grupo de lectura para reflexión compartida de la lectura individual realizada.
Sesión 6	60 min	Elaborar en grupo el guion gráfico para la posterior grabación del <i>booktrailer</i> .
Sesión 7	60 min	Grabar el <i>booktrailer</i> desarrollando los roles distribuidos y considerando el guion diseñado previamente.
Sesión 8	60 min	Editar mediante el uso del software libre Windows Movie Maker el <i>booktrailer</i> diseñado por el grupo de trabajo.
Sesión 9	60 min	Visualizar los <i>booktrailers</i> realizados por los compañeros/as en gran grupo y coevaluarlos mediante el uso de la pertinente rúbrica.
Sesión 10	60 min	Evaluar individualmente la experiencia educativa accediendo y realizando el cuestionario de Google Forms.

Fuente: elaboración propia.

to de la herramienta *booktrailer* en el aprendizaje. Los tipos de impactos en el aprendizaje se agruparon en categorías según su contenido.

3. Resultados

A continuación, la tabla 2 muestra todos los indicadores utilizados, que posteriormente se agruparon por categorías:

Los resultados obtenidos demuestran que el uso de los *booktrailers* en el aula ha sido percibido como una experiencia positi-

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de *booktrailers* (N = 56).

	M	SD
1. Satisfacción de los alumnos con la mejora de su competencia lectora.		
01 Que entendiera con más facilidad el contenido del libro leído.	4.00	0.87
02 Que el <i>booktrailer</i> sea un buen instrumento para evaluar la comprensión lectora.	4.25	0.81
2. Satisfacción de los alumnos con la mejora de su competencia digital.		
03 Que desarrollara la capacidad creativa al usar las nuevas tecnologías.	4.09	0.97
04 Que aumentara el conocimiento sobre el uso de las nuevas tecnologías.	4.30	0.86
3. Satisfacción de los alumnos con la mejora de su interés por la lectura.		
05 Que afloraran emociones positivas durante la realización del <i>booktrailer</i> .	4.12	0.87
06 Que aumentara el interés por la lectura.	4.32	0.74
07 Que afloraran emociones positivas durante la visualización de <i>booktrailers</i> .	4.13	0.89
4. Satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
08 Que participara más en el proceso de aprendizaje.	4.21	0.91
09 Que compartiera los <i>booktrailers</i> realizados fuera de la escuela.	4.00	0.98
10 Que quisiera volver a repetir la experiencia educativa de crear <i>booktrailers</i> .	4.80	0.66

Fuente: elaboración propia.

va por todos los alumnos, dado que el grado de satisfacción de los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ha demostrado ser realmente alto. Por un lado, los alumnos han manifestado un gran deseo de volver a usar dicho recurso en el aula en el futuro (M = 4.80), además de percibir un incremento en su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (M = 4.21), lo cual muestra un índice de satisfacción muy alto, que coincide con resultados de estudios anteriores (Martínez Díaz y

Rodríguez Hernández, 2020; Torres y Calatayud, 2019). Asimismo, la compartición de los productos realizados fuera del aula ha sido elevada ($M = 4.00$), demostrando contentamiento por el trabajo realizado.

En cuanto a la percepción sobre la competencia lectora de los alumnos, dado que se considera que existe una relación directa entre la mejora del hábito lector como base de la competencia lectora (Eleuterio Plata, 2015), se ha determinado considerado los indicadores 1 y 2, pertenecientes a la primera categoría que tratan explícitamente de la competencia lectora, y los indicadores 5, 6 y 7 pertenecientes a la tercera categoría referente al interés por la lectura. Los resultados muestran que los alumnos están de acuerdo con que la realización y visualización de los *booktrailers* ha favorecido su comprensión lectora del libro trabajado ($M = 4.00$). Asimismo, la mayoría de los participantes ($M = 4.25$) consideró que los *booktrailers* se deberían utilizar como herramienta de evaluación de la comprensión lectora. Para comprender el texto sobre el que se basaban los *booktrailers*, los alumnos se sirvieron no solo de la información del texto, sino también de la aplicación de su conocimiento del mundo que les rodea y de establecer inferencias, lo cual favorece la comprensión lectora (Llamazares-Prieto *et al.*, 2015). La creación de *booktrailers* también favorece que los alumnos apliquen otras habilidades cognitivas importantes en la comprensión de textos, tales como la extracción de ideas principales, investigación y pensamiento crítico (Nikonova y Zalutskaya, 2021), además de favorecer su interés por la lectura, creando suspense para motivar a los espectadores a leer el libro al completo. De hecho, nuestros resultados muestran que tanto la realización como el visionado de los *booktrailers* ha tenido un impacto muy positivo en los alumnos, aumentando su interés por la lectura ($M = 4.32$), sin disminuir en ningún caso.

Por otro lado, para analizar el índice de satisfacción de los alumnos con la mejora de su competencia digital, se han utilizado los indicadores de mejora del uso de las tecnologías, indicador 4, y de la capacidad creativa, indicador 3, puesto que, tal y como describe la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la competencia digital en Educación Primaria implica un uso creativo de las tecnologías para conseguir los objetivos de aprendizaje marcados en las distintas áreas de conocimiento. Una vez más, la mayoría de los

alumnos se ha mostrado altamente de acuerdo con que la creación de los *booktrailers* aumentó su conocimiento sobre el uso de las tecnologías ($M = 4.30$) y ha mejorado su capacidad creativa ($M = 4.09$), gracias al uso de herramientas digitales de creación y edición de vídeo. Esta mejoría en la capacidad creativa se asocia a los beneficios que ofrece el aprendizaje basado en proyectos –del cual el *booktrailer* es representativo (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020; Torres y Calatayud, 2019)– tales como aprendizaje autónomo y creativo (Tabernero Sala y Calvo Valios, 2016).

Si comparamos los resultados anteriormente descritos sobre la mejora de las competencias digital y lectora, vemos que los alumnos percibieron que el uso de *booktrailers* en el aula como herramienta en el proceso de aprendizaje ayudó a mejorar en general todas las competencias aquí tratadas, pero más en particular, la competencia digital. Si bien la percepción de una mejoría de la competencia lectora fue notable ($M = 4.00$), los alumnos consideraron que su conocimiento sobre el uso de las tecnologías mejoró aún más ($M = 4.30$). Estos resultados se pueden entender dentro del contexto digital en el que conviven los alumnos de Educación Primaria como nativos digitales que están familiarizados con el uso de las tecnologías en su día a día, algo que corroboran otros estudios (Hernández y Rovira, 2020; Martínez Díaz y Rodríguez Hernández, 2020).

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio proporcionan información significativa sobre el impacto del aprendizaje que los estudiantes perciben gracias al uso de *booktrailers* en el aula. Por un lado, comparando los resultados referentes a la mejora de las competencias digital y lectora, y a la del hábito lector, vemos que los alumnos percibieron que el uso de *booktrailers* en el aula como herramienta en el proceso de aprendizaje, ayudó a mejorar en general las tres competencias aquí tratadas, pero más en particular, la competencia digital y el hábito lector.

Por otro lado, los mayores impactos en el aprendizaje de los *booktrailers* son: que los alumnos quisieran volver a repetir la experiencia educativa de crear *booktrailers*, que aumentara su interés por la lectura, y que aumentara el conocimiento sobre el uso de las tecnologías. Los hallazgos son consistentes con la literatura disponible sobre este tema en el sentido de que, gracias al uso de *booktrailers* en el aula, los alumnos de Educación Primaria tie-

nen la oportunidad de adquirir el hábito lector de manera motivadora (Rovira-Collado, 2017), y a su vez pueden desarrollar ampliamente la competencia digital (Torres Bellvis y Calatayud Salom, 2019; Vara, 2018).

4. Conclusiones

El presente estudio persigue conocer el efecto percibido por los propios alumnos de Educación Primaria ante la implementación de los *booktrailers* como estrategia didáctica en el área de lengua.

Los resultados obtenidos en la investigación revelaron que los estudiantes percibieron muy positivamente el uso de los *booktrailers* en el aula, dado que manifestaron aumentar su interés por la lectura notablemente (Ibarra y Ballester, 2016; Rovira-Collado, 2017). Del mismo modo, el uso del *booktrailer* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitió corroborar que esta estrategia logró desarrollar las habilidades de los alumnos referentes al manejo y aplicación de herramientas digitales para la elaboración de recursos multimedia a través de softwares de acceso libre, ampliando, así, su desarrollo de la competencia digital (Torres Bellvis y Calatayud Salom, 2019; Taberno y Calvo, 2016; Vara, 2018).

Se hace evidente que la aplicación de *booktrailers* como estrategia didáctica en el aula de Educación Primaria es fructífera, no únicamente para aumentar la motivación de los alumnos hacia la lectura, sino también para ampliar la competencia digital de los alumnos a través de la exploración de nuevas herramientas de edición de vídeo (Torres Bellvis y Calatayud Salom, 2019).

Considerando el contexto actual, la experiencia educativa presentada, pone de manifiesto la importancia de introducir el uso de las tecnologías en el aula para lograr desarrollar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que despierten el interés de los alumnos y les permitan poder interactuar en la sociedad digital que les rodea. Por dicho motivo, sería de especial interés diseñar secuencias didácticas basadas en el uso de *booktrailers* que involucren la participación de distintos centros educativos, permitiendo así una mayor interacción entre los alumnos, y un aumento del uso de herramientas digitales que permitieran dicha colaboración entre grupos de iguales.

5. Referencias

- Castillo Rodríguez, C. y Torrado Cespón, M. (2020) Follow the path: A learning proposal for the EFL flipped classroom. *Humanidades Digitais*, 2 (1). <https://doi.org/10.21814/h2d.2539>.
- Hernández Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria.
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Lázaro Niso, R., y Saiz Bariáin, I. (2019). Aproximaciones a la lírica femenina desde la literatura digital. In *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 651-658). Dykinson.
- Lázaro Niso, R. (2020). Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta de fomento a la lectura. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3476-3485). Octaedro.
- Llamazares-Prieto, M. T., Alonso-Cortés Fradejas, M.D., y Sánchez Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/10929>.
- Lluch, G., y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>.
- Martínez Díaz, L. Y., y Rodríguez Hernández, A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 168-182. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1010>.
- Nikonova, N. I., y Zalutskaya, S. Y. (2021). Modern communication technologies in education: book trailer. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e15256- e15256. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15256>.
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>.

- Sánchez-Claros, J. P. (2016). Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple. *Investigaciones Sobre Lectura*, (6), 51-57. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i6.153>.
- Taberner, R., y Calvo, V. (2016). Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0. *New Review of Children's Literature & Librarianship*, 22, (1), 53-69. <http://doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>.
- Torres Bellvís, M. A., y Calatayud Salom, M. A. (2019). El booktrailer: una propuesta innovadora para evaluar la competencia lingüística en la Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 318-323. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1695>.
- Vara, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y realidad aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto>

Clubes de lectura en entornos virtuales: dinámicas y procesos implicados

ANASTASIO GARCÍA-ROCA
Universidad de Almería, agr638@ual.es

JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER
Universidad de Almería, jdo357@ual.es

CARMEN PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Almería, cpg516@ual.es

Resumen

El confinamiento por la pandemia de la COVID-19 ha modificado en gran medida nuestros hábitos culturales y lectores. Investigaciones previas evidencian el aumento en el uso de dispositivos digitales de lectura y una tendencia ligeramente en alza del consumo de textos literarios (CONECTA, 2020; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2020). Entre las prácticas letradas que han tenido mayor auge en este periodo se encuentran los clubes de lectura y espacios de afinidad como foros de discusión, enciclopedias colectivas, comunidades de catalogación de lecturas y redes sociales en los que se socializa la lectura. Estos espacios de afinidad permiten encontrar comunidades de lectores con intereses comunes con los que compartir opiniones, debatir o simplemente charlar sobre la obra, autor o temática. Concretamente, se ha profundizado en los clubes de lectura de la web Goodreads, Instagram y Facebook (*QueLibroLeo*) a través de un estudio exploratorio de carácter cualitativo en el que se ha realizado una descripción densa y análisis comparativo de las características, funcionalidades, propuestas de lectura, así como de la participación de los usuarios. Al tratarse de un club de lectura virtual, es posible acceder a los comentarios públicos de los usuarios y profundizar en los debates y tertulias que se generan. Los criterios de selección de los clubes de lectura en cuanto que objetos de estudio están relacionados con la participación de lectores hispanohablantes. Los resultados muestran que existen diversos tipos de clubes de lectura, cuyas diferencias más notables se localizan en los modos de interacción social, así como en los mecanismos de participación y en los contextos reales

de comunicación en los que la literatura se convierte en la piedra angular virtual. Se trata de actividades que socializan el proceso de selección de lecturas, de interpretación compartida de obras y valoración final de la experiencia de recepción. Estas prácticas letradas poseen un importante impacto formativo en la alfabetización y desarrollo del hábito lector en contextos informales. Se trata, por lo tanto, de un hallazgo que muestra una oportunidad para la educación literaria en las aulas de secundaria y educación superior.

Palabras clave: Club de lectura, interacciones dialógicas, experiencias literarias, aprendizaje informal.

1. Introducción

Recientes estudios señalan que los confinamientos debido a la COVID-19 han modificado de forma significativa los hábitos culturales y los comportamientos lectores de la sociedad. En este sentido, Conecta Research & Consulting (2020) realizó un estudio al principio de la pandemia a través de entrevistas telefónicas (n=614) y halló que el confinamiento había hecho crecer ligeramente el número de lectores frecuentes, la cantidad de horas dedicadas a la lectura por ocio, la venta de *ebooks* y un incremento significativo de la lectura en soportes digitales (Cencerrado y Yuste, 2020). A este respecto, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2020) sugería que los cambios podrían tener un impacto social a largo plazo. Por otro lado, también ha aumentado el tiempo dedicado al uso de dispositivos digitales y redes sociales, especialmente en niños y adolescentes (Qustodio, 2020). Se infiere, por lo tanto, que el aislamiento domiciliario ha favorecido un aumento significativo de las prácticas letradas y literarias realizadas por jóvenes y adolescentes en la red.

Ahora más que nunca, con la llegada de la sociedad en red, la lectura y escritura han adquirido un carácter más social (Amo, 2021). Los usuarios ya no se asocian o agrupan por criterios tradicionales como localización geográfica, edad o credenciales, sino que Internet ha difuminado todas estas barreras y los internautas se congregan en torno a aficiones, intereses u objetivos en diferentes *espacios de afinidad* (en términos de Gee y Hayes, 2014). En este sentido, la cultura digital ha favorecido la socialización de los diferentes procesos comunicativos implicados en la lectura literaria (Cordón y Gómez, 2019): desde la selección

de lecturas a través de recomendaciones, *influencers* o comunidades de catalogación de lectura, hasta la valoración final que es discutida en diferentes foros de debate como Twitter, páginas de Facebook o Goodreads (García-Roca, 2020). En todo este proceso los lectores desarrollan importantes sentimientos de pertenencia a un grupo o comunidad específica, por ejemplo, los *otakus* son aficionados al anime y manga que hacen de su pasión un modo de vida que se relaciona con su vestimenta, asistencia a convenciones, etc. Del mismo modo, hallamos a los *Marvelitas* (fans del multiverso de Marvel) o *Potterheads* (seguidores del universo narrativo de Harry Potter).

A este respecto, debemos señalar que la Literatura Juvenil y la Joven-Adulto (*Young-Adult*) ofrecen casi por definición una lectura social, pública, interactiva y global (Lluch, 2014). Tal y como señala Amo (2019), el bien cultural, artístico o literario no concluye en el momento de ser interpretado, sino que se mantiene durante más tiempo en un proceso de recreación o apropiación estable y dinámico.

En estas discusiones, los usuarios hibridan prácticas formales de discusión con prácticas más personales para fomentar o compartir la transacción emotiva con el texto (Colwell *et al.*, 2018). Switzer y Barclay (2012) enfatizan que los clubes de lectura son unas útiles herramientas para desarrollar el pensamiento crítico, la evaluación y la reflexión (Moreno *et al.*, 2017). Esto es especialmente relevante, ya que se trata de prácticas vernáculas que se desarrollan en espacios informales (Cassany, 2012). No obstante, existen diferentes experiencias en las que se ha formalizado esta práctica letrada en contextos no formales con resultados satisfactorios como el club integrado en *Nubeteca* o *Battlepad* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez) y educación formal (Dantas, Cordón-García, Gómez-Díaz, 2017; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2014).

A pesar de que existen investigaciones empíricas centradas en estudios no interactivos en sus contextos naturales, son necesarios estudios que analicen los espacios de afinidad desarrollados por los lectores y para los lectores. En este trabajo nos hemos centrado en los clubes de lectura desarrollados en la red. Concretamente, aquellos que son autogestionados por los usuarios y lectores. En general, las dinámicas de estos clubes están basadas en la selección consensuada de lecturas (o relecturas), una sin-

cronización de los procesos de recepción y una tertulia o diálogo basado en las experiencias subjetivas o análisis personales del texto. Investigaciones previas señalan que estas interacciones favorecen el intercambio de conocimientos y experiencias que brindan nuevas perspectivas sobre los libros ampliando, de ese modo, el horizonte de expectativas de los lectores (Beach y Yussen, 2011).

Este trabajo tiene el propósito de explorar las potencialidades de los clubes de lectura en red para su aprovechamiento didáctico en la educación formal. Los objetivos específicos se concretan en:

- Explorar las principales características y posibilidades de los clubes de lectura en red.
- Identificar los aspectos de la competencia lectora y literaria que se promueven en estos escenarios digitales.
- Analizar las interacciones que se establecen entre los diferentes usuarios en los clubes de lectura en red.

2. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados, se ha diseñado una investigación de carácter cualitativo y etnográfico no interactivo en el que se ha tratado de estudiar a la población objeto de estudio en su entorno natural (McMillan y Schumacher, 2005). Para ello, se realizará una descripción densa siguiendo la propuesta planteada por Gee y Hayes (2014) para el estudio de espacios (virtuales) de afinidad en sustitución de las comunidades virtuales (que pueden congregarse en diferentes webs) por cuestiones operativas.

En este sentido, se han seleccionado plataformas que alojan clubes de lectura autogestionados por los usuarios. Se han descartado, por lo tanto, importantes clubes como los de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Instituto Cervantes o los vinculados a programas de fomento de la lectura regionales, autonómicos o estatales. De igual modo, se han desestimado para este estudio clubes de lectura promovidos por editoriales específicas. La muestra está conformada por diferentes clubes de lectura procedentes de Goodreads, QueLibroLeo (Facebook) e Instagram.

- Goodreads es la comunidad de catalogación de lecturas más grande en la actualidad (propiedad de Amazon) que comparte determinadas características con las redes sociales convencionales: estructura social, sugerencias de amigos, grupos de interés, etc.
- *QueLibroLeo* se presenta como una web de intercambio de gustos literarios. Se trata de otra comunidad de catalogación de lectura específica para hispanohablantes. El club de lectura se desarrolla en la plataforma de Facebook a través de su página titulada *Club de Lectura Quelibroleo.com*.
- Instagram es una de las redes sociales más utilizadas en la actualidad y destacan sus influencers de lectura (*bookstagrammers*) que organizan diferentes clubes de lectura.
- Los criterios de selección se han basado en los principios de casos relevantes: se han escogido los más populares; principio de accesibilidad: aquellas comunidades que se encuentran abiertas a nuevos lectores; y principio de conveniencia: con información abierta y pública al resto de usuarios.

La recogida de datos se ha realizado durante los meses de septiembre y octubre de 2021 y se han procesado con ayuda del *software* de análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti*. Respecto al procesamiento y tratamiento de los datos, cada plataforma posee especificidades diferenciadas y ofrecen información y datos variados. Esto, por un lado, ha permitido conocer y profundizar en las diferentes aristas de la realidad de los clubes de lectura de cada espacio de afinidad. No obstante, esto ha dificultado el análisis comparativo de los datos concretos de cada plataforma. Por lo tanto, se ha optado por realizar un análisis diferenciado y específico y, posteriormente, uno comparativo con objeto de conocer las diferencias relevantes entre las comunidades de lectores.

3. Resultados

3.1. Clubes de lectura de Goodreads

Entre las diferentes posibilidades de creación de comunidades virtuales de lectores que ofrece Goodreads destaca su sección de grupos. En este sentido, se crean asociaciones en torno a autores,

sagas, objetivos afines y retos compartidos, temáticas, géneros, lenguas y países, etc. Esta sección posee una estructura similar a la de los tradicionales foros de discusión en línea: categorías temáticas en las que se desarrollan hilos de conversaciones ordenados por fecha de publicación.

Esta plataforma, al ser específica de lectura y reseñas, posee la infraestructura ideal para desarrollar clubes de lectura virtuales. Algunas de las posibilidades que ofrecen son las siguientes:

- *Título del club de lectura*: se trata del metadato más importante en el que se incluyen información relacionada con la temática, (sub)género literario o periodicidad en las lecturas.
- *Descripción de grupo*: en el que se identifican las características generales, temática dominante en las propuestas, plazos y periodicidad en las lecturas, moderadores, historial de obras leídas, discusiones, retos, archivos audiovisuales compartidos, miembros, moderadores y las votaciones y decisiones tomadas en comunidad.
- *Currently Reading* (actualmente leyendo): se localiza en la portada del grupo y se comparten con el resto de los usuarios elementos paratextuales como la portada, título, autor y traductor, cuándo empieza y acaba el plazo de lectura y discusión, así como las secciones específicas para comentarlo.
- *Discussion board* (tablero de discusión): es el espacio en el que se producen la mayoría de las interacciones de los miembros de la comunidad. En todos los casos analizados no solo hay secciones directamente relacionadas con las lecturas presentes, pasadas y futuras, sino también otros hilos de *off topic* (fuera de tema; sin relación) como presentaciones.
- *Amigos y miembros*: se ofrece información acerca de los amigos que tienes agregados que forman parte del club de lectura y la relación de miembros con posibilidad de ordenarlos por actividad en la web, experiencia y participación en la comunidad específica.
- *Bookshelf* (estante para libros): donde se archivan las lecturas pasadas con objeto de que los nuevos usuarios conozcan qué tipo de lecturas se desarrollan en ese club.

Por otro lado, en la misma página de inicio se ofrece información actualizada sobre la lectura sincronizada que se está llevando

do a cabo, así como también los plazos, razones de selección y los diferentes hilos, espacios y foros de discusión en los que se está comentando.

Específicamente, se han seleccionado los siguientes clubes de lectura de Goodreads (tabla 1):

Tabla 1. Características generales de la muestra analizada de Goodreads.

NOMBRE	MIEMBROS	CAT.	TEMAS	COMENTS.	INICIO	LECTURAS
<i>Spanish Readers</i>	4363	12	288	5235	2018	61
Letras macabras	1328	9	162	4368	2016	82
Fantasia y Ciencia Ficción	1195	4	80	320	2013	27
Club de lectura para que los que no tienen tiempo	798	9	106	1327	2016	48
A 4 tiempos 2021 - LCs en español	27	6	27	200	2021	5

Respecto al canon de lecturas, los resultados hallados relacionados con las propuestas de lectura evidencian que estas comunidades se crean en torno a subgéneros y temáticas específicas con independencia del formato o tipología, por ejemplo: *Letras Macabras* se basa en obras de literatura de terror con autores internacionales *bestsellers* como Stephen King (7 libros), Joe Hill (4 libros) o Agatha Christie (un libro), también encontramos clásicos como Mary Shelley (*Frankenstein*), Bram Stoker (*Drácula*) y H. P. Lovecraft (*El horror de Dunwich*) así como autores menos populares como Mónica Ojeda (*Mandíbula*) y José Carlos Somoza (*La dama número trece*). Del mismo modo, en este club destacan las novelas, aunque también se han leído sagas literarias y colecciones como *El Evangelio del Mal* (Patrick Graham), *La Nación de las Bestias* (Mariana Palova) o *Necroscope* (Brian Lumley).

Por otro lado, en el *Club de Lectura para que los que no tienen tiempo* se trabajan lecturas mucho más variadas y alejadas del canon hegemónico, más vinculadas a los gustos de un lectorado catalogado de juvenil-adulto, por ejemplo: la saga de *Reina Roja*, *Loba Negra* y *Rey Blanco* (Juan Gómez-Jurado) o *Noches Blancas* (John Green); clásicos como *Persuasión* (Jane Austen) o *La historia*

Interminable (Michael Ende); otras más complejas como *El nombre de la Rosa* (Umberto Eco); y autores menos populares como David Jasso (*Disforia*) y Luisa Carnés (*Tea Rooms: mujeres obreras*).

Finalmente, *Spanish Readers* es, probablemente, el mayor club de lectura en español de Goodreads. Respecto al canon de lecturas abordado en el seno de esta comunidad, destaca también por su variedad temática y genérica. En este club existe cierta predilección por determinados autores, por ejemplo, Stephen King (8 libros) o Agatha Christie (9 obras). No obstante, la diversidad de lecturas también es apreciable en este grupo con obras *Young-Adult* como *Eleanor & Park* (Rainbow Rowell), la trilogía literaria *Una Corte de Rosas y Espinas* (Sarah J. Maas), obras más clásicas como *1984* (George Orwell) y *Orgullo y Prejuicio* (Jane Austen), *Canción de Navidad* (Chales Dickens) y otras autoras menos reconocidas como Eva García Sáenz de Urturi y Vicky Forte.

Con respecto a la selección de las lecturas, los clubes de lectura analizados en esta plataforma siguen una dinámica similar: los miembros sugieren autores y obras específicas y se ponen en común con el resto de los usuarios. Los moderadores seleccionan entre las 4 y 10 propuestas más destacadas y las someten a votación durante un tiempo determinado a través de herramientas específicas que ofrece Goodreads: *Polls*. Los datos son públicos y disponibles para toda la comunidad y se puede justificar y discutir en la misma encuesta. Por lo tanto, se trata de dinámicas relativamente horizontales, aunque con guía de los moderadores.

En relación con la periodicidad de la puesta en común, depende de cada comunidad que consensúa sus propias normas. Generalmente, son lecturas de un mes por lo que la lectura, discusión, tertulia, así como selección de próximas lecturas se miden en procesos mensuales. No obstante, otros clubes como *Club de lectura para que los que no tienen tiempo* se han creado específicamente para aquellos lectores que no pueden o no desean seguir ese ritmo de lectura.

3.2. Club de lectura de *QueLibroLeo*

El club de lectura de *QueLibroLeo* se desarrolla exclusivamente en la plataforma de Facebook a través de una página en esta red social. Es decir, a diferencia de Goodreads, *QueLibroLeo* aloja su club de lectura en una web externa. En este sentido, este espacio de

afinidad solo posee un club de lectura gestionado por los mismos moderadores de la web. Por lo tanto, congrega a un gran número de lectores (265147 a día de recogida de datos del presente estudio) y los procesos y dinámicas son menos específicas, más centralizadas por cuestiones operativas y los roles de los diferentes agentes se encuentran más diferenciados con respecto a Goodreads.

Las posibilidades de interacción y funcionalidades se encuentran relacionadas con las que ofrece Facebook. Hasta la actualidad, según la misma web, se han leído de forma conjunta 127 obras dirigidas a un público general (sin temática favorita) y no especializado (variado). Esta comunidad posee un largo recorrido, ya que se formó hace más de diez años (agosto de 2011). Desde esta perspectiva, a pesar de contar con un gran número de miembros o seguidores, la participación es muy baja y las intervenciones son muy escuetas: generalmente reaccionan entre 5 y 30 usuarios a cada publicación y comentan entre 2 y 8 lectores con comentarios que no sobrepasan, generalmente, la decena de palabras. Por lo tanto, a diferencia de Goodreads, no se crean verdaderos debates o tertulias, sino que el moderador o dueño de la web actúa como animador o dinamizador de una lectura individual.

En cuanto a la selección de las lecturas, se realiza a través de una votación con el uso de herramientas externas como Google Formularios de entre una serie de propuestas fundamentalmente elegidas por los creadores del club de lectura. Los resultados se publican una semana antes de empezar oficialmente la lectura con objeto de que los usuarios tengan margen para poder adquirirlos. Durante el mes de noviembre de 2020 se votaron las lecturas vinculadas a la temática de la navidad. No obstante, en los últimos años, en este club de lectura se ha visto reducida considerablemente la participación de los usuarios. Por ello, las propuestas de lectura ya no se someten a votación.

A pesar de ser un club de lectura informal-lúdico, el canon de lecturas conjuntas propuesto está basado en obras *superventas*, aunque destinadas a un público más adulto. Además, también destacan las lecturas clásicas y contemporáneas premiadas de autores nacionales e internacionales y que, en general, exigen cierta competencia lectora y literaria para ser comprendidas e interpretadas.

La limitada interacción entre usuarios ha mermado las posibilidades del club de lectura. Durante las tres primeras semanas, los moderadores segmentan la obra para sincronizar a los lecto-

res y dinamizan la lectura a través de retos, cuestionarios con función lúdica y temas de debate. De ese modo, expanden la experiencia de recepción a través de la publicación de artículos y contenidos audiovisuales relacionados con las lecturas conjuntas, análisis de capítulos, selección de fragmentos y citas relevantes, etc. Esto ofrece una experiencia de lectura hipertextual.

No obstante, este club de lectura sigue una estructura jerárquica y no se favorece la interacción horizontal de los usuarios-lectores. No son frecuentes las tertulias y debates entre usuarios, sino que las aportaciones se centran en dar respuesta a las cuestiones y retos planteados por los moderadores.

3.3. Clubes de lectura en Instagram

Instagram es otra red social que aloja diferentes clubes de lectura. No obstante, al igual que en el caso anterior, no se trata de una herramienta específica para desarrollar estas prácticas letradas. Por lo tanto, existen diferentes limitaciones relacionadas con las posibilidades del espacio de afinidad. Esta red social favorece un tipo de interacción vertical en la que el moderador posee gran protagonismo y se dificultan las tertulias o intercambios de carácter más horizontal.

Se han seleccionado tres clubes de lectura por su relevancia basada, por un lado, por el número de seguidores y, por otro, la cantidad media de comentarios de cada publicación. Ya se ha visto anteriormente que existen clubes de lectura con una gran cantidad de miembros que no siguen o dejan una huella explícita en forma de comentario, reseña o reacción. La muestra analizada está formada por los siguientes perfiles o cuentas de Instagram (tabla 2):

Tabla 2. Tabla resumen de clubes de lectura de Instagram.

TÍTULO	POSTS	SEGUIDORES/SEGUIDOS	M COMENTARIOS
<i>Clubdelecturaconbrillibrilli</i>	173	265419/69	819
<i>Lecturasconjuntas</i>	81	10500/980	32
<i>sociedad.literaria</i>	26	11400/6	463

Fuente: extraído de Instagram.

El *Clubdelecturaconbrillibrilli* (Leer es de Guapas) es probablemente el mayor club de lectura de habla hispana alojado en Instagram con más de 265.000 seguidores. Esta cuenta es gestionada por *@lavecinarubia*, una *Bookstagrammer* con casi tres millones de seguidores. Se caracteriza por la alta participación e interacción de sus miembros con una media de 819 comentarios en cada publicación.

En este sentido, la selección de lecturas es votada por los miembros de la comunicación a partir de las sugerencias enviadas por los lectores. En la última votación realizada se escogió con un 21,2% de los votos *Los Renglones Torcidos de Dios*, de Luca de Tena Torcuato, con la participación de casi 5000 usuarios. En segundo lugar, se votó *La sombra del viento* de Carlos Ruiz Zafón. Se trata de *bestsellers*.

La periodicidad de las lecturas es mensual y, durante ese periodo, los moderadores del club de lectura comparten citas, imágenes o reflexiones relacionadas con el contenido narrativo, autores o temática del mes. Estas publicaciones sirven de foros para el resto de los usuarios. No obstante, no se crean largos hilos dentro de las publicaciones, es decir, no son comunes las discusiones entre los usuarios, sino que se trata de respuestas, reacciones e intervenciones directamente relacionadas con el *post* de los dinamizadores. En segundo lugar, la cuenta *@sociedad.literaria* posee 11500 seguidores. Es importante matizar que, si bien posee una media de 463 comentarios por *post* publicado, una de las 26 publicaciones posee 6620 comentarios que se corresponde con un sorteo de la lectura del mes de octubre. En general, el resto de las publicaciones oscilan entre los 5 y 30 comentarios. En este sentido, no se desarrollan debates o tertulias dialógicas relacionadas con las lecturas, sino que las aportaciones se basan en reacciones, opiniones y respuestas a las cuestiones de los organizadores.

Para finalizar, la última cuenta de Instagram analizada es *@Lecturasconjuntas* (Club de lectura de *Dimeunlibro*). Posee 10500 seguidores y una participación media de los usuarios de 32 comentarios por *post*. Se trata de un club de lectura desarrollado por *@Dimeunlibro*, una cuenta de Instagram con 82.800 seguidores dedicada exclusivamente a reseñas literarias. Este es el club de lectura con menos interacción de todos los que conforman la muestra. Una de las particularidades de este club es que utilizan Telegram como herramienta de comunicación mucho más in-

mediata. No obstante, este no sigue una estructura de grupo, sino de creación de contenido en forma de página.

4. Bibliografía

- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo, *Nuevos modos de lectura en la era digital*, (15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 75-110). Tirant lo Blanch.
- Cencerrado, L. M. y Yuste, E. (2020). Tiempos confinados, cambios de hábitos en el ocio y la lectura, un valor en alza. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 82-88.
- Colwell, J., Woodward, L. y Hutchison, A. (2018). Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online learning*, 22(2), 221-247. <http://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2019). *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2020). *Primeros datos sobre lo que la pandemia está provocando en el ocio y la lectura. Lectura y cuarentena*. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2020/04/Cuarentena-y-lectura.pdf>
- García-Roca, A. (2021). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio*, 67, 65-74. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2020000100065>
- García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 153-166. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>
- Quostodio (2020). Screen Time All the Time. Apps and kids: A year trapped behind screens. https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/da3cbc01-68b0-4e50-a18f-a9a3a0c74a72_EN_Kids+and+Apps+annual+report_20210408.pdf
- Pérez-García, C. y Fernández, R. (2021). Lectores y clubes de lectura en Bookstagram: el libro como objeto estético y la lectura social en la

- red. En A. Vizcaíno-Verdú, M. Bonilla-Del-Río, y N. Ibarra-Rius, *Cultura Participativa, fandom y Narrativas Emergentes en redes sociales* (pp. 554-572). Dykinson.
- Schreuder, M. C. y Savitz, R. (2020). Exploring adolescent motivation to read with an online YA Book Club. *Literacy research and instruction*, 59(3), 260-275. <http://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752860>

Los cuentos como nunca te fueron contados: las versiones tradicionales diferentes crean lectores

PILAR GARCÍA CARCEDO

Universidad Complutense de Madrid, pcarcedo@ucm.es

Resumen

En estas páginas se diseña una propuesta de animación lectora a través de cuentos tradicionales, para la formación inicial de Magisterio y para las aulas de segundo y tercer ciclo de Primaria. Se ofrecerá asimismo un decálogo para la escritura de cuentos desde un enfoque de igualdad de género. La investigación parte de profundizar en el conocimiento de algunas versiones tradicionales diferentes de los cuentos de *Blancanieves* y *Barbazul*, que los alumnos no conocen, para desarrollar a continuación ejercicios de escritura creativa y de reciclaje digital en redes sociales. Todo ello teniendo siempre en cuenta la formación de lectores activos e interesados por la lectura, capaces de comprender en profundidad los cuentos y sus mensajes, tanto literarios como emocionales. El objetivo final consiste en la animación a la lectura de los cuentos a través de su reescritura, así como en una reflexión en las aulas sobre la igualdad de género a partir de un conocimiento profundo de sus versiones tradicionales y de las reescrituras de los propios estudiantes.

Palabras clave: Educación creativa, animación lectora, cuentos tradicionales, estudios de género.

1. Introducción

...Os prohíbo entrar en ese pequeño gabinete (...) si llegáis a abrirlo, no habrá nada que no podáis esperar de mi cólera.

«La barbe bleüe», en *Cuentos completos*
(Perrault, 2001, p. 125)

Cuentos menos conocidos, versiones que sorprenden a los jóvenes lectores y que conducen a reflexionar desde una perspectiva de género, como el *Barbazul* de este epígrafe, que prohíbe y amenaza a su esposa. Todos ellos son especialmente necesarios para recuperar los relatos en las aulas de los últimos años de primaria y de secundaria; en las que los jóvenes tienden a creer erróneamente que los cuentos son lecturas de niños pequeños. En todo caso, el recurso de la escritura creativa a partir del modelo de los cuentos tradicionales es perfecto para transmitir motivación hacia una lectura activa, contagiando y perpetuando así la pasión por la literatura de transmisión oral. De esta manera, al crear nuevas versiones personales de los cuentos, se está profundizando en su interpretación y se podrán también invertir los roles de los cuentos, transformar héroes en heroínas e introducir en ellos nuevos valores más acordes con la actualidad. En el siglo XXI, hay que volver a releer los cuentos tradicionales en toda su riqueza, especialmente aquellos que incluyen heroínas activas, aquellas que no esperan dormidas a que las despierten con un beso, sino que salen al camino y realizan todas las pruebas necesarias para conseguir sus objetivos. Además, como ya defendía Bettelheim (1999), el acercamiento temprano a los cuentos contribuye a fortalecer la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, así como al desarrollo del aprendizaje autónomo y de una educación en valores.

Los estudios de género y culturales (Gutiérrez, 2004, Moi, 1995, Vivero Marín, 2008, Levorato, 2003) coinciden en señalar que el cuento tradicional se encuentra contextualizado por discursos sociales, de forma que toda reflexión actual sobre la validez de los cuentos tiene que tener en consideración la cuestión de la igualdad, es decir, de las formas de relación entre hombres y mujeres y los modelos que ofrecen los cuentos sobre dicha temática. Desde dicha perspectiva se han elaborado las presentes reflexiones, así como la propuesta didáctica para las aulas de formación inicial de los maestros de primaria. En *Cenicienta cumple cuatro mil años* (García Carcedo, 2022), se han trabajado ya, desde la perspectiva de la igualdad de género, los cuentos más universales, como *La belladurmiente*, *Cenicienta* o *Rapunzel*. Descubriendo que, en las versiones originales de *Caperucita roja*, la protagonista se salvaba por sí misma, gracias a su astucia, era un cuento de mujeres totalmente diferente

al de Perrault o al de los hermanos Grimm, que introducen un hombre para salvar a la pasiva niña. Recuperamos a las mujeres como verdaderas protagonistas activas de los cuentos más famosos; en este caso, nos vamos a centrar, sin embargo, en dos cuentos muy especiales en los que se tratan claramente actitudes machistas.

2. Versiones hispánicas de *Blancanieves* y *Barbazul*

El objetivo de este proyecto pretende revitalizar los cuentos tradicionales a partir de versiones diferentes y mucho menos conocidas; se han elegido estos dos cuentos por estar directamente relacionados con relevantes cuestiones que afectan a la igualdad de género, como se verá. La historia de la blanca protagonista perseguida es universal, pero, en España, las versiones de *Blancanieves* son muy diferentes de las más reconocidas entre los estudiantes. Este cuento tiene otros títulos aquí y no suele contar con los famosos enanos ni con el espejo mágico, ya que, en realidad estos elementos fueron introducidos por los hermanos Grimm. En nuestras versiones autóctonas, la casa en la que se refugia la niña sin nombre, suele ser el refugio de siete ladrones o de siete hermanos, y no de enanitos. Por eso se puede deducir que la mayoría de las versiones hispánicas, tanto castellanas como catalanas, son anteriores e independientes de la recopilación de los Grimm en el siglo XIX.

Se empezará por leer una versión muy poco difundida titulada *La madrastra guapa*, de la recopilación de José A. Sánchez Pérez *Cien cuentos populares* (1942). En esta versión, como en todas las anteriores a los Grimm, no hay espejo mágico, sino una bruja, como se puede observar en este fragmento:

...Y la mesonera tomó a su hijastra tal rabia que pensó en matarla. Un día entró en el mesón una bruja hechicera y le preguntó la mesonera: -¿Ha visto usted una mujer más guapa que yo? Y contestó la bruja: -Usted ha sido la mujer más hermosa del mundo, pero ahora su hija es más guapa que usted... Preguntó a la bruja si sabía de algún medio para deshacerse de la muchacha. La bruja le dio un libro dia-

bólico con el que podía conseguir lo que se proponía...(Sánchez Pérez, 1942, p. 155)

En esta versión española tampoco había enanitos, sino ladrones que vivían en la casa del bosque y será la bruja la que se encargará de ponerle unos zapatos hechizados:

A la muchacha le gustaron mucho porque eran muy bonitos, se los dejó poner por la bruja, se quedó como muerta y la bruja la dejó tendida en el suelo. (*La madrastra guapa*, op. cit., p. 157)

Afortunadamente la rescatará el consabido príncipe y desperterá al quitarla los zapatos encantados.

El aspecto más relevante de este cuento, desde una perspectiva de género, es la dedicación obsesiva de su protagonista a las tareas del hogar, como recordamos en esta otra versión hispánica:

...Entonces entró, les hizo las camas, fregó los cacharros, barrió todo, bueno, recogió todo y les puso los pucheros (...). Y como les tenía miedo a los ladrones no se atrevía a presentarse a ellos. Y ellos venían y veían las cosas hechas y decían:

–Pues aquí, persona mala no es, porque si no, nos robaba.

Y la niña no robaba, comía y les dejaba la comida hecha: las camas y todo hecho... (*La Ciniestra*, Camarena, 1991, p. 287)

En definitiva, aunque la protagonista continúe repitiendo el estereotipo de la mujer dedicada a las tareas caseras, la solución nunca debe ser censurar estos relatos, porque el desconocimiento no mejora el espíritu crítico. Lo que hay que hacer es llevar todas estas versiones a las aulas para, a continuación, abrir un debate sobre las relaciones de género y, en concreto, sobre las labores domésticas. Además, en la actualidad, son muchos los ámbitos de difusión en los que se siguen manteniendo estos estereotipos patriarcales; el sector publicitario, por poner un ejemplo, sigue perpetuando los roles sociales atribuidos a la mujer en cuanto a las tareas del hogar. Las mujeres siguen dedicando en promedio dos horas diarias más que los hombres, casi el doble de tiempo, al conjunto de actividades de hogar, según datos del INE, actualizados en julio de 2019. Todos los estudios de-

muestran, como se puede ver, que no se trata de ningún tipo de tendencia innata, sino de comportamientos estereotipados adquiridos.

En cuanto al cuento de *Barbazul*, se puede profundizar en Hermansson (2009), Tatar (2004) o García Carcedo (2018 y 2020). Lo relevante es recordar ahora que se trata de un relato tradicional que nos advierte sobre la violencia de género, en el que el marido ha matado a todas las esposas anteriores. De hecho, el cuento se centra en ejercer el poder patriarcal sobre la mujer, a través de la prohibición marital a la esposa de entrar en la famosa habitación prohibida, bajo amenaza de muerte:

Aquí te dejo las llaves de todo el castillo: puedes recorrerla abrir todas las puertas e inspeccionarlo todo a tu gusto, excepto el cuarto al que corresponde esta llave de oro pequeña, ese cuarto te lo prohíbo. Si lo abres, lo pagarás con tu vida. (1.^a ed. de los Grimm, 1812, Cortés Gabaudan, 2019, p. 300)

Podríamos empezar por leer la versión de Perrault y compararla con la de los hermanos Grimm, porque en el cuento francés la protagonista femenina no se defendía, sino que tenía que ser salvada por sus hermanos; mientras que, en la versión alemana y en todas las españolas, la mujer es inteligente y se salva por sí misma, además de resucitar a sus hermanas. El cambio se introduce a partir de versión de los hermanos Grimm, *El pájaro del hechicero* o *El pájaro emplumado*, título que se debe principalmente a la estrategia de la protagonista que huye disfrazada de pájaro:

...luego va a la cámara secreta y cuando encuentra a sus hermanas en el barreño, las busca y encuentra todas sus partes y luego las recompone...y las dos recobran la vida (...) se metió ella en un barril lleno de miel, destripó la cama y se revolcó en las plumas, de tal manera que era irreconocible de lo estrafalaria que se la veía...

Pájaro del hechicero, ¿de dónde vienes tan pinturero? (Grimm, 1812, Cortés Gabaudan, 2019, pp. 227-228)

Para el experimento de reescritura creativa en las aulas de Educación se ha tratado de dar prioridad a una perspectiva feminista, y, por tanto, se han leído también otras reescrituras con-

temporáneas del cuento (véase Fernández, 1997), como las de la inglesa Angela Carter en *La cámara sangrienta*, la argentina Luisa Valenzuela (1993) en *La llave* y la de Ocampo (2007), que revisitan este cuento tradicional juzgando la violencia doméstica como naturalizada dentro de la sociedad actual. Así, Ocampo afirma:

No comprendo por qué me casé. ¿Por conveniencia? De ningún modo. ¿Por amor? No necesitaba... Y ahora es tarde para arrepentirme. (2007: 315)

Y en su relato se invierten totalmente los papeles de los protagonistas el personaje poderoso es la mujer Bárbara y, su marido, solo un joven estudiante que desobedece. En las sensuales adaptaciones adultas de los cuentos tradicionales de Carter, las consecuencias del patriarcado son más patentes cuando, en el de *Barbazul* concretamente, el marido afirma que puede mantener secretos a su mujer:

–Todo hombre debería ocultar un secreto, aunque solo sea uno, a su esposa –dijo–. Prométeme esto, mi pálida concertista de piano; prométeme que usarás todas las llaves del llavero menos la pequeña que te he enseñado al final. [...] Voy allí, como seguro que comprendes, para saborear el raro placer de imaginarme soltero. (Carter, 2014, *Barbazul*, primer relato de la colección, p. 15)

El comienzo del relato de Valenzuela otorga un protagonismo más activo a la mujer, está también basado en *Barbazul* y se titula *La llave*, una versión en primera persona que pone el acento en la malparada narradora:

Me siento necesaria. Pero hay que reconocer que empecé con suerte, a pesar de aquello que llegó a ser llamado mi defecto por culpa de un tal Perrault –que en paz descanse–, el primero en narrarme. Ahora me narro sola. (Valenzuela, *La llave*, 1993)

En la tradición popular española, hay muchas versiones de esta misma historia en las que las protagonistas femeninas ya estaban empoderadas y se defendían tras el susto inicial, como la de *Las tres costureras*, cuento del que incluimos un fragmento

transcrito con todas las características populares del habla andaluza:

A mí queme ha dicho que no abra ese cuarto, poh yo lo voy a abrir a ver qué lo que hay en ese cuarto. Poh, agarra, y entra y sí que viera la muchacha tanta cabeza cortá, poh venga a llorá, venga a llorá... (Camarena, 1991: 77)

En esta versión tan coloquial andaluza, la tercera hermana toma la iniciativa y venga a las dos hermanas mayores que ha matado Barbazul. En conclusión, es importante que los estudiantes de Magisterio, antes de empezara reescribir los relatos, conozcan otras versiones y adaptaciones de los cuentos tradicionales.

3. Escritura creativa para la igualdad

En estas páginas, se presentan los cuentos tradicionales como nunca te fueron contados, con la finalidad de aumentar la afición lectora en las aulas; y, en este apartado en particular, se trabajará a partir del recurso de la escritura, que claramente contribuye a crear lectores activos. Por todo lo mencionado anteriormente, los cuentos tradicionales elegidos nos parecen un modelo interesante para iniciar en las aulas ejercicios de reescritura creativa desde una perspectiva de género. La propuesta didáctica se ha llevado a cabo en varias fases, en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. La primera era un estudio exploratorio de tipo cualitativo, cuyo objetivo consistía en recoger información sobre el conocimiento y opiniones que los estudiantes tienen sobre los cuentos de *Blancanieves* y de *Barbazul* en particular. Para ello, se diseña un cuestionario inicial sencillo que completan 92 participantes de las asignaturas de Literatura y Educación y fr Cuento y Poesía, en la titulación de Magisterio Educación Primaria. Dicho cuestionario inicial constaba solo de tres preguntas: 1. *¿Qué cuentos tradicionales son los que mejor conoces?* 2. *¿Has leído versiones de Blancanieves diferentes a las de las películas? ¿Cuáles? ¿Hay siempre enanitos en ellas?* 3. *¿Conoces el cuento de Barbazul? Si es así, indica cómo los has conocido.* Sobre las respuestas indicaremos que la mayor parte de los estu-

diantes no conocían versiones de *Blancanieves* sin enanitos y desconocían o no recordaban, aunque les sonara el nombre, el cuento de *Barbazul*. Lo cual demuestra que, en la actualidad, los jóvenes tienden a reconocer solamente las adaptaciones cinematográficas de los cuentos.

La segunda fase parte de la lectura de las distintas versiones previamente comparadas del cuento en cuestión, así como de sus adaptaciones contemporáneas, y la tercera consiste en desarrollar la escritura creativa y digital a partir de dichos cuentos. Finalmente, se desarrolla una reflexión colectiva sobre la problemática de la igualdad y la violencia de género, basada en el relato de *Barbazul*.

En cuanto a la escritura creativa, entre las numerosas propuestas bibliográficas, recomendamos algunas de las que más han contribuido a la renovación de la enseñanza por el camino de la imaginación y la creatividad: las de Gianni Rodari (2002), Victor Moreno (1995) o Esperanza Ortega (1995), entre otras; o los trabajos de García Carcedo, (2018 a, b y c), sobre los cuentos, así como los libros: *Educación literaria y escritura creativa* (2011), *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas* (2015).

Para estas páginas, a partir de los elementos estructurales de la narrativa, hemos creado un decálogo, con diez consejos para los estudiantes. Pueden servir tanto para adaptar o transformar los cuentos estudiados como para escribir relatos nuevos:

3.1. Decálogo para la reescritura de cuentos (por la igualdad de género)

1. *Conflicto inicial*: los cuentos parten de un problema inicial, que el protagonista tendrá que resolver mediante un viaje iniciático y una serie de difíciles pruebas.
2. *Narradora principal*: conviene empezar por pensar quién va a ser la narradora principal de la historia, y si lo cuenta en primera persona o en tercera (podría tratarse de una de las protagonistas del cuento que se reescribe).
3. *Perspectivas*: volver a narrar el cuento desde un punto de vista diferente y con una perspectiva femenina.
4. *Lenguaje concreto*: en cuanto al estilo del lenguaje, tal vez lo más importante sea huir de la abstracción. Ofrecer descripciones tan concretas que hagan el relato palpable para los

lectores, que puedan ver y sentir a los personajes como si fueran reales; de forma que se intensifique la empatía con los protagonistas.

5. *Diálogos*: son muy importantes en los cuentos tradicionales; es relevante tener en consideración que las mujeres sean activas en el diálogo y su palabra esté tan presente como la de los hombres.
6. *Personajes*: en la reescritura, pueden ser un poco más complejos que en algunos cuentos tradicionales, teniendo en consideración sus dudas y su capacidad de evolución. También es necesario considerar el número de personajes femeninos y su relevancia en el protagonismo activo de la historia.
7. *Espacios cercanos*: una de las posibilidades es cambiar el espacio en el que se desarrollan los hechos, ubicarlo en un lugar concreto y familiar.
8. *Tiempos actuales*: otra opción a la hora de adaptar un cuento tradicional es cambiar el tiempo en el que se desarrollan los hechos, y tal vez acercarlo a los receptores de la actualidad.
9. *Calidad*: de todas formas, aunque se esté realizando una adaptación de un cuento, es conveniente hacerlo con total respeto hacia su estructura y las constantes más profundas de sus versiones. Siempre respetando la calidad literaria.
10. *Leer, leer y leer*: por último, antes de reescribir cuentos tradicionales, hay que leer y conocer en profundidad varias versiones de dicho relato y no solo las más difundidas en la actualidad. De esta forma, se descubre que las protagonistas de la tradición oral ya eran heroínas activas con frecuencia.

Tras la lectura de las diferentes versiones de los cuentos elegidos y la revisión de este decálogo, se ha propuesto a los estudiantes de Magisterio que modifiquen los relatos e inventen finales alternativos. Se incluye a continuación solamente un fragmento resultante, que puede dar una idea de la tónica general con la que se han modificado los relatos, casi siempre desde una perspectiva de género, aunque se había dejado total libertad para el ejercicio de reescritura. El texto elegido trata del momento en que la protagonista se despierta y el príncipe le pide matrimonio, como en el cuento de *Blancanieves*:

¿Le gustaría casarse conmigo?

¿De verdad crees que voy a casarme con el primero que pase?

Yo... yo solo quería... ¿Estás segura de que no te gustaría ser princesa?

¿Princesa yo? ¡Claro que no! Yo no quiero ser princesa, quiero ser feliz, y estoy segura de que por ahora puedo serlo sola, más adelante el tiempo dirá.

Ella conoció muchos hombres a lo largo de su vida, pero en ninguno de ellos encontró la felicidad que le daba la soltería. Así que decidió disfrutar de la vida ella sola sin ningún compromiso con nadie.

Y COLORÍN COLORADO, MEJOR SOLO QUE MAL ACOMPAÑADO (reescritura del cuento realizada por las estudiantes Esther Recio y Silvia Sabas)

Tras este ejemplo de reescritura, en el siguiente apartado, se mostrarán algunos de los experimentos que han ido más allá de la escritura en papel, utilizando el cuento de *Barbazul* como contraejemplo para reflexionar sobre la violencia de género a través de la creatividad digital en redes sociales.

4. Memes y escritura creativa digital en redes

En las aulas de la Facultad de Educación, se ha continuado la experiencia de escritura creativa y difusión cultural a través de *memes*, que resultan especialmente familiares y por lo tanto motivadores para los jóvenes. La idea de trabajar con formatos digitales, y concretamente con los memes, se gestó al observar el triunfo en las redes sociales de esta forma de expresión, que combina frases breves con imágenes de una manera sencilla y especialmente motivadora para los adolescentes. Los cuentos tradicionales son especialmente aptos para aparecer en la *memética*, dado que todos los lectores comparten esas lecturas. Entre los más de seiscientos memes creados en las aulas durante la experiencia en las aulas de Magisterio, se han seleccionado solo los de *Barbazul*; aunque también se han realizado del cuento de *Blancanieves*, pero en estas páginas se trata de sintetizar los resultados.

Reflexionando sobre los memes, Zipes (2017) afirma que solo sobrevivieron los cuentos más aptos y la influencia de los

cuentos de hadas es liberadora, subversiva, y sobre todo feminista, por lo que sigue estando de actualidad. De hecho, llega a afirmar que estos cuentos de la tradición oral son memes en sí mismos:

Cenicienta, Blancanieves, Barba Azul, Caperucita... son tan conocidos y han alcanzado tal difusión en el mundo entero en toda clase de formas mediadas, que parecen ser memes universales. (Zipes, 2014: 51)

Tras la lectura de las versiones y las reescrituras contemporáneas, en las experiencias didácticas se ha propuesto la creación en grupo de memes sobre varios cuentos tradicionales; los estudiantes de Magisterio han escrito primero una versión contemporánea completa del cuento con protagonistas activas que se salvan a sí mismas. Las diferentes creaciones se han compartido con toda la clase a través de una *wiki colaborativa* en el Campus virtual de la universidad. A continuación, han creado breves moralejas o síntesis de su versión creativa y las han difundido en redes como memes. Por último, se ha pasado a los estudiantes un cuestionario final para que indiquen su grado de satisfacción respecto al trabajo creativo digital y su opinión sobre el interés de realizar ejercicios similares en tercer ciclo de Primaria o Secundaria. Los resultados han sido muy optimistas para el proyecto, como se podrá ver en la estadística de las respuestas que se comenta brevemente en las conclusiones. Se seleccionan ahora solo tres ejemplos de los memes resultantes, dos de ellos con imágenes incluidas. El primer ejemplo presenta una queja de la protagonista, simbolizada por una imagen de bebé conocido en las redes, en la que las mujeres protestan por la prohibición y la prueba innecesaria de la llave. Barbazul tienta a la esposa entregándole la llave, lo que expresa el meme es: «Si no quiere que entre en el cuarto prohibido, ¿para qué me entrega la llave?». Preguntas sencillas que conducen a la reflexión. El enfoque feminista es muy radical en algunos memes, como el segundo, en el que se niega la posibilidad de cambiar los defectos de los hombres, y se propone como solución cambiar de hombre de forma sangrienta. La imagen hace alusión al castigo final de Barbazul en alguna de las versiones en la que se le corta la cabeza:



Figura 1. Meme basado en el cuento de *Barbazul*, realizado por el grupo de Raquel Alejo.



Figura 2. Meme realizado por el grupo de Eva Carmona (el gato lleva la barba azul).

En este meme, se observa que se utilizan como plantilla imágenes de gran actualidad, que se difunden en las redes y son, por tanto, conocidas por todos los jóvenes. Es probablemente uno de los ejemplos que más corresponden a la estructura visual más común en internet, pero, en este caso, a la imagen del gato se le añade la barba del cuento. Más del 60% de los memes creados han elegido libremente un enfoque de género.

5. Conclusiones

...Ahora me narro sola. Pero en aquel entonces yo era apenas una dulce muchachita, dulcísima, ni tiempo tuve de dejar atrás el codo de la infancia cuando ya me tenían casada con el hombre grandote y poderoso.

Valenzuela (*La llave*, 1993)

Se trata de conocer a las narradoras empoderadas, como la de esta adaptación contemporánea del cuento estudiado en estas páginas. El objetivo final de este proyecto consistía en una reflexión en las aulas sobre la igualdad de género a partir de un conocimiento profundo de las versiones tradicionales de los cuentos y de las reescrituras de los propios estudiantes. Se ha partido de la lectura de versiones diferentes de los cuentos seleccionados, es decir, de los cuentos como nunca se los habían contado. Así, no solo los estudiantes de Magisterio, sino sus futuros alumnos, podrán volver a apreciar esta tradición oral a través de sus versiones más originales y de sus propias reescrituras. Además, en el breve cuestionario inicial (incluido en el apartado tres), se ha observado que la mayor parte de los estudiantes de Magisterio no conocían otras versiones de *Blancanieves*, por ejemplo, sin enanitos, y desconocían o no recordaban el cuento de *Barbazul*. De forma que, en la actualidad, los jóvenes desconocen las versiones de la tradición oral y tienden a reconocer solamente las adaptaciones cinematográficas de los cuentos. Se ha comprobado la necesidad de que lean otras versiones antes de comenzar los ejercicios de escritura creativa.

Los cuentos tradicionales constituyen un caso particular en relación con las reescrituras literarias, ya que, en todas las épocas, han sido objeto de numerosas versiones, adaptaciones y transformaciones. Es precisamente esa enorme difusión entre los receptores lo que convierte los cuentos en el material perfecto para el reciclaje digital en la actualidad. Nuestra investigación se ha centrado tanto en la escritura creativa en papel como en los memes realizados por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, a partir de las versiones de algunos de los cuentos, con la finalidad de convertirse en lectores activos y motivados.

Ese objetivo parece que se ha logrado, de las respuestas al cuestionario final, se comprueba el éxito de la experiencia, porque el 99 % de los alumnos Magisterio, y futuros maestros, que

han participado en el experimento lo han considerado altamente motivador, han disfrutado de las nuevas versiones de los cuentos y han afirmado que realizarán experiencias similares con escritura digital y creación de memes en las aulas de tercer ciclo de Primaria. De forma que el proyecto ha conducido a una posibilidad de mejora en su futura práctica docente, obteniendo así algunas de las ventajas de los procesos de investigación-acción, ya que, como señalan Cohen y Manion:

La principal justificación para el uso de la investigación en la acción en el contexto de la escuela es la mejora de la práctica. (2002: 279)

Se ha conseguido, en definitiva, una profunda reflexión y un acuerdo absoluto sobre la necesidad de llevar a las aulas un tema tan conflictivo como la violencia de género y la posesividad malsana en las relaciones amorosas, a través de los cuentos tradicionales y la escritura creativa y digital.

6. Referencias

- García Carcedo, P. (2020). *Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Madrid: Verbum.
- García Carcedo, P. (2020). Más allá de La bella y la bestia: desde los cuentos tradicionales hacia la escritura. *El valor del cuento tradicional en la formación inicial del profesorado*, monográfico de *Educación y futuro*, 42, abril 2020, pp. 36-53. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.
- García Carcedo, P. (2018a). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-48.
- García Carcedo, P. (2018c). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Ediciones Universidad Complutense. 30, pp. 85-103. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61956>
- Grimm, Cortés Gabaudan, H. (ed. y trad.) (2019). *Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados. Primera edición de 1812. La versión de los cuentos antes de reelaboración literaria y moralizante*. La Oficina de arte y ediciones.
- Pinkola, C. (2018). *Mujeres que corren con los lobos*. Penguin: Random house.

- Regueiro, B. (2020). De princesas valientes y príncipes sensibles. Los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ. En: *El valor del cuento tradicional en la formación inicial del profesorado*, en *Educación y futuro*, 42, abril 2020, pp. 101-119. Madrid. Don Bosco.
- Romero Martínez, S.J. y Ordóñez Camacho, X.G. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Madrid: CEF.
- Rowan, J. (2015): *Memes. Inteligencia idiota, política rara y folclore digital*. Madrid: Capitán Swing.

Hacia una educación ambiental desde los libros ilustrados informacionales: una experiencia de 3.^{er} ciclo de Educación Primaria

BLANCA FLORIDO ZARAZAGA

Universidad de Cádiz, blanca.floridoza@alum.uca.es

HUGO HEREDIA PONCE

Universidad de Cádiz, hugo.heredia@uca.es

Resumen

Esta experiencia parte de la idea de que la lectura placentera es un aspecto clave para el desarrollo de la competencia literaria en los jóvenes. Por tanto, se enmarca dentro del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) con la finalidad de promover el hábito lector desde una perspectiva transdisciplinar; es decir, incorporando áreas lingüísticas y áreas no lingüísticas (Trigo, 2016). El objetivo principal es desarrollar un tercer espacio educativo para la formación de lectores desde los libros de no ficción (LNF) desde una visión de PLC. Respecto a los participantes con los que se llevó a cabo, mencionar que al alumnado al que fue dirigida la propuesta pertenece al tercer ciclo de Educación Primaria de un centro educativo perteneciente a la localidad de Chipiona (Cádiz) durante el tercer trimestre del curso escolar 2021-2022; coincidiendo así con la semana del libro. El LNF seleccionado para ello fue *El gran libro del mar*, cuyo autor es Yuval Zommer de la editorial Juventud. En cuanto a su planificación, esta se formalizó en un total de 4 talleres con una duración de 1 hora cada uno. Los resultados dejan entrever que la motivación por la lectura está estrechamente relacionada entre la realidad cercana y la forma de dinamizar el libro (Taberner, 2019). Esto muestra que las lecturas contextualizadas y no analíticas favorecen el enfoque desde el interés propio (Romero *et al.*, 2017).

Palabras clave: Libro ilustrado de no ficción, formación de lectores, talleres de lectura, estrategias de lectura, Educación Primaria.

1. Introducción

Una de las tareas indiscutibles del sistema educativo español, en general, y de los centros educativos, en particular, es la formación de lectores críticos a través de la adquisición y desarrollo de las competencias lectora, literaria y comunicativa. Tanto es así que el papel de la lectura en la escuela no se puede considerar únicamente como una estrategia de e/a, sino también como una herramienta de civilización que permite concebir el mundo en su complejidad. Sin embargo, si tomamos como referencia informes recientes, como la Federación de gremio de editores de España, PIRLS o incluso PISA, podemos observar los bajos índices lectores que posee la sociedad española. Estos resultados para nosotros, los docentes, debe ser un toque de alama para investigar otras alternativas que motiven mejoras en el proceso de lectura en los centros educativos.

Es, concretamente, el Plan Lingüístico de Centro –en adelante, PLC– el plan clave para así poder solventar este déficit lingüístico del que hablamos. La finalidad principal que este persigue es ofrecer una serie de actuaciones para mejorar la competencia en comunicación lingüística –en adelante, CCL– en el alumnado integrando tanto áreas lingüísticas como áreas no lingüísticas. De entre todas las líneas de trabajo que ofrece en esta experiencia optamos por la lectura y la mejora de la comprensión lectora y, para ello, se incorpora los libros ilustrados de no ficción –en adelante, LINF–, ya que suponen un legado de las corrientes científicas más importantes los últimos tiempos: el racionalismo, el positivismo y el cientifismo (Lartitegui, 2018). En palabras de Taberneró (2011), se definen como:

Obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página. (p. 95)

Es decir, se trata de obras que, a diferencia de los libros de literatura de ficción, obedece al tratamiento de conocimientos tocando siempre un área u otra. Además, en este tipo de libros, los textos pierden significado sin las imágenes y viceversa, por lo que mantienen una relación de interdependencia y correspon-

dencia significativa (Taberner, 2011). Así pues, se deduce que este tipo de libros resultan de gran utilidad para la formación de lectores críticos desde una doble perspectiva (Romero *et al.*, 2017): la intrínseca, vinculada con las características del propio lector; y la extrínseca, con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje. Entre sus características, Young *et al.* (2017) destacan:

- despertar la curiosidad y promover la investigación;
- crear un sentido de asombro al construir sobre el interés de los estudiantes en el mundo natural;
- proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas;
- motivar a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos;
- expandir el conocimiento de fondo necesario para entender el núcleo;
- los conceptos del área de contenido presentados en los libros de texto;
- contribuyen al dominio de los estudiantes de las normas del área de contenido;
- construir vocabulario introduciendo a los lectores a los términos de contenido y lenguaje académico que no se encuentra a menudo en los textos narrativos;
- proporcionan a los lectores la exposición a una variedad de estructuras de texto y características;
- desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido;
- preparar a los estudiantes para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización informática;
- combinar la lectura por placer con la lectura por información;
- exponer a los estudiantes a los tipos de texto que se encuentran en los exámenes estandarizados, así contribuyendo a la mejora de los logros.

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta experiencia es desarrollar un tercer espacio educativo para la formación de

lectores desde el LINF desde una visión de PLC. Como consecuencia, este se concreta en otros tres objetivos específicos (OE) que resultarán como factores clave para el cumplimiento del objetivo general. Estos son:

- OE1. Promover la creación de un tercer espacio educativo para lograr la equidad entre la universidad y la escuela (Zeichner, 2010).
- OE2. Incentivar la formación del hábito lector en el centro educativo desde los LINF (Taberner, 2018).
- OE3. Contribuir al desarrollo de la CCL en el alumnado de 3.º ciclo de Educación Primaria atendiendo a su carácter transversal, interdisciplinar e instrumental según Romero y Trigo (2015).

2.2. Metodología

Para esta experiencia se ha seleccionado una metodología cualitativa, ya que se pretende el conocimiento de lo particular, lo idiosincrático y lo único (Vázquez y Angulo, 2003); en este caso, conocer los puntos de vistas subjetivos del centro donde se ha llevado a cabo la investigación. Del mismo modo, esta corresponde, según la clasificación de McMillan y Schumacher (2005), a la investigación interactiva; estudio de caso y etnografía, aunque, debido a la situación ocasionada por la COVID-19, se ha realizado el trabajo de campo en la red correspondiendo esta a una etnografía digital (López-Gil, 2015). Además, con la investigación de diseño (del inglés, *Educational Design Research*) se pretende desarrollar los cuatro talleres que conforman esta experiencia, analizarlos y colaborar con los agentes participantes, tanto internos como externos, para afrontar este reto que nos proponemos con éxito.

2.3. Contexto y participantes

Sería importante señalar que, para la consecución tanto del objetivo general, como de los objetivos específicos expuestos en el apartado anterior, confluyen una serie de elementos –internos y externos– (Romero *et al.*, 2020). Esto es la idea de *ecosistema o ambiente ecológico*, según Bronfenbrenner (2001, cit. por Romero

et al., 2020), en que se realiza una analogía con el sistema educativo y los diferentes agentes que intervienen en los hábitos de lectura del alumnado, en este caso del alumnado del 3.º ciclo de la etapa de Educación Primaria; todo ello desde una visión holística e integradora (tabla 1). De ahí que la justificación de estos participantes se concrete en los siguientes niveles:

Nivel 1: centro educativo

El centro educativo donde se ha desarrollado esta experiencia corresponde al CEIP El Faro. Será ficticio, para preservar su anonimato desde una perspectiva ética (Vázquez y Angulo, 2003), situado en la localidad de Chipiona (Cádiz). Tomando como referencia la solicitud del proyecto, mencionar que, según datos obtenidos en las pruebas de escala del curso 18-19, tan solo el 56% del alumnado había alcanzado un dominio alto de la CCL. Por esta razón, el equipo directivo y el claustro de este centro estaban de acuerdo en solicitar el PLC y, de esta forma, poder mejorar la CCL del alumnado, siendo la formación del hábito lector y la oralidad las líneas de actuación destacadas. Para tal fin, como se ha mencionado anteriormente, el objetivo que se pretendía alcanzar era desarrollar un tercer espacio educativo para la formación de lectores desde el LNF desde una visión de PLC; todo ello siguiendo el proceso recogido en la figura 1. Es decir, el contexto en este momento fue, por una parte, real por la experimentación de este tercer espacio y, por otra, una simulación de

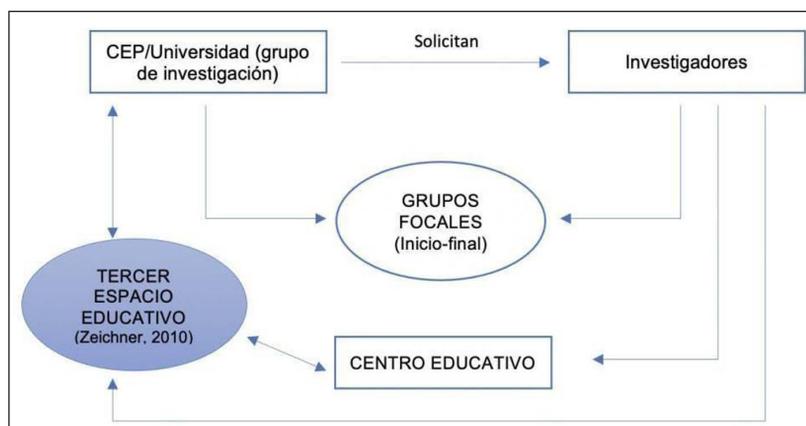


Figura 1. Contexto de investigación. Fuente: adaptación de Francès *et al.* (2015).

un grupo de PLC (cada investigador solicitado –alumnado del Máster en Investigación para el Desarrollo Profesional del Docente y del Doctorado– era coordinador de un ciclo en concreto), así como de nuestra práctica docente para ofrecer al centro una propuesta coordinada.

Nivel 2: curso de referencia

La propuesta basada en *El gran libro del mar* fue dirigida al tercer ciclo de EP (5.º y 6.º curso). Con respecto al tamaño de la muestra (n), esta se concreta en un total de 48 alumnos/as (24 alumnos/as por curso). Además, dicha experiencia corresponde a un muestreo no probabilístico según la clasificación de McMillan y Schumacher (2006), puesto que los sujetos han sido seleccionados en función de determinados criterios; siendo en este caso la transición de etapa educativa.

Tabla 1. Sistemas ecológicos y hábitos sociales de la lectura.

Sistemas	Relación con los hábitos sociales de la lectura	Agentes participantes
Microsistema	Además del entorno inmediato del individuo, también intervienen en este nivel los vínculos tanto físicos como emocionales entre la escuela, como mediadora de los procesos de formación lectora y literaria, y el ámbito doméstico, donde se desarrolla sus gustos y preferencias con respecto a la lectura. Asimismo, actúan factores como: concepciones personales y culturales, las relaciones entre sus iguales y docentes en el centro educativo, así como la convivencia y condiciones en su contexto familiar.	<ul style="list-style-type: none"> – Equipo directivo – Maestros – Alumnado
Mesosistema	Se corresponde con los entornos inmediatos donde el individuo se desarrolla; por un lado, las relaciones con sus familiares y amistades donde los espacios virtuales –blogs, redes sociales, <i>booktubers...</i> – se constituyen en una forma de vida y, por otro lado, el ámbito municipal, su ciudad y los servicios que le ofrecen, tales como: bibliotecas, librerías, clubes y asociaciones recreativas entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> – Entorno específico para la praxis educativa (el mar) – Biblioteca y librerías municipales

Exosistema	<p>Compuesto por los diferentes entornos en los que los estudiantes no participan de forma directa, pero influyen en la escuela: políticas locales, medios de comunicación, contexto socioeconómico y cultural de la comunidad en la que el individuo reside.</p> <p>*Las políticas locales hacen referencia a los programas educativos que oferta el municipio, tales como: talleres, certámenes, festivales, campañas, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PLC como proyecto de innovación educativa y el proceso de formación docente vinculado al Centro de Profesorado (CEP) de la Consejería de Educación - Grupo de investigación de la Universidad de Cádiz - Administración educativa - Mateo García Barea (Asesor del CEP)
Macrosistema	<p>Políticas autonómicas o estatales incluyendo las leyes educativas, administrativas o económicas. También los distintos informes de gremios, observatorios e instituciones de ámbito nacional implicadas en el fomento de la lectura –PIR-LS, Federación de Gremios Editores, Fundación Germán Sánchez Ruipérez...– y su influencia en los medios de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes y programas de la administración autonómica.

Fuente: adaptación de Romero *et al.* (2020).

2.4. Instrumentos

Con la finalidad de evaluar la implementación de esta propuesta de talleres basada en los libros ilustrados de no ficción llevada a cabo en el tercer ciclo de Educación Primaria, se utiliza la técnica de observación, pues permite al investigador, en palabras de Rodríguez Gómez *et al.* (1999), «obtener información sobre un fenómeno/acontecimiento tal y como este se produce» (p. 149). Más concretamente, se ha optado por un proceso sistemático de observación para poder realizar un acercamiento perceptivo a las conductas que se desean evaluar haciendo uso de un guion de observación «un plan sistemático de recogida análisis e interpretación de los propios datos observacionales» (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 151).

Su estructura responde a tres dimensiones con diferentes indicadores que se han elaborado atendiendo a las estrategias de lectura (Solé, 1993), la utilidad que genera el uso de libros ilus-

trados de no ficción (Young *et al.*, 2007) y los aspectos metodológicos que ponen en marcha (Romero, 2009). El instrumento fue cumplimentado durante la participación del investigador en la situación objeto de estudio –observación participante– y *a posteriori*, observando las grabaciones audiovisuales y leyendo las transcripciones para abordar una observación más atenta y detallada accediendo a una información que en la práctica puede pasar desapercibida –observación no participante–, aportando la información en el apartado de observaciones.

2.5. Procedimiento

Conviene destacar que todo el procedimiento se llevó a cabo de forma telemática a través de Google Meet debido a la situación de pandemia originada por la COVID-19, ajustándose a las diferentes fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1992) para la investigación acción-participativa.

Fase 1: Diagnóstico y diseño de un plan de acción

En primer lugar, se realizó una reunión conjunta entre todos los agentes participantes para comunicar a los investigadores sobre el bajo nivel de eficacia lectora del alumnado y, por tanto, la urgente necesidad de articular un plan de actuación para solventar esta situación. Además, recalcaron que las líneas de actuación en las que se querían centrar con la puesta en práctica del PLC eran principalmente la formación del hábito lector y la oralidad. Fue en este momento cuando se les indicó que una buena opción para trabajar estas líneas de manera interdisciplinar era haciendo uso del libro ilustrado de no ficción. En este primer diagnóstico se revelaron diferentes aspectos clave: la ausencia de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura, el desconocimiento de los LINF o incluso la falta de un plan lector. De entre todos los centros de interés (contenidos) que los docentes propusieron, se seleccionó uno de ellos, en este caso el ecosistema, con el fin de diseñar una propuesta globalizada de corta duración basada en los LINF, que se llevó a cabo en la semana del libro.

Fase 2: Ejecución del plan de acción

A continuación, se exponen de manera detallada los cuatro talleres que conformaban esta experiencia según las tres fases de lec-

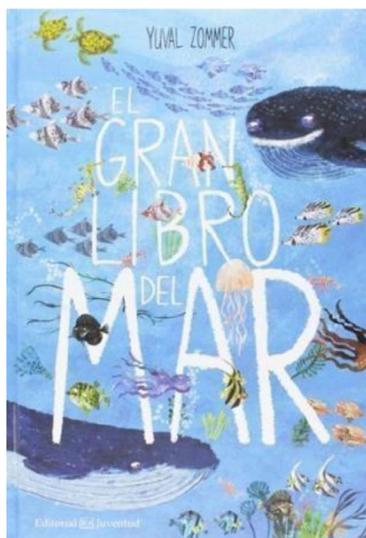
tura –antes, durante y después– propuestas por Solé (1993) (tabla 2). Mencionar que los talleres se comenzaron a desarrollar en quinto curso y, tras la hora de duración, se proseguía en sexto. Tal y como se ha comentado previamente, la intervención en el aula se desarrolló de manera virtual mediante Google Meet debido a la situación originada por la COVID-19, por lo que la ayuda por parte de los docentes fue imprescindible para que los talleres resultasen significativos y exitosos para el alumnado. Para ello, fue fundamental la guía didáctica facilitada a cada tutor donde se especificaba la descripción de cada sesión, los materiales necesarios y la intervención docente, entre otros.

Tabla 2. Talleres de intervención.

TALLER 1: ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL MAR?

Para comprender: ANTES DE LA LECTURA

Con este primer taller se pretende conocer las ideas previas del alumnado sobre el tema a tratar; en este caso sobre el mar. Para tal fin, se le repartió a cada alumno/a una ficha que tuvieron que rellenar de forma individual, pero únicamente la primera y segunda columna; es decir, lo que sé y lo que quiero saber. Además, se les presentó la portada del LINF *El gran libro del mar* para que ellos mismos pudieran predecir lo que se iban a encontrar.



Asimismo, se les planteó una serie de cuestiones sobre el mar. A modo de ejemplo:

- ¿Qué significado tiene para vosotros el mar?
- ¿Tenéis la oportunidad de disfrutarlo?

- ¿Cuidáis del mar?
- ¿Consideráis que la sociedad está cuidando del mar?
- ¿Qué tipo de animales conocéis que habitan en el mar?

Por último, se visualizó un video sobre la fauna submarina de Cádiz para compartir qué animales de los que aparecen en él conocen y cuáles no. En relación con este video, se les mostrará las dos páginas que se leerán en la próxima sesión.

TALLER 2: NOS HACEMOS EXPERTOS SOBRE EL MAR

Construyendo la comprensión: DURANTE la lectura:

En este segundo taller se procederá a la lectura de dos páginas que se muestran de forma individual. En el caso que desconocieran significados podían hacer uso de estrategias: volver a leer, seguir leyendo, consultar diccionario, Internet, entre otras. No obstante, podían inferir el significado a partir de indicadores textuales: imágenes, letra negrita, títulos, subtítulos, etc.



Seguir comprendiendo y aprendiendo: DESPUÉS de la lectura:

Una vez leídas, se puso en práctica la técnica del puzzle de Aronson, pero adaptadas a las medidas del centro por la situación originada por la COVID-19. Para ello, el grupo-clase recibió un número del 1 al 5. A cada alumno/a con el mismo número se le repartió el mismo texto, de modo que:

- Estudiantes con el número 1: texto sobre los moluscos.
- Estudiantes con el número 2: texto sobre los peces.
- Estudiantes con el número 3: texto sobre los crustáceos.
- Estudiantes con el número 4: texto sobre los mamíferos.
- Estudiantes con el número 5: texto sobre los reptiles.

Las distintas fases a seguir fueron:

1.ª fase: los alumnos individualmente preparan su documento (leer, entender, aprender, recopilar dudas surgidas).

2.ª fase: los alumnos/as que tengan el texto 1 saldrán a exponer a los demás compañeros sobre lo que se ha leído y lo que más les ha llamado la atención. Después, los que coincidan con el texto 2, así sucesivamente.

3.ª fase: mientras los compañeros exponen sus textos, cada alumno/a tendrá que rellenar una ficha (sobre 4) sobre lo que más les ha llamado la atención de cada familia.

TALLER 3: CREAMOS UN PÓSTER CIENTÍFICO

En este tercer taller cada alumno/a tuvo que hacer una selección de la información más relevante de la familia de animales asignada en la sesión anterior para responder a estas cuestiones: características principales y qué animales incluyen. Para ello, se pudo hacer uso de Internet (por ejemplo, en el caso de querer obtener más información sobre cómo es la forma de un animal del océano en concreto). Cada alumno/a plasmó los resultados en un póster en la que además de dar respuesta a dichas cuestiones tuvieron que trabajar desde la ilustración.

TALLER 4: COMPARTIMOS LO QUE SABEMOS

En este último taller cada alumno/a expuso a los demás algún aspecto interesante sobre la información obtenida. Del mismo modo, se le volvió a repartir la misma ficha que al principio, pero en este caso para rellenar qué he aprendido sobre el mar. Seguidamente, se organizó todos los pósters por familias del océano para crear nuestro propio libro de aula encuadernándolo con la portada y contraportada de *El gran libro del mar*. Para terminar, el docente entregó a cada uno de ellos un diploma de la semana del libro.

Fuente: elaboración propia.

Fase 3: Evaluación de resultados de la acción emprendida

Además de las conversaciones informales llevadas a cabo con los docentes de tercer ciclo tras finalizar cada taller, se creó un espacio para reflexionar sobre los resultados obtenidos de esta experiencia. Del mismo modo, en la Universidad de Cádiz tuvo lugar una jornada de transferencia *Creando un tercer espacio educativo para la formación de lectores: libros ilustrados de no ficción* donde se nos brindó la oportunidad por parejas pedagógicas (investigadores-docentes) difundir los resultados y reflexionar sobre esta.

3. Resultados

Acto seguido, se exponen los resultados obtenidos atendiendo a las tres dimensiones que conforman el guion de observación.

Dimensión 1: estrategia de lectura

Como se ha indicado en el desarrollo de los cuatro talleres que conforman esta propuesta, se ha llevado a cabo los tres momentos de lectura propuestos por Solé (1993). El momento de antes de la lectura se ha realizado en el primer taller, donde a través de los elementos paratextuales, el alumnado tenía que predecir lo que se iba a encontrar. No obstante, para seguir formulando predicciones se preguntó al alumnado: ¿de qué creéis que irá el libro?, obteniendo como respuestas: «un libro donde se nos enseña muchos animales». Así, con la intención de seguir indagando en sus conocimientos previos se preguntó sobre los animales marinos que conocían, a lo que el alumnado respondió: «tiburón, «estrella de mar», «cangrejo», «ballena», entre otros.

El momento durante la lectura cobró gran relevancia en el segundo taller donde se realizó la lectura de las dos páginas mostradas en el apartado anterior teniendo como título: ¿qué tipo de animales viven en el océano? Se realizó algunas cuestiones sobre el texto con el fin de comprobar que se comprendía, tales como: ¿sabéis qué es un kril?, ¿qué significa que un animal se caracterice por tener la sangre caliente? La dinámica se repitió en varias ocasiones con la intención de seguir indagando y aclarar posibles dudas sobre diferentes aspectos, por ejemplo: ¿qué es un crustáceo?, ¿qué es un molusco? No obstante, de forma previa a la lectura se marcó un objetivo y esta era concretamente obtener una información general sobre los diferentes tipos de familias del océano.

El proceso de después de la lectura se llevó a cabo desde la última actividad del segundo taller, en la que se puso en práctica la técnica del puzle de Aronson con el fin de conocer de una forma más detallada las características de las cinco familias del océano, hasta el tercer taller. En este tuvieron que resaltar los aspectos más relevantes a través de un póster combinando las palabras con dibujos, siendo esta una característica que ofrece este tipo de libros. Para recapitular, se le preguntó al alumnado qué

habían aprendido, para lo que ellos respondieron: «que hay muchos tipos de peces», «la ballena para hablar con amigos salpica agua», «el pulpo tiene tres corazones», entre otros.

Dimensión 2: utilidad del LINF

La dinamización del LINF ha contribuido al desarrollo de las competencias clave (CC) recogidas en la Orden ECD/65/2015 (MECD, 2015). Además, se podría decir que su formato ha generado la curiosidad del alumnado desde que se presentó la portada, gracias a su soporte visual y formato atractivo: «oh, qué libro más guay», interesándose por aquellos animales marinos que les resultaban desconocidos «seño, ¿ese de ahí cómo se llama?», «¿vamos a conocer más sobre ellos?». Otra de las razones por la que han mostrado curiosidad e interés y, por tanto, ha promovido la investigación en todo momento es que el mar está estrechamente relacionado con el entorno del alumnado. Esto mismo queda reflejado en algunos de los pósteres realizados (figura 2):



Figura 2. Ejemplos de pósteres.

tal y como se puede observar, en el primer caso un alumno decidió plasmar el Faro de Chipiona, ya que es este el monumento más emblemático de dicha localidad. En el caso del segundo, un alumno dibujó un barco porque su hobby preferido es ir a pescar con su padre. Por tanto, se puede deducir que este LINF ha permitido la producción de textos descriptivos atendiendo a la estructura y finalidad de este.

Dimensión 3: metodología de enseñanza

Señalar que tanto en el curso de 5.º como de 6.º los docentes se han ajustado completamente a la planificación establecida en la guía facilitada. Es decir, en todo momento han tenido en cuenta la importancia de un enfoque comunicativo integrando áreas lingüísticas y áreas no lingüísticas, por ejemplo: favoreciendo la creatividad en la elaboración del póster o incluso han hecho hincapié en la clasificación de animales marinos según las familias del océano trabajadas. Asimismo, durante las diferentes actividades ha adoptado el rol de acompañante ofreciendo el andamiaje oportuno a cada alumno/a, por ejemplo, tratando que el alumnado vaya adquiriendo cada vez más tipos de animales que habitan en el mar.

Sin duda, una de las fortalezas de esta experiencia es que la coordinación entre el docente y la investigadora ha estado siempre presente. Sin embargo, una dificultad con la que nos hemos encontrado ha sido relacionada con el sonido, pues muchas veces resultaba imposible escuchar las intervenciones del alumnado, pero ante esta situación el docente se encargaba de repetir las aportaciones en voz más alta y, además, pedía a cada alumno/a que se acercara a la pantalla para que la investigadora pudiera ver sus producciones y escuchar sus aportaciones o dudas surgidas.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, conviene resaltar que con esta experiencia se han dado respuesta a los diferentes objetivos propuestos en esta investigación. En cuanto al primero, el hecho de crear un tercer espacio educativo acompañado de un proyecto de in-

novación que ofrece la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, como en este caso ha sido el PLC, ha tenido como desencadenante principal la mejora educativa de la cultura de centro. De esta forma, se deduce que es también responsabilidad de la Universidad dar respuesta a las necesidades de cambio de la escuela impuestas por la sociedad. Con relación al segundo objetivo, los libros ilustrados de no ficción son muy buena opción si se quiere desarrollar hábitos de lecturas en el alumnado, como ha ocurrido en este caso, ya que el acercamiento a la lectura es de un modo más placentero no siendo lineal, obligatoria y de ficción. Otra de las razones es que este tipo de libros ofrece la conexión de contenidos curriculares con experiencias o vivencias personales teniendo como resultado que el alumnado se motive y muestre curiosidad por los conocimientos que se están trabajando, puesto que están al alcance de su realidad. Por último, gracias a este tipo de recurso y teniendo en cuenta los tres momentos de lecturas comentados a lo largo del artículo es posible desarrollar la CCL trabajando las cuatro habilidades comunicativas.

5. Referencias

- López-Gil, M. (2015). Nuevos espacios en el que hacer y sobre el que hacer investigación: la digitalidad. En S. Redón y F. Angulo (coords.). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 211-224). Miño y Dávila.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- MECD (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la EP, la ESO y el bachillerato.
- Romero, M., y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 1-5. <https://bit.ly/2WWJZQV>
- Romero, M.F., Ambrós, A., y Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *ISL*, 13, 18- 34.
- Romero, M.F., Trigo, E. y Heredia, H. (2017). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*.

- Taberner, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro- álbum y del libro ilustrado. *Ensigna Em Re-Vista*, 18(1), 93-109.
- Taberner, R. (2018). *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción* (Memoria científico-técnica de proyectos individuales). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.

Discutir sentidos en escenarios formales de aprendizaje: el club de lectura de la Universidad de Almería

RAQUEL FERNÁNDEZ COBO
Universidad de Almería, rfc206@ual.es

JOSÉ MANUEL AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
Universidad de Almería, jmdeamo@ual.es

ANASTASIO GARCÍA ROCA
Universidad de Almería, agr638@ual.es

Resumen

Este trabajo centra su interés en el análisis de los procesos compartidos de construcción de sentido que se generan en los clubes de lectura universitarios. Se trata de una práctica letrada que, a pesar de ser un instrumento relevante para el desarrollo del hábito lector y la competencia literaria, sigue siendo minoritaria dentro de escenarios educativos formales. Desde esta perspectiva, nuestro estudio tiene como objetivo principal lograr una mayor comprensión de las dinámicas de interacción social y de negociación interpretativa que se generan en estos escenarios académicos. Para ello, se ha seleccionado como modalidad de investigación el estudio de caso de carácter intrínseco, consistente en el club de lectura de la Universidad de Almería. Sus miembros conforman un grupo heterogéneo en cuanto a su formación académica como a su itinerario lector. La entrevista y los cuestionarios realizados a la coordinadora y el resto de lectores –6 miembros y 1 profesora– nos han permitido analizar los modos en que el valor social de la lectura se transforma a través de la tertulia dialógica literaria. Los resultados muestran que esta es una práctica que favorece el intercambio de opiniones desde una posición desjerarquizada; permite negociar de manera consensuada el significado del texto en el seno de la comunidad y, de este modo, alcanzar un nivel más profundo de comprensión, construyendo, así, ciudadanos más reflexivos. Entre las conclusiones, destacamos la importancia de la figura del moderador por su capacidad para seleccionar obras que

generen interés entre los participantes al tiempo que logran conciliar formación y placer lector.

Palabras clave: Modos de leer, club de lectura universitario, construcción de significado, interpretación, valor social.

1. Introducción

En los últimos años, se han dedicado numerosos trabajos al análisis de las comunidades lectoras en entornos virtuales, pero escasos estudios se han centrado en la reivindicación de los clubes de lectura como una práctica letrada relevante para el desarrollo del hábito lector. El club de lectura es sus diferentes modalidades es una actividad dialógica que sigue siendo minoritaria, a pesar de ser un instrumento acreditado para la formación integral de cualquier individuo. Quizá sea por ello por lo que se le ha prestado poco interés dentro del mundo académico. Desde esta perspectiva, nuestro trabajo tiene como objetivo principal lograr una mayor comprensión de las dinámicas de interacción social y de negociación interpretativa que se generan en estos escenarios formales de aprendizaje, porque sostenemos junto con Ludmer (2019) que lo que se aprende mediante el diálogo no se puede enseñar simplemente con la lectura de un manual, sino que las obras adquieren sentido a través de las interpretaciones colectivas. Construimos el sentido y las concepciones de lo literario en colectividad, dentro de una práctica social. Es así como evoluciona la literatura. Además, el club de lectura, en cuanto que comunidad interpretativa, persigue también el objetivo de desarrollar la competencia literaria a través de la dimensión comunitaria de lectura, porque los textos nunca adquieren sentidos por sí mismo, sino por medio de una cultura, una determinada lengua y un determinado grupo de personas con afinidades e intereses comunes. Por tanto, nos posicionamos dentro de una teoría de la lectura de sesgo sociológico que considera que el sentido no está dentro del texto, ni es fruto de una elección personal, sino que se construye dentro de una comunidad de forma relacional en función de factores externos a los textos relativos a sus modos de producción y circulación. Así, para indagar en la complejidad y la particularidad del fenómeno específico en que consiste un club de lectura universitario, hemos seleccionado un

estudio de caso como modalidad de investigación. Nuestra intención se ha centrado, en este sentido, en valorar las diferentes perspectivas aportadas por los participantes, así como en observar e interpretar el caso en su contexto ecológico y real.

2. Marco teórico

2.1. Definición y dinámicas de los clubes de lectura

Un club de lectura es un grupo de personas que se reúnen de manera periódica para debatir sobre una obra cuya lectura ha sido previamente acordada. En los clubes de lectura existe la figura del moderador, esto es, quien guía las intervenciones y establece las normas de participación de las sesiones. Como enuncia García (2011), los clubes surgen como un «punto de encuentro» donde compartir la experiencia lectora mediante un proceso de diálogo intersubjetivo sobre los libros.

Arana y Galindo (2009) indican que el binomio lectura/conversación es fundamental en los clubes de lectura, ya que saber que se va a hablar de la obra implica un modo de leer específico que incluye una lectura más atenta y reflexiva. Así pues, de las lecturas individuales de la misma obra, teniendo en cuenta la propia experiencia de cada lector y su bagaje cultural, surge un diálogo entre distintos lectores que expresan sus opiniones, negocian la interpretación y disfrutan de manera conjunta del acto de leer y de pertenecer a un grupo con el que compartir sus inquietudes y aficiones. Además, se produce una construcción cooperativa del sentido del texto y por medio de la interacción se fomenta la implicación, el desarrollo del hábito lector y la competencia lectoliteraria.

Los clubes de lectura conforman comunidades en las que se genera un aprendizaje dialógico, por lo que deben cumplirse los siguientes criterios descritos por Flecha y Puigvert (2002): 1) el diálogo igualitario; 2) la inteligencia cultural; 3) la transformación; la dimensión instrumental; 5) la creación del sentido; 6) la solidaridad y 7) la igualdad de diferencias.

2.2. Estudios sobre clubes de lectura presenciales: antecedentes

Las primeras aportaciones se iniciaron recientemente en los años noventa y, aunque contamos con algunos estudios relevantes que a continuación reseñaremos, la mayoría de los estudios existentes tienen un carácter divulgativo de escaso interés académico. En el ámbito español, como señalamos, sigue siendo considerada una investigación incipiente y que no ha sido suficientemente investigada (Moral y Arbe, 2013; Álvarez y Pascual, 2014). Uno de los estudios más sobresalientes es el de Álvarez y Vejo-Sainz (2018), el cual analiza un club de lectura escolar (alumnado de entre 11 y 13 años) y sus aportaciones al desarrollo de la competencia literaria del alumnado. Principalmente, se comprobó una mejora de la competencia literaria en cuatro ámbitos: la comprensión lectora, la educación en valores, el enjuiciamiento literario y el gusto por la lectura.

Es en el ámbito internacional donde este objeto de estudio ha cobrado mayor relevancia en investigaciones como las de Switzer y Barclay (2012), donde enfatizan que los clubes de lectura son unas útiles herramientas para desarrollar el pensamiento crítico, la evaluación y la reflexión. Por su parte, Kong y Fitch (2003) exploran las oportunidades que ofrecen los clubes de lectura para los niños siempre que se les guíe, y afirman que son capaces de participar en conversaciones significativas sobre lo que leen, realizar conexiones entre el texto y su experiencia lectora, y evaluar el texto y su entendimiento sobre el mismo. Pero aclaran que estas conversaciones no surgen de manera espontánea en el aula, de ahí la necesidad de incluir y promocionar clubes de lectura (p. 353). Hicieron un club de lectura cuyo objetivo era enfatizar en las respuestas a textos literarios y compartir las respuestas creando oportunidades para los estudiantes de usar su conocimiento previo para construir el sentido de las lecturas de manera colaborativa. El estudio de Sennet (2006), resulta relevante porque incide en que el uso de clubes de lectura puede ser muy útil como herramienta interdisciplinar, esto es, a través de varias áreas del currículo escolar. Por último, señalamos la contribución de Lapp y Fisher (2009), quienes explican que los adolescentes, al igual que los adultos, se ven motivados por la lectura siempre que sea una obra interesante, sea accesible

y si pueden tener una participación en el proceso de elección. Además, confirman que el aprendizaje entre pares es un factor añadido para la motivación hacia la lectura, de modo que el interés por las obras que leían y discutían con sus compañeros los animó a realizar lecturas adicionales para expandir sus puntos de vista y sus perfiles lectores.

2.3. Objetivos

De manera general, en este trabajo pretendemos analizar los procesos compartidos de construcción de sentido que se generan en los clubes de lectura universitarios de vertiente tradicional (Ferrándiz, 2013) para lograr una mayor comprensión de las dinámicas de interacción social y de negociación interpretativa que se generan en estos escenarios académicos.

De modo más concreto, los objetivos específicos de este trabajo son:

- Explorar la participación voluntaria de los miembros del club de lectura universitario y el tipo de orientación y función del coordinador.
- Entender el significado que tiene la lectura y su valor social para los participantes.
- Analizar las razones por las que los miembros participan de prácticas lectoras dialógicas.
- Indagar en los modos de leer de los participantes; es decir, de qué modo se genera el conocimiento sobre la obra literaria a través de la interacción social y las negociaciones de los significados.

3. Metodología

Hemos optado por una modalidad de investigación el estudio de caso (intrínseco), en donde se focaliza la descripción del comportamiento de una comunidad. En este caso, se trata de una investigación cualitativa y empírica que explora y evalúa el funcionamiento del club de lectura de la Universidad de Almería, compuesto tanto por miembros de la Universidad de Almería como por miembros externos a ella. El estudio de caso es, por

tanto, una estrategia de investigación que se aplica a un fenómeno concreto y complejo (Stake, 2005; Yin, 1989) que nos permite indagar en los modos de interacción y descubrir las creencias, valores, perspectivas y motivaciones del grupo con respecto a nuestro tema de interés: la concepción de lo literario.

Se ha delimitado el campo de investigación al club de lectura de la Universidad de Almería. Se trata de sesiones de periodicidad mensual constituida por 18 personas que mostraron su disposición a participar activamente en este espacio dialógico de lectura, a pesar de que para el estudio de caso solamente hemos seleccionado a seis miembros. Sus componentes tienen titulación universitaria. Este principio de participación igualitaria ha favorecido que las sesiones del club de lectura se hayan organizado ininterrumpidamente de manera mensual desde 2014.

Las preguntas de investigación se han generado a partir de un diseño flexible y emergente, susceptible de modificar el centro de atención a medida que se va obteniendo la comprensión holística del caso (Simons, 2011): ¿Qué motiva a los integrantes del club a participar activamente en los procesos de construcción colectiva de sentido textual?

¿Cómo entienden la literatura y su valor social? ¿Qué relevancia tiene la literatura en sus vidas? ¿El diálogo en torno a la obra se enfoca hacia una descripción de su argumento narrativo o hacia un debate democrático e igualitario sobre los grandes problemas de la Humanidad? ¿Cuál es la naturaleza del canon de lectura que se forma en el seno del grupo?

Para una mejor comprensión del caso, hemos generado un grupo focal con el fin de recopilar descripciones más detalladas del fenómeno lector desde una perspectiva interactiva. Se ha constituido un grupo integrado, además de por un moderador y observador, por 6 participantes miembros del club de lectura, seleccionados mediante muestreo intencional. Se ha tenido en cuenta que mostraran experiencias lectoras similares y que pudieran generar interesantes sinergias en estos contextos comunicativos.

A partir los interrogantes señalado hemos seleccionado como técnicas de recogida de datos las encuestas semiestructuradas e individuales a los miembros del club (indicadas en los resultados como L1-L6), entrevistas en profundidad durante las sesiones y, sobre todo, la observación directa. Esta última podría darse de dos formas distintas, según Vázquez y Angulo (2003):

como una observación pasiva en la que el investigador no interactúa ni participa de forma activa con el resto de participantes o, por el contrario, una observación en la que el investigador tiene un papel activo con el grupo de análisis. Hemos optado por la primera, ya que nuestro objetivo es indagar en los procesos de generación del conocimiento y valor social de lo literario de forma espontánea, sin mediación por parte de investigador, pero sí, es importante señalar, con intervención por parte de la coordinadora del club de lectura, quien marcaba las direcciones de la conversación y moderaba los turnos de palabra. Es importante señalar que tanto la entrevista como la observación poseen un valor de complementariedad fundamental para intentar reconstruir las lógicas en las que los modos de entender y dotar de inteligibilidad al texto escrito y a la experiencia lectora se reflejan también en las acciones de los actores en su contexto natural. Por lo que respecta a las entrevistas individuales, se ha establecido previamente las dimensiones o ámbitos sobre los que girarían las conversaciones en función de las preguntas de investigación. Todas ellas han sido grabadas en vídeo y transcritas para su posterior volcado en el programa de análisis de datos cualitativo, ATLAS.ti.

Se registraron mediante videocámara 2 sesiones de 120 minutos cada una durante el mes de octubre y noviembre de 2021, puesto que hemos considerado que son suficientes para tener los datos necesarios para una descripción holística del fenómeno de estudio. Cada sesión fue celebrada de forma presencial en la sala de docencia de la Biblioteca Nicolás Salmerón de la Universidad de Almería. Para analizar los contenidos de dichas intervenciones hemos propuesto *un marco de códigos temáticos y modelos de lectura*, lo que nos permite de manera comprender de manera más profunda las negociaciones de sentido a lo largo de todo el proceso y que puede sintetizarse en tres aspectos:

- Las razones que tienen los miembros para participar en el club.
- La relevancia que tiene la lectura para ellos.
- La estructura organizativa de los encuentros.
- El desarrollo mismo de los encuentros.

Para el proceso de codificación de los datos obtenidos, hemos usamos un enfoque inductivo general que permitir que los temas dominantes emerjan. Mediante el programa de análisis

cuantitativo ATLAS.ti hemos reducido el gran volumen de datos obtenidos en la investigación. Se ha aplicado un proceso de segmentación y codificación que nos ha permitido obtener unidades significativas más operativa los siguientes códigos de análisis expuestos en las tablas siguientes.

Tabla 1. Códigos de análisis para el estudio de caso.

<i>Códigos de descripción</i>	Registro del club de lectura: formal o informal
	Características de los participantes
	Periodicidad
	Organización y reglas de funcionamiento
	Canon. Pautas de selección de lecturas
	Géneros
<i>Códigos de interacción</i>	Sentimiento de pertenencia
	Dinámicas de intervención
	Compromiso y motivación
	Valor literario y valor social
	Modos de lectura (tabla 2)
	Respuestas emocionales
	Temáticas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Códigos de interacción: modo de lectura.

<i>Modo de leer afectivo</i>	La literatura como un espacio personal y de fortalecimiento de la autoimagen lectora con el fin de que se conciba como una actividad significativa que posibilite el desarrollo del hábito lector.
<i>Modo de leer cognitivo</i>	La literatura como diálogo y transformación entre diversas formas culturales que los vinculan entre sí y permiten la construcción de itinerarios para que los lectores vayan de un texto a otro.
<i>Modo de leer sociocultural</i>	La literatura como distintos modos histórico- culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen en géneros literarios de modo polisémico.

<i>Modo de leer filosófico</i>	La literatura como un ámbito donde se Tareas de análisis sobre los valores y cuestiones morales a partir de la obra de juegan valores e ideologías y su relación con los que pone en juego el lector.
<i>Modo de leer estético-lingüístico</i>	La literatura como una producción artística que procura goce estético.

Fuente: adaptado de Fernández Cobo (2016).

Por último, hemos triangulado los datos para garantizar la credibilidad de la investigación: entre investigadores, entre diferentes fuentes de datos y, por último, con los sujetos investigadores.

4. Resultados

El club de lectura de la Universidad de Almería se inicia en 2014, coordinado hasta la actualidad por Raquel Fernández Cobo, profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Universidad. La coordinación consiste en la selección de las obras, la gestión del club y la mediación entre los distintos participantes. Las sesiones tienen una periodicidad mensual y en ellas se comenta la obra que, en este caso, la coordinadora ha seleccionado sin pactarlas con los miembros del grupo en función de unos criterios previamente consensuados: temática, periodos de la historiografía literaria, subgéneros literarios, premios de reconocido prestigio otorgados, países, etc. No obstante, el listado no era una propuesta cerrada, sino susceptible de modificarse en función de las necesidades del grupo. Un requisito *sine qua non* ha sido la supuesta calidad literaria de los textos.

El número de asistentes matriculados en durante este curso académico es de 18 personas, pero, como afirma la coordinadora, «siempre acude un número menor a las sesiones, en torno a 10 personas nada más».

Es interesante señalar que, a pesar de ser un club que se ofrece dentro de los cursos de Extensión Universitaria y Deportes destinado a los miembros de la comunidad universitaria principalmente, el club está abierto a cualquier persona externa que desee

compartir su gusto por la lectura, ya que no existe dentro del ambiente universitario el interés suficiente para mantener la actividad. Las inscripciones demuestran esta afirmación, pues tan solo hay dos alumnos matriculados en el club: una estudiante de Grado en Derecho y un estudiante de Estudios Ingleses. Así, los 6 miembros que se han prestado a la encuesta y a la entrevista poseen unas características bastante homogéneas: 5 mujeres mayores de 45 años, con estudios universitarios que son lectoras frecuentes y 1 hombre mayor de 55 años, también con estudios universitarios y lector frecuente. Asimismo, todos han respondido que sí provienen de familias y ambientes en los que la lectura es una práctica habitual en sus vidas.

Cada sesión se articula en torno a un eje organizativo dinámico: 1) la presentación del libro por parte de la coordinadora; 2) la puesta en común de secciones del libro de mayor dificultad interpretativa; 3) el establecimiento de un diálogo horizontal donde los intervinientes intenta establecer conexiones entre lo leído y sus propias experiencias personales; y 4) conclusiones por parte de la coordinadora de las ideas más importantes y breve lectura de un fragmento del libro para cerrar la sesión. Cada tertulia está guiada por la moderadora, encargado de dinamizar y establecer el turno de intervenciones.

Durante las sesiones que hemos explorado, los libros que han leído son los siguientes: *Viaje a la Habana* (1990, Mondadori), del escritor cubano Reinaldo Arenas (sesión 1- octubre) y *Para que no te pierdas en el barrio* (2014, Anagrama), del francés y Nobel de Literatura Patrick Modiano (sesión 2-noviembre). Se trata de las dos primeras sesiones del curso 2021-2022. Las lecturas previstas para el resto del cuatrimestre son: *Los días perfectos* (2021), del escritor español Jacobo Bergareche (sesión 3-diciembre) y *Ciudad Mori* (2021), del escritor granadino Sergio Mayor (sesión 4-enero). Como podemos ver, las obras corresponden a un canon literario hegemónico dentro del polisistema literario.

La coordinadora señala que los criterios para la selección del canon de lecturas son muy variados, y está determinado por su propia experiencia de lectura, pero, fundamentalmente, las lecturas están relacionadas entre sí por algún tipo de constelación temática. Durante este curso, las lecturas seleccionadas giran en torno a la temática la ciudad y el viaje. «Los espacios imaginarios

y reales», señala la coordinadora. Normalmente prefiere seleccionar obras que ha leído y que considera que pueden generar discusiones fructíferas dentro del grupo. Aclara:

Con funcionar bien me refiero a obras que tengan el potencial de generar debates en el interior del grupo. No me interesan las lecturas institucionales, no son clases de literatura donde yo vaya a explicarles nada, pienso en lecturas que ellos seguramente no elegirían por elección propia: autores menos leídos, marginales de ciertas tradiciones o que traten temas polémicos.

Además, se señala que otro de los criterios para seleccionar el canon es que al menos durante el curso se lea un clásico, un Premio Nobel y novelistas actuales y, en menor medida, de índole regional como forma de difundir la producción de calidad local. Así, podemos comprobar como las 4 obras seleccionadas corresponden a los criterios afirmados por la coordinadora. El género literario tampoco es un criterio que se tenga en cuenta, aunque a diferencia de otros espacios de lectura juveniles creados alrededor de ciertos géneros generalmente vinculados con la ciencia ficción y la fantasía, la coordinadora señala que, teniendo en cuenta los gustos de los miembros de su club, son géneros de los que trata de alejarse porque sus lectores esperan experiencias más cercanas a la vida cotidiana. Los miembros, con respecto a la opinión que les merece el canon de lectura, han señalado que es uno de los motivos por los que continúan año tras año en ese club. L5 afirma:

Raquel siempre nos trae lecturas diferentes unas de otras. Eso es lo que me gusta. Y porque yo soy muy vaga para elegir lecturas, me gusta que me digan qué es lo que puedo leer. Así no tengo que pensar.

También L1 dice:

Lo que más interesa de la lista de este año es que son libros que yo no habría conocido jamás. Es muy enriquecedor. No son lecturas sobre autores consagrados.

En cuanto al registro del club de lectura, si bien es una actividad no exclusiva del ámbito académico, que esté vinculada a él

genera un registro formal en el que los miembros se expresan utilizando un lenguaje metaliterario para describir las obras.

Es muy difícil desligar la idea de clase magistral del Club de lectura al estar dentro espacio académico y no fuera. Y prueba de ellos son las características del propio grupo: personas con alto nivel de competencia literaria que no solo quiere disfrutar de los textos, sino que quiere saber cómo están contruidos y discutir sobre ello, sobre las tradiciones a los que esos autores que leemos se vinculan. No podemos esperar eso en otro tipo de espacios fuera del espacio universitario.

Otras de las características que definen este club de lectura son, como han señalado sus miembros en las entrevistas: la libertad de expresión, la posibilidad de inscribirte cuando el curso ya ha sido iniciado y, por supuesto, la aceptación y el respeto durante las conversaciones de todo tipo de ideología, sexo, edad o cultura. Todos los lectores han indicado que buscan información complementaria, sobre todo contextual, para poder entender y disfrutar mejor las obras.

En relación con los códigos de interacción, los resultados de las entrevistas y la observación enfatizan el valor que sus miembros otorgan a la diferencia de opiniones. La heterogeneidad del grupo ha sido el valor más resaltado. L1 señala «para mí lo más enriquecedor es el intercambio de opiniones» y L2 responde reafirmando esta opinión:

Efectivamente, yo espero intercambias ideas que enriquezcan mi propia lectura y el diálogo aporta mucho después de leer un libro. También espero entender mejor la lectura al verbalizarlo. Me aclara las ideas y me reafirmo al intentar expresar lo que digo.

Esta última opinión, además, señala el proceso de interacción sobre la literatura un modo de desarrollar la competencia oral y la competencia literaria. El sentimiento de pertenencia en este caso no está definido por las afinidades con respecto al gusto literario, en donde aquí lo que les interesa es justamente la diferencia que les permita enriquecer sus propias opiniones; la pertinencia simplemente se da en un espacio que se comparte y es común: el diálogo sobre lo literario.

Las dinámicas de intervención se generan de un modo bastante libre: cada uno de los miembros expresa su opinión pidiendo el turno de palabra, en muy pocas ocasiones la coordinada debe intervenir con el objetivo de que no decaiga el diálogo, los miembros van creando una red de intervenciones en las que se interpelan y se conectan los temas de las obras con preocupaciones personales, sociales e históricas. Así, aunque el objetivo para ellos es el comentario de la obra, siendo lo relevante la interpretación que cada uno de los miembros realizan, se comentan vivencias personales, afines a las literarias y se discuten los comportamientos de los protagonistas cuestionando posiciones éticas y morales.

A través del análisis de las respuestas lectoras, podemos observar el lugar desde el que cada uno de los miembros lee, es decir, la lectura personal y el modo de acercarse a los textos en relación con sus conocimientos y sus experiencias vitales. Así, L4 afirma:

La lectura para mí lo es todo. Te ofrece puertas y ventanas. Me permite conocer mejor a las personas y conocer el mundo. Por supuesto, también para distraerme, pero sobre todo para saber más de lo que me rodea.

La L2 sostiene del mismo modo:

Considero la lectura mi alimento. Necesito desplazarme con los libros y estar con ellos. Asistir al club me aporta autoconocimiento, placer emocional.

Se señala el valor emocional y social de la lectura como una herramienta fundamental de conocimiento del ser humano y de uno mismo.

En cuanto a los *modos de leer*, el 80% de las intervenciones durante las sesiones estaban más dirigidas al modo en que estaban construidas las novelas. Comentarios acerca de la estructura de los cuentos de *Viaje a la Habana* y de los elementos que definían el género en cada uno de ellos, donde se estableció un diálogo muy rico acerca de cómo el escritor manejaba el género fantástico comparándolo a otros escritores latinoamericanos como Borges o Cortázar. Así se generaba un modo de leer cognitivo en

que los miembros relacionaban las lecturas como formas literarias (tradiciones) que se relacionan entre sí e iban creando una red o itinerario de lecturas que todos reconocen y en donde, poco a poco, cada miembro iba añadiendo una conexión más a esa constelación de relaciones.

También sucedió lo mismo con la obra de Modiano en la que los miembros compartieron y argumentaron usando fragmentos del texto la idea de que la novela estaba mal construida, ya que despistaba al lector con los juegos temporales. Señaló el lector 6:

Los vacíos del texto son tan grandes que el lector no puede saber qué pasa, qué está pasando, estoy yo estaba completamente perdido. Ha sido como leer la novela dentro de un tren en donde te despistas con el ruido de la locomotora.

Con respecto al modo de leer, también L1 indicó:

Me gusta fijarme en la calidad literaria de la expresión escrita. A veces lo que dice no me interesa, lo que me atrae de un libro es la forma.

Por tanto, podemos decir que en este club de lectura predomina un modo de leer estético-lingüístico en el que sus miembros persiguen el placer estético que produce el lenguaje, aunque en otros momentos del diálogo también emergen otros modos de lectura como el filosófico y el sociocultural.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha consistido en comprender la dinámica de un club de lectura universitario como práctica dialógica situada. Para ello, hemos desarrollado un estudio de caso intrínseco que nos ha permitido responder a las preguntas de investigación formuladas en torno al fenómeno. Los hallazgos más relevantes se han localizado especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales generadas en el seno del grupo. En este sentido, se han evidenciado tres temas principales en torno a los cuales se pueden sintetizar los hallazgos de investigación:

Significado de la lectura para los participantes

Todos los miembros han señalado la importancia y el lugar destacado que la lectura ocupa en sus vidas, no como una práctica de ocio, sino como algo que les constituye como seres humanos y les permite conocer el mundo. La literatura y la lectura, por tanto, como herramientas de epistemología. Es importante señalar la labor de mediación y gestión de la coordinadora, sobre todo en cuanto a la selección del canon, puesto que cualquier elección implica un modo de intervención ideológica, en este caso, la coordinadora pretende ampliar nuevos horizontes introduciendo obras menos canónicas y, sobre todo, desplazadas por el mercado editorial.

Razones por la que formar parte de este club de lectura

La lectura compartida de un mismo libro conduce a los lectores a la certeza de sentirse miembros de una comunidad con la que esperan compartir sus opiniones de forma democrática en los que todos asumen el mismo rol. Con respecto a los temas o cuestiones centrales de en los diálogos, destacamos dos: en primer lugar, al modo en que el escritor construye la obra y se relaciona con otras obras y tradiciones literarias (modo de leer lingüístico-estético y cognitivo, respectivamente) y, en segundo lugar, al modo en que esos personajes se posicionan con respecto al mundo (modo de leer filosófico). El poder compartir esas opiniones sobre el hecho literario es lo que les genera sentimiento de pertenencia, en donde la interpretación de la literatura ya no es individual y solitaria, sino que se transforma en una práctica donde el sentido es compartido y se construye de manera colaborativa y colectiva.

En síntesis, el club de lectura ha enfatizado el papel de compromiso y participación dentro de una comunidad en la que los significados se negocian y la comprensión de las obras no es una mera actividad cognitiva individual. Así, lo que más valoraron en sus entrevistas fue que se les permite interpretar con sus propios conocimientos y experiencias vitales, y no con los mecanismos de consagración de la crítica literaria.

Respuestas emocionales y modos de leer

La motivación y el placer por la lectura se intensifica cuando relacionan las lecturas con sus experiencias vitales y pueden compartir estas de una manera colectiva. Es algo que ya han demostrado otros estudios como los de Reed y Vaughn (2012). Por tanto, el *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1977) ayuda a desarrollar no solo la comprensión lectora, sino las posibilidades de transformación de las concepciones del mundo y lo literario a través de la interacción con los otros. Desde este paradigma, leer es el proceso intersubjetivo de apropiación de un texto profundizando en sus interpretaciones, reflexionando críticamente sobre él y su contexto. No obstante, en las sesiones predominan los temas estructurales y textuales, sobre los temas personales o vitales de sus participantes, a pesar de que las breves intervenciones de la coordinadora intentaban provocar un hilo de preguntas relacionado con cuestiones externas a los libros. Uno de los resultados más interesantes es que el diálogo provocó una necesidad de retornar al texto para generar un significado más profundo de la obra.

Por último, si bien no podemos afirmar que el club de lectura contribuya a desarrollar hábitos lectores, puesto que todos los miembros eran ya lectores habituales, sí podemos afirmar que la práctica de este club estimula a sus miembros a realizar una lectura crítica. Hemos observado como la construcción del conocimiento acerca de la obra literaria es un proceso que se da, en este caso, en la interacción social y que va desde el compartir información sobre el autor o la obra, a negociar significados e, incluso, a relacionarlo con experiencias vitales. Además, como han señalado explícitamente sus miembros, el diálogo ha contribuido a mejorar la competencia lingüística, expresiva y literaria de sus participantes al tener que hacer un esfuerzo por expresar las ideas de la manera más formal posible. Añadimos por otro lado, que el grado de formalidad de las intervenciones ha sido un valor que sus miembros han generado de forma espontánea al relacionar un espacio lúdico con un espacio académico. Dicho espacio también debe tenerse en cuenta para comprender por qué los miembros del club utilizan un lenguaje metaliterario que no emplearían en otros espacios informales. De forma que el espacio formal contribuye a desarrollar los conocimientos metaliterarios para hablar de las obras.

A pesar de que cada vez son más los clubes que se suman a su uso o implementación de las nuevas tecnologías, el club de la Universidad de Almería parece resistirse a los nuevos formatos digitales con el objetivo de preservar el valor literario y social de la lectura como una práctica tradicional que tiene su historia en España desde hace ya más de treinta años (Arana y Galindo, 2009; Álvarez y Vejo-Sáinz, 2018).

La entrevista y los cuestionarios realizados a la coordinadora y el resto de lectores –6 miembros y la profesora– nos han permitido analizar los modos en que el valor social de la lectura se transforma a través del diálogo literario. Los resultados muestran que esta es una práctica que permite intercambiar opiniones y no monopolizar la interpretación de la obra literaria; permite negociar de manera consensuada el significado del texto en el seno de la comunidad y, de este modo, alcanzar un nivel más profundo de comprensión, construyendo, así, ciudadanos más reflexivos. Asimismo, se hace especial relevancia en la formación literaria de la coordinadora y en su capacidad para seleccionar obras que generen interés entre los participantes al tiempo que logran conciliar formación y placer lector.

6. Referencias

- Álvarez, C. y Vejo-Sáinz, R. (2018). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Revista Electrónica de Bibliotecología y Ciencias de La Información*, 68, 110–122. <https://doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 75-110). Tirant lo Blanch.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2019). *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Fernández Cobo, R. (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24, 205-227.

- Gritter, K. (2011). Promoting Lively Literature Discussion. *The Reading Teacher*, 64(6), 445-449. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.7>
- Hoffert, B. (2006). The book club exploded. *Library Journal*, 131(12), 34-37.
- Johnsson-Smaragdi, U. y Jönsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540. <https://www.doi.org/10.1080/00313830600953600>
- Kent, A. y Simpson, J. (2012). The power of literature: establishing and enhancing the young adolescent classroom community. *Reading Improvement*, 49(1), 28-32.
- Ludmer, J. (2019). *Clases 1995. Algunos problemas de teoría literaria*. Eterna Cadencia.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revistas de estudios sobre lectura*, 15 (2), 77-97.
- Reed, D. K. y Vaughn, S. (2012). Retell as an Indicator of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 187-217. <https://www.doi.org/10.1080/10888438.2010.538780>
- Switzer, A. y Barclay, L. (2012). Book Clubs: Best Practices in Promoting Critical Thinking in Business Classes. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 17(4), 328-345. <https://doi.org/10.1080/08963568.2012.712635>

La lectura en familia como generadora de ambientes seguros y de aprendizajes

GILMER BERNABÉ SÁNCHEZ

Pontificia Universidad Católica del Perú, gbernabes@pucp.edu.pe

VERÓNICA M. CASTILLO PÉREZ

Pontificia Universidad Católica del Perú, vmcastillo@pucp.edu.pe

Resumen

El estudio teórico presentado es el resultado de una investigación que busca evidenciar que el fomento de la lectura en el hogar con niños de 6 a 12 años se presenta como una alternativa fundamental para propiciar un ambiente seguro y de aprendizaje; sobre todo, en un contexto de confinamiento causado por la COVID-19. En este estudio, se consideró la lectura desde un acto lector creativo y multidireccional, ya que, desde esa perspectiva, este hecho educativo se hace pertinente y significativo. Además, se identificaron las consecuencias que produce una lectura libre y creativa en la vida de la familia, particularmente, en la de los niños. Asimismo, los resultados permiten concluir que las estrategias de elección libre utilizadas en las familias, propician espacios de lectura de diversa índole; estos surgen tanto por la motivación de la escuela como por las experiencias de lectura de los padres de familia o adultos que están a cargo del cuidado de los niños. En ese sentido, la figura de la familia cumple el rol de agente mediador y transformador; por tanto, los procesos de lectura en familia se configuran como el soporte de vida generadora de bienestar y formación integral; puesto que, con las experiencias de lectura se logran vínculos afectivos familiares que ayudan a fortalecer sus emociones y espacios para desarrollar la creatividad en sus diversas facetas.

Palabras clave: Lectura, familia, motivación, soporte emocional y bienestar.

1. Introducción

En un tiempo marcado por la pandemia y el necesario confinamiento, las familias experimentaron una situación de vulnerabilidad, sobre todo aquellas con niños en edad escolar, lo que propició que, junto a los docentes, unan esfuerzos en favor de los logros de aprendizajes de los estudiantes en un ambiente que asegure su bienestar socioemocional. En esa línea, para Berasategui *et al.* (2020), el confinamiento representa una situación problemática que puede ocasionar daños físicos y emocionales.

Ante esta situación, se tuvo que experimentar diversas formas de convivir, lo que implicó generar rutinas y oportunidades de nuevos vínculos afectivos. Al respecto, Feito (2020) manifiesta que frente a diversos contextos se requiere organizar actividades que ocupen el tiempo disponible. Entre estas, se destaca la lectura de diversos textos literarios y no literarios, conversaciones, habilidades artísticas, actividades de indagación, cuidados a los otros y al medio ambiente. Lo que trae consigo múltiples oportunidades de acercamiento a la lectura, una lección fundamental de aprendizaje y disfrute en tiempos de pandemia y otros espacios de aprendizaje.

En ese sentido, es relevante evidenciar que la lectura surge como un elemento valioso y trascendental, ya que ayuda a aquilatar y enfrentar activamente la situación que se experimenta y hace posible ser resilientes ante los retos que surgen en esta travesía. Sobre todo, es un ancla emotiva para los niños y adolescentes, quienes encuentran en la lectura un soporte magnífico. Y mucho más, si la lectura se realiza con la familia, pues la participación de estas aporta significativamente en el logro académico, la creatividad, el aspecto crítico, la motivación y el desarrollo de la autonomía (Tonucci, 2013).

Desde esta mirada, la lectura tiene un valor funcional e integral. Ya que, se conceptualiza al texto como acto no terminado, puesto que necesita del lector para completar este hecho comunicativo. En esta interacción, tanto texto como lector, desde su intertexto, resultan fundamentales. Y mucho más si se trata de un texto literario, porque en este discurso existen componentes indispensables (Mendoza, 2001). Uno de ellos es el lector. Este completará con su lectura y sus múltiples voces lo que al texto le hace falta para su realización plena. Otro es el texto. Este necesi-

ta del lector para darle un sentido a su ser. Desde esta perspectiva, la lectura que realiza el lector debe ser activa; es decir, no solo escuchará la voz del texto, sino que, sobre todo, hablará y comunicará su vivencia; por tanto, se dará una intercomunicación entre texto y lector. Y así, intersubjetivamente, dialogarán diversos textos y múltiples lectores (Bernabé, 2020).

Incluso, cuando el lector decida no seguir leyendo un texto, o manifestar lo contrario a lo expresado por este, estará con una postura activa y autónoma, porque está comunicando su voz. Por eso, cuando un niño manifiesta que no le agrada un determinado texto, o lo deja, está participando activamente, pues estas decisiones son valiosas desde su experiencia, así como trascendentales para sus futuras decisiones y vivencias, por ende, de suma valía para su formación integral. De allí que, es indispensable que los niños y adolescentes, en todos los espacios de aprendizaje, prevalentemente en el ámbito escolar y familiar, puedan elegir sus textos, incluso, y de manera más determinante, los universitarios y los adultos. Esto lo pueden realizar con la ayuda y mediación de sus padres o de los profesores; sin embargo, es importante que este, al final, sienta que ha decidido. Eso le dará responsabilidad ante sus actos. Y desde ese instante será el que se haga garante de la toma de decisiones que tiene. De ese modo, también se estará trabajando la autonomía, acto fundamental en la realización de lectura integral.

Por tanto, es indispensable considerar, desde esta posición, que el proceso de lectura empieza desde el momento de la elección de las lecturas que el alumno va a realizar, puesto que el hecho de escoger y tomar una postura permite mostrar la capacidad de autonomía y la particularidad de cada persona, además que desde ese hito es que se forja el aspecto crítico. Entonces, es posible reconocer que antes de la lectura en sí misma, ya se está generando un gran aprendizaje. Asimismo, este hecho de realizar un canon personal se debe efectivizar en un ambiente de libertad, respeto y tolerancia, porque un acto lector, según su naturaleza, desde la prelectura, propone que se realice en un espacio de autonomía, disfrute y libertad. Lo contrario puede contravenir los objetivos que se pretenden en los logros de aprendizaje y, por lo tanto, de la formación integral. Es así, que un acto educativo y un acto lector no deben tener entre sus objetivos imponer un aprendizaje, sino procurar que el estudiante,

desde su contexto, logre ser partícipe ineludible de sus aprendizajes.

Nadie duda de la importancia de la lectura en la vida de los seres humanos y, de manera urgente, en la formación de los estudiantes. Por eso, es primordial entender que la lectura es parte de la realización humana, así como elemento ineludible en la formación de los niños y adolescente desde una lectura en la que se valora la diversidad y la heterolinealidad en el discurso y su interpretación. Pues, es desde esa postura que se podrá entender la voz de todos los lectores y se podrá rescatar (Bernabé, 2020); es decir, las múltiples voces que uno puede encontrar en los textos. Si bien es cierto que, es valioso que se haga una lectura literal e inferencial, será mucho más significativo no reducirlas a ellas; por ello, se debe recuperar el aspecto crítico y creativo como elementos primordiales de una lectura cabal. Desde este paradigma y propuesta de lectura, en esta se evidencia mejor la participación activa del lector, no solo por sus respuestas, sino también por aquello que vive y experimenta en el plano existencial personal. Por tanto, sería mejor ver la lectura desde un panorama integral, no dividido en partes o niveles de lectura. Ya que, justamente en la totalidad de la lectura se encuentra la polifonía como un concierto de voces que le dan realización plena al texto.

Desde ese contexto, la lectura cobra importancia en todo momento, y se hace un encuentro imprescindible en la vida de los estudiantes, así como en la de sus familias. Este hecho no es que se dé de manera homogénea en todos, sino como todo encuentro es una experiencia vital que emerge desde el ser humano y va a él mismo desde su contexto personal, comunitario y dinámico. Por tanto, ese encuentro provoca diversas reacciones y múltiples objetivos, cada cual desde su situación vital. Por consiguiente, una vida humana, para su realización plena, necesita de los libros y una educación significativa llama incesantemente a los libros. Y no con la finalidad de asfixiar a los estudiantes, sino para liberarlos. Sin embargo, cuando solo se busca estrategias únicas, así como recetas unidireccionales para solucionar la crisis de lectura en las escuelas, se asfixia el amor natural de los alumnos por los libros. Por eso, lo que se debe hacer es buscar múltiples modos en que los estudiantes se adentren a este mundo de la lectura. En lugar de buscar solo estrategias, metodologías, etc., lo pri-

mero que se debe hacer es darles oportunidades de leer con sus propios modos y en todos los espacios de aprendizajes: escuelas, bibliotecas, buses o casas.

Que los alumnos tengan muchos momentos de entrar en contacto con los libros y así, paulatinamente, adquirir hábito lector, amor por los libros y libertad de escogerlos. Desde esta vertiente, que los libros naveguen por las ciudades, crucen las calles, lleguen a los hogares y sigan volando. Es en este trayecto, en el que se produce el encuentro con el lector y, con certeza, ese encuentro no producirá indiferencia, sino camino y llegada. Pero, sobre todo, no serán más ciudadanos débiles, tendrán sentido crítico, democrático y solidario, y los encuentros con los libros pasarán a ser encuentros con los sueños, con los ideales, con los tiempos, con la historia y con los otros desde su otredad. Y desde esa vivencia, cada día, se construirá la vida en sus verdaderas dimensiones.

Entonces, desde esta línea de investigación, se debe entender la lectura como transversal a todas las áreas y asignaturas. Así como transversal a los diversos espacios de aprendizaje, en las que juega un rol principal el hogar, el lugar donde los alumnos también se forman a pesar de algunas o muchas limitaciones. Entender y, mucho más, atender esta transversalidad en las escuelas es imperioso. No se debe delegar esta riqueza solo a un área curricular, ya que en todas se deben propiciar oportunidades de lectura. Tampoco se debe encerrar la lectura como una actividad que solo le concierna a la escuela o, como lo llaman algunos, a la *educación formal*. El acontecimiento de la lectura supera y abarca ámbitos reducidos y, por ende, pensamientos únicos y cerrados. De allí la importancia, clave en la sociedad, del respeto y la tolerancia para vivir los distintos en comunidad.

Ojalá, algún día, se puedan leer los libros en voz alta como lo hacían en las calles de Grecia, los padres de la cultura occidental (Vallejo, 2020), para luchar en contra de la esclavitud y la homogenización que llevan diversas caretas para que no se vea su terror, su manipulación y su alto grado de deshumanización.

Aunque algunos propaguen que el hecho de la lectura es unidireccional y que, además, se debe tener una sola interpretación que responda o repita lo manifestado por los eruditos, ella se levanta a través de sus letras para expresarse desde la voz de su

lector con autenticidad y diversidad. Por ello, los docentes, en una lectura, deben rescatar la utilidad de aquello que aparentemente es inútil (Ordine, 2013). Ya que en esta sociedad que avanza con tanta velocidad, que incluso empieza a llamar *clientes* a los estudiantes, el remanso de la lectura devuelve la esencialidad y respeto por cada vida y su circunstancia.

Un aspecto que también merece una reflexión es que, durante el tiempo del confinamiento, se pudo percibir el incremento de la lectura, sobre todo, la lectura digital; incluso, la compra de libros de papel fue mayor que en los años de prepandemia. Por lo tanto, se puede manifestar que el impacto de la lectura en este contexto fue significativo. Por eso, se puede decir que la lectura contribuyó en sobrellevar la situación de aislamiento. Desde este contexto, se manifiesta que el valor sanador de la lectura fue y es esencial en los diversos espacios de aprendizajes (Albanelli, 2021).

Asimismo, desde esta postura, es fundamental defender que las herramientas tecnológicas son de gran ayuda para generar el hábito lector y deben ser considerados como espacios de aprendizaje en que la lectura debe ser propuesta y desarrollada. No se debe menoscabar el uso de estas herramientas; al contrario, se debe favorecer su uso para lograr buenos aprendizajes (Baricco, 2019). Y con las TIC, los libros traen otros modos de presentarse y expresarse ante el lector.

Por consiguiente, es necesario insistir que situación alguna, como la pandemia, no quite la libertad frente a la lectura, y se tenga presente, como expresa Vallejo (2019), que:

Sin los libros, las mejores cosas de nuestro mundo se habrían esfumado en el olvido. (p. 397)

Si bien hablar de libertad es un tema complejo, porque tiene diversas aristas y complejidades, es indispensable reconocer que está inmerso en el de educación (Lledó, 2018). No puede existir educación sin libertad. Al contrario, la educación auténtica debe formar seres libres y conscientes de esa libertad. Y es desde este principio que se debe tratar el fenómeno de la lectura. Por lo que hablar de un *homo lector* es hablar de alguien que no solo camina siguiendo los pasos de los demás o sus estelas, sino que es alguien que construye el camino que va a seguir; de allí, la prevalencia de la libertad también en el acontecimiento lector.

En sintonía con lo expuesto, la familia tiene un rol fundamental en la educación, pues es la responsable de fomentar el crecimiento, la formación integral y proveer de situaciones sostenidas en actos de libertad. De hecho, la familia se constituye como la principal mediadora de lectura, en tanto tiene el compromiso de propiciar espacios de lectura en los que tenga la posibilidad de concebir la lectura como un gran ámbito en el que se puedan transmitir los valores y las esencialidades de la humanidad. Esta transmisión de ninguna manera se debe entender solo como la transferencia de información o conocimientos, sino como un acto de dar a los niños y adolescentes las oportunidades y herramientas para que logren sus aprendizajes en el hogar y desde el hogar. Siendo así, es que se deben unir esfuerzos para que el currículo se adapte a la escuela, a la realidad de los estudiantes, a la vivencia de las familias, y no debe ser al revés (Bona, 2021). Si bien es cierto, que en los centros educativos están los padres con sus diversidades, esto no significa un obstáculo insuperable; sin embargo, al contrario, de esta diversidad, a veces muy complicada, se debe rescatar el valor de la familia en la escuela, así como su preponderancia en las decisiones. Finalmente, la responsabilidad de la institución educativa recae en integrar y educar, también, a la familia en variados temas, como el de la lectura y su importancia en la formación humana de sus hijos.

2. Metodología

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio. Su principal objetivo es evidenciar si el fomento de la lectura en el hogar con niños de 6 a 11 años se presenta como una alternativa para propiciar un ambiente seguro y de aprendizaje; sobre todo, en un contexto de confinamiento causado por la COVID-19. Para ello, se aplica una encuesta a 262 padres de familia de niños con edades comprendidas entre 6 y 11 años. Las preguntas permiten conocer las edades de los niños, con quiénes viven, qué emociones han experimentado durante el confinamiento y a qué estrategias han recurrido las familias para dar soporte emocional a sus hijos. Además, de ello, permite conocer si los padres participantes consideran que la lectura genera bienestar emocio-

nal en sus hijos. Tras la recolección y organización de datos, se procedió al análisis y discusión con base a los aspectos teóricos desarrollados en la primera sección de este artículo.

3. Análisis de resultados y discusión

Según los datos, el 25 % de niños tienen edades entre 6 y 7 años; el 31,3 % tienen entre 8 y 9 años; y, el 43,8 % entre 10 y 11 años. Además, se pudo conocer que el 56,3 % de los niños viven con ambos padres; mientras que el 25 % solo vive con la madre; y, el 12,5 % tiene hermanos. Esta información es relevante en tanto permite caracterizar a las familias participantes y conocer las actividades que desarrollan para regular las emociones de los niños y adolescentes.

Con respecto a las emociones que experimentaron los niños durante el confinamiento, los padres identificaron que el 31,3 % de los niños vivió la ansiedad; el 18,8 % expresó miedo y tristeza y el 12,5 %, alegría o enojo. Es importante destacar que un 6,3 % de niños sintió seguridad en sus familias.

Ante las emociones identificadas, los padres participantes consideraron diversas estrategias para dar soporte a sus hijos, tales como el juego entre los miembros de la familia, el diálogo, actividades de respiración, cantos, bailes, dibujo, pintura y narración de historias. Entre estas estrategias, los espacios de lectura tuvieron mayor presencia. En algunos casos, fueron considerados como un elemento de integración, en tanto los padres compartieron momentos efectivos y afectivos con sus hijos mientras leían un texto, dialogaban y jugaban, por lo que se acentuó el vínculo familiar y se tornó una estrategia de los padres para hacer frente, sobre todo, a la incertidumbre, al miedo y la ansiedad que generó el inicio y todo el proceso de la pandemia en los niños.

En esa línea, los padres consideraron que leer juntos significa construir un símbolo de compañía y de edificación de nuevos mundos y realidades. Ya sea porque se convirtieron en protagonistas de sus historias y vivieron, con sus hijos, una explosión de emociones o porque emprendieron viajes interminables por el mundo de la imaginación. Esta situación permitió reconocer la función adaptativa que tienen las emociones ante un contexto,

con el propósito de asegurar la supervivencia y, por eso, el bienestar emocional. En palabras de Bisquerra (2016), sería propicio acotar que las emociones llamadas *negativas*, tales como el miedo, la incertidumbre y la ansiedad, reportadas como reiterativas en este estudio, fueron determinantes para buscar y potenciar emociones positivas con el propósito de generar y asegurar bienestar en los niños, y así asegurar efectos positivos que impactaron en los integrantes de la familia.

Asimismo, como se ha manifestado anteriormente, los padres encuestados consideraron que la lectura propicia la imaginación y genera la creatividad. Además, añaden que estas bondades de la lectura les permite incrementar su vocabulario, y, a partir de las preguntas que surgen en el proceso de lectura, se activa la reflexión, ya que se desarrolla la criticidad desde las primeras experiencias lectoras y se asegura, como se ha insistido en líneas anteriores, el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Además de ello, mencionaron que algunos de los niños manifestaron que durante el confinamiento habían leído mucho más que cuando estaban en el colegio. Esta afirmación permitió consolidar y enriquecer la investigación; pues, en la medida en que los niños hagan uso de su libertad y de su criterio de escogencia y seleccionen sus libros relacionándolos con un aspecto significativo, será más enriquecedora la práctica pedagógica de los docentes y el amor por la lectura por parte de los alumnos.

Por tanto, desde esta postura investigativa, se puede vislumbrar el sentido de favorecer a la elección personal de libros o textos, lo que probablemente permita derribar el mito, seguramente, aprendido por algunos docentes, de que los niños no son capaces de leer por su cuenta o de escoger lecturas que les será útil.

Finalmente, el hecho de que los padres hayan potenciado su rol protagónico en la formación integral de sus hijos implica que leer y compartir historias con sus hijos o compartir diversos espacios formativos, consolida un vínculo de apego saludable, afectivo, basado en la comunicación asertiva, empática, resiliente y generadora de bienestar socioemocional.

4. Conclusiones y reflexiones finales

Por lo expuesto, es posible concluir que, en una situación de confinamiento, los padres de familia han encontrado en la lectura un espacio salvador en el que las palabras se convirtieron en impulsores de la creatividad y bienestar de cada lector y sus familias. Queda la esperanza de que este aprendizaje, suscitado en un entorno incierto, se quede perenne en un presente y futuro inmediato que permita que los niños y sus familias sigan construyendo vínculos afectivos y efectivos a partir del encuentro con lecturas generadoras de vida y esperanza.

La lectura ha fortalecido la participación responsable, y con ella, se ha iniciado el desarrollo de la autonomía de los niños, quienes, al sentirse parte de la comunidad, aprenderán a tomar decisiones con responsabilidad y libertad, en búsqueda del bienestar personal y de quienes los rodean. Por ello, es fundamental seguir fortaleciendo los espacios de lectura integral en familia.

Asimismo, se ha evidenciado la importancia de que los padres de familia sean integrados en la toma de decisiones de la comunidad educativa; no solo como meros aliados o realizadores de lo que deciden los integrantes de la comunidad (Bolívar, 2006). A lo mejor, si los padres hubieran estado integrados en la toma de decisiones en todo lo concerniente a la formación de sus hijos, ante la llegada de la pandemia, la educación hubiera sido un gran éxito en todos los aspectos. Sin embargo, los sistemas educativos solo los tienen en cuenta como oidores y acatadores de las decisiones tomadas por la comunidad educativa, en la que tampoco, o muy poco, tienen la participación los propios estudiantes. Por consiguiente, se necesita emprender un diálogo franco, honesto y productivo con los padres de familia, no solo como oyentes, sino, sobre todo, como integrantes de la gran familia que es la comunidad educativa. Así, por lo menos desde esta situación se podrá rescatar a las familias de la decadencia que enfrenta cada día (Harari, 2006).

Un aspecto que se debe atender también es que si los estudiantes, niños y adolescentes, vivencian que sus padres leen, entonces ellos irán forjando un hábito de lectura que los llevará a tener una cultura de lectura. Llegar a esta meta, no es cuestión de magia o de solución inmediata, es una tarea de todos los días. Por lo menos, lo que debe hacer la familia es dar a los hijos, des-

de pequeños, diversas oportunidades de entrar en contacto con los libros. Asimismo, que tengan oportunidades de acercarse a las bibliotecas, o por lo menos, tener en la casa un espacio de lectura en el que tenga acceso a algunos libros que hayan dejado huellas en los integrantes de la familia. Si, además de esto, se comparte lo leído entre los miembros de la familia, como se manifestó en el estudio, se estará consolidando la cultura de lectura. No es solo como algunos expresan: «La familia es el complemento de la escuela». En realidad, la familia también es un gran espacio de aprendizaje, más aún, es el primer espacio en que el niño aprende.

Por tanto, la lectura con la familia es una de las claves para que los niños y adolescentes se adentren en el mundo de la lectura. No se debe tomar como una obligación, al contrario, debe sembrarse la idea de que la lectura es un derecho de los hijos ante el cual los padres tienen el deber de suministrar lo que corresponde. Al igual que hay un afán por velar y cuidar a los hijos en distintos aspectos, no se debe descuidar el propalar la cultura de la lectura entre la familia. Desde esa óptica, es imprescindible que las instituciones educativas incorporen a los padres de familia para poder trabajar en una comunidad en la que los beneficiarios sean los estudiantes, independientemente de su condición física, social, económica y familiar.

Así, los centros educativos serán los niveladores de las grandes desigualdades. Un espacio en el que caben todos con sus diversidades y sus lecturas. No se debe subestimar a ninguno. Todos deben tener las oportunidades para avanzar y formarse. A veces, desde la mirada del docente o del adulto se cree que los niños o los adolescentes no serán capaces de decidir; sin embargo, si se les da esa posibilidad, muchas sorpresas se podrían encontrar. Se sabe que, si se les da la oportunidad, ellos lograrán, con este acto de confianza, validar sus decisiones, fortalecer su autoestima, regular sus emociones positivamente y asegurar una formación integral.

Este estudio propicia la reflexión de investigadores, docentes, padres de familia y estudiantes; en tanto, a partir de una situación tan compleja como el confinamiento en pandemia se ha generado una nueva forma de mirar la educación, pues es fundamental tener claridad y saber para qué educamos a los niños y adolescentes, ya que esto marcará un hito en las decisiones

que se vayan tomando en las instituciones educativas, en cuanto a los procesos de lectura liberadora en y con las familias. A veces, se cree que se los debe preparar para que consigan un determinado trabajo, para que ganen más dinero o qué profesión debe seguir. Es verdad, que puede ser un elemento que interese a la educación, pero no es el principal; lo más importante es que se les muestre el mundo, que se les eduque para que respeten al otro, que sean tolerantes y democráticos, en suma, lleguen a ser ciudadanos que contribuyan en una calidad de vida honorable y feliz.

Ojalá los estudiantes pudieran encontrar los libros que identifican a sus familias. De ese modo, tendrán un perfil de identidad y pertenencia social. Por otro lado, no se deben esperar resultados automáticos y momentáneos, sino resultados genuinos y consolidados en el tiempo por y para los estudiantes.

En definitiva, no se debe aislar a las familias de la educación de sus hijos menos de la lectura, ya que, si se reflexiona acerca del acto educativo, inmerso en él están las familias con sus múltiples realidades. Si los padres de familia asumen su rol protagónico, entonces, de alguna manera, se podrán superar y amainar las grandes crisis como la pandemia o las crisis de lectura o el menoscabo de la educación.

5. Referencias

- Albanelli, M. (2021). *Espacios de aprendizaje*. UPC.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Berasategui, N., Idoiaga N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, M. y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por la COVID-19*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/43056/USP00202291.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernabé, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad. Propuesta y desafíos del texto literario*. UPC.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <http://hdl.handle.net/11162/68682>

- Bona, C. (2021) *Humanizar la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2). Especial COVID-19, 156-163.<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Harari, Y. (2006). *Sapiens. De animales a dioses*. Debate. Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Tonucci, F. (2013). *Con ojos de maestro*. Losada.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Siruela.

El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso

JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
Universidad de Almería, jmdeamo@ual.es

JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER
Universidad de Almería, jdo357@ual.es

CARMEN PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Almería, cpg516@ual.es

Resumen

El presente estudio focaliza su atención en la valoración de las diferentes perspectivas aportadas por los miembros del club de lectura de un centro educativo, así como en la observación e interpretación del caso en su contexto ecológico y real. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo principal comprender la complejidad y la unicidad del fenómeno específico consistente en un club de lectura de profesores y familiares del alumnado en un instituto de educación secundaria de titularidad pública situado en Almería capital. Para ello, se ha optado por un estudio de caso (intrínseco), cuyo campo de investigación comprende las tertulias literarias dialógicas desarrolladas en horario extraescolar con periodicidad mensual desde 2010. El periodo de inmersión ha sido de 5 sesiones a lo largo de 5 meses. Como técnicas de recogida de datos, se han seleccionado la entrevista en profundidad (individuales y grupales), la observación participante (rol moderado con baja implicación), el análisis de documentos realizados por los integrantes del club, así como la constitución de un grupo focal con el fin de enriquecer los datos obtenidos. Durante el análisis de datos, se han identificado 32 códigos agrupados en cinco dimensiones: *motivación, diálogo, literatura, canon y transposición didáctica*. El estudio evidencia que los integrantes del club desarrollan estrategias de compromiso y participación que favorecen la construcción de sentido compartido y potencian el valor social de la lectura. Los hallazgos del trabajo permiten concluir que las tertulias literarias dialógicas deben integrarse en las prácticas educativas formales orientadas a la formación de lectores literarios.

Palabras clave: Tertulia dialógica, competencia lectoliteraria, club de lectura, canon literario, comunidad interpretativa.

1. Introducción

La literatura científica en torno a los clubes de lectura y tertulias literarias dialógicas ha centrado el interés en sus posibilidades formativas como herramienta relevante para el desarrollo de la competencia lectoliteraria y el fomento del hábito lector en distintas etapas de la vida. Sin embargo, esta práctica no suele integrarse como propuesta en el currículo dentro de los entornos educativos formales, especialmente en Educación Primaria y secundaria.

El estudio actual del ecosistema del libro y la actividad lectora se enmarca en el paradigma de la lectura social (Cordón y Gómez, 2013). Esta posición constituye una reconfiguración de los mecanismos de recepción literaria, ya que se origina una negociación cooperativa de la interpretación textual (Amo, 2019; Amo y García-Roca, 2019). En esta línea, los clubes de lectura y las tertulias literarias dialógicas se presentan como espacios de interacción social idóneos para la construcción colectiva del sentido y la formación de lectores competentes.

Con este trabajo se pretende comprender la complejidad y la particularidad del fenómeno consistente en un club de lectura de profesores en un centro de secundaria de Almería capital de titularidad pública. Nuestra intención se ha centrado, en este sentido, en valorar las diferentes perspectivas aportadas por los participantes, así como en observar e interpretar el caso en su contexto ecológico y real.

2. Aproximación conceptual

Las prácticas letradas objeto de este estudio basan su desarrollo en el aprendizaje dialógico aplicado al acto de leer, de modo que la lectura se comprende como un proceso de diálogo intersubjetivo en el que los individuos reflexionan sobre el texto y su contexto a la vez que incrementan su comprensión lectora a partir de la relación con otras personas (Valls *et al.*, 2008).

Podría definirse un club de lectura como un grupo de personas que se reúnen periódicamente para conversar sobre una obra cuya lectura ha sido pactada con anterioridad y cuyas reuniones son organizadas por un moderador. Con respecto a los tipos de clubes, podemos establecer la siguiente clasificación (figura 1):

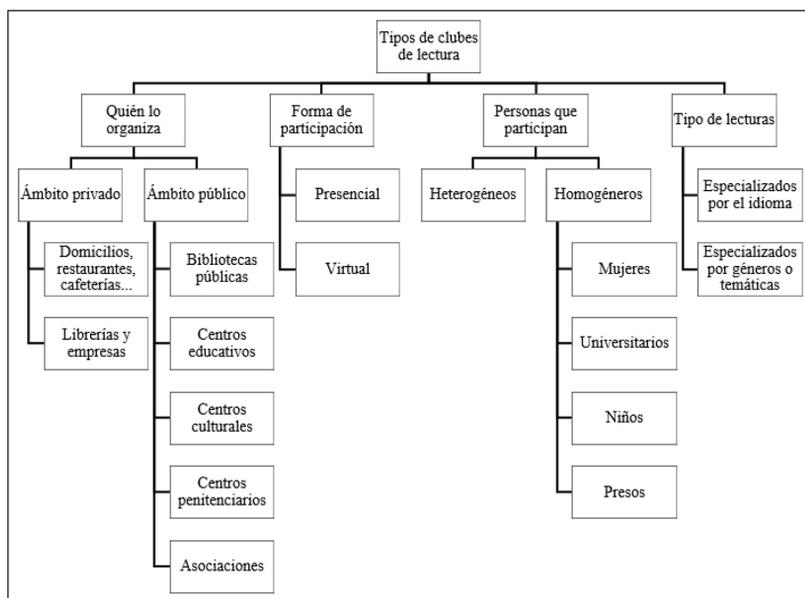


Figura 1. Tipos de clubes de lectura. Fuente: adaptado de Arana y Galindo (2009).

Por su parte, las tertulias dialógicas son reuniones de personas que libremente deciden leer una determinada obra y entablan un diálogo a partir de la misma. En este sentido, Palomares y Domínguez (2019) destacan que el diálogo igualitario favorece el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a la vez que fomenta la interpretación textual y la comprensión lectora.

Se hace hincapié, en este sentido, en la idea de que la lectura compartida de un mismo libro conduce a los lectores a la certeza de sentirse miembros de una comunidad. Se trata de un rasgo que refuerza la potencialidad del hecho lector, un hecho que ya no es individual y privado, sino que se transforma en compartido y colaborativo, de modo que el sentido de la obra se construye colectivamente.

3. Antecedentes teóricos

Los clubes de lectura constituyen una herramienta útil para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión (Kong y Fitch, 2003; Switzer y Barclay, 2012; Shaw, 2013). Específicamente, algunos estudios destacan la importancia del proceso de diálogo entre lectores para generar una construcción colectiva del sentido textual (Atwell, 2007; McKool, 2007; Barone, 2011; Gambrell, 2011; Reznitskaya, 2012; Hill, Betts y Gardner, 2015; Öztok, 2016).

De igual modo, el sentimiento de pertenencia al grupo propicia un clima estimulante para la lectura y la discusión acerca de las obras (Gritter, 2011; Kent y Simpson, 2012). Por tanto, los distintos modos de leer y la lectura como experiencia compartida constituyen los ejes centrales de estas prácticas (García, 2011; Reed y Vaughn, 2012; Farina, Ledesma y Salem, 2019). En consecuencia, nos hallamos ante una perspectiva dialógica de la lectura que valora los clubes como comunidades de aprendizaje (Aguiar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).

Múltiples investigadores coinciden en las distintas oportunidades que ofrecen ambas prácticas para el desarrollo del hábito lector y el fomento de la lectura (McMahon, 1992; Goatley, Brock y Raphael, 1995; Johnsson-Smaragdi y Jönsson, 2006; Whittingham y Huffman, 2009; Hill, 2012; Kim y Quinn, 2013). Estas prácticas resultan especialmente motivadoras para el lectorado cuando se tiene en cuenta su horizonte de expectativas y su participación en el proceso de selección de las obras (Lapp y Fisher, 2009; Oszakiewski y Spelman, 2011; Heard, 2015; Colwell, Woodward y Hutchison, 2018).

Los trabajos dedicados al estudio de la vertiente virtual de los clubes de lectura han proliferado en los últimos años (Ferrándiz, 2013; Dantas, Córdón-García y Gómez-Díaz, 2017; Moreno-Mulas, García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2017; Parra, 2017; Delmàs, Lleal y Suriñach, 2019; Fochesato y Dettori, 2019; Mulet, 2019; García, 2021; Santamarta y Agustí, 2021).

Por otra parte, el número de referencias teóricas sobre clubes escolares descende. Algunos ejemplos son: Kong y Fitch, 2003; Hoffert, 2006; Johnsson-Smaragdi y Jönsson, 2006; Sennett, 2006; Barone, 2011; Beach y Steven, 2011; Gritter, 2011; Oszakiewski y Spelman, 2011; Reed y Vaughn, 2012; Gardiner, Cumming-Potvin y Hesterman, 2013.

En España, el estudio de los clubes de lectura constituye una línea de investigación incipiente. Algunos estudios realizados son: Moral y Arbe, 2013; Álvarez-Álvarez, 2016; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2018; FGSR, 2019.

4. Metodología

Se ha optado como modalidad de investigación el estudio de caso (intrínseco), seleccionado por ser en sí un fenómeno de interés (Stake, 2005; Yin, 1989; Bergen, 2000; Walker, 2002). Se ha delimitado el campo de investigación a un club de lectura organizado en horario extraescolar en un instituto público de Almería capital. Se trata de una tertulia literaria dialógica de periodicidad mensual constituida por *a)* un grupo de trabajo de once miembros de la plantilla docente del centro; *b)* tres profesores externos que en años anteriores habían pertenecido a su claustro de profesores, y *c)* cuatro familiares de estudiantes (tres madres y un padre) que mostraron su disposición a participar activamente en este espacio dialógico de lectura. Son componentes con itinerarios formativos dispares: unos, la mayoría, con titulación universitaria y otros, dos madres y un padre, con estudios de grado medio. El grupo de trabajo, constituido con el objetivo de mejorar las prácticas de aula y de producir material didáctico para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, está integrado por docentes de diferentes materias curriculares: 4 profesores de Lengua Castellana y Literatura, 2 de Ciencias Sociales, 1 de Latín y Griego, 2 de Inglés, 1 de Francés y 2 de Tecnología. Los participantes externos imparten docencia en otros centros de la provincia y su formación académica es filológica. Este principio de participación igualitaria ha favorecido que las sesiones de tertulias dialógicas se hayan organizado ininterrumpidamente de manera mensual desde 2010.

A partir de un diseño abierto, flexible y emergente, susceptible de modificar el centro de atención a medida que se va obteniendo la comprensión holística del caso (Simons, 2011), se han generado las preguntas de la investigación:

- ¿Qué motiva a los integrantes del club a participar activamente en los procesos de construcción colectiva de sentido textual? ¿Cómo entienden la literatura y su valor social?

- ¿En estas tertulias se generan lecturas vicarias que favorecen el acceso a niveles de comprensión más profundas a los participantes que poseen una competencia lectora y literaria menor? ¿El diálogo en torno a la obra se enfoca hacia una descripción de su argumento narrativo o hacia un debate democrático e igualitario sobre los grandes problemas de la Humanidad? ¿Cuál es la naturaleza del canon de lectura que se forma en el seno del grupo? ¿Cómo deciden la transposición didáctica de ese conocimiento generado a partir del diálogo a las dinámicas de las aulas del centro?

Estas interrogantes nos han permitido diseñar la investigación y escoger los métodos más adecuados que nos facilitaran la información relevante necesaria para la consecución de los propósitos del estudio. Nos hemos decantado como técnicas de recogida de datos preferentes la entrevista en profundidad y la observación participante. Con el uso complementario de ambas se ha pretendido explorar la relación existente entre las creencias, interpretaciones o significados que atribuyen los participantes y las acciones en su contexto natural. Se ha decidido, en este sentido, que el tipo de participación tuviera un grado de implicación baja; por ello, se optó por la adopción de un rol moderado, manteniendo un equilibrio entre observar el escenario y participar en los procesos conjuntos de construcción de sentido. Por lo que respecta a las entrevistas, se habían establecido previamente las dimensiones o ámbitos sobre los que girarían las conversaciones en función de los temas prefigurados que acotaron el marco teórico elaborado en la fase preactiva y de las preguntas de investigación. Se han realizado entrevistas individuales y grupales de 40 minutos cada una en clave de conversaciones distendidas dos horas antes de cada sesión de tertulia literaria. Todas ellas han sido grabadas en vídeo y transcritas para su posterior volcado en el programa de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti. En cuanto a la observación participante, se han registrado, de manera sistemática y no intrusiva, descripciones densas del escenario y de las acciones vinculadas al club de lectura mediante el cuaderno de observación y su posterior transcripción en el diario de campo.

Asimismo, se han analizado documentos realizados por los integrantes del club que han ido subiendo al blog del instituto y

que contienen orientaciones para la elaboración de guías de lectura de los libros comentados en las diferentes sesiones. A lo largo de la investigación, se ha ido viendo la necesidad de generar un grupo focal con el fin de enriquecer los datos obtenidos y recopilar descripciones más detalladas del fenómeno lector desde una perspectiva interactiva. Se ha constituido un grupo integrado, además de por un moderador y un observador, por 4 participantes miembros del claustro de profesores, seleccionados mediante muestreo intencional. Se ha tenido en cuenta que mostrarán experiencias lectoras similares y que pudieran generar interesantes sinergias en estos contextos comunicativos. Se registraron mediante videocámara 2 sesiones de una hora cada una durante el mes de mayo de 2021. Tras la última sesión se ha juzgado que se ha alcanzado la saturación de las respuestas, no registrándose novedades en sus discusiones.

Tras un laborioso proceso de negociación de acceso a la realidad objeto de estudio y de la consecución de los consentimientos informados de los participantes (Vázquez y Angulo, 2003), se estableció el periodo de inmersión en el campo de investigación. Se decidió que 5 sesiones a lo largo de 5 meses (de enero a mayo de 2021) serían suficientes para tener los datos necesarios para una descripción exhaustiva y holística del fenómeno de estudio. Cada tertulia se celebraba en la sala de profesores del centro los miércoles en horario de tarde con el fin de que todos los integrantes puedan asistir. Al final del periodo lectivo, se seleccionaba de manera conjunta un canon de lecturas para el siguiente curso académico en función de unos criterios previamente consensuados: temática, periodos de la historiografía literaria, subgéneros literarios, premios de reconocido prestigio otorgados, países, etc. No obstante, el listado no era una propuesta cerrada, sino susceptible de modificarse en función de las necesidades del grupo. Un requisito *sine qua non* ha sido la supuesta calidad literaria de los textos, ya que la finalidad última de la tertulia es la transferibilidad del conocimiento construido al espacio formal de clase; por ello, el grupo ha intentado acomodar las obras al repertorio escolar y a los intereses reales del alumnado.

Cada sesión se articula en torno a un eje organizativo dinámico: 1) la presentación del libro por parte de uno de los miembros del equipo (o persona invitada para la ocasión); 2) la pues-

ta en común de secciones del libro de mayor dificultad interpretativa; 3) el establecimiento de un diálogo horizontal donde los intervinientes intentan establecer conexiones entre lo leído y sus propias experiencias personales; y 4) la elaboración de una guía didáctica de lectura para los diferentes cursos de secundaria a partir del intercambio cooperativo de reflexiones, experiencias literarias... Cada tertulia está guiada por un moderador, encargado de dinamizar y establecer el turno de intervenciones, además de redactar un informe detallado de lo acontecido durante el desarrollo de la sesión.

El procedimiento de análisis de los datos seguido se ha basado en un proceso de codificación y categorización holístico y emergente con ayuda del programa de análisis de datos *ATLAS.TI*, que nos ha permitido a) enlazar códigos con fragmentos de vídeo y transcripciones; b) hallar posibles códigos de patrones, y c) ordenarlos y clasificarlos.

Con objeto de minimizar el sesgo subjetivo del proceso de análisis de datos y aportar credibilidad a la investigación, se realizaron diferentes triangulaciones:

- a) Entre investigadores: además de contrastar y discutir las fases y las interpretaciones de los datos por parte del equipo de investigaciones, hemos contado con el juicio experto de colegas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- b) Entre diferentes fuentes de datos: entrevistas, observación participante, análisis de documentación, así como grupo focal.
- c) Con los sujetos investigados: han sido en todo momento informados y han podido participar en el proceso de análisis, contraste e interpretación de los datos obtenidos.
- d) Con los hallazgos de otros estudios precedentes.

5. Resultados

El análisis cualitativo de los datos recogidos nos ha permitido identificar 52 códigos que, tras un proceso de revisión y depurado, se han reducido a 32, agrupados en cinco dimensiones o categorías: *motivación, diálogo, literatura, canon y transposición didáctica*.

5.1 Motivación

Las opiniones expresadas a lo largo de las entrevistas, las discusiones en el grupo focal y las observaciones realizadas durante las diferentes sesiones del club han permitido reconocer un conjunto complejo de factores que intervienen a la hora de determinar las razones por las que los componentes del grupo interactúan en las tertulias literarias dialógicas:

- Sentimiento de pertenencia al grupo.
- Necesidad de establecer un grupo cohesionado a partir de su naturaleza eminentemente heterogénea.
- Aprender con los otros. La puesta en común de diferentes miradas al texto literario favorece la construcción social del sentido de la obra y el desarrollo de destrezas comunicativas vinculadas a cómo expresar emociones y establecer conexiones.
- Compartir experiencias literarias a partir de propuestas de interacción dialógicas desjerarquizadas.
- Dotar de valor social a la lectura.
- Lectura vicaria: posibilidad de acceder a niveles más profundos de interpretación textual gracias a las aportaciones de todos los miembros del club con diferentes niveles de desarrollo de la competencia lectora y literaria.
- Carácter horizontal de la propuesta: todos los comentarios e intervenciones se tienen en cuenta sin establecer relaciones jerárquicas o de poder.

5.2. Diálogo

Este dialogismo tiene dos dimensiones claramente diferenciadas: por un lado, la relación transaccional, en palabras de Rosenblatt (2002), entre lector y texto, con el objetivo de construir el significado y, por otro, la relación dialógica entre diferentes perspectivas y modos de leer. Se busca, así, una nueva forma de abordar la interpretación y otros cauces interpretativos distintos a los que se aprenden en la institución educativa: no se enseña, como indica Todorov (2017, p. 149), a debatir y entender de qué hablan los textos, sino a reproducir las palabras y las experiencias aportadas por los críticos literarios sobre una lista de libros legitimada por una comunidad y en cuyo proceso de selección no se

han tenido en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los jóvenes. Aunque desde los planteamientos de la Estética de la Recepción (Iser, 1987; Jaus, 1986) se conceptualizó al lector como un agente activo en el proceso de construcción de sentido de una obra literaria, la institución educativa, mediante sus prácticas letradas, aún no le han otorgado completamente ese protagonismo al alumnado y sigue aburriéndolo con listas interminables de autores, obras y figuras retóricas para tareas descontextualizadas y en cuyo eje no se halla la lectura real de los mismos. Si se pretende formar lectores literarios que amen la lectura, que sientan placer por ella y respondan a los retos que los textos literarios les ponen en cada fase del proceso de recepción, debemos adoptar un enfoque centrado en la lectura y en su proceso de compartir socialmente sus experiencias literarias. Para ello, el docente debe planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta qué exige del lector cada texto y cómo formarlo para que se aproxime a la idea de lector modelo, así como saber transmitir, debatir y negociar socialmente los significados y las perspectivas de abordaje.

En las diferentes sesiones del club, no solo se realiza un análisis literario tradicional, sino que también se propicia la conversación sobre los grandes problemas de la Humanidad. En este sentido, la aportación de cada miembro y su compromiso en su desarrollo viene determinado por una relación intersubjetiva horizontal, independientemente de su formación académica.

Por ello, la tertulia literaria dialógica permite expresar las conexiones emocionales, la respuesta personal ante los diferentes temas, acciones o experiencias de los personajes que presenta el texto. Se trata de comunicar reacciones y sentimientos experimentados sugeridos a partir de la estructura apelativa del texto.

5.3. Literatura

Las opiniones en torno al hecho literario se han centrado especialmente en concebirlo como

- Medio de escape a la realidad cotidiana.
- Fuente de placer y entretenimiento.
- Actividad lúdica.
- Fuente de conocimiento del mundo.

- Medio para desarrollar la capacidad crítica, ideológica y estética.
- Modelo de uso de la lengua, ya que representa su máxima potencialidad expresiva.

Todos los sujetos investigados han coincidido en que se trata de una actividad minoritaria, prestigiosa en el ámbito sociocultural y dotada de un valor simbólico relevante. Asimismo, han hecho hincapié en que la literatura es el instrumento que ayuda a construir la identidad personal, cultural (e intercultural) y a desarrollar su empatía emocional mediante el diálogo con el otro. El discurso literario, en el que suelen participar diferentes voces y perspectivas, educa al lector en la pluralidad de visiones y modos de interpretar la realidad, así como en el respeto hacia otras formas de vida y de pensamiento. Juega, en este sentido, un rol decisivo en la maduración intelectual, estética y afectiva del ser humano, así como en la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Además de ser un producto estético y un instrumento de transmisión y creación de cultura, han coincidido en que la obra literaria es un producto lingüístico. Representa la máxima potencialidad expresiva del lenguaje a través de la función poética, de los recursos retóricos y del juego de la connotación y de la ambigüedad semántica. Por ello, el diálogo constante con textos literarios contribuye sobremedida a desarrollar la competencia comunicativa en sus diferentes dimensiones: lingüística (léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica), pragmático-discursiva (sociolingüística, pragmática y discursiva o textual), sociocultural (conocimiento del mundo e intercultural), estratégica y personal (actitud, motivación...).

Por otro lado, se ha señalado que el texto literario es un sistema de modelización secundario, es decir, un producto construido sobre la base de una lengua natural, al que se le superponen otros códigos (literario, cultural, ideológico...) que condicionan el tema, la estructura e incluso la forma de ser escrito y leído. Al ser un texto hipercodificado, su lectura necesita más estrategias y procesos que los requeridos para otro tipo de textos. No solo se activa la competencia lectora en general, sino también habilidades, destrezas y actitudes para:

- Relacionar el libro con el contexto histórico y cultural en que ha sido producido.

- Identificar los elementos de las convenciones sobre las que se ha construido el texto: género literario, recursos estilísticos, etc.
- Reconocer las relaciones intertextuales.
- Evaluar críticamente el contenido aplicando interpretaciones sofisticadas.

Gracias a la experiencia literaria, se estimula la formación de lectores competentes que no solo comprenden, interpretan y se comprometen con obras literarias, sino también con cualquier otro tipo de texto utilizado en los diferentes ámbitos de la vida, a la vez que asocian y aprecian la lectura como fuente de disfrute, información, aprendizaje y enriquecimiento personal. A esto debe añadirse que la lectura literaria no es un movimiento rectilíneo, sino un proceso plagado de incertidumbres donde se movilizan los conocimientos previos, se construyen, comprueban y reformulan hipótesis, se generan inferencias, se identifican referentes intertextuales, etc.

Finalmente, otro de los aspectos compartidos por los miembros del club es el valor social otorgado a la lectura: la construcción de espacios conjuntos donde conversar, debatir y ampliar la experiencia literaria favorece la socialización de los individuos en sus comunidades interpretativas.

5.4. Canon

Los sujetos investigados reconocen que la posibilidad de participar en las tertulias permite leer textos que no están vinculados a las experiencias y/o hábitos cotidianos de los miembros del club. El canon de lectura de estos espacios se selecciona siguiendo criterios de calidad literaria y no tanto por la repercusión mediática de los superventas. Se elabora, por tanto, un listado de libros que ostentan un estatus cultural hegemónico en el campo literario. Este canon se configura mediante criterios ideológicos, políticos, éticos y/o estéticos relacionados con la formación del espíritu nacional, con textos que representan la máxima potencialidad expresiva de una lengua y con un modelo legítimo de cultura fuertemente jerarquizado y excluyente (Amo, 2021). Fuera de este listado se expande un amplio corpus desprestigiado, periférico, de escaso reconocimiento social que suele estar vinculado a una literatura comercial de consumo rápido y poco formativo.

Desde esta perspectiva, la literatura juvenil se ubica igualmente en los mismos espacios marginales. Se establece una oposición binaria basada en la calidad estética. La institución educativa preserva y perpetúa este canon literario, ya que reconoce en él un valor esencial para la enculturación de los estudiantes, para su integración en la sociedad y en la cultura. Son, por consiguiente, textos clave (Fleming, 2007, p. 6) a los que los estudiantes deben ser expuestos para adquirir capital cultural.

No obstante, al tener un propósito educativo, los participantes del club son conscientes de que el canon escolar ha de contener textos clásicos, que han recibido estatus institucional, y obras que partan del horizonte de expectativas de los jóvenes y de sus hábitos lectores (Lomas y Mata, 2014; Bombini y Lomas, 2020; Lluch, 2017; García-Canclini, 2007). De estas últimas los estudiantes se nutren esencialmente de los espacios virtuales (plataformas, webs, redes sociales sobre lectura...). De las primeras, deben ofrecerse a lo largo del periodo escolar con el fin de formar lectores competentes capaces de disfrutar, comprender e interpretar cualquier texto literario de enorme complejidad textual.

5.5. Transposición didáctica

Los participantes han comentado que una línea estratégica prioritaria en educación ha de ser el refuerzo y fomento de la experiencia literaria del alumnado en sus dos dimensiones:

- Fomento de la lectura. Se busca despertar en los más jóvenes el placer de la lectura, el deseo de compartir sus experiencias literarias, la necesidad de socializarse, etc.
- La educación literaria. Se trata de formar lectores literarios mediante un canon curricular (la lista de obras prescritas por la normativa educativa), seleccionado, entre otros criterios, por su grado de representatividad del movimiento o periodo al que pertenece, por constituir un modelo retórico y de uso de la lengua o por el elemento del código literario que se desee trabajar en clase (narrador, estructura, coordenadas espaciotemporales, intertextualidad, etc.).

Han señalado, en este sentido, que la escuela debe abandonar definitivamente su enfoque formalista e historicista de la ense-

ñanza de la literatura y recuperar la base fenomenológica del hecho literario, es decir, la relación del lector con el texto. Desde esta perspectiva, el objetivo de la clase de literatura ha de ser desarrollar la competencia literaria de sus estudiantes para convertirlos, en la medida de lo posible, en los lectores modelo que cada texto solicita. Se trata de formarlos y dotarlos de las herramientas necesarias para que rellenen todos los huecos interpretativos del texto y le confieran valor estético. De ahí la necesidad del canon curricular como modelo formativo relevante.

Desde esta perspectiva, el profesorado investigado coincide en que, a la hora de planificar e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria en las diferentes etapas educativas, debe potenciarse la tertulia literaria dialógica como práctica letrada esencial.

Por ello, los procesos de transposición didáctica realizados por el club buscan conciliar: la competencia lectora y literaria de los estudiantes, la complejidad textual y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en el seno de una comunidad interpretativa.

6. Discusión de resultados y conclusiones

El objetivo de este estudio ha consistido en comprender la dinámica de un club de lectura como práctica dialógica situada. Para ello, se ha desarrollado un estudio de caso intrínseco que ha permitido responder a las preguntas de investigación formuladas en torno al fenómeno. Los hallazgos más relevantes se han localizado especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales generadas en el seno del grupo. Se ha evidenciado, en este sentido, que sus integrantes, movidos por un sentimiento de pertenencia a una comunidad interpretativa específica y por una pasión explícita hacia la lectura, desarrollan estrategias de compromiso y participación que potencian el valor social de la literatura. El estudio ha puesto de manifiesto, además, que la discusión e interacción entre iguales constituyen la base efectiva y motivadora de estas tertulias periódicas. La horizontalidad intersubjetiva define, así, la totalidad de las experiencias lectoras compartidas. Los intercambios comunicativos, desde esta perspectiva, no se polarizan en aspectos narratológicos específicos, sino que am-

plían las posibilidades de poner en valor lo que Rosenblatt (2002) denomina la *estructura emocional del texto* y de hallar respuestas ante las interrogantes expresadas en el plano del contenido.

Otro hallazgo relevante se vincula con la construcción conjunta de un listado de obras seleccionado en función de la complejidad narrativa y del supuesto criterio de calidad estética. Se afianza, de este modo, un canon literario hegemónico o prestigiado, frente a otros más periféricos y alternativos. Asimismo, se promueve la elaboración de sentido textual en comunidad con el fin de impulsar la interiorización de modos de leer socialmente (re)construidos, así como la posibilidad de que cada miembro acceda y progrese a niveles hermenéuticos situados más allá de su competencia lectora. Es una conclusión coincidente con las investigaciones de Gambrell (2011) y Reznitskaya (2012), que sugieren la importancia de las transacciones entre lectores para la elaboración de una interpretación colectiva más completa.

Esta investigación permite concluir que las tertulias literarias dialógicas pueden, por un lado, integrarse en el sistema de formación permanente del profesorado y, por otro, configurarse como un elemento clave en un modelo didáctico orientado a la formación de lectores en el marco de un enfoque competencial. En este mismo sentido, apuntan las investigaciones realizadas por Sennett (2006) y Hill (2012).

7. Agradecimientos

Este trabajo se apoya en investigaciones realizadas en el marco del Proyecto I+D+i titulado *Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales del español como lengua materna y extranjera* (acrónimo: IARCO; ref. PGC2018-101457-B-I00), el cual patrocina el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Investigadores principales: José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y María Teresa Caro Valverde.

8. Referencias

- Amo, J. M. de (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M. de y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (eds.). *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea>
- Bombini, G. y Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 90, 7-14.
- Colwell, J., Woodward, L. y Hutchison, A. (2018). Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online learning*, 22(2), 221-247. <http://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
- Delmàs, M., Lleal, J. y Suriñach, E. (2019). Lecturas 2.0: los clubes de lectura virtuales. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42, <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.7>
- Farina, L., Ledesma, A. y Salem, A. (2019). Leer como experiencia colectiva: debatir, analizar e intercambiar en un club de lectura. *El Toldo de Astier*, 10(18), 33-41. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80364>
- García, F. J. (2021). Póngame un club de lectura virtual: compartiendo lecturas en tiempos de COVID-19. *Desiderata*, 15, 92-96.
- Mulet, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42. <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.15>
- Palomares, A. y Domínguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>

Innovación educativa a través de los cuentos digitales en el grado de Educación Infantil

ANA MANZANO LEÓN

Universidad de Almería, aml570@ual.es

JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER

Universidad de Almería, josemf@cop.es

Resumen

Las TIC (tecnologías de la información y comunicación) han tenido un gran impacto en el sistema educativo y su correcto uso las convierten en recursos beneficiosos para el alumnado de la etapa de Educación Infantil, debido a su carácter multimodal e interactivo. Por ello, desde el ámbito universitario es necesario capacitar a los futuros profesionales para que conozcan diferentes recursos y herramientas digitales que puedan favorecer un estilo de aprendizaje más activo. El objetivo de esta investigación es proponer y evaluar el uso de las TIC para enseñar a diseñar y crear cuentos digitales al alumnado universitario. Para ello se plantea una investigación con 52 estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería. En esta investigación se evaluará su rendimiento académico en una práctica sobre cuentos digitales a partir de una metodología cooperativa y basada en proyectos. Esta evaluación se realizó a través de la plataforma web Blackboard tras la entrega de los proyectos finales. Los resultados indican que la mayoría del alumnado consiguió unas calificaciones altamente satisfactorias, lo que puede indicar que se adquirieron los contenidos y competencias necesarias para diseñar cómics y cuentos digitales que puedan emplear como recurso didáctico en su desarrollo profesional. Se concluye que existen diferentes alternativas de herramientas digitales que pueden ser beneficiosas para el diseño de cuentos digitales, cuya muestra gratuita es suficientemente amplia para poder crear diseños de interés para el alumnado, así como que el empleo de estas estrategias es motivador para el alumnado.

Palabras clave: Innovación educativa, TIC, cuentos digitales, grado en Educación Infantil, educación universitaria.

1. Introducción

Los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria necesitan conocer diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan posteriormente aplicar en su futuro profesional (Reeve, 2016).

Para favorecer su implicación e implicación pueden promoverse diferentes estrategias educativas que favorezcan la aplicación de contenidos prácticos y teóricos. Entre las actividades innovadoras, esta investigación se centra en el aprendizaje por proyectos y aprendizaje cooperativo. Estudios anteriores han comprobado la eficacia del aprendizaje por proyectos con estudiantes de magisterio de Educación Infantil. Por ejemplo, Lorente *et al.* (2015) evidencian que el alumnado del grado de Educación Primaria puede beneficiarse del ABP, valorándose de manera muy positiva su uso. Además, mencionan como el uso de ABP puede potenciar la participación y asistencia a clase, y favorece una evaluación formativa. En la misma línea, Aragón y Cruz (2016) mencionan que el ABP permite trasladar aprendizajes alcanzados y conectar con el estudio teórico y análisis de problemáticas presentadas en las diferentes asignaturas. Los estudiantes valoran positivamente el desarrollo de metodologías participativas como el ABP, ya que favorecen su aprendizaje, tanto en los contenidos teóricos como a la hora de comprender problemas complejos relacionados (Valera-Losada *et al.*, 2014).

Por otra parte, dentro de los recursos más utilizados en Educación Infantil es el cuento (Arias *et al.*, 2014; Cerezo, 2021; Vara, 2018). Chubarovsky (2016) menciona los principales beneficios del uso de cuentos para niños y niñas de infantil: fomento de la relación adulto-infante; relajación; estimulación de la memoria, concentración, atención, vocabulario y expresión del lenguaje; desarrollo de competencias socioemocionales y motricidad.

Por ello, el propósito de esta investigación es el diseño de una propuesta didáctica para trabajar los cuentos y cómics digitales en el grado de educación infantil. Se propone el análisis de aplicaciones para el diseño de cuentos y cómics digitales, y a continuación se proponen los diferentes elementos de los que se compone la unidad didáctica.

2. Metodología

2.1. Análisis de aplicaciones para el diseño de cuentos y cómics digitales

Se han seleccionado 6 herramientas digitales cuyo objetivo es realizar cuentos y/o cómics o podrían utilizarse para ello. Se han descartado otras aplicaciones que podrían integrarse en los cuentos como por ejemplo aplicaciones para creación de personajes como Bitmoji o animación de imágenes con voz como Voki, ya que por sí mismas no pueden facilitar el diseño de un cuento completo. La descripción de las aplicaciones seleccionadas se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis de herramientas para el diseño de cuentos digitales.

Nombre	VG	Precio	Ventajas	Limitaciones
Storyjumper	Sí	2,99-24,99 € por libro	Permite audio Interfaz sencilla	Idioma solo en inglés No permite animación de los personajes Limitación de imágenes
Genially	Sí	1.25-20.82 € al mes	Permite multimedia (Audio, video, GIF y animación de imágenes) Permite el trabajo cooperativo Interfaz muy completa y desarrollada	La versión gratuita es limitada Dos personas no pueden acceder a la vez a una misma presentación
Animaker	Sí	10-49 €	Medio interactivo	Solo permite formato vídeo La versión gratuita es muy limitada
Pixton	Sí	9.99-24.99 € al mes	Los personajes de los cómics pueden tener diferentes poses	Interfaz poco intuitiva No permite multimedia

Powtoon	Sí	19-99 € al mes	Permite multimedia (Audio, video, GIF y animación de imágenes) Permite el trabajo cooperativo	Idioma solo en inglés Solo permite La versión gratuita tiene una limitación de tiempo de 3 minutos de vídeo Las plantillas gratuitas son muy limitadas
Book Creator	Sí	10 € al mes	Diferentes plantillas en la opción gratuita Idioma en español	Plataforma poco intuitiva Ejemplos limitados

Nota: VG: Versión gratuita.

Se observa que todas las aplicaciones digitales disponen de una opción para probarlas de manera gratuita, por lo que pueden ser útiles como muestra para el alumnado universitario.

2.2. Participantes

Esta investigación se contextualiza en el diseño, implementación y evaluación de un taller de creación de cuentos digitales para una asignatura de 2.º curso del grado en Educación Infantil en la Universidad de Almería durante el curso académico 2021/2022.

Participaron un total de 52 estudiantes, 42 mujeres y 10 hombres. Esta diferencia de género se produce debido a la gran feminización de las carreras educativas. Se empleó un muestreo de conveniencia, ya que se seleccionó el aula debido a la voluntad del docente para realizar el taller de cuentos digitales en su asignatura.

2.3. Metodología e instrumentos empleados

Objetivo de la práctica docente

Esta práctica docente se relaciona con la siguiente competencia específica de la asignatura de Dificultades de Aprendizaje del grado de Educación Infantil: Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

Metodología y evaluación

Este diseño se enmarca en la metodología activa de aprendizaje (Ito y Kawazoe, 2015), la cual busca que el alumnado sea protagonista en su proceso de aprendizaje a través de diferentes estrategias educativas que promueven el trabajo en equipo y espíritu crítico, buscando ir más allá de la transmisión de contenidos por parte del docente. Para conseguir esto, se propone un aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas donde cada equipo de 3 a 5 estudiantes diseña y crea su propio cuento ilustrado para trabajar un aspecto clave determinante para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

De manera eminentemente práctica se propone el diseño y exposición de un cuento digital. La exposición además se debe subir a un foro de la plataforma Blackboard para que el alumnado pueda compartir sus materiales y se pueda realizar una coevaluación por pares (Boud y Falchikov, 2007). Para que el alumnado pueda trabajar su metacognición y sepa exactamente qué se espera y valora en esta práctica, se propone una rúbrica de evaluación que tienen disponible desde el inicio de la clase (García Martínez, 2019).

Tabla 2. Rúbrica de la creación de cuentos.

Indicadores de evaluación	Máster (3 puntos)	Normal (2 puntos)	Principiante (0-1 puntos)
Originalidad y adecuación del recurso	El recurso es adecuado para el caso y es original	El recurso no es del todo adecuado y/o tiene una inspiración profunda en otros recursos	El recurso no tiene en cuenta las características del caso y/o está plagiado
Gráficos y estética	Las imágenes / textos elegidos fueron muy apropiados	Las imágenes / textos distraen del contenido del cuento	El cuento no es legible
Organización	El cuento tiene un orden lógico y es fácil de seguir	El cuento tiene una estructura adecuada, pero podría mejorar	El cuento no sigue un orden y no se entiende bien
Exposición	La presentación está bien trabajada y se realiza de manera fluida	La presentación tuvo momentos de improvisación o falta de fluidez	No se realizó presentación

Los recursos necesarios para esta propuesta son:

- Recursos personales
 - Docente de la asignatura.
- Recursos materiales
 - Para el proyecto es necesario que al menos un estudiante de cada equipo tenga un ordenador portátil para poder trabajar en el aula. Si no fuera posible, la universidad cuenta con ordenadores portátiles que el alumnado puede utilizar.
 - No es necesaria la compra de licencias de software, ya que las versiones gratuitas de programas de presentaciones son adecuadas.
- Recursos espaciales
 - Aula de clase.

El rol docente durante el transcurso de la asignatura consistía en un rol de acompañamiento pedagógico (Agreda y Pérez, 2020), donde en cada sesión se orientaban las dudas de cada equipo de estudiantes.

Para comprobar si la metodología ha incidido en el rendimiento del alumnado, se ha realizado un registro de calificaciones a través de la plataforma Blackboard.

3. Resultados

La mayoría de los estudiantes adquirieron los aprendizajes esperados para la práctica, obteniendo buenas calificaciones en sus proyectos: un 47 % alcanzó un sobresaliente, un 26 % obtuvo un notable alto, un 7 % un notable, un 13 % un suficiente y tan solo un 7 % del alumnado no alcanzó los contenidos mínimos de la parte práctica de la asignatura.

Por lo que se puede observar que la práctica educativa fue significativa y el alumnado participó activamente para conseguir una calificación positiva.

4. Conclusiones

Los docentes universitarios deben buscar estrategias pedagógicas que faciliten la adquisición de contenidos curriculares y competencias profesionales a su alumnado.

El uso de las TIC para aprender contenidos específicos que pueden favorecer la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado universitario. En esta investigación se valora el uso de diferentes herramientas TIC para la elaboración de cuentos digitales como una práctica docente para el grado de Educación Infantil. El análisis descriptivo de las calificaciones conseguidas tras la aplicación de esta metodología muestra que la mayoría del alumnado consiguió calificaciones bastante positivas, por lo que se puede considerar que fue beneficiosa para su proceso formativo. Coincidiendo con investigaciones previas (Vargas *et al.*, 2016), este tipo de actividades formativas permite vincular las prácticas universitarias con su futuro desarrollo profesional gracias a proyectos significativos y contextualizados.

Como conclusión, las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) han tenido un gran impacto en el sistema educativo y su correcto uso las convierten en recursos beneficiosos para el alumnado de la etapa de Educación Infantil. Por ello, desde el ámbito universitario es necesario capacitar a los futuros profesionales para que conozcan diferentes recursos y herramientas digitales que puedan favorecer un estilo de aprendizaje activo. Se ha analizado que existen diferentes alternativas de herramientas digitales que pueden ser beneficiosas para el diseño de cuentos digitales, cuya muestra gratuita es suficientemente amplia para poder crear diseños de interés para el alumnado.

5. Referencias

- Agreda Reyes, A. A. y Perez Azahuanes, M. A. (2020) Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Aragón, L. y Cruz, I. M. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en Educación

- Ambiental desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 171-188.
- Cerezo, M. C. (2021). Efectos del trabajo con cuentos motores en Educación Infantil sobre el control inhibitorio y emociones. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 25(273), 128-140. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i273.2329>
- Egido, I., Redruello, R. A., Cerrillo, R., Herrán, A., Badesa, S. D. M., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F. J., Pérez, M. y Rodríguez, R. M. (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85-100.
- García Martínez, L. F. (2019). La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 138-147. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.949>
- Lorente, X., Gilabert, L. M. y Fernández, M. C. (2015). Experiencia educativa a partir del ABP en el grado de educación infantil. *Opción*, 31(1), 414-429.
- Peralta, D. C. y Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Reeve, E. M. (2016). 21st century skills needed by students in technical and vocational education and training (TVET). *Asian International Journal of Social Sciences*, 16(4), 65-82.
- Vara, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>
- Vargas, E., Chiroque, E. y Vega, M. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>

Digital storytelling in primary education: a comparison of already-made resources and story-creation tools to improve english as a foreign language

CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga, cristina.castillo@uma.es

CRISTINA NAVAS ROMERO
Universidad de Málaga, cnavas@uma.es

Abstract

Digital storytelling has undoubtedly contributed positively to the teaching-learning process in English as a Foreign Language (EFL) of the Primary-Education class. This paper aims to examine two types of instruments available on the net for the practice of digital storytelling: resources with already-made materials and tools for creating genuine materials. In the first type of instruments, we analysed the language, the images, and the characters appearing in two tales (*Cinderella* and *Hansel and Gretel*) from four resources: *Stories to Grow* (STG); *American Literature* (AL); *Storyberries* (SBR); and *Stories for kids* (SFK). In the second type of instruments, we examined the free creation of texts, the possibility to choose the background, and the selection of characters in three tools: *Storybird* (SB), *Storyboard That* (ST) and *Storyjumper* (SJ). The results of the first type revealed that language was appropriate for second and third cycle of Primary Education in STG and SBR; the images were adequate but resources did not present many multimodal elements; and the characters were not illustrated in AL and SFK. Among the results of the second type we found that free creation of text was available in the three tools, although users were limited to write according to the artworks selected in SB; the setting images were classified in categories in SJ and SBT; and the characters could be selected independently in SJ and SBT. Finally, we highlighted in two tables the Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of the two types of instruments.

Keywords: Digital storytelling, already-made materials, story-creation tools, Primary Education, English Foreign Language (EFL).

1. Introduction

Storytelling has traditionally enabled the transference of knowledge and safeguarding of cultural heritage. Prior to the introduction of the writing system, it was the only method transmitting beliefs, traditions, and educational values (Wang, 2010). After the invention of the printing press, storytelling gained its highest popularity, since printed narrations became more approachable to many people, who spread afterwards their knowledge to future generations (Abrahamson, 1998).

Storytelling is undoubtedly one of the most ancient techniques for teaching English as a foreign language (EFL). It develops language and literacy in children in both the oral and written discourse, as well as in reading and listening (Trawick-Smith, 2003).

Also, it is an efficient teaching-learning tool, usually implemented in elementary educative stages. By creating stories or tales, learners can acquire knowledge about the content of texts and develop all the linguistic skills when discussing, writing, revising, and relating their plots (Wang, 2010). Therefore, it is a valuable technique in the educative context.

As a result of the advent of the technological era, the traditional format was replaced by innovative formats in digital mode (see, for example, Santos Díaz, 2017). The new format for storytelling is the so-called digital storytelling (DS). According to Lambert (2007), one of the pioneers of DS, it is a technique enabling the combination of numerous resources based on the traditional story. Therefore, DS is defined as a brief story integrating images, videos, and other multimedia elements, as well as a narrated voiceover and a recorded audio soundtrack (Bull y Kadjer, 2004; Lambert, 2010; Ohler, 2008; Robin, 2008). It was originated in 1994, thanks to the foundation of the Center for Digital Storytelling (CDS) from Berkeley (California) and known from 2015 as StoryCenter.

Additionally, the CDS recommends the following seven elements in a digital story: (1) point of view (the main aspect that the narrator seeks to transmit within a story),

a dramatic question (the principal question of the story whose purpose is to keep the audience attention along the whole story), (3) emotional content (the development of emotions by means of characters, environments, and plots), (4) economy of language (only the essential content for telling the story, being the recommendation of CDS around 250 words), (5) pacing (the rhythm of the story, which is related to the former element, «economy»; it also means that a long story can't be told in a few minutes, cause the teller shouldn't have enough time to express the necessary exclamations, interrogations, and many other stylistic issues required in any successful narration), (6) the gift of storyteller's voice (it is one of the key aspects of storytelling, since it involves the tone, the inflection, and the timbre, which are essential components for providing the story with sense and purpose), and (7) soundtrack (music and other sounds that accompany the story, which are also important for creating an emotional response in the audience) (Bull y Kadjer, 2004; Lambert, 2010; Miller, 2009; Robin, 2008; Rodríguez y Londoño, 2009; Silvester y Greenidge, 2009).

Together with the traditional format, DS has become a valuable instrument for the teaching and learning of EFL. The reason why it gained such a popularity lies in its motivating feature for young students. Besides, it fosters reflective thinking and the combination of teaching with technology (Barret, 2005). DS benefits communication, and improves creativity and imagination, because of the images and their logic sequence in the visualization during the narration (Lundby, 2008). Apart from that, it also promotes constructivist learning (Smeda *et al.*, 2014).

Besides, DS facilitates the teaching of the writing skill (Xu *et al.*, 2011) as it provides the teacher with a great variety of assessment resources; it fosters students' motivation, as it integrates visual images and texts (Dreon *et al.*, 2011); and it activates, at the same time, students' comprehension (Sadik, 2008).

Nevertheless, in order to have an efficient story in the educative context, the teacher is expected to plan all the process thoroughly, starting from the topic to deal with in the stories. Subsequently, the educator could collect all the technological resources required for knowledge acquisition, and download photos, graphs, maps or any other element allowing the creation of digital stories (Trajkovik y Mishev, 2014). After that, the teacher

could design video and audio resources, or download them from the Internet, and embed them in the digital stories; also, some animations could be added. Lastly, the teacher could write the plot of the stories, following a prearranged outline and scene sequence (Alabbasi, 2018).

To sum up, due to the worthy contribution of DS to the process of teaching and learning of EFL in Primary Education, this paper aims to examine two types of DS instruments. On the one hand, we will analyse some digital resources containing already-made materials, such as: *Stories to Grow* (<https://storiestogrowby.org>), *American Literature* («short stories for children» section) (<https://americanliterature.com/short-stories-for-children>), *Storyberries* (<https://www.storyberries.com>), and *Stories for kids* (<https://www.studentuk.com>). On the other hand, we will analyse tools for creating stories, which invite the users to elaborate their own stories from the scratch, such as *Storybird* (<https://www.storybird.com>), *StoryboardThat* (<https://www.storyboardthat.com/>) and *Storyjumper* (<https://www.storyjumper.com/>). To study these two types of tools, we will pay special attention to three main elements: 1) the text/message; 2) the setting; 3) the character/s of the story. We will elaborate a final SWOT report with the intention of providing qualitative information about every type of tools.

2. Method

2.1. Aim and instruments

The main aim of this paper was to carry out a qualitative analysis of two categories of instruments related to DS: Resources with already-made materials and Tools for creating genuine materials.

Regarding the first type, Resources with already-made materials, we selected four resources from the Internet: *Stories to Grow*, *American Literature*, *Storyberries*, and *Stories for kids*.

1. *Stories to Grow* (STG) is a website containing short digital stories recommended by *Scholastic* (a North American publishing house, devoted to the publication of educative materials whose webpage is <https://export.scholastic.com/en>), *USA Today* (the most popular newspaper in the USA, and the second

in English-speaking countries), the popular *The New York Times*, and the website *Education World* (educative online resource for teachers). Varieties contained in the resource: «bedtime stories», «fairytales» and «folktales».

2. *American Literature* (AL) has a great diversity of stories; however, we focused on the section «short stories for children». Also, no classification per range of age was found in this website.
3. *Storyberries* (SBR) was founded in 2015 to create an easy-access library of stories, poems, fairy tales, and comics for kids. The target age ranges from 0 to 3 years old, from 4 to 6 and from 7 to 12.
4. *Stories for Kids* (SFK) has a great variety of items classified in: «bedtime stories», «fairy tales», «poems for kids», «fables», «poems for kids», «Christmas stories», «short stories», and «stories for kids with pictures» and covers ages between 3 to 6 years old, from 7 to 10, from 11 to 13, and from 14 to 18.

As for the second type, Tools allowing the creation of genuine stories, the following ones were selected for our analysis:

- a) *Storybird* (SB) is a tool to build genuine stories from the scratch. Users need to register on the system to start creating their stories. The specific feature of this tool is that the users must select beforehand the images and the text for creating stories.
- b) *Storyboard That* (ST) is a tool to elaborate a story using different settings and characters. Dialogues can be developed for dynamizing the short stories created. Registration is required and it offers a free version and a premium subscription with benefits.
- c) *Storyjumper* (SJ) is a tool to design stories using different multimedia elements: text, dialogues, images, music, and voice. Registration is also required and free the creation of stories is totally. Users should pay if interested in other types of outputs, like printed versions of their stories, ebook format, audiobook, among others.

2.2. Procedure

In order to analyse the four resources with already-made materials, we examined the same stories in them: an adaptation of *Cin-*

derella tale and *Hansel & Gretel*, from Hans Christian Andersen, for the target ages from 7 to 11 years old. In those short stories, we analysed if the language used in FL is adequate for the target age from all the levels of Primary Education, if the images were appropriate and if the characters of the story coincided with the images proposed in those stories.

In the analysis of the three tools for the creation of stories, we paid special attention to the free creation of the text, the selection of images from the setting or background and the selection of adequate character/s for the Primary-Education audience.

3. Results

3.1. Already-made stories

First of all, we analysed the *language* of the four resources with already-made materials, and we concluded that it is adequate for Primary Education in STG and STB. In both resources, the two analysed stories, *Cinderella* and *Hansel & Gretel*, showed that the language employed belonged to the variety of standard use, whose vocabulary is suitable for second or third cycle of Primary Education. Although both texts are narrative, they also alternate the dialogue. Despite presenting phrases and short dialogues, they surpassed the number of words (around 1,500 words). Therefore, they do not accomplish the economy of language, as indicated in the CDS with a proposal of 250 words as maximum. Language is not appropriate for Primary Education in AL («short stories for children» section) and in SFK. In AL, *Cinderella* story registered the variety of formal usage, whose vocabulary shows the use of words belonging to archaic English (*thou*, *tither*, etc.), apart from phrasal verbs. Even though this story combines the dialogue and the narration, the latter is more frequent. Likewise, it shows phrases and long dialogues. Although the second tale, *Hansel & Gretel*, does not present words from the old English, it is also very difficult for Primary-Education students, sharing the same features of the previous story. The language used in *Cinderella* in SFK has passive and subordinate sentences, as well as phrasal verbs. It is also significant to note that both resources coincide in not following the

principle of language economy. That is to say, the stories from AL, «short stories for children» section, have around 2,500 words and the ones from SFK 1,500 words. The language used in both is far from being simple and the syntax is appropriate from written language.

The *images* were found to be suitable for Primary Education in the four resources analysed. However, the stories in STG and in STB coincide in having multimodal elements embedded in their websites. For instance, the story of *Cinderella* in STG is accompanied by a video (with numerous images, although it does not include the text), and an audio about the story text. However, *Hansel & Gretel* of this site does not have any multimodal element. The resource STB had an audio of the text embedded, but no videos were found. Both AL, «short stories for children» section, and SFK did not present any videos or audios in their stories.

As far as *characters* are concerned, all of them appeared in the images proposed in the resources STG and STB. In the story of *Cinderella* from STG, different images – that were elaborated by an artist named Carla Oly– appeared in the site. In the story of *Hansel & Gretel* of the same site, the images were elaborated by children of different ages. The numerous images of both tales of the site STB also fit with the characters narrated in the stories. Nevertheless, in AL, «short stories for children» section, and SFK, the images proposed did not coincide with the story characters. The story of *Cinderella* in AL only presented one image at the beginning of the story, representing the main character: Cinderella. As a result, no other images from the rest of the characters appeared: her father, her stepmother, her stepsisters, or the prince. The story of *Hansel & Gretel* from the same site presented three images, despite being quite a long story (2,500 words). The resource SFK showed a unique image at the beginning of every story, which actually coincided with the title; that is, the image corresponded only to the protagonist of the narration, so the remaining characters were forgotten.

3.2. Tools for creating stories from the scratch

The second type of instruments has as its main feature the option to elaborate stories from the scratch. In the analysis of the

tools, we paid special attention to three main issues: text creation; setting images; characters selection.

First, with regard to the *free creation of text*, the three tools enabled the users to elaborate their texts for their stories. SB showed the users the possibility to write a proper text in the option «picture book» and «longform book» (another option is «comic», which allows the selection of images and dialogues, but it was considered in the analysis). Once the users start writing, they must select among thousands of artworks. Users feel free to write their texts, but they should be in accordance with the images they select beforehand. SJ also allows the creation of texts in both a big box and dialogue bubbles. In this tool, the users can write their text in totally free form, as the setting images and characters images are not tight to one single artist as in the previous tool. Although images of settings and characters are in the system, the users can also upload files containing their own images. Therefore, the text creation is totally free. In ST, the text options offer different possibilities: bubbles (standard and action bubbles for comic); standard shapes for narration; and innovative boxes for narration, such as «decoratives», «banners», or «objects» which users can employ for writing their texts. In this tool, the users are free to create their own text depending on the setting or background used. They are not allowed to upload their own images or characters, but the system offers a wide range of images to choose.

Secondly, regarding the *setting or background images*, SB presented several artworks to choose. However, once the user had selected one artist, the rest of images had to be chosen from the list offered by that illustrator, not being able to combine different ones. Nevertheless, the number of artworks found per artist was usually very wide. In SJ there was an extensive range of them classified in different categories: «Halloween», «land», «sea», «sky/space», «town», «indoors» and «patterns». The users could also upload their own images serving as settings or backgrounds, depending on the story plot. The third tool, ST, also offered a widespread variety of sceneries in a great number of categories: «town», «entertainment», «home (indoor)», «home (outdoor)», «school», «athletics», «transportation», «work», «classical homes», «historical», «US history», «outdoor», «country & rustic», «mythical & futuristic», «close ups» and «patterns».

Thirdly, as far as *characters selection* is concerned, only two tools allowed the users to choose from different characters, SJ and ST. Both tools showed several characters to choose depending on the story the users wished to create. In fact, in SJ one could even build a character by selecting among different types of «head» and «body». Besides, the users still had the option to upload an image and cut it as a prop to serve as a character if the image had this purpose. In ST, the selection seemed to be more varied, as, under the label of «characters», the users can choose among different kinds: «adults», «teens», «kids», «jobs», «sports», «1900s», «1600s to 1800s», «medieval», «classical era», «monsters & myths», «mythology», «silhouettes», «stickies», and «animals». Besides, characters selected could also be customized in terms of colours (hair, skin, eyes, clothes, shoes), as well as postures (front, right, left, back) and face expressions (happy, sad, crying, upset, angry, confused, scared, determined) or face actions (speaking, complaining, shouting, holding, walking, sitting, sleeping). SB was the only tool not enabling this possibility. Therefore, the user only had the option of revising the artworks of the artist chosen and deciding the characters appearing in them, as several images at least shared the same characters.

4. Discussion and conclusions

This study aimed at analysing qualitatively two types of resources: Resources with already-made materials and Tools for creating genuine materials.

We analysed the language, the setting and the character images of two stories from the Resources with already-made materials, and observed that not all of them offered the same issues. None of the four resources followed the principle of language economy (250 words maximum, according to CDS), proposing very long stories instead of shorter versions, which would be optimal taking into account our target audience: Primary-Education students. Besides, as far as the language is concerned, two resources (STG and STB) presented general vocabulary and shorter dialogues and phrases, being adequate for second and third cycles of Primary Education. In addition, in the other two

resources (AL and SFK), the vocabulary was more formal, the syntax more complex and some of the stories even presented old English words.

Regarding images and audiovisual elements, two resources (STG and STB) embedded some audios and videos in some of their stories. Nevertheless, the remaining two (AL and SFK) did not include them. Therefore, the lack of audiovisual elements contradicted the basic principle of digital storytelling, that is, the combination of different multimodal elements such as texts, images, videos, audios or animation (Robin, 2008; Skouge & Rao, 2009). As for the characters illustrated in the four resources, they seemed to differ depending on the website analysed. Once again, STG and STB showed more images related to the characters narrated in the stories. Nevertheless, AL and SFK showed very few illustrations for the stories analysed, being only one image found in *Cinderella* in both resources, as well as in *Hansel & Gretel* in SFK, and only three pictures in the last story in AL. This last issue is something surprising as the stories were very extensive; therefore, the scarce illustrations on the long digital stories could make young pupils feeling bored, as we lose the structuring function and multifunctional role of images that contribute to providing textual coherence (Jenkins & Lonsdale, 2007; Porto & Alonso-Belmonte, 2014).

The three Tools for creating genuine materials seemed to have been reviewed or analysed in different studies (Çelik, 2021; Korosidou & Griva, 2021; Morton-Standish, 2014; Vicentini & de Oliveira, 2018). The biggest advantage of these tools was the flexibility offered to users to create their own stories from the scratch. Therefore, the language used in them should not be a problem for pupils as teachers themselves are the ones in charge of designing and elaborating their stories. However, as tools show different kinds of accounts, the free or demo accounts have many limitations. For example, the main drawback of SB is that the free account is now limited to 6 days, so the users cannot employ it after the due date expires, unless they upgrade their accounts under different payment conditions. Besides, the text users can create a story limited to the images chosen from a given artist, and the characters cannot be selected separately, as they are included in the images. However, it seems to be a much praised tool to enhance narrative writing and writ-

ing skills in general, above all for older students and preservice teachers of language (Anita, 2016; Castillo-Cuesta *et al.*, 2021; Eki Arianti, 2018).

In SJ and ST, the text can be created freely, as the users can select different settings and characters from given lists. In SJ the users can even upload their own images, so the text could be more adjusted to what they wish to create. In ST, we find very useful the option of selecting among different postures and facial expressions, as this could be an interesting practice of emotions among younger pupils in the EFL context. An asset perceived in SJ is the possibility of recording one’s voice and choosing background music in the free version of the account, once we complete the registration on the system. Voices can be recorded in ST, but this option is only available in premium versions.

Finally, we offer a final SWOT report about these two types of resources.

Table 1. SWOT in Resources with already-made materials.

INTERNAL ORIGIN	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materials ready for the class. ✓ No effort for teachers. ✓ Some presence of audios or videos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Not many multimodal elements in stories. • Not many images in some resources. • Language might be difficult depending on the target audience. • Teachers should thoroughly analyse beforehand the content.
EXTERNAL ORIGIN	
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> ✓ No need to register. ✓ Saving options are available. 	<ul style="list-style-type: none"> • No saving options in resources are available. • No sharing options are available. • Materials might disappear from the sites. • Websites can be under construction or maintenance.

Table 2. SWOT in tools for creating stories from the scratch.

INTERNAL ORIGIN	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none">✓ Free creation of text (SB, SJ, ST).✓ Free selection of characters (SJ, ST).✓ Selection of backgrounds (SJ, ST).✓ Selection of images containing characters and backgrounds (SB).✓ Some allow music and voice recordings (SJ).✓ Some tools enable the selection of emotions in characters (ST)	<ul style="list-style-type: none">• Limitations of free accounts (SB-6 days).• Many multimodal elements are restricted in some free accounts systems (ST).
EXTERNAL ORIGIN	
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none">✓ Sharing options are available (URL, iframe code).	<ul style="list-style-type: none">• Conditions of systems can change with more restrictions on free accounts.

✓ Saving options are available.

Note: Storybird (SB); Storyjumper (SJ); Storyboard That (ST).

As observed in the tables, and after the analysis presented in previous paragraphs, both types of resources have their advantages and disadvantages. It depends on the teachers' purposes, time, and partnership willingness. Therefore, the ideal scenario for the teacher would involve being able to create their own materials, as they will be entirely devoted to their audience, needs, and levels of the curriculum content. However, we should also bear in mind that creating stories from the scratch implies time to devote to original story elaborations, which teachers might not always have.

This work shed some light on the advantages and disadvantages of using the resources and tools presented in our analysis so as to contribute to the digital training of EFL teachers from Primary Education.

5. Funding

This work was supported by research project CLIL-TECH (B1_2020_26, 2021-2022, Convocatoria Jóvenes Investigadores, UMA).

This paper has been elaborated in the framework of the project PID2019-105678RB-C21.

6. References

- Alabbasi, D. (2018). The Design and Application of a Digital Storytelling Process Model to Enhance Teachers' Understanding of TPACK and foster positive attitudes toward teaching and technologies, *Int. J. Technology Enhanced Learning*, 10(4), 301-328.
- Anita, R. (2016). Using «Storybird» for teaching narrative writing. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(2), 230-239.
- Castillo-Cuesta, L.; Quiñónez-Beltrán, A.; Cabrera-Solano, P.; Ochoa-Cueva, C.; & González-Torres, P. (2021). Using digital storytelling as a strategy EFL writing skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(13), 142- 156. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.22187>
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 tools usage competence scale development study. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 449-478. <http://do.org/10.9779.pauefd.700181>
- Eki Arianti, P. (2018). Storybird: A motivational storytelling website to increase students' ability in narrative writing. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 2 (1), 26-37. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.22187>
- Korosidou, E. & Griva, E. (2021). «Listen to my story, play and interact»: Greek preschool children learning English in a digital environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 124-137.
- Morgan, H. (2012). Using Digital Story Projects to Help Students Improve in Reading and Writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20–27.
- Morton-Standish, L. (2014). Using online media to write extended persuasive text. *The Reading Teacher*, 67(6), 419-429. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.05.001>
- Porto, M.D. & Alonso Belmonte, I. (2014). From local to global: Visual strategies of glocalisation in digital storytelling. *Language & Communication*, 39, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.05.001>
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Santos Díaz, I.C. (2017). Lectura enriquecida en español y en lengua extranjera (inglés y francés) a través de códigos QR. *Revista de Estu-*

dios Educativos, 5, 144-151. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.14

- Shelby-Caffey, C., ÚbEDA, E., Jenkins, B. (2014). Digital Story Revisited: An Educator's Use of an Innovative Literacy Practice. *The Reading Teacher*, 68(3), 191-199.
- Trajkovik, V. and Mishev, A. (Eds.) (2014) *ICT Innovations 2013: ICT Innovations and Education*. Cham.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Education, Inc.
- Vicentini, C. & de Oliveira, L.C. (2018). Using technology tools in writing instruction. *NYS TESOL Journal*, 5 (2), 44-51.
- Villalustre Martínez, L., Del Moral Pérez, M. E. (2014). Digital storytelling: a new strategy for storytelling and acquired competencies by future teachers. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132.

La poesía digital o ciberpoesía: qué posibilidades ofrece al lector y escritor del siglo XXI

MOISÉS SELFA SASTRE

Universitat de Lleida, moises.selfa@udl.cat

Resumen

Este trabajo, de carácter eminentemente teórico, quiere reflexionar sobre el papel que hoy en día tiene la poesía digital en la alfabetización de los más jóvenes, y no tan jóvenes, que son nativos digitales y cuyo modo de lectura y escritura es fundamentalmente digital. Desde este punto de vista, abordamos las características más importantes de la creación poética como parte de la cultura digital que es propia del siglo XXI y, a partir de la bibliografía más actual sobre esta cuestión, nos acercamos al concepto de *generación millennial*, entendida esta como aquella que está formada en los nuevos avances tecnológicos a los que están acostumbrados por inmersión digital. Finalmente, presentamos los rasgos distintivos de la poesía digital o ciberpoesía y algunos de los ejemplos más característicos de esta.

Palabras clave: Poesía digital, ciberpoesía, cultura digital, millennial, lectoescritura.

1. Introducción

La literatura, es decir, el arte de la expresión escrita o hablada, es una manifestación artística que cada comunidad cultural ha ido cultivando a lo largo de todos los tiempos. Como tal, no se muestra ajena a los avances de las civilizaciones que se han ido imponiendo debido a muchos factores. Ahora que estamos inmersos en una era marcadamente digital, las preguntas que nos planteamos son dos: cómo el lector, desde un ámbito marcadamente tecnológico, entiende la literatura y cómo la comprende;

y si existen cambios sustanciales, heredados de la cultura escrita, en la forma de relacionarse con el texto literario. Para acercarnos a estas problemáticas, de base conceptual y marcadamente epistemológica, nos situaremos en el ámbito de la lectura literaria y, más en concreto, de la literatura digital, entendida esta como aquellas obras literarias creadas específicamente para el formato digital –principalmente, aunque no solo, para Internet–, y que no podrían existir fuera de este entorno (Bootz, 2021, pp. 7-22).

Desde este punto de vista, establecemos dos cuestiones que queremos desarrollar en sus rasgos más fundamentales, a saber, identificar los parámetros que permiten subrayar la creatividad como base y sustento de la lectura de textos digitales; y, en segundo lugar, definir las variables de creación de textos digitales que implican una lectura muy particular de estos. Todo ello con la intención de avanzar en las estrategias de comprensión y capacitación lectoras y escritoras en el contexto de la literatura digital.

2. Literatura y cultura digital: un binomio indisoluble

La literatura, entendida como el arte de la palabra, genera discursos de todo tipo. Tanto es así que la literatura digital ha modificado las relaciones tradicionales entre el autor de un texto y el lector de este hasta casi eliminar de una plumada el papel del editor. Este triángulo tradicional que forman autor, lector y editor queda modificado en un contexto alfabetizador dominado por la cultura digital, a causa de la casi desaparición del editor, hecho que permite una comunicación simultánea, recíproca y para nada diferida entre el autor y el lector del texto literario (Cordón, 2016).

En este sentido, el planteamiento de un autor cuando escribe un texto literario o el proceso de lectura de este adquiere una magnitud verdaderamente interesante. Por tanto, tanto la lectura como la generación de literatura desde este nuevo espacio digital resultan clave para comprender la literatura digital y el concepto de *lectura* y *creación* que la contextualiza (Pajares, 2015).

Centrándonos en los aspectos que delimitan los hábitos de escritura y lectura de textos literarios digitales, es necesario re-

marcar cómo la literatura digital ha ido evolucionando de forma indiscutible al ritmo vertiginoso en el que también va transformándose la tecnología. Recordemos las claves de la globalización que, en un texto ya clásico de hace ya tres décadas, Augé (1993) exponía:

1. Hoy existe efectivamente una ideología de globalidad sin fronteras que se manifiesta en los sectores más dispares de la actividad humana mundial.
2. La globalidad actual es una globalidad en la red, que produce efectos de homogeneización, pero también de exclusión.
3. El concepto de *frontera* sigue siendo rico y complejo. No significa necesariamente división y separación. Por tanto, no hay que abolir todas las fronteras, sino pasar a su reconocimiento.

En consecuencia, cuando nos preguntamos en qué ha cambiado en términos de comunicación literaria la forma de construir y recibir el texto literario, como discurso estético que es, apreciamos cambios significativos no solo en las formas de transmitir la información, sino también de articular el modo de persuasión, ya que el punto de atención no está centrado solo en el contenido puro del mensaje literario (Alghadeer, 2014: 87-96). También lo está en la forma que este adquiere.

En consecuencia, cuando nos preguntamos en qué ha cambiado en términos de comunicación literaria la forma de construir y recibir el texto literario, como discurso estético que es, apreciamos cambios significativos no solo en las formas de transmitir la información, sino también de articular el modo de persuasión, ya que el punto de atención no está centrado solo en el contenido puro del mensaje literario (Alghadeer, 2014, pp. 87-96). También lo está en la forma que este adquiere.

3. La poesía en el contexto de la literatura digital: la generación *millennial*

Si la tecnología de la imprenta modificó el medio de transmisión de la literatura, del oral al escrito, Internet permite al poe-

ta acercarse al lector a través de la poesía digital, en que este último puede conocer el escenario de movimientos y sonidos del poema más allá de su mera representación en un entorno digital.

Internet ha dispuesto un nuevo escenario para la poesía en una doble dirección: como medio de divulgación y promoción del texto poético, así como herramienta creativa para el diseño del mensaje literario. En este sentido, los nuevos creadores, que pertenecen a los nacidos entre 1982 y 1994, se caracterizan por la utilización de las herramientas digitales como algo propio de su mundo cotidiano, pues han nacido en un mundo marcadamente tecnológico y su modo de acercarse a la literatura, y más particularmente a la poesía, es desde parámetros dominados por la creación en línea (Sánchez García, 2021, pp. 139-151).

Es curioso destacar cómo la poesía, uno de los géneros literarios con menor presencia en los ambientes formales de alfabetización, ha sido elegida para este cambio de discurso formal. La razón de ello, o al menos una de ellas, es que el potencial lector de poesía digital es un receptor activo e inmediato, un verdadero ejecutor de la obra literaria, en entornos como el blog, las redes sociales y más recientemente Twitter e Instagram.

En consecuencia, esta nueva generación de poetas, que publiquen en marcos como los ya dichos, no necesitan del proceso editorial clásico para llegar a los lectores, ya no generan un poemario físico, sino que estas poderosas herramientas de creación permiten una visibilización del discurso poético para un público diverso y heterogéneo.

Quienes forman parte de esta generación de nuevos escritores de poesía digital, que antes hemos situado entre los nacidos entre 1982 y 1994, son la denominada *generación millennial* (Sánchez-García, 2020, 43-50). Conforman la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos a los que están acostumbrados por inmersión digital. Desde siempre han estado rodeado de ordenadores, vídeos y videojuegos, música electrónica y digital, telefonía móvil y otras herramientas afines. En comparación con la lectura, a la que han dedicado menos de 5.000 horas, han invertido, en cambio, 10.000 horas a los videojuegos y 20.000 a la televisión. Por tanto, no es exagerado pensar que el teléfono móvil, la mensajería inmediata, los juegos de ordenador, los entornos diversos de creación que ofrece Internet, entre

otros modos de percibir el mundo, son inseparables de sus vidas (Saum-Pascual, 2018, p. 181).

Se comprenderá fácilmente que los jóvenes que quisieron iniciarse en la creación lírica no dudaron en utilizar su canal de comunicación más habitual y que puede resumirse en una única palabra: Internet. Primero fueron blogs más sencillos y, si se quiere, rudimentarios; luego ya se decantaron por entornos de creación más elaborados y sofisticados: Twitter y la denominada *tuitertura* (Escandell, 2019), los canales de YouTube e Instagram, la principal red de proyección personal. La cuestión es que estos nuevos poetas se convirtieron en lo que hoy en día se denomina *influencer*, es decir, alguien que es admirado y seguido como hasta la fecha lo habían sido cantantes, actores y actrices y líderes de masas capaces de intervenir en el modo de proceder de miles de personas.

Hasta entonces las dificultades de estos poetas *millennial* eran evidentes, pero con la llegada e instauración en de los denominados *hijos de Instagram* (Sánchez García y Aparicio, 2020, pp. 41-53), se invirtió el orden hasta el momento conocido: no eran los jóvenes los que tenían que llamar a las puertas de las editoriales. Fueron muchas de ellas las que fueron a buscarlos. Mercado y marketing se dieron la mano para dar un gran vuelco a la tabla de valores hasta el momento establecida.

Pero la generación *millennial* no la forma solo este tipo de poetas nacidos en un mundo marcadamente digital, sino también los lectores noveles de esta sociedad 2.0, que podemos caracterizar por tener una formación lectora y literaria muy limitada, y, además, no sienten gran atracción por la literatura canónica. Estos nuevos lectores demandaban un producto literario, en forma de poema, que les resultase comprensible desde el punto de vista lingüístico (por ejemplo, oraciones simples compuestas de un sujeto, un verbo y pocos complementos) y que, sobre todo, respondiese a sus intereses y emociones. Es decir, un mensaje directo, simplificado, pero extremadamente intenso (Bartorrilla *et al.*, 2019, pp. 53-73). Y esas eran también las características de los jóvenes poetas a los que anteriormente nos hemos referido. De ahí, que la conexión y empatía ente autores y escritores fue inmediata.

4. Hacia una definición de la poesía digital o ciberpoesía: características que la identifican y propuesta de clasificación

La poesía digital es el último desafío de la literatura digital en la era que podemos denominar *paraliteraria*. En este sentido, la poesía se mueve espontáneamente hacia la digitalización, la visualidad, la fragmentación y, en ocasiones, el absurdo. Lo que ha propiciado la aparición de prácticas poéticas hechas posible por la tecnología y para los medios digitales, ya que hoy en día los textos impresos pierden su importancia debido al desarrollo tecnológico de los medios digitales (Soccavo, 2015).

Como espejo de las actividades y filosofías humanas más recientes de la sociedad, la poesía avanza al compás de la tecnología moderna, que cree en la globalización del arte y la literatura. Así, la poesía digital no solo rompe todas las tradiciones y limitaciones del texto escrito, sino que también se libera de las limitaciones de una determinada cultura o un determinado idioma. En otras palabras, la poesía digital puede describirse como un movimiento mundial electrónico, multicultural y multilingüe, que puede fusionar los elementos textuales y visuales de la poesía con la tecnología (Kovalik y Curwood, 2019, pp. 185-195).

Muchos son los nombres que la poesía digital ha recibido, pero uno de ellos que a la bibliografía especializada le parece muy adecuado es el de ciberpoesía (Escandell, 2019) es decir, una forma de la ciberliteratura en la que la función estética del lenguaje domina el mensaje literario. Técnicamente, la ciberpoesía se caracteriza por el empleo de diversos recursos electrónicos, entre los que se encuentran el conocido hipertexto, la animación bidimensional y tridimensional, y realidades más avanzadas como la virtual. Ahora bien, no puede olvidarse que la ciberpoesía, además de estar asociada a la tecnología emergente de cada momento, está sobre todo asociada al componente biológico de la literatura, esto es, está compuesta para disfrutarla en voz alta en cuanto que constituye una experiencia estética plena (Escandell, 2019).

Tres son las características básicas de la ciberpoesía: en primer lugar, la experimentación, ya que busca los límites del arte de la literatura y posee como voluntad última romper las reglas de

este arte (Morales, 2019); en segundo lugar, la colectivización en entornos digitales a los que puede acceder un público ilimitado; finalmente, la cocreación, dado que no se trata de una obra individual, sino que en ella pueden llegar a participar artistas de diversas procedencias y tendencias y que confluyen en un mismo texto: desde el propio escritor al autor de la animación visual que envuelve la obra (Campos y Figares, 2021, pp. 7-10; Falguera-García y Selfa-Sastre, 2021, pp. 4-5).

Existe una posible clasificación de la ciberpoesía si tenemos en cuenta la tecnología empleada para su construcción. Algunos ejemplos serían los siguientes:

- Poesía hipertextual: es aquella que emplea el hipertexto para la creación de una obra poética (Morales, 2019). Ejemplos: Intermínimos de Navegación poética, Stained Word Window.
- Bots literarios, que estarían en Twitter. Son un buen ejemplo que entiende la literatura como una especie de cocreación entre el ser humano y su programación algorítmica. El resultado son haikus automáticos, pequeños juegos de palabras y permutaciones infinitas hechas desde un pequeño programa (Saum-Pascual, 2019).



Figura 1. Ejemplo de programa para Haikus automáticos. Fuente. <https://www.elisayuste.com/haiku-matico-app-de-creacion-de-haikus>.

- Poesía virtual: consiste en textos digitales tridimensionales, interactivos, navegables por intermedio de interfaces de realidad virtual o aumentada. Ejemplos: LABO: laboratorio de ciberpoesía.

- No-Poesía visual: utiliza los signos gráficos –las letras, los números, los signos especiales– para crear imágenes en movimiento, al margen de su capacidad significativa habitual. Ejemplos: *Poetrica*, *Tipoemas* y *Anipoemas*.
- Poesía visual: usa la palabra como mero elemento estético y se sitúa más cerca del diseño gráfico o de las artes plásticas que de la literatura (Martínez Ezquerro y Quiles, 2019). Ejemplos: *Il*, *Empty Velocity*.
- Poesía animada o en movimiento: obras poéticas en las que las palabras del texto se mueven o se modifican paulatinamente, ya sea por la interacción con el usuario con el texto o de forma automática. Ejemplos: *river / running*, *White Poem*, *WordToys*.
- Holopoesía o poesía holográfica: se denomina así a aquellos textos con contenido poético desarrollados por medio de la utilización de la técnica holográfica. Así, el poema se organiza de una forma no lineal en un espacio inmaterial tridimensional, que va cambiando y transmitiendo diferentes significados incluso mientras el lector la mira (Morales, 2019).



Figura 2. Ejemplo de holopoesma. Fuente. <https://remotefrog.com/2012/02/24/poesias-digitales-i-holopoesia>.

- Poesía generada por ordenador: es aquella que se crea automáticamente mediante programas a los que se le han proporcionado unas reglas lingüísticas y semánticas. Ejemplos: *Poetry CreatOR2*, *Poesía Asistida por Computadora*, *Bacterias Argentinas*, *IP Poetry*, *Modelos poéticos* y *módulos instru-*

mentales en Ciberpoesía eLe, Transgrama - Una poesía y una poética de la contemporaneidad (sólo para Firefox), El poeta digital (poema en un archivo de excel), 3 Poebots - Poesía realizada con el programa GBot

- Poesía ASCII: es aquella que emplea los símbolos y caracteres del código ASCII, es decir, se trata de un tipo de juego de caracteres que asigna valores numéricos a las letras y los signos de puntuación. Ejemplos: jodi.org, bacteria.org.

5. Conclusiones

La Literatura y, en concreto, la poesía, no escapan a las transformaciones que en la actualidad las TIC ejercen sobre la creación literaria. Entre estas, podemos destacar dos: por un lado, el texto poético se difunde a través de canales digitales que permiten una socialización mayor de este que en la edición impresa; por otro, las nuevas voces poéticas usan las posibilidades que hoy en día ofrecen las herramientas digitales para crear textos interactivos, en movimiento y que facilitan una lectura más allá de la propia linealidad del verso clásico. Todo ello sin olvidar que la Literatura es, sin más y, sobre todo, Literatura, y que, como tal, precisa de una técnica creativa, que no puede quedar escondida en la mera digitalización del texto literario.

Desde este punto de vista, la nueva generación de creadores y creadoras de poesía digital, lo que la bibliografía más actual denomina *generación millennial*, tal como hemos visto en este trabajo, son plumas que destacan por ser conocedores y usuarios cualificados de la tecnología más pionera en lo que a composición de textos literarios se refieren. Poseen una cultura vasta, plural y que usan para sus creaciones, todo ello sin marginar los recursos propios del texto poético y que lo caracterizan como tal.

La poesía digital, también conocida como *ciberpoesía*, es aquella manifestación de la literatura digital que se caracteriza por el empleo de recursos tecnológicos, como pueden ser el hipertexto, la tridimensional de este y su inserción en entornos digitales que permiten su manipulación. En este trabajo, hemos presentado solo algunos ejemplos de ciberpoesía, creada con una técnica digital muy determinada, pero que no dejan de ser eso: ejemplos

que la revolución tecnológica va modificando y ampliando según esta va evolucionando.

Lo que queda claro es que la nueva poesía, que no es solo aquella que se crea a partir de software al uso para su composición, pertenece a una generación de autores y autoras que establecen con sus lectores y lectoras una relación que se sustenta en las posibilidades que la cultura digital ofrece a la Literatura. Este último aspecto puede parecer algo que se sobreentiende, que se asume y que casi se da como supuesto, si bien no hay que perder de vista que para escribir y leer un texto literario se necesita justamente de eso: de saber componer para comunicar un mensaje estético de calidad y de saber leer para comprender y descubrir la naturaleza y originalidad de este.

6. Referencias

- Bootz, P. (2021). The ephemerae of digital literature. *Neohelicon*, 48, 7–22. doi.org/10.1007/s11059-021-00583-0
- Escandell Montiel, D. (2019). Ciberpoesía y literatura en red. En Mar Campos Fernández- Figares and Daniel Escandell Montiel (eds). *Poesía en red y ciberpoesía*. www.miguelhernandezvirtual.com
- Falguera-García, E. y Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2431
- Kovalik, K. y Curwood, J. (2019). Poetryisnotdead: Understanding Instagram Poetry within a Transliteracies Framework. *Literacy*, 53(4), 185-195.
- Martínez Ezquerro, A. y Quiles Cabrera, M. C. (2019). Poesía visual y vídeo-poesía. En Mar Campos Fernández-Figares and Daniel Escandell Montiel (eds). *Poesía en red y ciberpoesía*. www.miguelhernandezvirtual.com
- Morales-Sánchez, I. (2019). La estética del lenguaje en el mundo digital. En Mar Campos Fernández-Figares and Daniel Escandell Montiel (eds). *Poesía en red y ciberpoesía*. www.miguelhernandezvirtual.com
- Sánchez-García, R. (2020). La construcción de las generaciones literarias en el siglo veintiuno: Reflexiones sobre poesía, canon y mercado. *Romance Notes*, 60(1), 43- 50.
- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 41-53.

- Sánchez-García, R. (2021). Literatura y redes en el siglo XXI. Para qué sirve la poesía joven. En Moisés Selfa y Enric Falguera (eds.). *Comunicación y lectoescritura. Nuevos paradigmas* (139-151). Graó: Barcelona.
- Saum-Pascual, A. (2018). *#Postweb!: crear con la máquina y en la red*. Editorial Iberoamericana / Vervuert. <https://elibro.net/es/lc/udl/titulos/105242>

Innovación educativa: el aprendizaje basado en juego para alumnado con diversidad funcional

JOSÉ M. RODRÍGUEZ-FERRER
COP, josemf@cop.es

ANA MANZANO-LEÓN
Universidad de Almería, aml570@ual.es

Resumen

El alumnado de Educación Secundaria presenta altos niveles de fracaso y abandono escolar, esto se hace especialmente grave en los casos de alumnado con dificultades en el aprendizaje o que presentes trastornos como el trastorno déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El alumnado con TDAH presenta dificultades en la comprensión y organización de textos. La investigación pretende conocer si es posible mejorar las habilidades lectoras de alumnado que presenta TDAH. La muestra está formada por 12 alumnos de 2.º y 3.º de la ESO de centros de la provincia de Almería con una media de edad de 13 años. Para participar en la investigación los participantes previamente debían de ser evaluados y diagnosticados por el equipo de orientación de los centros escolares. Para la evaluación de los procesos lectores se ha utilizado la batería PROLEC-SE. Se propuso un programa de Aprendizaje Basado en Juego (ABJ) durante 35 sesiones de una hora de duración, con la continuidad de uno a la semana. El programa se estructuró en fases bien diferenciadas. Una primera en la que se familiarizó al alumnado con el juego, otra en la que se empleó para trabajar ciertas competencias lectoras y una final en la que se pidió que se elaboraran textos complejos. Se realizaron tres mediciones una antes del programa, una al finalizar y una intermedia. Los resultados muestran cambios significativos en las competencias lectoras del alumnado estudiado. Estas mejoras se pueden observar en todas las pruebas de la batería PROLEC-SE. El estudio ha concluido con una mejora de los procesos lectores en los estudiantes que han participado.

Palabras clave: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, aprendizaje basado en juego, estudiantes de secundaria, comprensión lectora y programa educativo.

1. Introducción

Alrededor del 5 % del alumnado presenta un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Sayal *et al.*, 2018). Este alumnado presenta un mayor riesgo de fracaso escolar, una esperanza de vida menor o a tener antecedentes criminales (Levy *et al.*, 2014). Por otro lado, las altas tasas de fracaso y abandono escolar presentes en la Educación Secundaria se han asociado con carencias en las competencias y de forma más estrecha con la competencia lectora (Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2019). Estas tasas de abandono y fracaso escolar son aún mayores en personas que presentan dificultades de aprendizaje, llegando al 35 % (Al-Lamki, 2012).

Este alumnado presenta serias dificultades en la comprensión lectora dificultades en TDAH en varias de las competencias necesarias una de ellas es en la identificación de los temas e ideas principales del texto (Brock y Knapp, 1996). También tienen problemas en la identificación de incoherencias en el texto y realizan menos inferencias (Berthiaume *et al.*, 2009). En otra tarea en la que su rendimiento es especialmente escaso con respecto a grupos normo típicos es en la ordenación de fragmentos, en la planificación y en la autorregulación y el mantenimiento del esfuerzo centrado en la lectura (Miranda *et al.*, 2005).

En los últimos años han aparecido un abanico de metodologías y estrategias lúdicas para trabajar la comprensión lectora y la motivación entre ellos destaca la gamificación y el aprendizaje basado en juego (ABJ) (Harrison *et al.*, 2020; Sailer y Sailer, 2020). El ABJ consiste en el uso de juegos con intenciones pedagógicas. Mediante el ABJ se puede trabajar las competencias clave de una forma más motivadora para el alumnado (Karakoc, *et al.*, 2020). Además, se ha comprobado que a mayor tiempo usando el juego como estrategia mejores resultado se pueden obtener (Garland, 2015).

El objetivo de esta investigación son comprobar el efecto que tienen el ABJ en alumnado con TDAH sobre los procesos lectores.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está constituida por 12 alumnos de 2.º y 3.º de la ESO con por el departamento de orientación del centro de TDAH. Este alumnado proviene de aulas de Programas de Mejora de Aprendizaje Rendimiento (PMAR) de dos centros educativos de la provincia de Almería. La edad media de la muestra es de 13 años. Por sexo 8 son niños y 4 son niñas.

2.2. Instrumento

Para medir las competencias lectoras se ha utilizado la batería PROLEC-SE (Ramon y Cuetos, 2005). Este instrumento mide los procesos léxicos y semánticos detectando si existe alguna dificultad. El instrumento evalúa, concretamente: reconocimiento de palabras, lectura de palabras y pseudopalabras, y la velocidad de su lectura. Procesos sintácticos: emparejamiento dibujo-oración y lectura de un texto con diferentes signos de puntuación. Procesos semánticos: lectura de dos textos cortos con preguntas sobre estos textos que pueden ser respuestas literales o inferencias y también un tercer texto en el que hay que diferenciar la estructura que presenta el texto. Lectura en voz alta de un texto expositivo.

2.3. Procedimiento

Se llevo a cabo una selección de juegos por un comité de expertos en aprendizaje basado en estrategias lúdicas. Se pensaron dos bloques de juegos, uno sin ninguna intención lectora, buscando la motivación del alumnado e introducirlo en el juego de mesa, y otra selección de juegos pensado en el desarrollo de narrativas. Se estipularon unas sesiones de juego por semana con una hora de duración por sesión. El programa se extendió durante un año académico, es decir, desde septiembre hasta junio (35 sesiones en total). Se implemento en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y se hizo de manera conjunta entre el docente y un experto del en ABJ. La implementación del programa se realizó para toda la clase si bien solo le realizaron las evaluaciones de las competencias lectoras al alumnado con TDAH.

Las 10 primeras sesiones se introdujo el juego en el aula con el objetivo de familiarizar al alumnado con el juego de mesa y lograr un clima de aula que propiciara el poder jugar en el aula de forma ordenada sin incidentes (ya que había incidentes se propiciaba la resolución del conflicto de forma positiva y si no se podía se dejaba un tiempo sin jugar).

Para las siguientes sesiones (10) los juegos se adaptaron y las partidas tenían que ser o bien narradas o escritas a modo rápido como si tomaran apuntes de clase. El objetivo de esto era por un lado que fueran capaces de sintetizar la información y por otro estructurarla. En las siguientes 10 sesiones en la que se utilizaban juegos narrativos se les pidió que tomaran apuntes de una forma que pudieran reproducir la historia narrada con toda la precisión que fuera posible. Para las últimas 5 sesiones se les pidió que elegirán las narrativas previamente hechas que más le había gustado y que las escribieran de forma completa a modo de novela.

La recopilación de los datos se llevó a cabo en tres momentos diferentes uno al inicio del programa (septiembre) otro durante el segundo trimestre (febrero) y otro al finalizar el programa (junio)

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos ha estado guiado por el objetivo de esta investigación para ello se han calculado las medias de las puntuaciones directas y se ha elaborado un gráfico que describa la evolución que ha tenido el alumnado en su competencia lectora. Y por último se realizó una U de Mann-Whitney para comprobar si los resultados encontrados pueden deberse al azar o realmente hay diferencias significativas entre la primera prueba inicial y la final

3. Resultados

Como se puede observar en la figura 1, las puntuaciones en las diferentes pruebas han mejorado según ha pasado en las sesiones del programa; es decir en la evaluación 1 se han obtenido peores puntuaciones que en la evaluación 2 y en esta peores que en la evaluación 3. Hay que especificar en las pruebas de veloci-

dad una puntuación directa mejor indica un mejor rendimiento. Se puede ver un mejoramiento en todas las pruebas siendo especialmente importante en la velocidad de lectura de pseudopalabras en el emparejamiento y en el total de la batería sonde ha supuesto un cambio importante. Concretamente atendiendo a los baremos facilitados por la propia prueba. En el total de la batería el alumnado ha pasado del estar por debajo el centil 5 a estar en torno al centil 50, es decir que están en la media con respecto a su grupo de edad.

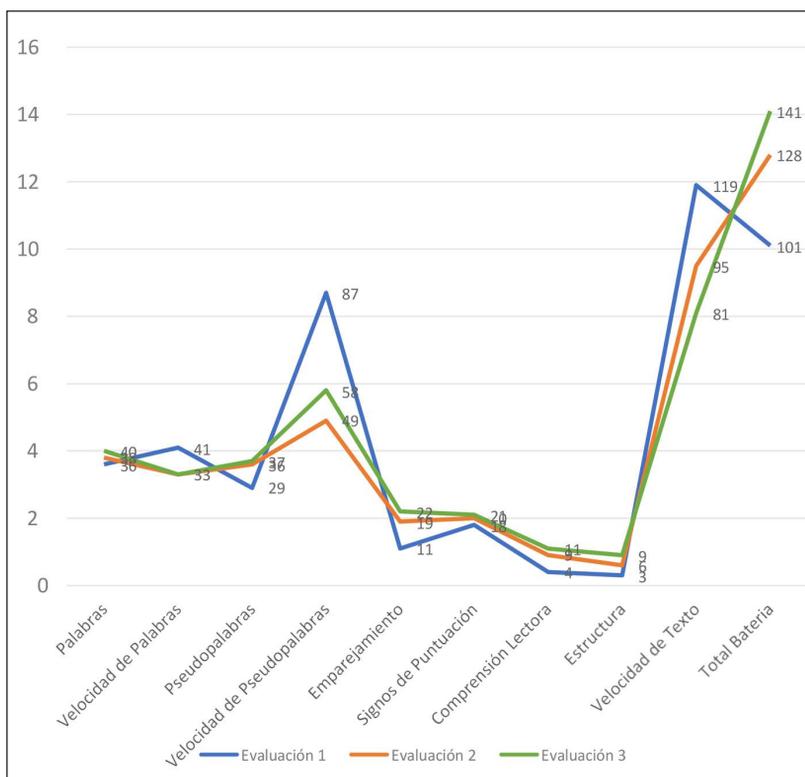


Figura 1. Medias en las diferentes pruebas del PROLEC-SE.

Para conocer más sobre los resultados, se ha realizado una comparación de medias no paramétricas. Como se puede observar en la tabla 1, se han encontrado cambios significativos en todas las variables de estudio observadas. Es decir, estos cambios no son producidos por el azar.

Tabla 1. Prueba de Rangos con signos de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Variable	Significancia
Palabras	,011
Velocidad de palabras	,021
Pseudopalabras	,027
Velocidad de pseudopalabras	,012
Emparejamiento	,011
Signos de puntuación	,063
Comprensión	,016
Estructura	,011
Velocidad de textos	,011
Total Batería	,012

4. Conclusiones

Este estudio ha cumplido con el objetivo que se ha planteado de utilizar y conocer cómo afecta el uso de AJB en alumnado de TDAH con respecto a sus procesos lectores. Los resultados de mejora en los procesos lectores se pueden ver también en otras metodologías activas participativas (Campos Soto, 2021). El poder trabajar con una metodología como el ABJ, implica que la motivación del alumnado hacia las actividades sea mayor lo que propicia que estos estudiantes de responsabilicen de su proceso de aprendizaje que a su vez le hace sentir que tienen mayor control sobre lo que ellos pueden hacer o como orientar sus logros.

5. Referencias

- Al-Lamki, L. (2012). Dyslexia: its impact on the individual, parents and society. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 12(3), 269-272.
- Berthiaume, K., Lorch, E. y Milich, R. (2009). Inferential processing and comprehension monitoring in boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20, 1-12.

- Brock, S.E. y Knapp, P.K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorder*, 3, 173-185.
- Campos Soto, M. N. Implementación y mejora de procesos lectores en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) basadas en la animación 3D. Granada: Universidad de Granada, 2021. [<http://hdl.handle.net/10481/69841>]
- Garland, C. M. (2015). Gamification and implications for second language education: A Metanalysis [Tesis de maestría. St. Cloud State University]. <https://repository.stcloudstate.edu/engletds/40>
- Harrison, J. R., Kwong, C., Evans, S. W., Peltier, C., Mathews, L. y Chatman, T. (2020). Game-Based Self-Management: Addressing Inattention during Independent Reading and Written Response. *Journal of Applied School Psychology*, 36(1), 38- 61. <https://doi.org/10.1080/15377903.2019.1660748>
- Karakoc., B., Eryilmaz, K., Turan Özpolat, E. y Yildirim, I. (2020). The effect of game- based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>
- Levy, S., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Killian, J. M., Voigt, R. G. y Barbaresi, W. J. (2014). Childhood ADHD and Risk for Substance Dependence in Adulthood: A Longitudinal, Population-Based Study. *PLoS one*, 9(8), e105640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105640>
- Miranda, A., García, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232. Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2005). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. TEA.
- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M., Santos-Villalba, M. J. y Fernández-Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3, 39-59.
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T. y Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(17)30167-0)

Booktubers como *influencers* literarios: una herramienta en las aulas para el hábito lector y la competencia lectora¹

ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ PÉREZ
Universidad de Málaga, elenapjimenez@uma.es

M.^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
UNIR, almudena.cantero@unir.net

PEDRO GARCÍA GUIRAO
Universidad de Murcia, pedro.gg@um.es

MACARENA BECERRA QUERO
Universidad de Málaga, macarenabecerra@uma.es

Resumen

Las TIC ya no son nuevas y el fenómeno *booktuber* y *booktrailer* ya no son una innovación. Aun así, es complicado encontrar referencias en revistas de impacto que realicen un análisis detallado de esta realidad o intervenciones de características experimentales que arrojen datos útiles al respecto. Sin embargo, los expertos están de acuerdo en que pueden ser usados con resultados positivos dentro del aula para fomentar la lectura. El presente estudio realiza un recorrido por el panorama *booktube* en español atendiendo al número de usuarios e interacciones y sintetiza las características del material usado, así como de la tipología de vídeos que se utilizan.

Palabras clave: *Booktuber*, fomento de la lectura, competencia lectora, leer.

1. Esta investigación se ha llevado a cabo durante las estancias de investigación de Pedro García en la Universidad de Murcia y Elena Jiménez en la Universidad de Ostrava, dentro del marco investigador del grupo Hum-1048 (todos los autores) y el auspicio de la Asociación Española de Comprensión Lectora. Y el Proyecto Nacional PID2020-113731GB-I00.

1. Introducción

Leer es la forma natural de entrenar la competencia lectora (Jiménez *et al.*, 2017), por lo que encontrar la fórmula que desarrolle y afiance el hábito lector de forma lúdica puede ser la clave del éxito para mejorar la competencia lectora en las aulas. No se sabe con certeza cuándo apareció el fenómeno *booktuber* ni quién fue el pionero en esta disciplina (Rovira, 2016). Pero, a pesar de que el *target* de edad que más frecuenta las redes sociales sobrepasa los 25 años, son los jóvenes los que más tiempo dedican a la lectura, por lo que no es de extrañar que el rango de edad en el mundo *booktuber* incluya la adolescencia y la postadolescencia. Añadido, son las mujeres las que más consumen el producto y, además, son las que más activas son como *booktubers* (López, 2017). Los jóvenes sí leen y, además, viven la lectura:

Nadie sabe más de sentimientos que un adolescente. Nadie se emociona más con la muerte de un personaje, con el primer beso de dos protagonistas, con un final injusto... Nadie lo comparte con más fervor por Twitter, indignado. (Mouret, 2016)

En lo que sí que se ponen de acuerdo los investigadores, es que el fenómeno *booktuber* fomenta la lectura entre adolescentes. Lluch (2014), pionera en el estudio del fenómeno *booktuber*, reconoce el uso de la plataforma por lectores para difundir sus gustos en el ámbito de la lectura como herramienta útil dentro del aula que evoluciona conforme lo hace la tecnología (López, 2017). En la misma línea, otro estudioso del ámbito, Rovira (2015, 2016, 2017) recoge el fenómeno de los *booktubers* como una posibilidad real de mejorar el hábito lector del alumnado mediante su consumo y su uso como incentivo social en el ámbito LIJ de las redes sociales. También Pérez *et al.*, (2017) abogan por el uso de los *booktubers* y *booktrailers* como formas de mejorar las prácticas lectoras en los estudiantes de Primaria. Como también lo indican Pacheco (2014), Ravettino (2015) y Asensi (2015), aunque, en cierto modo, no se respeta el canon literario tradicional y se tienda a la inclusión de bestsellers (Hughes, 2017). Desde luego, es una forma creativa de acercar a los adolescentes y jóvenes al mundo de la lectura de forma lúdica, usando su propia motivación (Sermigson *et al.*, 2017) promo-

viendo una cultura de leer de forma colaborativa y participativa (Ravettino, 2015).

El presente estudio realiza un análisis de la situación del mundo *booktuber* en español con el fin de reflejar una realidad que cada vez cobra mayor fuerza en el campo de la educación.

2. Método

2.1. Canales de *booktubers*

El presente estudio es un análisis transversal de corte cualitativo y cuantitativo sobre los canales de *booktubers* en español que actualmente son los más demandados por los usuarios en idioma español. Para realizar la búsqueda se usó el motor Google y las palabras y frases clave: «booktuber», «booktuber en español» y «los booktuber más importantes en español». Se realizó una selección de los resultados arrojados y se descartaron fuentes no

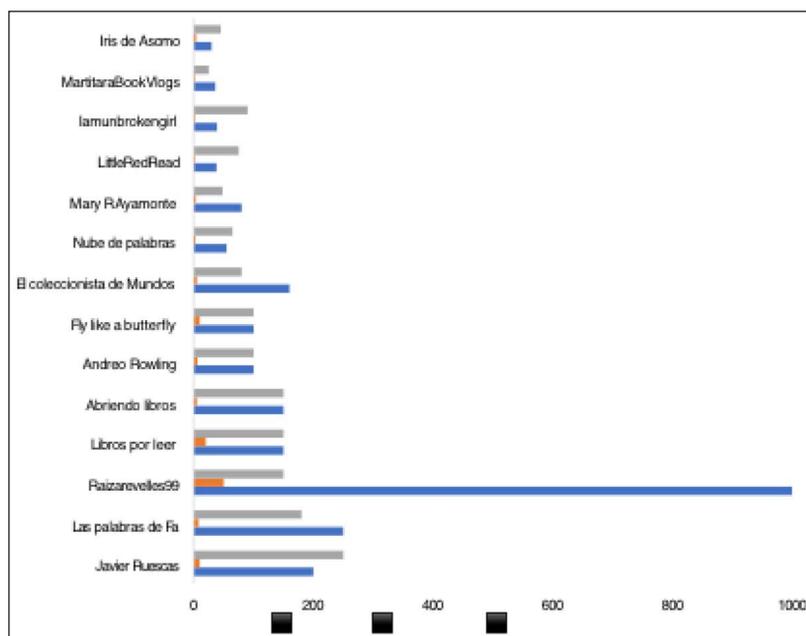


Figura 1. Comparativa de *booktubers* en español. Nota: video topv./semanaseguidores. Fuente: elaboración propia.

fiables (ejemplo, blogs anónimos), cogiendo como punto de partida sugerencias de medios de comunicación (como *La Vanguardia* o *El Mundo*), así como artículos científicos. Los resultados se categorizaron según número de seguidores y visitas globales. Además, se añade información de los tipos de materiales que publican y las características principales de estos en un análisis descriptivo. Con respecto a los datos, debido a que son fuertemente cambiantes, se realiza un redondeo al alza en la misma proporción para todos. *Booktubers por usuarios*.

Tabla 1. Comparativa de *booktubers* en español por número de usuarios, visitas acumuladas en una semana y vídeo con más visualizaciones.

Javier Ruescas Autor: Javier Ruescas Fecha de creación: 06-01-2010 Acumula: +10.000 semana Usuarios: +200.000 Vídeo más visto: +250.000	Canal El coleccionista de Mundos Autor: Sebas Mouret Fecha de creación: 01-09-12 Usuarios: + 160.000 Acumula: +5.000 semana Vídeo más visitado: +80.000 v.
Canal Las palabras de Fa Autora: Fa Orozco Fecha de creación: 01.08.2012 Acumula: +8.000 semana Usuarios: +250.000 Vídeo más visitado: +180.000 v.	Canal Nube de palabras Autora: Sara Cantador Fecha de creación: 08.01.12 Usuarios: + 55.000 Acumula: 2.800 semana Vídeo más visitado: +65.000 v.
Canal Raizarevelles99 Autora: Raiza Revelles Fecha de creación: 18.03-2011 Usuarios: + 1.000.000 Acumula: +50.000 v. semana Vídeo más visitado: + 150.000 v.	Canal Mary R Ayamonte Autora: Mary R Ayamonte Fecha de creación: 05.06.1 Acumula: +3.500 semana Usuarios: + 80.000 Vídeo más visitado: + 48.000 v.
Canal Libros por leer Autor: Josu Lorenzo Fecha de creación: 12.06.10 Acumula: 20.000 semana Usuarios: + 150.000 Vídeo más visitado: 150.000 v.	Canal LittleRedRead Autora: Patri Fecha de creación: 06-07-2012 Acumula: 600 semana Usuarios: +38.000 Vídeo más visitado: + 80.000 v.
Canal Abriendo libros Autor: Alberto Villarreal Fecha de creación: 02.11.2012 Usuarios: + 150.000 Acumula: +5.000 semana Vídeo más visitado: + 150.000 v.	Canal lamunbrokengirl Autora: Marianna Fecha de creación: 12.12.11 Acumula: 700 semana Usuarios: +39.000 Vídeo más visto: + 90.000 v.

Canal Andreo Rowling Autora: Andrea izquierdo Fecha de creación: 04.12.14 Acumula: +6.500 semana Usuarios: +100.000 Vídeo más visitado: + 100.000 v.	Canal MartitaraBookVlogs Autora: Marta Fecha de creación: 10.11.2013 Acumula: +1.000 semana Usuarios: + 36.000 Vídeo más visto: + 25.000 v.
Canal Fly like a butterfly Autora: Esmeralda Verdú Fecha de creación: 25.03.10 Acumula: +10.000 semana Usuarios: +100.000 Vídeo más visto: +100.000 v.	Canal Iris de Asomo Autora: Vanessa R. Migliore Fecha de creación: 08-11-2011 Acumulado: +4.200 semana Usuarios: +30.000 Vídeo más visto: +45.000 v.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Características de los vídeos publicados

Las características principales de los vídeos subidos son comunes y, en general, se repiten como una fórmula mágica que funciona. En primer lugar, los vídeos suelen hacerse en una habitación de casa donde los autores de dichos vídeos se sienten cómodos y no les implica un gasto realizarlos. Además, dichos vídeos suelen ser de extensión breve, no superando en la mayoría de los casos los X minutos para no aburrir a los seguidores, que deben seleccionar multitud de posibilidades de entretenimiento por lo que estiman su tiempo con celo. También muestran un manejo experimentado de las herramientas de edición, con lo que los vídeos finales presentan una imagen, en algunos casos, profesional. Por último, cabe destacar, que los vídeos suelen tener indicaciones para reforzar el seguimiento, como «dale a la campanita» o la invitación a suscribirse si se quiere recibir novedades.

La cantidad de comentarios recibidos por los vídeos de los principales *booktubers* y el número de visualizaciones y «me gusta» indican la gran actividad que, en una comunidad cada vez mayor, hace replantearse a las editoriales tener en cuenta las ya asentadas tecnologías de la información y la comunicación, en su versión social adolescente, como una fuente de riqueza informativa. La sociedad, de la mano de la tecnología, avanza, y la promoción literaria evoluciona con ellos (López, 2017).

Además, los adolescentes son incansables en su búsqueda de un referente social cercano, algo inconsciente en la gran mayoría

de los casos, que intenta suplir la falta de referentes en otras áreas, incluyendo la política. La juventud busca sentirse identificado, compartir gustos comunes, transformar su entorno según su perspectiva, sentirse parte de la tribu y disfrutar con iguales sobre la realidad del entorno que han creado según sus gustos. En ese sentido, no escatiman en esfuerzos y empeño, por lo que aprovechar la inercia de una motivación así solo puede traer ventajas en el ámbito del fomento de la lectura, de afianzar el hábito lector en las aulas.

2.3. Tipología de publicaciones

Los tipos de videos son básicamente los siguientes:

Individuales

- *Reseña* (se comenta un libro a través del argumento y de los personajes para dar al final una valoración).
- *Vlogs* (mezcla de vídeos sobre libros).
- *Discovering* (a través de respuestas a preguntas literarias se conoce mejor el perfil personal del *booktuber*).
- *Wrap up* (carrusel de los libros leídos durante un periodo de tiempo, mucho más corto que la reseña en cada título).
- *Unboxing* (se abren los paquetes con libros que compran o les regalan las editoriales).
- *IMM o Book Haul* (aventurarse a saber si gustará o no las últimas adquisiciones aún no leídas), *Book shelf tour* (muestra de la biblioteca particular de cada *booktuber*).
- *Y, cómo no, los rankings* (indicar cuáles son los libros, personajes, historias, etc., más importantes para cada *booktuber*).

Colectivos

- *Book tag* (invitación a otros *booktubers* a jugar a evocar otros personajes, libros o historias a raíz de una temática en común).
- *Book Challenger* (invitación a jugar a otros *booktubers*, por ejemplo, a ver quién sabe más títulos de obras con temática trans).
- *Sharing* (dos o más *booktubers* graban un vídeo juntos en la misma estancia).

3. Conclusiones

Sin llegar a la cantidad de *booktubers* que existen en inglés, probablemente la lengua que vio nacer el género, los *booktubers* de habla hispana mantienen una calidad alta y eso se comprueba en la cantidad de seguidores que presentan sus canales.

La tendencia de uso en los canales más populares de YouTube que dedican su espacio a la lectura es ascendente o se mantiene, es decir, que el efecto de bola de nieve es común en general y los canales presentan cada vez más suscriptores.

En cuanto a la visualización de los vídeos, igualmente se mantiene el alza por lo que la actividad indica que no son usuarios nominativos, sino que son usuarios reales que interactúan con los *booktubers*. Como indican los datos, según el Gremio de editores de España (2016), la franja de edad que más lee en España es la que comprende a adolescentes y postadolescentes, es decir, de los 14 a los 24 años.

Sería interesante para las editoriales plantearse que un fenómeno creciente como este puede ser una herramienta de consolidación de ventas a medio y largo plazo, esto es, si se alimenta el fenómeno *booktuber*, quizás contratándolos o permitiendo de alguna manera que puedan vivir de su trabajo, no solo se mantendría un interés por la lectura ya de por sí interesante en este *target* de edad, sino que se podría estabilizar, una vez completamente desarrollado, como parte de la idiosincrasia de una sociedad que, edición tras edición, no demuestra tener una competencia lectora mínima. Una carga de trabajo como la que soportan algunos de estos *booktubers* debe ser recompensada como reconocimiento a su profesionalidad desde el punto de vista económico o llegará el momento en el que, por crecer y tener que enfrentarse a la realidad económica, deban dejar sus canales.

4. Referencias

- Asensi, M. (2015). *Booktuber como herramienta para promover la lectura en secundaria*. Universidad de Alicante.
- Jiménez-Pérez, Alarcón, De Vicente-Yagüe, (en prensa). Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students. *Revista de Psicodidáctica*.

- López, M. L. (2017). Booktubers y literatura. *Revista Publicando*, 4 (13-1), 963-974.
- Hughes, M. (2017). *BookTube and the Formation of the Young Adult Canon*. In *Book. Publishing*. Final Research Paper (pp. 1-20). Portland State University. https://pdxscholar.library.pdx.edu/eng_bookpubpaper/24.
- Mouret, S. (2016). *La pasión por la lectura la ponen los jóvenes*. TEDxYouth@Gijon. https://www.youtube.com/watch?v=5es_G9-xInc
- Pérez, M. del M., Fernández, A. y González, I. (2017). *El booktráiler: estrategia de animación a la lectura*. Congreso Internacional Innovación y Educación.
- Ravettino, A. (2015). *Booktubers y performances virtuales: modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la Red*. Presented at the VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Roig-Vila, R., Blasco, J. E., Lledó, A. y Pellín, N. (eds.). (2016). Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: booktuber y booktrailer. In *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (pp. 1755-1771). Alicante.

Investigación-acción-participación en torno a los cuentos de tradición oral: el arte de contar cuentos; y tú, ¿qué te cuentas?

ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA
Universidad de Murcia. rosamaria.perez9@um.es

Resumen

Contar cuentos es un acto pedagógico - amoroso que nos invita a recordar nuestros orígenes éticos y sentimentales. Los cuentos de tradición oral, además, tienen el don de rescatar lecciones de vida para nuestra vida y la de la comunidad con acento solidario, como es la voluntad de la literatura de expectativa socio cultural y educativa, atenta a la provocación crítica para aprender a ser.

El presente estudio nace como respuesta a demandas e inquietudes de alumnado voluntario, de Didáctica Lengua y Literatura, 2.º curso Grado Educación Primaria (2020/21), en atención a una de las consecuencias de la COVID-19, la crisis de la participación social y cultural entre el alumnado, modificando sus modos de interrelación, necesitando ocasiones y contextos donde expresar sus ideas, compartir y aprender de sus diferencias.

Con esta investigación hemos aportando un acercamiento a las disciplinas artísticas y comunicativas relacionadas con nuestra lengua y nuestra cultura, ofreciéndonos la oportunidad de relacionarnos desde la individualidad del narrador, empoderándonos y enraizándonos, a través de nuestra propia cultura comunitaria, tomando como base parte de la cultura inmaterial, haciéndonos sentir pertenecientes al grupo. El interés cultural de este estudio resulta innegable, ya que valora y promueve la producción cultural propia y minoritaria tanto como la creatividad popular.

Estos trabajos de recuperar cuentos y canciones de tradición oral, se realizan a través de la metodología IAP (investigación-acción-participación), creando un ambiente donde estimular y trabajar con nuestras energías creativas en un espacio-tiempo de investigación, compañerismo y alegría.

Podemos afirmar que hemos logrado promover cambios que nos ayudan a vivir mejor colectivamente, así como a ampliar nuestra competencia literaria y mejorar la lectora, valorando el patrimonio cultural de tradición oral y recuperado parte de este gran acervo popular que nos convierte en tribu multicultural y reiniciado la vida cultural universitaria.

Palabras clave: Cuento, lectura, literatura, investigación-acción, práctica pedagógica.

1. Introducción

Desde 2017, con la colaboración de 2 profesores de la Facultad de Educación (música y artes plásticas), el apoyo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y del Decanato de la Facultad de Educación, se creó el Club de Teatro Pedagógico y Social, con el fin de dinamizar la vida social y cultural universitaria generando espacios para la comunicación y las prácticas artísticas teatrales. Tras la crisis sanitaria la actividad que venía desarrollando quedó interrumpida, por lo que nos proponemos reiniciarla, tal y cómo nos demanda el alumnado, a través de este proyecto de innovación desde una perspectiva más académica.

Por esto decidimos proponer este proyecto, que de inicia en de febrero de 2021 y finalizará en abril de 2022, coincidiendo con la conmemoración del día internacional del libro y la lectura, y del día de la tierra.

El momento de inicio lo elegimos aprovechando que el horario universitario era semipresencial, pensamos que era una buena oportunidad para responder a demandas e inquietudes del alumnado interesado que necesitan ocasiones y contextos donde expresar sus ideas y compartir-aprender de sus diferencias culturales.

Las actividades de poesías, teatro y cuentacuentos se enmarcan dentro de las actividades de animación a la lectura en la línea propuesta por el Ministerio de Cultura y de la Comunidad Autónoma de Murcia de promover iniciativas para el fomento de la lectura y es acorde con las nuevas teorías de la pedagogía social que defienden la educación permanente y la participación de los ciudadanos en las actividades socioculturales. Y, por supuesto, se incluyen en las guías didácticas de las asignaturas de

Didáctica de la Lengua y la Literatura de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

La narrativa oral recoge una rica tradición en todas las culturas y nos permite también desarrollar la creatividad y la comunicación social. Además, posee la cualidad de manejar mitos, símbolos y arquetipos comunes a todas las culturas, lo que favorece el acercamiento y el enriquecimiento mutuo.

Una de las consecuencias de la crisis sanitaria de la COVID-19, es la crisis de la participación social y cultural entre la ciudadanía, atrapados en nuestros espacios privados y viviendo la cultura a través de la TV e Internet, modificando nuestros estilos de vida y modos de interrelación.

Consideramos que esta investigación es oportuna porque aporta un acercamiento a las disciplinas artísticas y comunicativas relacionadas con nuestra lengua y nuestro acervo cultural, ofreciéndonos la oportunidad de relacionarnos desde la individualidad del narrador, empoderándonos y enraizándonos, a través de nuestra propia cultura comunitaria, tomando como base esta parte de la cultura inmaterial, haciéndonos, además, sentir pertenecientes al grupo.

El interés cultural de esta propuesta resulta innegable, puesto que valora y promueve la producción cultural propia y minoritaria tanto como la creatividad popular. Además, es una forma de poner en valor el patrimonio cultural de tradicional poniéndolo en conocimiento de las personas participantes.

Por otra parte, la expresión artística teatral aglutina diferentes disciplinas y, en el caso que nos ocupa, tiene un carácter social, puesto que la intención de los cuentos es aumentar el conocimiento sobre las características sociales y culturales de los pueblos.

El carácter interdisciplinar está implícito en la actividad teatral porque reúne elementos de la expresión plástica, dramática, musical, etc. Pero la naturaleza de este proyecto es añadir una intencionalidad social a las propuestas de presentación al público. Esta intencionalidad social no solo trata de interrelacionarnos a través de nuestra cultura, sino que también favorece la actitud crítica hacia los estereotipos sociales establecidos, procurando transmitir valores de convivencia y solidaridad.

La investigación se fundamenta, también, en mi trayectoria como profesional que, en los últimos años, me he especializado en el sentido de la actual propuesta, con el apoyo de mi Departamento

mento, Didáctica de Lengua y la Literatura (Español, Inglés y Francés), y del propio alumnado de la Facultad de Educación, tanto voluntarios de cualquier materia como mi alumnado en las asignaturas que imparto, Didáctica de Lengua y la Literatura, 2.º curso, del Grado de Educación Primaria.

Estos trabajos de recuperar cuentos y canciones de tradición oral se realizan a través de la metodología IAP (investigación-acción-participación), posibilitando crear un ambiente donde estimular y trabajar con nuestras energías creativas en un espacio-tiempo de investigación, compañerismo y alegría. El objetivo es promover cambios que nos ayuden a vivir mejor colectivamente.

Con respecto a lo pedagógico se apoya en las Competencias Básicas enunciadas por la OCDE (1997); «APRENDER A APRENDER» y «APRENDER A SER» (para desarrollar durante toda la vida). Con especial interés en la competencia literaria.

Consideramos los cuentos como obras de arte simbólico, un legado para la humanidad. Que nos conducen a un modo de vida competencial. Las músicas y canciones forman parte de nuestro palpito vital y de todo este universo del arte de la narración oral.

A lo largo del tiempo hemos observado la gran herencia etnográfica, con respecto a los cuentos y las canciones de tradición oral, que están quedando en el olvido. También, cabe destacar las similitudes entre cuentos de las diferentes culturas.

Con la pretensión de incidir en la investigación y recuperación de este gran acervo popular, teniendo en cuenta que, en esta Facultad de Educación, convivimos en multiculturalidad, a través de nuestra propuesta de investigación acción participación (I.A.P.) que, mezclada con técnicas de formación y difusión teatral, logrará, al menos, recuperar parte de esa vida cultural universitaria y de mezcla entre culturas, que en la actualidad se ha visto truncada por el momento COVID-19 que estamos experimentando.

2. Descripción del proyecto

Este proyecto responde a la idea de aportar una propuesta intercultural de investigación –formación-acción– y participación en la Facultad de Educación. La propuesta se centra en tres acciones:

- *Master Class* a modo de presentación del proyecto. Será una sesión abierta al público con la participación de profesionales del teatro, canciones, poesía y cuentos. Donde se invita al alumnado a investigar y conseguir un cuento y/o una canción de tradición oral de su lugar de origen. (Se realizan sesiones en línea y presenciales)
- Taller formativo de «El Arte de Contar Cuentos», dirigido fundamentalmente a los estudiantes de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil. (El proyecto también es una oportunidad para poner en contacto a personas provenientes de diferentes contextos, sugiriendo así una posibilidad de colaboración mutua, un horizonte posible de organización de futuras acciones y la posterior puesta en escena de lo aprendido en la actividad. El taller tendrá una duración de 24 horas. (en sesiones de 2 horas. Se realizan sesiones en línea y presenciales)
- «Y tú, ¿qué te cuentas?», donde un profesional del teatro, canciones y cuentacuentos, en conjunto con alumnado voluntario de los talleres, pondrán en escena distintas actuaciones en las fechas y espacios que se determinen. Teniendo en cuenta la celebración del Día internacional del libro y la lectura y del Día mundial de la Tierra (Se realizan actividades en línea y presenciales)

2.1. Objetivos

Objetivo general

Lograr la captación de un número considerable de público en las actuaciones mediante los talleres de formación-acción, las actividades de los profesionales y de los voluntarios, alumnado del taller de cuentos, coordinado previamente con el ámbito publicitario universitario.

Objetivos operativos

- Lograr la participación en el proyecto de, al menos, 50 personas en la *Master Class*.
- Lograr la participación de, al menos, 25 personas en el taller formativo de contadores de cuentos mediante entrevistas, re-

uniones, difusión de publicidad e invitación expresa a las personas más adecuadas.

- Capacitar, al menos, al 50 % del alumnado en el arte de la narración oral mediante la aplicación adecuada de técnicas y actividades prácticas en el taller formativo.
- Lograr la participación de, al menos, el 50% del alumnado voluntarios en las actividades de cuentacuentos organizadas por el proyecto.
- Lograr la máxima ocupación (de la media normal prevista de las localidades atendiendo a las medidas sanitarias COVID-19) entre alumnado y profesorado de la Facultad, tanto en directo de la puesta en escena final de actividades de cuentacuentos y canciones, así como el visionado a través de las plataformas virtuales.

2.2. Bases teóricas

Contar cuentos es una acción educativa que ayuda al ser humano a recordar sus orígenes éticos y sentimentales. Todos los cuentos que en este espacio se representaron, tienen el denominador común de rescatar la esencia del cuento de tradición oral para que el auditorio aprenda lecciones de vida para su vida y la de la comunidad con perspectiva solidaria, como es la voluntad de la literatura de expectativa social atenta a la provocación crítica para aprender a ser –ideal de la UNESCO– incluso a través de las alegorías infantiles.

Nos interesa la definición de *cuento de tradición oral* que hace Morote (2008):

[...] todo lo que se narra en prosa, se transmite por tradición oral y posee un argumento, aunque sea mínimo. (...) Por poco que hayamos rastreado en las colecciones de cuentos recogidos en la geografía española, hemos podido observar que muchos de sus temas y motivos se encuentran ya desde la Edad Media.

Es relevante hacer alusión al sincretismo entre el cuento de tradición oral y el cuento literario. Asimismo, podemos alegar que la gran mayoría de los cuentos literarios germinan de la tradición popular.

En todos los cuentacuentos que se presentaron, en este primer curso, con la voluntad de que sirvan para volver a aprender

a convivir, cabe un agradecimiento a la inspiración de otros cuentos precedentes de herencia tradicional –tal y como era recomendación de Carmen Bravo-Villasante para la infancia–, así como un esquema semántico heredado de los cuentos de hadas venidos, no solo del norte de Europa, sino de todas las partes del mundo como una estructura que pervive en el inconsciente colectivo. Son cuentos para niños los que aquí aparecen porque presentan el problema, el conflicto y la discordia desde la óptica de la esperanza de su resolución. Y esta es, como bien explicó Bruno Bettelheim, la razón de su pedagogía humana por la que los niños cambian el llanto por la risa, el miedo por la aventura.

Es así como se genera la auténtica educación literaria o *competencia literaria*, tal y como reseñan Antonio Mendoza y José Manuel del Amo en sus publicaciones científicas. Y esta se ve reforzada en su reclamo actual por una serie de educación en valores democráticos y ecologistas entre los que resalta su voluntad intercultural tanto en la filiación hipertextual de cada cuentacuentos como en las temáticas que aborda, así como en su abordaje de la competencia lingüística oral como acto cualitativo y procedimental indispensable del arte de contar, que en este caso sostiene en gran medida la voluntad expresiva del género literario que nos ocupa: el teatral, ya que este necesita la puesta en escena de actos incorporados en los gestos y la voz de los actores entregados a la verosimilitud emocional de sus personajes.

En esta investigación queremos poner el acento, en el aprendizaje vivencial y artístico del hecho de contar cuentos y en la formación teatral para la puesta en escena. El presente trabajo nos revela la conexión entre el teatro y cuento constituyendo el pretexto idóneo para aproximarnos a la definición morfológica y conceptual del cuento.

Contar cuentos es una costumbre familiar y escolar que no debe desaparecer de nuestras costumbres. Tal y como se enuncia en varios libros de García Márquez, debería convertirse en una manía y en un alquiler, incluso en una moda, cualquier hábito. Todo ello por ser saludable, ya que a fin de cuentas constituye un aprendizaje «significativo» porque viene de y va a la vida del aprendiz entre hipótesis fantásticas y el juego por excelencia del homo ludens que disfrutamos cuando somos niños: convertirnos en otro para dialogar con uno mismo, descubrir mundos para resolver conflictos personales.

Por todo esto nos queremos referir a la terapia narrativa, según Amenós (2015) se centra en: «descubrir de qué manera nuestras historias nos alejan de la verdad y de la alegría» y de qué modo, nuestro propio mito inconsciente nos guía en el camino de la vida. El propósito de esta terapia, reside en liberar a ese niño o niña que llevamos dentro del lastre de las tramas (Amenós, 2015). Para ello, el hombre debería preguntarse:» ¿cuál es el mito en que tú vives?» Jung (citado por Sáenz Carrillero, 2011, p. 22).

Estamos de acuerdo con Jerome Bruner con que la existencia real es más exquisita que el discurso, pero que el ser humano necesita los relatos para organizar y dar sentido a su experiencia vivida. Añadamos este texto citado por Hernández (2016):

Toda la actividad terapéutica consiste en esta especie de ejercicio imaginativo que recupera la tradición oral de contar historias; la terapia dota de historia a la vida. (James Hillman (1999)

2.3. Promoción y difusión

Objetivos

- Hacer que el público conozca los fines artísticos, pedagógicos y sociales de los que se ocupa nuestro emprendimiento.
- Conseguir sensibilizar al público en torno a la necesidad de implicarse y resolver sus necesidades culturales y sociales.
- Consolidar la imagen de nuestro Club de Teatro Pedagógico y Social de la Facultad de Educación ante la comunidad universitaria, por sus principios socioeducativos y prácticas artísticas.

Medios y mecanismos

Para iniciar este proyecto en su fase inicial formativa, se utilizaron los medios y mecanismos normales, correo electrónico a los miembros de la comunidad universitaria de la Facultad de Educación desde el Vicedecanato de Actividades Culturales, Universidad de Murcia.

Esta difusión se vio reforzada con:

- Cartas personales de invitación a la participación en los talleres, dirigidas a diferentes grupos de interés.

- El apoyo del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado. Toda la información de las actividades, fichas de inscripción, etc., se mantuvo colgada en la página de Internet de Voluntariado, así como en las de redes sociales de información universitaria, que cada día era actualizada.
- Presentación del proyecto en TV-UMU.
- Información personalizada en las aulas y/o con el alumnado que se considere de interés, con la colaboración del profesorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

2.4. Participación de usuarios

Las inscripciones del alumnado se realizaron a través de Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado y nos habilitaron un espacio en el Aula Virtual que permitió las sesiones de trabajo en línea y un adecuado flujo de la información.

Inicialmente la propuesta estaba dirigida para alumnado de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia, pero, gracias a la publicidad realizada desde Voluntariado y la posibilidad de realizar la actividad en línea, tuvimos alumnado de todas las partes del mundo.

En todo momento las personas participantes están informadas de un horario, un lugar y un teléfono de atención a las propuestas que quieran hacer. Cada participante tiene la oportunidad de expresar ideas y propuestas durante las sesiones formativas y durante el desarrollo del proyecto.

2.5. Perspectivas de futuro y repercusión en el exterior

Tras estas actividades de iniciación pretendemos capacitar y promover, de forma permanente, un grupo de base de investigación acción, capaz de auto generar sus propios proyectos interculturales en el ámbito del teatro, las canciones y de los cuentos, que posibilite dar continuidad a esta propuesta y otras derivadas de sus investigaciones e intereses.

Por otra parte, consideramos la posibilidad de poder elaborar y publicar un libro que reúna las investigaciones recogidas a lo largo de este proyecto.

Uno de mis compromisos, como profesional de las artes escénicas y la educación, es el de darles cabida como narradores de

cuentos y canciones en los diferentes proyectos que desarrollo en Bibliotecas municipales y en Centros Educativos tanto en la Región de Murcia como en Alicante y su provincia.

2.6. Infraestructura

Para el buen desarrollo de los eventos, era necesario el uso del salón de actos y/o espacios-aulas amplias, libres de mobiliario (Aula de Ritmo y Movimiento). Por diversos motivos, sobre todo, la falta de apoyo del Vicedecanato de Cultura y la COVID-19, no pudimos utilizar la infraestructura necesaria, por lo que para el trabajo con el grupo presencial (51 personas) tuvimos que trabajar en las aulas, en pequeños grupos, en horas de complemento docente para terminar trabajando con el gran grupo en los jardines y parques de la Facultad de Educación, a pesar de la lluvia, el barro y otras inclemencias del tiempo.

También necesitábamos equipos de sonido, microfonía y vídeo, para adaptarnos al cambio de los espacios y el momento final del proyecto. Que tuvimos que gestionar y pagar personalmente por la falta de interés del Vicedecanato mencionado.

2.7. Actividades desarrolladas

- Master Class «Cuentacuentos, Poesías y Canciones populares y de tradición oral», impartido por profesores del Club de Teatro y un invitado extra universitario. En el Salón de Actos de la Facultad y en línea.
- Taller «El arte de Contar Cuentos, Poesías y Canciones»
 - N.º de horas: 24 h, 4 horas teóricas y 20 prácticas (semi-presencial)
 - Horario: dos sesiones semanales de 2 horas de duración, (una sesión presencial y otra en línea)
 - Profesorado: equipo profesores voluntarios del Club de Teatro
 - Contenidos:
 1. Conceptos de *cultura popular* y *tradición oral*
 - Cultura local vs. globalización cultural
 - Actividades de investigación acción participativa
 - Etnografía de los cuentos
 - Cuentos, poesías y canciones

2. Literatura y relato breve
 - Cuentos infantiles y cuentos de tradición oral.
 - Cuentos para adultos.
 3. Técnicas de improvisación e invención de cuentos:
 - Las técnicas de Rodari.
 - Las cartas de Propp.
 4. Narración oral
 - Técnicas de vocalización, dicción y respiración.
 - Uso correcto de la voz.
 5. Expresión corporal
 - Técnicas de relajación.
 - Técnicas de comunicación no verbal.
 - Técnicas de mimo.
 6. Improvisación y actuación
 - Técnicas de improvisación.
 - Técnicas de interpretación.
 - Técnicas de *clown*.
- Puesta en escena «Y tú, ¿qué te cuentas?»

Cuentos, poesías y canciones de tradición oral, artistas invitados extra universitarios y por el alumnado participante en la formación.

2.8. Método de evaluación

Evaluación procesual sobre los aprendizajes logrados

- Del docente a través de sus anotaciones personales y reflexivas en su portafolio derivadas tanto de su observación participante tanto como por las entrevistas grupales e individuales.
- De las tareas y proyectos desarrollados como de su valoración sobre el proceso de implementación de su modelo de intervención. Les servirán como horizontes educativos los objetivos y la hipótesis de la investigación y también la rúbrica de evaluación en indicadores de logro de competencias para la vida.

Autoevaluación discente sobre los aprendizajes logrados

- De los alumnos participantes, a través de cuestionarios inicial y final en el que expresarán sus valoraciones y expectativas sobre su formación práctica.

- Soportes documentales.
- Memoria del proyecto. Informe de evaluación. Material escrito y gráfico recogido en todo el proceso del buzón o pizarra.

3. Conclusiones

Los cuentos son un instrumento vital, heredado de nuestros ancestros, que nos conducen a un aprendizaje inconsciente, cargado de conciencia, ayudando a prevenir y/o curar problemas emocionales, como dice Pinkola, los cuentos son una medicina. La palabra es acción, a través su uso creativo es posible transformar el pensamiento y en consecuencia la realidad, pero para poder narrar es necesario saber cómo, qué y por qué.

Puesto que esta investigación se planteó para realizarla en dos cursos consecutivos, todavía no podemos dar resultados determinantes, pero si podemos adelantar que los objetivos se van logrando, sobre todo, en lo que respecta a los/as participantes y el poder terapéutico de la experiencia. Esto es lo más que se ha trabajado durante el proceso y así lo hemos vivido, estudiantes y docentes.

Pero podemos afirmar que hemos logrado:

- Promover cambios que nos ayudan a vivir mejor colectivamente, así como a ampliar nuestra competencia literaria y mejorar la lectura, valorando el patrimonio cultural de tradición oral y recuperado parte de este gran acervo popular que nos convierte en tribu multicultural y reiniciado la vida cultural universitaria.
- Aportar una propuesta intercultural e intergeneracional de investigación-acción participación.
- Sensibilizar de la consideración de los cuentos como obras de arte simbólico, un legado para la humanidad. Que nos conducen a un modo de vida competencial.
- Hemos recuperado una parcela de la vida cultural, perdida por COVID-19. Con la participación de 50 personas en actividades en línea, 51 presencial y una larga lista de espera.

En este apartado queremos incluir una invitación a todo el profesorado, centros escolares, madres, padres, abuelos..., para

que prueben a realizar este tipo de proyectos, son gratificantes por los resultados a corto plazo, divertidos y sobre todo están al alcance de todas las personas, todos/as sabemos cuentos, historias y todos/as tenemos algo que contar. Y tú, ¿qué te cuentas?

4. Referencias

- Amo Fortún, J. M. del (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Bernheimer, (1995). *Comparative Literatura in the Age of Multiculturalism*. Baltimore: The John's Hopkins University Press.
- Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Bravo-Villasante, C. (1984). Una doola, tela, catola. El libro del folklore infantil. Valladolid: Miñón.
- Bryant, S. C. (1995), *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Biblària.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la Literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO.
- García Márquez, G. (1996). *Cómo se cuenta un cuento*. Madrid: Ollero&Ramos.
- (1997). *Me alquilo para soñar*. Madrid: Ollero&Ramos.
- (1998). *La bendita manía de contar*. Madrid: Ollero&Ramos.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Mendoza Fillola, A. (1988). *La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar*. Tavira, 5, 25-55.
- Moreno, V (2003): *Leer para comprender*. Pamplona. Gobierno de Navarra.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pinkola Estés, C. (2020). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: B de bolsillo.
- Reyzábal, M. V. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Rodari, G. (1981). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

Acoger para comprender: el desafío de la doble carga en la comprensión lectora mediada por las TIC en tiempos de pandemia: un diseño centrado en la persona

ROXANA DEL VALLE BALLÓN

Pontificia Universidad Católica del Perú, rdelvalle@puccp.pe

Resumen

Considerando los aportes de la psicología cognitiva-constructivista y la neurociencia para conceptualizar y dimensionar la comprensión lectora en tiempos de pandemia, se esboza una propuesta de diseño humanista como respuesta. «Acoger para comprender» es una sugerencia de diseño que, recuperando el vínculo, acoge todas las experiencias y ayuda a recuperar los saberes previos atendiendo conjuntamente las emociones y los procesos mentales en el aprendizaje para un manejo eficiente de la carga cognitiva promoviendo un sentimiento de bienestar.

Se reconocen los condicionantes de naturaleza biológica, psicológica, familiar, social y ambiental. El contexto de pandemia y las presiones que ocasiona en la familia, como en sus necesidades básicas se combinan acarreado experiencias estresantes que afectan la salud mental de sus miembros haciendo difícil el acompañamiento esperado. En este sentido, la recuperación del vínculo y la confianza para aprender se resaltan, así como el manejo de la carga cognitiva intrínseca, extrínseca y relevante; ambas dimensiones se consideran fundamentales para una experiencia de aprendizaje que facilite la comprensión lectora.

Se busca que la experiencia de aprendizaje se sienta valiosa, sea posible de asociar a conocimientos previos y tenga sentido en su realidad, de modo que sea útil y sienta bienestar al apropiarse de los nuevos conocimientos. Los aportes de Merrill (2008), Tokuhama (2011), Mayer y Clark (2011), Center for the Developing Child (2020) y Nielsen (2020) son considerados fundamentales en el manejo de las emociones como de la carga cognitiva y el consecuente sentimiento de bienestar al efectivamente lograr comprender.

El diseño considera cuatro principios básicos para comprender: acoger las experiencias recuperando saberes, atraer la atención en conceptos clave a través de ejemplos reales y analogías que faciliten la asociación, acompañar con prácticas comprensivas que refuercen la confianza a través de retroalimentaciones asertivas y empoderar a los alumnos(as) como verdaderos protagonistas motivándolos a poner en práctica lo aprendido en sus contextos.

El éxito dependerá de la acción conjunta de la comunidad de aprendizaje: alumnos motivados, docentes comprometidos y una familia involucrada en el mejor desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Palabras clave: Comprensión lectora, carga cognitiva, neurociencia, soporte emocional.

1. Introducción

El ser humano es un sistema integrado y potencial que puede aprender y comprender a lo largo de toda la vida siempre que exista una disposición anímica, un ambiente y un soporte emocional favorable acompañando la experiencia; así como claridad en la tarea, conocimientos previos para asociarla significativamente, contenidos relevantes con ejemplos familiares al contexto, oportunidades para practicarlos y confianza para compartirlo transfiriendo lo aprendido a su realidad (Tokuhama, 2011; Merrill, 2008; Del Valle y Romero, 2017; Center for the Developing Child, 2020). En este sentido, la comprensión lectora es una experiencia de aprendizaje demandante que puede resultar reconfortante, pues se le encuentra sentido a algo nuevo o, muy por el contrario, frustrante. En un contexto de pandemia, las condiciones ambientales, familiares y de salud personal se afectan considerablemente y se someten a cargas de estrés, afectando a su vez la disposición emocional.

Siendo toda experiencia de aprendizaje un desafío no solo cognitivo, sino afectivo, resaltamos la importancia de recuperar confianza y la disposición emocional para prestar atención a las actividades educativas que se ofrezcan. Es el inicio de la experiencia y es determinante para el inicio efectivo del procesamiento de la información. Si no se logra atraer la atención, no hay experiencia de aprendizaje (Tokuhama, 2011, Clark y Mayer, 2011), así como, la falta de soporte emocional de una persona familiar puede significar que se abandone la tarea, pues no tuvo a quien

acudir ante una duda o incertidumbre o simplemente tuvo una pérdida en la secuencia (Center for the Developing Child, 2020). El sentido de valor personal, el significado en las actividades de aprendizaje, la sensación de seguridad en los momentos de estudio frente a alguna pantalla, se ha trastocado en esta coyuntura y demanda una acción conjunta de la comunidad educativa para mejorar la disposición emocional y el deseo de aprender mientras sigamos en condiciones de enseñanza remota.

La carga cognitiva es un desafío aparte que debe ser atendido no solo por el cuerpo docente, sino compartido en comunidad con la familia de los alumnos de modo que sean efectivamente el soporte requerido. Si los padres conocieran que el desafío de comprensión lectora pasa, no solo por la motivación, sino por resolver la carga cognitiva intrínseca, extrínseca y relevante, estarían más y mejor dispuestos a ser el soporte que sus hijos e hijas necesitan.

2. Acoger para comprender

Esta comunicación lleva por nombre «Acoger para comprender», resaltando la importancia determinante y conjunta de las emociones y los procesos mentales en el aprendizaje a la luz de los alcances de la psicología del aprendizaje y las neurociencias.

Como psicóloga educacional, sostengo un enfoque constructivista centrado en el potencial humano, donde el aprendizaje es concebido como resultante permanente de un proceso dinámico, continuo, a lo largo de la vida, en el que interaccionan condicionantes al potencial humano y su propia actuación. Condicionantes son de naturaleza biológica, psicológica, familiar, social, hasta ambiental. Sin embargo, siempre estará la propia acción como definitoria frente a las oportunidades como a las limitaciones en la vida y en ese sentido, las emociones serán determinantes.

Gracias a la neurociencia, ahora tenemos certeza de la importancia de considerar al ser humano como un sistema que cuando tiene sintonía entre las experiencias vividas, los pensamientos elaborados y las emociones sentidas, se desarrolla de manera óptima (Center for the Developing Child, 2020) y podemos esperar aprendizajes que se integran a la persona, pues le sirven, le

ayudan, le gustan y los querrá recordar siempre. Estos serán, pues, aprendizajes significativos y se alojarán en la memoria a largo plazo. Es, así, un círculo virtuoso, un sistema en construcción permanente.

En la figura 1, busco mostrar este círculo virtuoso que conduce al aprendizaje.

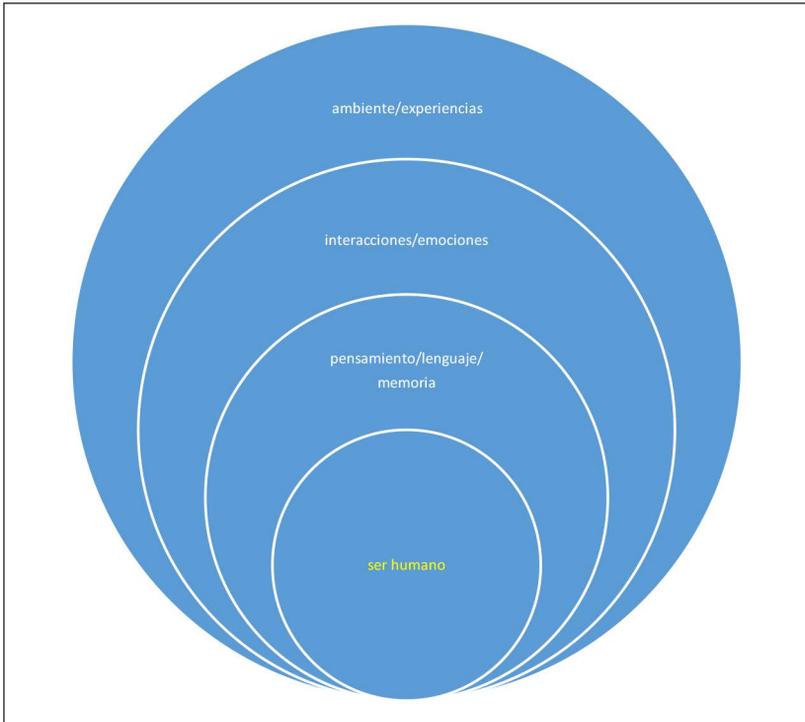


Figura 1. Círculo virtuoso del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Solo cuando una experiencia significa algo para uno, es decir, cuando adquieren valor emocional, la atención se fija y lo percibido se asocia, se reconstruye, se recuerda (Tokuhama, 2008, Clark y Mayer, 2009, 2011, Norman, 2018). La naturaleza humana es efectivamente una unidad psicobiosocial que siente, piensa y actúa desarrollándose en sintonía cuando las experiencias de bienestar la acompañan (Center on the Developing Child, 2020). ¿Es posible sostener la atención centrada en contenidos curriculares en medio de la adversidad? ¿Dónde quedan atendidas las emociones de frustración por no comprender? ¿Se

espera que atiendan a sus clases virtuales, comprendan y apliquen lo «aprendido» como si tuviera la disposición anímica y conocimientos previos suficientes habiendo atravesado un prolongado tiempo de incertidumbre, necesidades básicas insatisfechas y pesar? ¿Dónde, cómo y cuándo van a acoger lo que sintieron para que estén en condiciones de «seguir aprendiendo» efectivamente? Acoger es validar toda experiencia humana como igual de importante. Acoger es colocar a la persona genuinamente como centro de atención, «acogerla» significa reconocerla como única dentro de sus circunstancias, escucharla generosamente en sus dudas e inquietudes, y responder a ellas integrando sus demandas como sus necesidades. Acoger es valorar la diversidad, reconocer sus potencialidades y estar atentos a evitar cualquier discriminación (Romero, 2017). Tomando en cuenta que cada etapa de la vida tiene sus particularidades, estas deben ser parte de la acogida generosa.

La infancia y juventud vienen atravesando su segundo año de educación virtual con todas las desventajas de un país golpeado por la pandemia. Acoger a quien aprende es prioritario, es recuperar a la persona misma, el vínculo con ella validando lo vivido. Desde ahí podremos recién entonces seguir enseñando y nuestra infancia, como juventud, seguir aprendiendo.

Aprender es el resultado de un proceso de equilibración que supone haber logrado hacer propio un nuevo conocimiento, acción y actitud al adquirir estos valores y sintonizar con una demanda o interés personal. Para ello, se debe haber resuelto exitosamente la carga cognitiva, es decir, el esfuerzo mental necesario para comprender el significado de los contenidos de cualquier experiencia de aprendizaje (Sweller, 2005).

¿Está resuelta la carga cognitiva que supone comprender lo que les presentan? ¿Cuentan con los conocimientos previos para tener en qué apoyarse frente a lo nuevo?

Desde que el concepto de *carga cognitiva* apareció con Sweller *et al.* (2003), los estudios muestran la importancia del adecuado manejo de esta (Mayer y Clark, 2008) y ahora tenemos mayor evidencia de la importancia del estado socio emocional de quien aprende (Center on the Developing Child, 2020), vale decir el soporte emocional que recibe. Es decir, no se trataría solo del procesamiento de la información, sino de la estabilidad en el soporte emocional que tiene la persona que aprende, de modo que

«se siente en condiciones» de poder asimilar y acomodar nuevos conocimientos participando activamente de las experiencias de aprendizaje.

¿Están las familias preparadas para ser un soporte efectivo en estas condiciones? ¿Lo estuvieron durante el año 2020? Mientras tanto, el Perú mantiene un nivel bajo de comprensión lectora, según la UMC (2021), en la ECE del 2019 solo un 16% de los estudiantes de 2.º de secundaria tiene un suficiente nivel de lectura. Previo a la pandemia, se mostró una mejora significativa en las últimas dos décadas, del 2009 al 2018, la tendencia promedio fue positiva de + 10,3 pts. acercándose al promedio de Costa Rica, México, Chile y Uruguay según reportan los resultados de la prueba PISA. No obstante, un 60% de alumnado no alcanzó un nivel mínimo para comprender lo que lee (UMC 2021, PISA 2018) mostrando significativas cifras de desigualdad que la pandemia puede haber agudizado.

Si solo un cuarto de los adolescentes llega a comprender lo que lee, ¿cuánto mayor es el esfuerzo mental y emocional para hacerlo conectados a un dispositivo para una clase virtual, en el mejor de los casos, o a un medio público de comunicación como radio y TV, que es lo que prevalece en amplios sectores sin conectividad, en medio de una emergencia sanitaria? El desafío es sumamente complejo y todas las áreas curriculares exigen tener esta competencia.

El Perú presenta ya más de 200 mil muertes, pérdidas de empleos por cierres masivos (más de la mitad de empleos formales en el país se acogieron a la suspensión perfecta, fueron más de 30mil empresas las que se acogieron a este régimen (Portal de Ojo público del 4 de octubre 2021), lo cual incrementó la informalidad para la subsistencia, mientras que la conectividad nacional lograba alcanzar solo al 40% de los hogares (INEI, 2020) y donde solo 4% de escuelas en este 2021 han adaptado sus espacios con metodología semipresencial para el retorno voluntario y progresivo.

Tengamos presente que, a la problemática nacional, se suma la familiar, donde la emergencia sanitaria ha afectado miles de hogares, familias que han tenido pérdidas de seres queridos, que no estaban preparadas para asumir el rol de acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos e hijas mientras atravesaban las circunstancias en las que el confinamiento las colocó. Según el

reporte *50 de Young Lives* (2021), las familias peruanas presentaban en la segunda mitad del año 2020: un deterioro de la salud mental con mayor incidencia de casos de ansiedad y depresión, mayor abandono escolar por la necesidad de trabajar, el abandono es mayor en niñas y adolescentes para atender labores domésticas, presentándose también un incremento de violencia doméstica.

Ahora sabemos que los circuitos de desarrollo del cerebro son altamente sensibles al efecto de la activación continua por estrés afectando la regulación emocional, la memoria y funciones ejecutivas (Center on the Developing Child, 2020). ¿Cómo están nuestras niñas y adolescentes hoy? ¿Podemos imaginar el esfuerzo que debe haber significado acompañar el aprendizaje de los hijos e hijas? ¿Habrán sido «acogidos» sus sentimientos y emociones? Si es que efectivamente se dio alguno de los dos.

Vamos 21 meses y solo un 4,4 % de los estudiantes peruanos acceden a alguna forma de educación presencial o semipresencial (Unicef, octubre 2021). Siendo el aprendizaje un proceso de construcción de significados y desarrollo de las competencias asociadas a ellos, la presente propuesta se centra en el desafío de comprender en un contexto nacional complicado por la pandemia.

La carga cognitiva está presente en todas las experiencias de aprendizaje, pues es parte del proceso mismo para apropiarse de un nuevo conocimiento, habilidad y actitud. Es la exigencia mental que implica procesar la información, comprenderla (atribuirle sentido, significado, propósito) e interiorizar una experiencia de aprendizaje para hacerla parte de nuestros conocimientos, comportamientos y decisiones.

No obstante, debemos tener presente que la carga cognitiva se divide a su vez en tres subcargas: una interna o intrínseca, una externa o extrínseca y una relevante (Sweller, 2005). Se suman, pues son parte de la misma experiencia y juntas representan la carga cognitiva total. Lo bueno es que es posible manejarlas estratégicamente y reducirlas. Veamos cómo:

La *carga cognitiva intrínseca o interna* es el esfuerzo que supone la complejidad propia de la tarea o concepto y cuánto de ella es de conocimiento de quien aprende; a mayor complejidad del contenido y menores aprendizajes previos, mayor carga cognitiva intrínseca.

Esta carga no se puede reducir por completo, pues es inherente a la tarea, pero se puede aminorar influyendo positivamente en el dominio previo del aprendizaje y mejorando su «disposición» a aprender. Esto será facilitado si es que la experiencia se presenta con características como:

- Estar contextualizada al participante, a su lenguaje y características culturales como propias de la edad.
- Estar directamente relacionada al tema o contenido central aportando y/o recordando los conocimientos básicos que se requieren para comprenderla (Tokuhama, 2011).
- Selecciona solo el contenido relevante, organizándolo de manera lógica, clara, secuencial, sin exceder el máximo recomendable de 7 +/- 2 unidades de significado (Miller, 1956).
- Promueve una experiencia virtual útil, deseable, que puede aplicarse en la realidad local, creíble y que, por tanto, es valiosa para el usuario (Nielsen, 2020).

La carga cognitiva extrínseca o externa es todo lo que no es parte de la tarea o actividad de aprendizaje mismo. Es así, el esfuerzo mental que supone lograr comprender en medio de un contexto situacional específico. A mayores desventajas materiales, distractores, dificultades para ver/escuchar/participar, mayor será la carga extrínseca (Choi *et al.*, 2014; Sweller, 2005; Japan Human Factors and Ergonomics Society, 2020).

La carga cognitiva extrínseca sí se puede manejar directa y efectivamente si:

- El ambiente de estudio tiene buena iluminación, ventilación, silla a la altura apropiada y es un espacio de estudio tranquilo, sin distractores de personas y/o ruidos.
- La conectividad es fluida en las sesiones virtuales.
- El entorno físico y psicológico es apacible.
- El material de estudio (físico o virtual) presenta el contenido completo y correcto,
- evitando decoraciones o distractores gráficos.
- La letra en los textos es del tamaño adecuado (mínimo 11pts.), el color es negro o azul oscuro y el contraste con el fondo de la página es adecuado (blanco de preferencia).
- El interlineado es de 1,5 como mínimo.

La carga cognitiva relevante, es la que representa la tarea misma, la exigencia para comprender y ejecutar la tarea. Esta carga debe ser apropiada al contexto y a su público objetivo. Puede ser atendida siguiendo las recomendaciones de Merrill (2008), Clark y Mayer (2011) y Nielsen (2020).

David Merrill identificó lo que una experiencia de aprendizaje eficiente, efectiva y «agradable» debe significar y nos dice que es aquella donde:

- Se activan los conocimientos previos, se recuerda lo que ya se sabe y se promueve el anclaje (la asociación entre lo vivido y lo nuevo, dotándolo de significado).
- Se demuestra lo que se desea enseñar con ejemplos reales y contextualizados.
- Se practica con acompañamiento buscando generar confianza, reforzándolo.
- Se integra aplicándolo a lo que uno hace, reflexionando, compartiéndola si es posible.

Mayer y Clark (2011), por su parte, centrándose en el procesamiento mental a través de recursos virtuales, nos recuerdan principalmente que lo visual y lo auditivo se procesan por canales separados, que la memoria de trabajo tiene límites y que las experiencias como los conocimientos previos determinan la cantidad/complejidad de contenidos y actividades. En este sentido recomiendan:

- Sincronizar el audio con la imagen y el texto en videos o presentaciones multimedia, contextualizándolo a las características culturales del alumnado (si no están sincronizados, la carga se duplica y satura la memoria de trabajo).
- Priorizar solo el contenido relevante, organizando el contenido en unidades de significado, ofreciendo una secuencia lógica y coherente.
- Segmentar en secciones o etapas cuando se trata de un procedimiento y ofrecer una a una dando oportunidades de práctica, no en conjunto (el sentirse en capacidad de seguir los pasos se beneficia de la retroalimentación cuando se practica con acompañamiento).
- Ofrecer una mayor cantidad de ejemplos si se trata de una tarea o concepto complejo y repetir lo relevante en palabras cla-

ve más de una vez (la redundancia es recomendable en estos casos para promover mayor confianza).

- Priorizar la narración al texto en las animaciones relacionadas al contenido de estudio.
- Personalizar el lenguaje, ser amigables en los textos y narraciones.

Adicionalmente, consideramos la recomendación de hacer uso del *microlearning*, organizando en «pastillas» contenidos clave con ejemplos relevantes al grupo y al contexto (Glass, 2021).

Así como desde una perspectiva psicológica recomendamos promover actividades grupales donde el trabajo en equipos reduce la ansiedad, mejora la confianza y promueve la generación de ideas diversas, aumentando la probabilidad de éxito en la tarea.

Jacob Nielsen (2020), centrado en la experiencia del usuario virtual, recomienda la aplicación de diez heurísticas en el diseño de los contenidos de aprendizaje en un entorno virtual:

- Visibilidad del estado del sistema: mantener informado al aprendiz dentro de la interfaz.
- Coincidencia entre el sistema y el mundo real: favorecer un lenguaje e imágenes familiares.
- Control del usuario y libertad: respetar el ritmo personal habilitando la opción de avanzar/retroceder a iniciativa personal.
- Consistencia y estándares: mantener la tipografía estándar conocida por la mayoría.
- La prevención de errores: facilitar avisos de atención a posibles errores u omisiones.
- El reconocimiento en lugar de recordar: facilitar señales recordatorias de pasos y procedimientos.
- Flexibilidad: permitir variaciones que conduzcan al mismo fin.
- Diseño estético y minimalista: priorizar lo relevante.
- Ayudar a reconocer, diagnosticar y resolver los errores: facilitar el avance de tarea.
- Soporte y documentación: reforzar la confianza en la experiencia.

Pese a que el entorno de aprendizaje es virtual, lo que se prioriza es la experiencia de la persona y ofrecerle la oportunidad de

sentirse siempre orientada, sentirse en control, empoderada. Sobre ello se apoyan los contenidos a aprender, no al revés.

Integrando los aportes aquí reseñados, propongo un diseño que pone en el centro a la persona respetando sus circunstancias particulares. Es una propuesta de diseño para enseñar y aprender comprendiendo en sintonía con la naturaleza del aprendizaje y las demandas de la educación hoy:

Acoger y Acompañar la experiencia de aprendizaje atendiendo la *carga cognitiva*:

1. Acogiendo las experiencias recuperando saberes previos y promoviendo una *comunidad de aprendizaje*: asociando experiencias relacionadas, promoviendo compartirlas en grupos incentivando la participación y la cooperación. Medios sugeridos: foros abiertos con preguntas y/o dilemas donde pueden compartir opiniones, videos, testimonios.
2. Atrayendo la atención en conceptos clave a través de ejemplos concretos, auténticos, así como analogías que faciliten la asociación con lo ya conocido o previamente aprendido. (Aplicando las recomendaciones de manejo de carga cognitiva extrínseca como relevante y afianzando el dominio de conocimientos previos). Medios sugeridos: presentaciones digitales, *podcasts*, juego de roles.
3. Acompañando la práctica comprensiva: ejercicios si corresponde, ejemplos generados por los mismos participantes, casos reales para debatir, reforzando la confianza en lo que van comprendiendo a través de retroalimentaciones asertivas, proactivas que se centren en los logros progresivos antes que los errores. Medios sugeridos: foros colaborativos, cuestionarios digitales con casos donde tengan oportunidad de aplicar lo aprendido y recibir retroalimentación, nube de palabras en respuesta a conceptos clave donde se vean y sientan parte de un grupo, videos de los mismos participantes y testimonios de prácticas, actividades colaborativas de resolución de problemas reales y contextualizados.
4. Empoderando al protagonista, de modo que se sienta fortalecido y desee compartir lo aprendido en propuestas, reflexiones, ensayos, para llevarlo a la práctica en su contexto. Medios sugeridos: e-portafolios, infografías, muros colaborativos. La carga cognitiva para comprender puede reducirse al

mínimo, generando experiencias de aprendizaje en sintonía con las necesidades e intereses de cada grupo humano, promoviendo no solo su aprendizaje, sino su sentimiento de valor y bienestar. Para ello, es indispensable recuperar el vínculo previamente. Se sugiere iniciar la relación acogiendo lo vivido a través de un portal o muro donde todos compartan lo vivido en estos meses, sientan que importan y serán considerados en sus circunstancias. Preguntas abiertas como: ¿qué sintieron al quedarse en casa sin clases presenciales? ¿Cómo se desarrollaron los días en la familia? ¿Alguien te apoyó con tus aprendizajes? ¿Qué aprendiste en este tiempo? ¿Qué fue lo más difícil, lo que más te costó? ¿Alguien te ayudó? Este diseño para comprender supone interactuar entre todos, docentes incluidos, supone tener voz y ser identificado(a) por su nombre, supone ser protagonista en la construcción de significados. Supone que todo lo logrado es compartido, virtual o físico, y se lo deben poder quedar.

En el Perú, la infancia como la juventud vienen esperando mucho por ello y nos preocupamos más por «recuperar» el tiempo perdido en materias curriculares ... Se espera lograr el retorno a la educación presencial entre marzo y julio del año entrante, 2022. No obstante, no solo se requieren instalaciones seguras que cumplan los protocolos de bioseguridad, sino maestros preparados para acoger recuperando el vínculo y la confianza con sus alumn@s y sus familias, preparados también para ofrecer el tiempo y espacio de recuperación de conocimientos previos y atender la carga cognitiva frente a cualquier desarrollo curricular.

Deseamos una infancia con esperanza que desee aprender mucho más, una juventud emprendedora que se motive a crear soluciones para mejorar la calidad de vida, en su realidad, y se comprometa con el país... tenemos un gran desafío y el esfuerzo debe ser de todos y todas como comunidad. Conectémonos con lo vivido y desde ahí miremos hacia adelante.

3. Conclusiones

Un diseño centrado en la persona es importante al reconocer la complejidad de la naturaleza humana. En un contexto de limita-

ciones por emergencia sanitaria, la presión por recuperar los aprendizajes no debe sobreponerse al sentimiento de confianza afectado por un tiempo prolongado de incertidumbre y estrés, si no fue por pérdidas de seres queridos. Recuperar la confianza en el proceso de aprendizaje mismo es necesario para reconectarse en las experiencias de aprendizaje con buen ánimo y desde ahí volver a prestar atención a las actividades programadas para comprender.

La focalización de la atención es solo el inicio de todo proceso cognitivo, la carga cognitiva total comprende la exigencia mental para comprender el significado de los contenidos en una experiencia de aprendizaje. Esta exigencia mental está relacionada a la complejidad de la tarea, a los conocimientos previos como disposición del aprendiz, a la presentación de los contenidos y a la realización misma de las actividades de aprendizaje.

La carga cognitiva es mayor cuanto más compleja es la tarea. La carga cognitiva es mayor cuanto menos dominio y confianza tiene el aprendiz. La carga cognitiva es mayor cuanto menos relevancia, claridad, coherencia y suficiencia tienen los materiales de aprendizaje.

Y no menos importante, la carga cognitiva es mayor cuanto menos soporte emocional tiene el aprendiz. ¿Pueden focalizar la atención en ambientes precarios, con pocos materiales, sin buena iluminación ni conectividad?, ¿pueden procesar los contenidos sin tener los suficientes conocimientos previos o incluso con la sensación de temor por no saber qué es lo que esperan de ellos y ellas?, ¿pueden practicar las actividades?, ¿reciben refuerzo y retroalimentación que aumente su confianza?, ¿comparten y debaten en grupo para consolidar lo que logran comprender? Será importante priorizar actividades de comprensión lectora en sintonía con las necesidades e intereses de los aprendices, ofrecer soporte emocional y material desde la docencia como la familia, asegurar los conocimientos previos, ofrecer oportunidades de práctica con retroalimentaciones constructivas que animen asociar y aplicar en su realidad de modo que se apropien de un nuevo conocimiento, se empoderan, sientan que valió la pena el esfuerzo y deseen volver a tener otra sesión donde *comprender sea una experiencia memorable*.

4. Referencias

- Center on The Developing Child (2020). Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined. *Working Paper 15*, Harvard University. <https://www.developingchild.harvard.edu>
- Del Valle, R., Sánchez, M. y Romero, L. (2017). *Comunidades Educativas de Fe y Alegría*. Fe y Alegría publicaciones. Lima, Perú.
- Del Valle, R. y Luque, G. (2021). *Recursos Tecnológicos, Ergonomía y Aprendizaje con TIC*. Quinto curso de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las TIC de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- INEI (2020). Instituto Nacional de Estadística e informática <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/censos>.
- Glass, G. (2021). Why and how teachers can use microlearning in the digital classroom. *Education Technology*, 17t de abril (www.edtechnology.co.uk).
- Japan Human Factors Ergonomic Society (2020). *Seven Practical Human Factors and Ergonomics (HF/E) Tips for Teleworking/Home-learning using Tablet/Smartphone Devices* (1.ª ed.). The IEA Press.
- Joyce, A. (2021). *10 Usability Heuristics Applied to Virtual Reality*. Norman Nielsen Group, julio, 11.º art. <https://www.nngroup.com/articles/usability-heuristics-virtual-reality>
- UMC (2021). *Resultados prueba ECE 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Unicef (2020). *Educación en Pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Informe de noviembre. <https://www.unicef.org/peru/informes/educacion-en-pausa>
- Unicef (2021). *Día Mundial de la infancia: UNICEF invoca al cumplimiento del derecho a la educación de más de 7 millones de escolares que aún no regresan a las aulas*. Informe de noviembre. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/diamundialdelainfancia-unicefinvoca-cumplimiento-derecho-educacion-7-millones-escolares-aula>
- Young Lives (2021). The Challenges of Inequality and COVID-19 for Young People in Peru: Evidence from the Listening to Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey. *Policy brief*, 50, agosto.
- Young Lives (2021). Educational Inequality in Peru: What Works for Improving Secondary School Quality? *Policy Brief*, 45, mayo.

Implicaciones didácticas de la atención para el desarrollo de la comprensión lectora

MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA
Universidad de Murcia, isabelvyague@um.es

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura es un objetivo prioritario en contexto escolar. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) sigue sosteniendo que deberá prestarse una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, entre ellos, menciona el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas. La ley destaca que deberá dedicarse un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria (Ley Orgánica 3/2020, p. 122873).

No en vano, los estudios internacionales de PIRLS (Mullis y Martin, 2019) y PISA (OCDE, 2018) también se preocupan por medir el rendimiento en comprensión y competencia lectora, de suma necesidad en la reorientación de las políticas y prácticas educativas. Sin embargo, en las evaluaciones realizadas son puestas de manifiesto las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de un texto.

Por otra parte, los profesionales de la educación hemos de cuestionarnos si somos conscientes de todas las dimensiones y procesos cognitivos que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, además de si trabajamos con nuestro alumna-

do de manera planificada su progreso y perfeccionamiento. En este sentido, se comprueba en diferentes estudios (Jiménez *et al.*, 2019) que la enseñanza específica y concreta de la comprensión lectora ocupa un lugar secundario en la práctica docente, aspecto que deberá ser reconducido.

El aprendizaje de la lectura conlleva el desarrollo de habilidades y estrategias en expansión que se construyen a lo largo de toda la vida. La lectura es una habilidad cuyo inicio es posible identificar, mientras que, por el contrario, se trata de un proceso que nunca puede darse por finalizado, nunca termina de asentarse, ampliarse y enriquecerse. No es posible asumir que un estudiante de 6 años sabe leer en cuanto es capaz de reconocer la relación de correspondencia entre grafema y fonema. Leer va más allá de ese simple reconocimiento y descodificación inicial (Ruiz, 2009), pues se requieren otras habilidades cognitivas y neuronales específicas. Leer implica comprender: la comprensión es el fin último de la lectura.

Así, en este marco que entiende la lectura como un proceso complejo es donde se plantea la necesidad de contemplar las funciones ejecutivas y las microhabilidades cognitivas que pueden estar implicadas en la comprensión, entre las que se considera de especial relevancia la función de la atención (Sesma *et al.*, 2009). Además, si se tienen en cuenta los marcos conceptuales de las evaluaciones internacionales ya referidos, entre los procesos de la comprensión lectora que estos indican, se encuentran las habilidades para comprender, interpretar e integrar ideas e información, habilidades respaldadas desde la atención.

2. Atención y lectura: aproximación teórica

La atención constituye uno de los pilares básicos no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también del desarrollo humano en la sociedad, más allá del ámbito educativo. Concretamente, el papel de la atención muestra una relación significativa con el proceso lector.

La atención es la capacidad para focalizar, seleccionar y mantener el interés en un estímulo determinado. Así, al realizar una tarea se activa un proceso selectivo que nos permite centrarnos en las cuestiones relevantes, dejando en un segundo plano todos

los estímulos recibidos que puedan obstaculizar (Ridao y López, 2018). Los modelos neurocognitivos coinciden en definirla como una función del control cognitivo que se ocupa de la organización jerárquica de los procesos que construyen la información (Petersen y Posner, 2012). Según Ison y Korzeniowski (2016), la atención permite la activación de una serie de funciones cognitivas, como la percepción, la memorización y la evocación de contenidos, la capacidad para planificar, organizar y monitorizar una acción, con el fin de asegurar su ajuste a los objetivos pretendidos e inhibir respuestas inadecuadas y dominantes.

Por otra parte, siguiendo a Ison y Korzeniowski (2016), son diversas las teorías que reconocen que, para que se produzca una comprensión del texto escrito efectiva, se requiere:

[...] tanto de procesos perceptivos que estructuren las piezas de la información visual, como de procesos de atención, que permitan discriminar la información relevante y no relevante.

En un primer momento, la atención contribuye a desarrollar la discriminación fonológica. Posteriormente, a medida que los procesos de reconocimiento de palabras se vuelven más automáticos y sin esfuerzo, la atención se redirige hacia los procesos cognitivos y lingüísticos que subyacen a la comprensión lectora (Bashir y Hook, 2009; LaBerge y Samuels, 1974; Meyer y Felton, 1999; Portellano, 2005; Posner y Rothbart, 2014).

Kiefer *et al.* (2013) sostienen que las funciones ejecutivas desempeñan un gran papel en el desarrollo de la comprensión lectora. Dichas funciones ejecutivas se inician en la primera infancia y van desarrollándose durante la adolescencia. Las funciones ejecutivas son las capacidades requeridas para llevar a cabo cualquier actividad laboral o educativa habitual (planificar, ordenar, razonar, comprender u omitir datos irrelevantes), donde son fundamentales habilidades cognitivas como la atención, la capacidad de reflexión, comprender la abstracción, decisión y asociación.

Otros autores sostienen que:

La atención contribuye al rápido y eficiente procesamiento perceptual de la información gráfica, al mismo tiempo que activa y direcciona los recursos cognitivos necesarios para construir el significado del mensaje escrito. (Ison y Korzeniowski, 2016, p. 3)

Por otra parte, la capacidad de atención es limitada. No solo la cantidad de estímulos que podemos atender en un momento concreto es limitada, sino también la capacidad de atender a lo largo del tiempo un estímulo. Por ello, debe entrenarse la lectura sostenida en el tiempo y mantener la atención en ella, ya que actualmente las formas de ocio y de comunicación digital (cuyo uso hemos multiplicado debido al momento que nos ha tocado vivir) son fuente de estímulos contantes que provienen de varias direcciones y crean una necesidad de respuesta rápida, casi inmediata. Esto ocasiona que el individuo reduzca la duración de sus periodos de atención y, consecuentemente, se generen distracciones cuando se trata de una tarea que implica un mayor tiempo de atención para su eficaz desarrollo.

2.1. Estudios específicos: ¿la atención determina los procesos de comprensión lectora?

El estudio de Kiefer *et al.* (2013) llevado a cabo con el alumnado de 4.º de Primaria demuestra que un adecuado nivel de atención contribuye favorablemente al desarrollo de la comprensión lectora, incluso más allá de la memoria de trabajo o la conciencia fonológica. Así, el estudio sugiere que el desarrollo de los procesos y las dimensiones de las funciones ejecutivas, como la atención, debe ser incorporado en la práctica educativa para el entrenamiento didáctico de la comprensión lectora.

Por su parte, el estudio de Torgensen *et al.* (1999), dirigido a examinar la eficacia de tres enfoques de enseñanza para la prevención de dificultades en la lectura de niños con dificultades en las habilidades fonológicas, determinó que aquellos centrados en el trabajo de la atención influían significativamente en el desarrollo lector del alumnado.

Ison y Korzeniowski (2016) llevaron a cabo una investigación con una muestra de estudiantes entre 8 y 11 años, con el objetivo de explorar el rol de la atención visual focalizada y la percepción viso-espacial como variables moduladoras del desempeño lector. El estudio puso de manifiesto que el alumnado que demostró una mayor capacidad para focalizar la atención coincidió con el que obtuvo un rendimiento superior en las habilidades para identificar palabras y comprender textos, frente al que consiguió un pobre desempeño atencional.

Por su parte, Sesma *et al.* (2009) quisieron demostrar la vinculación de las funciones ejecutivas con la lectura comprensiva. Para ello, examinaron la contribución de la memoria de trabajo junto con la atención, la descodificación, la fluidez, el vocabulario y la comprensión lectora. Dicho estudio reveló que las diferentes capacidades en las funciones ejecutivas de los sujetos eran responsables de la variación en el rendimiento de la lectura. En definitiva, su estudio concluyó afirmando que las habilidades ejecutivas como la atención y la memoria son predictoras de la comprensión lectora, al tener el lector que fijar la atención en la información relevante del texto y mantener dicha información en la memoria a corto plazo.

Asimismo, otro estudio con alumnado entre 9 y 12 años en Holanda –cuyo propósito se dirigió a investigar si las funciones ejecutivas, inhibición, cambio y actualización son distinguibles como variables latentes (factores comunes) y a examinar las relaciones entre estas funciones ejecutivas y la lectura, la aritmética, el razonamiento no verbal– descubrió que el desarrollo de la atención vaticinaba una eficaz lectura de palabras (Sluis *et al.*, 2007).

Se comprueba cómo diferentes investigaciones aportan razones para poder concluir que la atención juega un papel fundamental en la comprensión lectora. Por ello, no es posible obviar la necesidad de trabajar la atención en contexto escolar a través de una planificación y organización didáctica específica.

3. Desarrollo didáctico de la atención en contexto escolar

Se exponen, a continuación, diferentes prácticas, con el fin de guiar el modo en el que sería posible llevar a cabo un desarrollo paralelo de la atención y la comprensión de textos. Dichos modelos de actividades van a ser articulados a partir del siguiente esquema de relaciones:

- Atención y audición.
- Atención y nuevo vocabulario.
- Atención y lectura en voz alta.
- Atención e intertexto lector.
- Atención e inferencia.

3.1. Atención y audición

La atención puede ser trabajada a través de actividades de componente auditivo, en las que el alumnado deba escuchar siguiendo unas instrucciones previas. Así, se propone la instrucción de identificar en la escucha de un cuento aquellas palabras que pertenezcan a un mismo campo semántico (animales o estados de ánimo del personaje) o palabras que constituyan los sinónimos o antónimos de otras previamente dadas. De este modo, se promueve una escucha consciente y guiada.

Por otra parte, dicha instrucción puede consistir también en localizar las palabras intrusas que un compañero de clase introduzca a lo largo de la lectura en voz alta de un texto y señalar aquellas que no tengan sentido o no convengan por su significado en el lugar del pasaje en el que se ubican. En este caso, el ejercicio de atención se vincula con la comprensión del texto por el oyente.

El recurso de la canción puede ser empleado también para ejercitar la atención de diferentes modos, según se indica en los siguientes puntos:

- El alumnado debe contestar cuestiones sobre el contenido de la letra de la canción.
- El alumnado debe buscar palabras que rimen con las de la canción, con el fin, incluso, de poder intercambiar los términos.
- El alumnado ejercita su atención a partir de la escucha de una canción, siguiendo un musicograma que estructure y otorgue sentido al texto. El musicograma va a permitir al oyente saber en todo momento en qué lugar de la canción se encuentra.
- Es importante destacar que se fomenta el trabajo de una escucha guiada y selectiva. El oyente no tiene un papel pasivo, sino que, al contrario, ha de adoptar un rol activo. La escucha ya supone una selección. Por tanto, entre las diversas palabras e ideas, el oyente escoge las que le parecen relevantes, según sus intereses o el propósito de la tarea de escucha, y las agrupa en unidades coherentes y significativas.

3.2. Atención y nuevo vocabulario

También puede trabajarse la atención por medio de la búsqueda de pistas en el propio texto, en relación con el aprendizaje de

nuevo vocabulario y con el fin de clarificar significados. Así, se trata de buscar palabras relacionadas con la desconocida (por ejemplo, sinónimos, explicaciones o referencias).

En el ejemplo de la figura 1, la palabra desconocida es *decreto* y la pista se puede leer a continuación: «una ley para nosotros los animales». Se promueve de este modo el aprendizaje a partir del propio contexto que supone el texto en el que se halla la palabra desconocida.

El zorro miró de reojo hacia la copa del árbol y dijo:
25 –¡Ya era hora de que el Gobierno se acordara de los animales!
–¿Qué pasa con el Gobierno? –dijo un poco asustado el gallo.
–Fíjate... –dijo el zorro alzando el diario–. ¡Ha publicado un **decreto!**
Una ley para nosotros los animales. Mira, léelo.
–¡No he traído las gafas! –mintió el gallo–. ¿Qué dice?
30 –Dice... –el zorro tosió para aclararse la voz–: «El decreto mil doscientos noventa y siete **estipula** que desde ahora los animales no podemos comernos entre nosotros».

Figura 1. Fragmento de libro de texto de 5.º de Primaria de Santillana. Fuente: Brandi (2012, p. 19).

En relación con la actividad referida, también resulta eficaz buscar el nuevo término aprendido en otros contextos, para facilitar también su recuerdo. El hecho de que una palabra desconocida pase a ser reconocida y encontrada en otros textos facilita que el alumnado la incorpore en su vocabulario activo, que utilizará diariamente.

3.3. Atención y lectura en voz alta

Diversos autores, como Cassany *et al.* (1994), ya hablaban de distintos tipos de lecturas, algunos de los cuales se recogen aquí para la práctica de la atención. En este sentido, es posible mejorar la comprensión a través de la lectura expresiva, dramatizada o comunicativa. El entrenamiento de la expresividad no solo favorece las habilidades prosódicas individuales, sino que promueve la fluidez lectora y la comprensión de emisor y receptores.

En primer lugar, debe abordarse en el aula la lectura dramatizada. Esta consiste en interpretar un texto poniendo énfasis en aspectos prosódicos como la entonación, las pausas, el ritmo, la

segmentación de las frases en sintagmas con significado, el volumen... Cada estudiante debe asumir un papel del fragmento teatral, por lo que el conjunto del grupo debe ir siguiendo el texto en espera de su turno de lectura.

En segundo lugar, también es posible mencionar la lectura expresiva o recitación de versos por parte de un estudiante, versos que la audiencia no posee (por lo que no puede seguir su lectura de modo silencioso) y que debe comprender oralmente. En este tipo de lectura, el alumnado, preocupado por su recitación, suele prestar poca atención al significado de lo que está leyendo, lo que repercute negativamente en la comunicación de la información leída y, consecuentemente, en la comprensión por parte de sus oyentes. Será necesario, por tanto, promover estrategias de lectura consciente dirigidas a la comprensión. El buen uso de los elementos prosódicos relativos a la entonación y las pausas, por ejemplo, debe ir enfocado a la comprensión por parte de los lectores del texto, al mismo tiempo que su correcta lectura repercutirá en la comprensión por los oyentes.

En tercer lugar, se ha de practicar la lectura comunicativa. Consiste en la lectura de un texto por un estudiante, mientras que el resto del grupo sigue de manera silenciosa la información contenida en el escrito. Esta lectura comunicativa puede trabajarse por grupos. Cada alumno lee a los demás miembros del grupo una noticia que ha seleccionado del periódico, por ejemplo. En este ejercicio es muy importante que la audiencia tenga una razón para escuchar, una motivación concreta e interés en el texto o que deba realizar un trabajo sobre el tema, por ejemplo, lo que va a implicar una selección de la información.

Dichas prácticas, pese a ser conocidas en general por el profesorado, no son trabajadas en el aula o no se desarrollan lo suficiente. La práctica de actividades orales suele estar relegada habitualmente a un segundo plano, pero no hemos de olvidar que se ha de promover lo oral, tanto por sus beneficios directos como por su relación y repercusión en otros aprendizajes.

Por otra parte, se trata de prácticas que pueden realizarse en cualquier etapa educativa, pues el aprendizaje de la lengua y de sus destrezas asociadas no han de relegarse a un nivel, etapa o edad concreta, sino que es un aprendizaje que debe llevarse a cabo a lo largo de todo el proceso educativo, al ser la lengua un instrumento de comunicación y aprendizaje.

3.4. Atención e intertexto lector

Los avances científicos de la teoría literaria durante el siglo XX orientan el sustento epistemológico de la educación literaria, que recoge de ellos los enfoques dirigidos al uso social de la comunicación verbal para interesarse por los procesos cognitivos del aprendizaje comunicativo de la literatura y, en definitiva, por el desarrollo y logro de la competencia literaria.

La competencia literaria es definida a partir de Bierwisch (1970), Van Dijk (1981), Aguiar e Silva (1980), Thomas (1978) y Culler (1978), hasta desembocar en el concepto de *intertexto lector* acuñado por Mendoza (2001), componente de la competencia literaria en relación con la habilidad de la lectura y la recepción.

Mendoza apunta que la competencia literaria solo es posible constatarla:

[...] a partir de los efectos –comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...– que el mensaje provoca en el lector. (Mendoza, 2004, p. 138).

El intertexto lector integra los saberes literarios, lingüísticos y culturales, pues la activación del intertexto lector posibilita:

[...] apreciar los usos literarios, reconocer las peculiaridades del discurso que impliquen al lector en un pacto de lectura y advertir indicios para la valoración estética de una obra. (Mendoza, 2001, p. 27)

Si la comprensión lectora es entendida como un proceso de construcción de significados, requiere que el lector:

[...] interactúe con la información del texto poniéndose en diálogo con el autor, formulando preguntas, hipótesis, haciendo inferencias, adoptando un planteamiento crítico. (Gutiérrez, 2016, p. 53)

Todo ello contribuye a fomentar en el lector la identificación, la selección y la utilización de aquellas estrategias más apropiadas en cada situación y tipología textual.

Así, en el proceso de lectura, en relación con el ejercicio de selección mencionado, será necesario fomentar el desarrollo del

intertexto lector, como espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector, por medio de la asociación del texto leído con:

- El contexto sociocultural del lector.
- La experiencia de mundo del lector.
- El manejo de los códigos literarios por el lector.
- Las lecturas previas realizadas por el lector, en correspondencia con el posible reconocimiento de relaciones intertextuales.

En esta línea, interesa también destacar el enfoque y significado que otorga Barthes (1987, pp. 35-38) a su idea de «escribir la lectura», título de uno de los capítulos que conforman su libro *El susurro del lenguaje*. Barthes se refiere concretamente a escribir su lectura de *Sarrasine* de Balzac, escribir una lectura en el sentido de que esa lectura se convierta en objeto de una nueva lectura, que le lleve a una sistematización de las formas de la lectura y, en definitiva, a una teoría de la lectura. Así, Barthes menciona la idea de *texto-lectura* para referirse al texto «que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos», aquellos pensamientos y asociaciones que suponen un «suplemento de sentido». Y ese suplemento es el que Barthes pretende comentar al escribir su lectura. Por ello, con el objetivo de que el alumnado sea capaz de comprender de qué modo actúa el intertexto lector propio en relación con los procesos de atención, puede plantearse la actividad de escribir la lectura de un determinado texto, siguiendo a Barthes.

3.5. Atención e inferencia

Debe desarrollarse la inferencia en relación con la atención para el trabajo de la lectura, ya que la lectura debe ir más allá de la comprensión literal. Interesa la capacidad del lector para llegar a una conclusión y, en este sentido, la lectura comprensiva es un proceso estratégico, en el que el lector se implica según sus posibilidades. Ya decía Johnston (1989, p. 22) que:

Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y, cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto. Las inferencias nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones o frases y completar la información ausente.

Por su parte, Saramago afirmaba que:

Sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda ahí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes, hasta que se pierden de vista. (Saramago, 1998, pp. 154-155)

Inferir consiste en establecer una relación de dependencia convincente entre los datos disponibles y la conclusión del lector. Es posible establecer tres tipos de inferencias y, por ello, fomentar su entrenamiento a través de distintos tipos de cuestiones. Ya Peirce (1878) desvelaba que, además de los modos de inferencia tradicionalmente reconocidos (deducción e inducción), hay todavía un tercer modo, en relación con la hipótesis. El lector siempre debe ir más allá del propio texto, el lector debe completar el texto. Así pues, actividades como las siguientes persiguen dicho fin: predecir resultados, prever el final de la historia, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos para un texto, deducir el tema de un texto, inferir el significado de palabras, interpretar el lenguaje figurado, interpretar la ironía, descubrir el doble sentido de expresiones...

Por otra parte, una cuestión relevante es tratar la inferencia en el contexto de la comprensión oral, puesto que en el proceso de escucha también se obtiene información de otras fuentes no verbales. Observamos los gestos y movimientos del hablante que acompañan al mensaje, nos percatamos de su actitud, su estado de ánimo y también obtenemos información de la situación (si es una conversación telefónica, una conversación en la calle, un debate televisivo, una exposición científica...). Todos estos datos ayudan a comprender el significado global del discurso.

4. Conclusiones

La lectura es un medio para acceder a la sociedad y a los nuevos aprendizajes. Además, la comprensión supone el fin último de la lectura y esta es la principal cuestión que se debe tener en cuenta para trabajar la lectura con el alumnado. En este sentido,

la función del docente desde los niveles iniciales debe centrarse en promover planteamientos que favorezcan la propia elaboración de estrategias para aprender.

Por ello, a modo de conclusión, se ha de destacar el papel de la atención, como dimensión cognitiva implicada en el proceso lector, según es afirmado por las investigaciones comentadas, las cuales nos ofrecen evidencias de la relación de dependencia e interacción entre la atención y la comprensión lectora. Ison y Korzeniowski (2016), entre otros autores ya referidos en este estudio, coinciden en señalar que promover el desarrollo de la focalización atencional incide en la capacidad de discriminación, lo que reduce errores en la lectura y desarrolla la comprensión del texto. Por tanto, resulta obligado el trabajo específico y concreto de la atención, así como de otras habilidades y estrategias lectoras que permitan determinar la comprensión del texto por parte de los estudiantes.

5. Referencias

- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(12), 303-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsi codidact.15017>
- Ison, M. y Korzeniowski, C. (2016). *El Rol de la Atención y Percepción Visio-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.761>
- Jiménez-Pérez, E., Alarcón, R. y Vicente-Yagüe, M. I. de (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Study Center TIMSS & PIRLS*. Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

- Peirce, Ch. S. (1878). Deduction, Induction, and Hypothesis. *Popular Science Monthly*, 13, 470-482.
- Petersen, S. E. y Posner, M. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 73-89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
- Posner, M. I. y Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3, 14-17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.003>
- Ridao, P. y López, I. (2018). Desarrollo de las competencias cognitivas. En Muñoz, V. (coord.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 97-123). Pirámide.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.
- Saramago, J. (1998). *Todos los nombres*. Alfaguara.

Linguistic subjects: proposal for postgraduate Spanish students through the use OF ICT

SIDONÍ LÓPEZ PÉREZ
sidoni.lopez@unir.net

HANANE BENALI TAOUIS
hanane.benali@upm.es

Abstract

This research presents a proposal about the use of gamification to promote and improve reading in English among university students. It is a project that is currently being developed at the Spanish university, Universidad Internacional de La Rioja. It includes 200 students enrolled in both the Master's Degree in Teaching English as a Foreign Language and the one in Bilingual Education. The subjects are non-linguistic, they are taught in English as a Medium of Instruction (EMI) and students are required to overcome a number of challenges to be able to achieve the objectives of the courses. The current proposal is still in the elaboration phase and will be implemented in class from March to June 2022. The main objectives stated for this project are first to enhance the students' reading skills through the content of the subjects and the additional readings, both included in the suggested games, and second to create an engaging context of learning in the classes. With all these activities, this innovative project aims at encouraging the future teachers to incorporate ICT in their classes as a medium to engage their students and improve their reading.

Keywords: Gamification, ICT, reading, non-linguistic subjects.

1. Introduction

The use of Information and Communication Technology (henceforth, ICT) has been increasing in the field of education and the

current teaching-learning process. As a result, teachers are usually required to integrate ICT when teaching their subjects by means of different tools, methodologies and approaches, which usually provide proactive and dynamic teaching and learning environments (Ghavifekr et al., 2015). This also implies new forms of teaching in the classroom which can foster cooperative work and motivate students to acquire the contents of different subjects (Castillo Rodríguez & Torrado Cespón, 2020). Within this technological context, gamification seems to have burst out with force. Gamified experiences are currently being incorporated into the field of education and there are different studies that show the motivational advantages that gamification brings to students (see Batlle Rodríguez, González Argüello & Pujolà Font, 2018; Carrión Candel, Pérez Agustín & Giménez de Ory, 2021; Karatassis & Dungs, 2015; Moreno Fuentes, 2019; Murillo-Zamorano et al., 2021; Sailer et al., 2017; Torrado Cespón & Gómez Domingo, 2021).

However, there is still a lack of research on the use of gamification to improve and enhance language learning and more specifically reading comprehension (Abu Sa'alek & Baniabdelrahman, 2020). Although gamification has been used to support subject areas in order to deal with different aspects such as activities, behaviors, assignments completion, collaboration and assessment (Dichev and Dicheva, 2017), few research studies have been carried out to know about the effects of gamification in reading performance (see Abu Sa'alek & Baniabdelrahman, 2020; Chen, Li & Chen, 2019; Manzano León et al., 2021; Prados Sánchez et al., 2021; Zhu et al., 2018). In addition, these studies have been mainly conducted with Primary or Secondary Education students, whereas research carried out with university students to analyze gamified experiences with reading is not abundant. Hence, the importance of the current proposal lies in the fact that it proposes a series of gamified experiences for post-graduate students in order to promote the reading and revision of contents among students as a way to enhance their reading skills, specifically reading comprehension and performance, whilst also providing them with a motivating and refreshing change from traditional texts and standardized assignments.

2. Review of the literature

2.1. ICT and gamification in education

The European Higher Education Area (henceforth, EHEA) is an example of international collaboration on higher education that highlights the importance of active learning for the development of different skills that our students need in order to succeed in digital society at present time (Murillo-Zamorano et al., 2021). This leads to the necessity to implement a methodological change in the teaching process which includes new educational tools that must be useful and effective to improve and enhance students' performance, participation and motivation (de Soto, 2018). In view of this need, it is impossible to ignore the impact that Information and Communication Technologies (henceforth, ICTs) are having on various social contexts, especially those related to education and teaching (de Soto, 2018). In fact, as Ratheeswari (2018) points out, «many people recognize ICTs as catalysts for change» (p. 45), and this includes both teaching and learning methods and approaches, since ICTs are relevant to give students different opportunities to learn and apply those skills which are deemed important in the 21st century (Ratheeswari, 2018). For these reasons, the new technologies and ICTs are having a noticeable importance in the classroom as they are considered to be innovative and interesting resources for our students to reach an autonomous, active and collaborative role (Carrión Candell, Pérez Agustín & Giménez de Ory, 2021). As these researchers confirm, in today's teaching and learning the teachers' functions are being more addressed to «designing meaningful and motivating learning situations rather than transmitting readily accessible information» (p. 239).

Besides, ICT, as Owusu-Ansah (2014) explains, refers to all forms of technologies that are used to create, store, share or transmit, and exchange information. This broad definition of ICT includes such technologies as radio, television, video, DVD, telephone (both fixed-line and mobile phones), satellite systems, computer, and network hardware and software; as well as the equipment and services associated with these technologies, such as video conferencing and electronic mail. The integration of ICT in the language classroom is not only a potential resource

to motivate and improve the learning, but also a process full of obstacles. The barriers are related to many aspects including access, availability of useful material, devices, and even to the instructors' knowledge about ICT. Thus, for an effective use of ICT in the classroom, there should be a well-organized plan with predetermined steps that adapt to the teaching context. Taylor and Chonacky (1982) classified the usage of ICT into tool, tutor and tutee. In other words, the use of ICT in teaching includes the use of programs that lead students through their learning process in a similar way a tutor or an instructor would do. The second manner of using technology in education is by integrating tutorial programs to support the learning process and the last form he indicates is making the computer act as a tutee that is being programmed to act according to the orders of either students or instructors.

A very positive characteristic of technology is its flexibility to adapt to any teaching methodology without any inconveniences. Technology when properly adapted and integrated in the learning context is usually a benefit that boosts the students' motivation (Pelgrum, 2001). These tools are open to be used at all educational levels and they tend to be appreciated by most learners. The incorporation of technology in learning makes the experience richer and gradually drives the students into independent learning and self-evaluation. Throughout the use of ICT in the classrooms or as part of the follow-up of the learning process, the students are given a chance to explore different resources and are being supported by a substantial subject matter. Instructors are responsible for the selection, adaptation and the correct integration of the technology in the learning experience of their students and the idea behind this usage is not to substitute the role of the teacher yet to facilitate it.

The role of technology in education is still open to any definition that educators, students and developers will manage to give it in the future. With the advancements of the technology we are observing, it is obvious to think that it will gain a pivotal role in forming future generations (Kozma, 2005). This is a shaping of the learning and the teaching act, which changes by the minute to develop the students' digital skills. Nevertheless, we cannot ignore the importance of the traditional learning processes that are just as essential. A combination of classical teaching material

and the resources provided by the technology is what can guarantee a diversity of experiences and skills.

These tools have become a crucial part of our life and a necessary recourse in the education of the new generations. To prepare the students for the future, we must orient the connection they have with ICT in a correct way. To benefit from ICT in education, there should be a prioritisation of pedagogy over technology in the sense that ICT should be used to help students develop their critical thinking, promote learning and to encourage collaboration rather than only developing the ability of using ICT.

The changes that ICT guarantees in the teaching environment are numerous through moving the focus from teaching to learning. With change in focus, ICT made learners independent and modified the role of the instructor giving him new responsibilities. In this new teaching context, both teachers and learners need to be aware of the growing of a learner-centred process in which the power of ICT opens a world of unlimited information and choices to enrich the class and to strengthen the follow up and evaluation.

In this way, the use of ICT is shifting the learning into an independent autonomous learning model in which learners are able to evaluate, select, analyse and organize their learning material. Teachers who are conscious of this change and integrate it in their classes are completely mindful of the effect it supposes in their roles. A teacher using ICT has more challenges and needs to adapt it to his objectives in a way that learning stays always at the centre. These tools might have a negative effect if they are not selected, adapted and used properly. They are not the magical solution for a more interactive and independent learning, but they are extra resources to make the teaching more engaging and the learners more responsible.

Nevertheless, when we think of specific skills as reading, which is the main concern of this paper, we should be able to distinguish two different effects of ICT on the learners, considering that the use of technology provides both learners and instructors with access to a variety of beneficial comprehension reading tools that can guide the reading process and improve different aspects of reading comprehension as a full skill of language learning or as sub skills belonging to it. Obviously, this is unparalleled to what reading used to be some years ago and it is

a tool that evokes reading skills and improves the reading comprehension of the learners. Still, when we consider that learners will do all this on a device that has powerful options, we can think of many other advantages as relating writing to other skills to make the students benefit more from their ICT experience.

Within this context of ICT and combining skills, gamification has erupted with force (Moreno Fuentes, 2019), and it can be said that «gamified experiences are a current trend in education» (Torrado Cespón & Gómez Domingo, 2021) since it is an opportunity to foster the four skills together with all the possible combinations it offers.

2.2. What is gamification?

Gamification has been defined by different scholars. However, one of the most widely-used definitions is the one provided by Deterding et al., (2011), who define this term as «the use of game design elements in non-game contexts» (p. 9). Zichermann and Cunningham (2011) also make use of this term for their research and they provide another similar definition which is more concrete. They refer to gamification as «the process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems» (p. xiv). In addition, Kapp (2012) provides a much simpler definition when explaining that «on its surface, gamification is simply the use of game mechanics to make learning and instruction more fun» (p. xxi). Therefore, as Rodríguez, Argüello and Font (2018) explain, gamification is framed within the pedagogical tradition of games, and these can certainly help develop students' interaction, collaboration and involvement. In addition, games usually provide meaning to students' experiences and different boundaries which are appropriate for learners to «explore, think and 'try things out'» (Kapp, 2012, p. xxi), whilst aiding in retention.

At university level, the level of students' involvement in a subject is generally «voluntary and target-directed» (Torrado Cespón & Gómez Domingo, 2021), which implies that the gamified experiences must be perceived as something which is worth achieving and accomplishing, especially when taking into consideration factors such as time, pertinence and the academic load (Torrado Cespón & Gómez Domingo, 2021). As Zichermann and

Cunningham (2011) highlight, if the educational experience is turned into a game (including some type of reward, for example), then some unprecedented change can be produced in the students' behaviour. This is in line with what Dichev and Dicheva (2017) suggest after explaining that learners can change their behaviour in a desirable way if they are engaged in a productive learning experience as the one gamification can provide them with. Additionally, some researchers such as Subhash and Cudney (2018, as cited in Murillo-Zamorano et al., 2021) refer to the various benefits that gamification can bring to both teachers and students. These include the improvement of students' final grades, learning outcomes, competence beliefs, performance, motivation and satisfaction as well as the reduction of failure rates (see Murillo-Zamorano et al. (2021).

2.3. Components of gamification

When dealing with gamified experiences, it becomes important and fundamental to include game design elements as they «are the basic building blocks of gamification applications» (Sailer et al., 2017, p. 372). In this sense, different authors have provided several compilations of game design elements (see Kapp, 2012; Werbach and Hunter, 2012; Zichermann and Cunningham, 2011). However, for the purposes of this chapter, we are going to focus on Werbach and Hunter's (2012) compilation as it is considered to be the most significant for the design and development of gamified proposals (Sailer et al., 2017). Werbach and Hunter (2012) propose a classification that includes dynamics, mechanics and components as the main elements in gamification. Dynamics are usually referred to as elements that shape the reality of gamified experiences (Batlle Rodríguez, 2016), including aspects such as narratives, emotions, restrictions and the progression of participants (Werbach and Hunter, 2012). In the case of mechanics, they are generally characterized as elements that activate the learners' actions (Batlle Rodríguez, González Argüello and Pujolà Font, 2018) and include challenges, rewards, collaboration, competition and turn taking, among others (Werbach and Hunter, 2012). Finally, components are defined as those elements of gamified actions that are more concrete.

Werbach and Hunter (2012) propose a list of 15 game components, but they mainly emphasize the so-called «PBL triad», which includes points, badges and leaderboards. Points are basic elements usually found in multiple games and gamified applications (Zichermann and Cunningham, 2011), and they are generally given to the learners after successfully accomplishing different activities within the gamified experience (Werbach and Hunter, 2012). Badges are considered visual representations «which mark the achievement of a particular objective» (Batlle Rodríguez, González Argüello and Pujolà Font, 2018, p. 127), whereas leaderboards are elements that allow the ranking of the students according to their level of success, whilst helping decide whose students are performing best in a specific activity (Sailer et al., 2017).

After taking all these elements into consideration, some researchers such as Kapp (2012) and Batlle Rodríguez, González Argüello and Pujolà Font (2018) have pointed out that it is very important that the gamified proposals maintain clear objectives as well as a clear progression because these will allow the participants to make sense of what they are doing and to continue to feel motivated all throughout the process.

3. The proposal

3.1. Participants and methodology

The participants of this gamified experience include 100 students in the Master's Degree in Teaching English as a Foreign Language (henceforth, TEFL) and 100 students in the Master's Degree in Bilingual Education (henceforth, BE) at Universidad Internacional de La Rioja (Spain). The gamification proposals will be created for two subjects in the Master's Degree in TEFL and two other subjects in the Master's Degree in BE. Both subjects are taught in a fully online environment and use EMI. Regarding the students' level of English, although no detailed information has been collected individually, the learners are required to have between B1 and B2 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages.

In the Master's Degree in TEFL the gamified experience will be created for the subjects, *Second Language Acquisition and Learning*

and *Learning and Intercultural Communication and Language*, whereas in the Master's Degree in BE the gamified proposals will be created for the subjects, *What's CLIL* and *Classroom Materials*. The whole gamified proposals will be created from September 2021 to February 2022, that is, during the first semester, and they will be implemented from March 2022 to June 2022, which is the second semester. In this case, only four subjects have been chosen in order to develop the gamified experience because we would like gamification to be motivating for the students, without making them feel overwhelmed. In this sense, the design and implementation of the gamified proposals will be carried out as follows:

1. Selection of ICT tools: the first step consisted of selecting and compiling different tools which are useful for the gamified proposals. This compilation was carried out in September 2021, and it includes tools and programmes such as ClassDojo, Edpuzzle, Educaplay, Genial.ly, Padlet and Symbaloo Learning Paths, among others.
2. Creation of the narratives: the second step consisted of developing the different narratives for the gamified proposals and it was developed all throughout September 2021.
3. Creation of the gamified proposals: the third step includes the development of the different gamified experiences with multiple ICT tools that will be created for each subject. They will consist of different challenges with multiple questions which will be included at the end of each unit for each subject and the students will get some badges and points after completing them. Some challenges will include questions that the students will need to answer whether in the right way (preferably) or the wrong way (they will be provided with feedback) in order to complete the whole challenge and get the points accordingly. However, other challenges will include questions that the learners need to respond in the right way if they want to complete the whole challenge and get the points they need. In addition, the students will be provided with a list of the ICT tools used all throughout the gamified experiences at the end of the course.
4. Creation of the assessment questionnaire: this fourth step consists of creating a satisfaction survey that the learners will need

to fill in upon completion of the course in order to evaluate the performance and acceptance of the gamified proposals.

5. Implementation of the gamified proposals in the subjects: this phase includes a presentation of the gamified experience by the professor to the students which will take place in the introduction session for each subject. After this, the learners will be able to start dealing with the gamified proposals and answer all the questions proposed in the challenges whenever they want to. In the meantime, the professor will take note of the errors or problems that may occur during the development of the gamified experience in order to correct them for the next semester. This phase will take place from February to July 2022.
6. Analysis of results: the impact and acceptance of the gamified experience will be discussed through both a quantitative and qualitative analysis of the satisfaction survey. This phase will take place in July 2022.
7. Publication of results: the analysis of the data, the implementation of the gamified proposals and the problems encountered, if any, may be used for scientific publications. This task will take place from July to September 2022.

4. Objectives

The objectives intended with the development and implementation of the gamified proposals explained below are divided into general and specific objectives.

4.1. General objectives

- To promote the reading and revision of the contents for each subject.
- To promote additional reading with the texts and narratives included in the different gamifications.
- To enhance the students' reading skills, specifically reading comprehension and reading performance.
- 4.2. Specific objectives
- To provide the students with different ICT tools that they can use in their future teaching methodology.

- To promote the use of gamified proposals as a refreshing change from traditional tests and standardized assignments.
- To enhance the students' engagement, motivation, involvement and feelings of success and accomplishment.
- To promote the use of gamification in the classroom as an innovative methodology that the students can use in their future teaching and learning methodology.

5. Description of the gamified proposals

5.1. Master's degree in TEFL

This Master's Degree lasts for a year, consists of 60 ECDS and offers specialized training in the theories of teaching and learning English as a Foreign Language (henceforth, EFL) in different educational environments. The degree incorporates ICTs in a context which is characterized by the promotion of intercultural communication and is totally taught online. As explained above, the two subjects selected to implement the gamified experience within this Master's Degree are *Second Language Acquisition and Learning* (SLAL) and *Intercultural Communication and Language* (ICL).

SLAL is a subject which is taught in the first term, contains 6 ECDS and uses EMI. SLAL includes 10 units and the gamified proposal which will be designed for the subject includes 7 challenges (see Table 2 below). ICL is another subject which, in this case, is taught in the second term, consists of 6 ECDS and uses EMI as well. ICL is composed of 10 units and the gamified proposal which will be developed for the subject includes 7 challenges (see Table 1 below).

Table 1. Subjects and challenges for the Master's Degree in TEFL.

SUBJ.	CHALL 1	CHALL 2	CHALL 3	CHALL 4	CHALL 5	CHALL 6	CHALL 7
SLA	Unit 1	Unit 2	Unit 3 & 4	Unit 5	Unit 6 & 7	Unit 8	Unit 9 & 10
ICL	Units 1 & 2	Unit 3	Unit 4 & 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8 & 9	Unit 10

5.2. Master's degree in BE

This fully online official Master in Bilingual Education prepares you to teach non-linguistic subjects in English, such as Natural Sciences, Arts and Crafts or Social Sciences. It lasts for one year and it counts for 60 credits with a total of 7 subjects, practice and dissertation. Its program aims at integrating the linguistic knowledge and the content of the subjects using CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning).

As previously stated, the two subjects engaged in this innovative project are *What's CLIL?* and *Classroom Materials*, which are both 6 credits each and taught in English. These subjects are split into units that are designed to cover a number of specific objectives with which the challenges of the current project will match to encourage the students to read. Each of the challenges will be related to one or more of the teaching units designed for the subjects and students are going to be rewarded for passing the challenges and will receive feedback about their participation. As we can observe in the table below, some units are sharing the same challenge to emphasize the concepts and establish a knowledge background for the students from previous classes.

Table 2. Subjects and challenges for the Master's Degree in BE.

SUBJ.	CHALL 1	CHALL 2	CHALL 3	CHALL 4	CHALL 5	CHALL 6	CHALL 7
<i>What's CLIL?</i>	Unit 1 & 2	Unit 3 & 4	Unit 5 & 6	Unit 8	Unit 9	Unit 10 & 11	Unit 12
<i>Classroom Material</i>	Units 1, 2 & 3	Unit 4 & 5	Unit 6 & 7	Unit 8 & 9	Unit 10 & 11	Unit 12 & 13	

6. Conclusions and anticipated impact

On the one hand, research usually suggests that reading is one of the best ways to help learners increase their language proficiency (Asraf & Ahmad, 2003). As Krashen (1993) explains, both sustained independent reading and free voluntary reading usually improve reading comprehension, vocabulary, writing styles, spelling and grammar. In addition, reading in English is also im-

portant to develop professional knowledge as it is the language most widely used «in international publications, contracts and instructors» (Cambridge English Assessment, 2021). At the same time, reading also has an influence on developing speaking skills and on acquiring a more extensive vocabulary, which can help students express themselves more properly and confidently.

On the other hand, it is very important to take into consideration that gamification has risen to prominence in the education field and that it has been actively explored mainly for its potential to motivate learners (Dichev and Dicheva, 2017). In this sense, it is expected that the different gamified proposals that we intend to prepare can promote English reading among our post-graduate students for different and varied reasons. First of all, because as (future) teachers of English and Bilingual Education, these students need to continuously improve their English skills. Second, because they will need to read, review and understand the contents of the subjects in order to complete the whole challenges proposed in the gamified experiences. In fact, these gamified proposals include different questions and challenges which can be an interesting, motivating and refreshing change from traditional tests. Third, because the different gamified proposals contain additional and further texts that will also help the learners expand their vocabulary and reading skills. Fourth, because these gamified proposals will allow the students to get more involved with the contents of the different subjects, while they make significant efforts to get the badges and points needed to move ahead in the challenges and improve their grades in the subjects. Finally, it is also expected that the use and implementation of these gamified proposals can make the students aware of the benefits that gamification can bring to the classroom, whilst also providing them with a varied list of ICT tools that they can use in their future teaching methodologies.

In addition, this proposal also leaves an open door for further research on the use of gamification to promote reading in other subjects which also use EMI, EFL or English as a Second Language (ESL), but also as a way to help students understand the contents of different subjects. At the same time, this proposal can also pave the way to carry out research about whether the questions and challenges proposed with gamification can be more effective or motivating than traditional standardized tests.

7. Acknowledgements

This research has been entirely carried out in the framework of the Teaching Innovation Project, GAMITEST (UNIR 2021-2022), and partially carried out in the Educational Innovation Project, GAME EDU (UMA - PIE19-186; 2019-2022) and CLIL-TECH (Ref. B1-2020_06, Plan Propio de la Universidad de Málaga).

8. References

- Battle Rodríguez, J., González Argüello, M. V. y Pujolà Font, J-T. (2018). Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages. *RiMe- Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2, 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Castillo-Rodríguez, C. & Torrado-Cespón, M. (2020). Five tools for five challenges: designing a virtual breakout. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero & J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 70-75). UMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19862>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments MindTrek'11* (pp. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, Ch. y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. A., Godoy-Caballero, A. L. y Muñoz, C. (2020). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(15), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

- Torrado Cespón, M. y Gómez Domingo, M. (2021). Emotion in online gamification. A case study with pre-service primary school teachers. *XI Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*, Salamanca.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

Índice

1. La lectura compartida frente a su espejo literario: un motor para la reflexión del profesorado.....	13
1. Introducción.....	14
2. Metodología.....	16
2.1. Contexto y participantes.....	16
2.2. Instrumentos.....	17
2.3. Corpus de estudio.....	17
2.3. Procedimiento.....	17
3. Resultados.....	18
3.1. Memorias individuales.....	18
3.2. Interacciones en Perusall.....	20
3.3. Memorias grupales.....	25
4. Conclusiones.....	27
5. Referencias.....	28
2. Procesos comunicativos del comentario argumentativo desde los enfoques epistémico, dialógico y multimodal.....	31
1. Introducción.....	32
2. El enfoque epistémico y multimodal del comentario argumentativo.....	32
3. El enfoque dialógico del comentario como análisis crítico de discursos.....	35
4. Procesos comunicativos del comentario argumentativo.....	37
5. Conclusiones y prospectiva.....	39
6. Referencias.....	41

3. Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la literatura en el Grado de Educación Infantil	43
1. El trabajo cooperativo.	44
1.1. Definiciones.	44
2. Principios del aprendizaje colaborativo	45
3. Formas del trabajo cooperativo	46
3.1. Trabajo por grupos pequeños de alumnos.	47
3.2. Trabajo en gran grupo	48
4. Propuesta lectora.	48
5. Resultados.	52
6. Conclusiones	53
7. Referencias	53
4. De la práctica a la teoría: sobre el (des-)conocimiento de la elaboración del resumen en los futuros maestros	55
1. Introducción	56
2. Marco teórico	58
2.1. Conceptualización del género: definición, características, funciones y tipos de resumen.	58
2.2. El reconocimiento del tema y de la idea como requisitos para resumir: de la confusión terminológica a la confusión conceptual.	60
3. Objetivos.	63
4. Método	64
4.1. Participantes.	64
4.2. Materiales.	64
4.3. Procedimiento	65
Fase 1: recogida de datos	65
Fase 2: análisis de los datos	65
5. Resultados y análisis	67
6. Conclusiones	69
7. Referencias	70
5. Estrategias de comprensión lectora de textos divulgativos y científicos para escribir argumentaciones en el Máster de Secundaria	73
1. Introducción	74
2. Marco teórico	74
3. Metodología	77
4. Resultados y discusión	78

5. Conclusiones	82
6. Referencias	83
6. La luz como medio para trabajar la comprensión y la motivación lectora en Educación Infantil	85
1. Introducción	86
2. La motivación: motor de aprendizaje	87
3. Metodología	89
3.1. Objetivo	89
3.2. Participantes	89
3.3. Instrumentos de medida	90
3.4. Desarrollo del proyecto	90
4. Resultados	91
5. Conclusiones	92
6. Referencias	94
7. Análisis de los procesos emocionales y atencionales en obras de no ficción sobre la naturaleza: con <i>Calma e Infinito</i>	95
1. Introducción	95
2. La inteligencia emocional y la atención plena en la infancia	97
3. Lectura superficial y lectura profunda	99
4. Los procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en los libros de no ficción	101
5. Método	103
5.1. Análisis de <i>Con Calma e Infinito</i>	103
5.2. Organización	103
5.3. Diseño	105
5.4. Estilo	106
6. Conclusiones	109
7. Financiación	110
8. Referencias	110
8.1. Referencias primarias	110
8.2. Referencias secundarias	110
8. Lectura inferencial de <i>Historia de una maestra</i> y su comentario crítico universitario	113
1. Introducción	114
2. La lectura inferencial de una novela clave sobre educación	114

3. Educación dialógica de la argumentación a través de relatos de fondo autobiográfico	116
3.1. <i>Historia de una maestra: una lección sobre la emancipación docente</i>	117
4. Metodología de la investigación	118
5. Resultados	120
El reto de la emancipación intelectual y profesional de la mujer	120
El reto de la emancipación humana por la educación	121
6. Conclusiones	122
7. Referencias	124
9. Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora	127
1. Enseñanza tradicional de la lectura	127
2. Nuevas tendencias: literatura en la red: lectura y escritura	129
3. Teoría de las inteligencias múltiples	131
4. Inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora	132
5. Caso práctico: propuesta didáctica	133
5.1. Aprendizaje mediante talleres	134
5.2. Aprendizaje colaborativo	134
5.3. Desarrollo de la creatividad e imaginación del alumno	135
5.4. Importancia de las TIC	135
5.5. Organización metodológica del trabajo	136
5.6. Descripción del caso: propuesta didáctico-literaria. Contexto en el que se aplica	136
5.6. Recurso elegido	136
5.7. Inteligencias que desarrolla	137
6. Resultados y conclusiones	138
7. Conclusiones	140
8. Referencias	141
10. Dinámicas dialógicas en pedagogía dialógica	143
1. Introducción	143
2. Los debates pedagógicos dialógicos	146
3. La competencia comunicativa lingüística en la innovación	149
4. Resultados	151
Categoría Conversación Sustantiva (30,1%)	151
Categoría Habilidades de orden superior (23,7%)	152

Categorías <i>Comprensión profunda</i> y <i>Conocimiento profundo</i> (ambas con un porcentaje del 14%)	152
Categoría <i>Conocimiento problemático</i> (10, 9%)	153
Categoría <i>Metalinguaje</i> (5,4%)	153
5. Conclusiones	154
6. Referencias	155
11. Competencia lectora del profesor en formación: evaluación de los procesos y prácticas lectoras	157
1. Introducción	157
2. Antecedentes teórico-empíricos sobre competencia lectora y futuros profesores	159
3. Problematización	161
4. Experiencias en Europa y América Latina	163
5. Competencia lectora de estudiantes de PEGB en Chile	165
6. Conclusiones	166
7. Referencias	167
12. La envoltura emocional de la lectura en la primera infancia	169
1. Introducción	169
2. Lectura y vínculo afectivo: una relación que se teje desde los primeros años de vida del niño	172
3. Conclusiones	179
4. Referencias	180
13. La formación de lectores en educación infantil a través del libro ilustrado de no ficción	181
1. Introducción	182
2. Metodología	185
2.1. Contexto y sujetos participantes	185
2.2. Estrategias de recogida de información	186
2.3. Procedimiento	186
3. Resultados y discusiones	188
Situaciones generadas en los talleres que promueven el desarrollo de estrategias de lectura crítica	188
Utilidad de lectura del LINF Mundo cruel	192
Rol de los dinamizadores en las situaciones de lectura.	193
4. Conclusiones	193
5. Referencias	195

14. <i>Un mundo por descubrir. La lectura de un libro ilustrado de no ficción para favorecer la comprensión lectora en el primer ciclo de Educación Primaria</i>	199
1. Introducción	200
2. Diseño metodológico	203
2.1. Contexto y sujetos participantes	203
2.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de información	204
2.3. Procedimiento	204
3. Resultados y discusiones.	206
Bloque 1. Estrategias de lectura crítica movilizadas durante el desarrollo de los talleres con el LINF	206
Bloque II. Utilidades que el LINF ha generado en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria	209
Bloque III. Dinamización del LINF en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria	210
4. Conclusiones	211
5. Referencias	213
15. Reflexiones sobre el retorno a las aulas en pandemia, apoyando la empatía y el aprendizaje lector	215
1. Introducción	215
2. ¿Cómo hacerlo?	216
3. Referencias	219
16. Hacia una educación lectora desde la literacidad crítica: literatura comparada y <i>la librería</i> como intertextualidad creativa	221
1. Introducción	221
2. Literacidad crítica, alfabetización e intertextualidad.	223
3. Conclusiones	231
4. Referencias	233
17. Creencias docentes sobre la comprensión lectora en el Perú	235
1. Introducción	236
2. Factores asociados a la comprensión lectora.	238
3. El presente estudio	240
3.1. Participantes.	241
3.2. Medidas	241
3.3. Recolección y análisis de datos	241

4. Resultados y discusión	242
Categoría 1: Comprensión de lectura para comprender las ideas básicas del texto	242
Categoría 2: Comprensión de lectura para el desarrollo secuencial de las destrezas holísticas	243
Factores que influyeron en sus concepciones	243
Formación inicial y capacitación en la carrera profesoral	243
Concordancia con sus propios valores	244
5. Conclusiones	244
6. Referencias	244
18. <i>Mafalda</i> : un proyecto literario que promueve el hábito lector y el pensamiento crítico en el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria	247
1. Introducción	248
2. Los beneficios del cómic en el aula: <i>Mafalda</i>	249
3. El aprendizaje lectoescritor en Educación Primaria	251
4. El cómic como fomento lector y pensamiento crítico: un modelo didáctico intertextual en el aula	254
4.1. El cómic (elementos y estructura)	255
4.2. <i>Mafalda</i> (entorno argumental y personajes)	255
4.3. Transposición didáctica	256
4.4. Conexión interdisciplinar y crítica	256
4.5. Nueva creación.	257
5. Conclusiones	257
6. Referencias	259
19. Lectura en la Educación Secundaria: aplicación al estudio de las inteligencias múltiples y emociones de los alumnos	261
1. Introducción	262
2. Trabajar las inteligencias múltiples	263
2.1. Inteligencia interpersonal	264
2.2. Inteligencia intrapersonal	265
2.3. Inteligencia lingüística	266
3. La importancia de la comprensión lectora	267
4. <i>Invisible</i> : aplicación al aula	268
5. Conclusiones	270
6. Referencias	272

20. <i>Booktrailer</i> : un recurso para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la Educación Primaria	273
1. Introducción	274
2. Descripción de la experiencia	276
3. Resultados	278
4. Conclusiones	282
5. Referencias	283
21. Clubes de lectura en entornos virtuales: dinámicas y procesos implicados	285
1. Introducción	286
2. Metodología	288
3. Resultados	289
3.1. Clubes de lectura de Goodreads	289
3.2. Club de lectura de <i>QueLibroLeo</i>	292
3.3. Clubes de lectura en Instagram	294
4. Bibliografía	296
22. Los cuentos como nunca te fueron contados: las versiones tradicionales diferentes crean lectores	299
1. Introducción	299
2. Versiones hispánicas de <i>Blancanieves</i> y <i>Barbazul</i>	301
3. Escritura creativa para la igualdad	305
3.1. Decálogo para la reescritura de cuentos (por la igualdad de género)	306
4. Memes y escritura creativa digital en redes	308
5. Conclusiones	311
6. Referencias	312
23. Hacia una educación ambiental desde los libros ilustrados informacionales: una experiencia de 3. ^{er} ciclo de Educación Primaria	315
1. Introducción	316
2. Método	317
2.1. Objetivos	317
2.2. Metodología	318
2.3. Contexto y participantes	318
Nivel 1: centro educativo	319
Nivel 2: curso de referencia	320
2.4. Instrumentos	321

2.5. Procedimiento	322
Fase 1: Diagnóstico y diseño de un plan de acción . . .	322
Fase 2: Ejecución del plan de acción	322
Fase 3: Evaluación de resultados de la acción emprendida	325
3. Resultados	326
Dimensión 1: estrategia de lectura	326
Dimensión 2: utilidad del LINF	327
Dimensión 3: metodología de enseñanza	328
4. Conclusiones	328
5. Referencias	329
24. Discutir sentidos en escenarios formales de aprendizaje: el club de lectura de la Universidad de Almería	331
1. Introducción	332
2. Marco teórico	333
2.1. Definición y dinámicas de los clubes de lectura	333
2.2. Estudios sobre clubes de lectura presenciales: antecedentes	334
2.3. Objetivos	335
3. Metodología	335
4. Resultados	339
5. Discusión y conclusiones	344
Significado de la lectura para los participantes	345
Razones por la que formar parte de este club de lectura . . .	345
Respuestas emocionales y modos de leer	346
6. Referencias	347
25. La lectura en familia como generadora de ambientes seguros y de aprendizajes	349
1. Introducción	350
2. Metodología	355
3. Análisis de resultados y discusión	356
4. Conclusiones y reflexiones finales	358
5. Referencias	360
26. El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso	363
1. Introducción	364
2. Aproximación conceptual	364

3. Antecedentes teóricos	366
4. Metodología	367
5. Resultados	370
5.1 Motivación	371
5.2. Diálogo	371
5.3. Literatura	372
5.4. Canon	374
5.5. Transposición didáctica	375
6. Discusión de resultados y conclusiones	376
7. Agradecimientos	377
8. Referencias	378
27. Innovación educativa a través de los cuentos digitales en el grado de Educación Infantil	379
1. Introducción	380
2. Metodología	381
2.1. Análisis de aplicaciones para el diseño de cuentos y cómic digitales	381
2.2. Participantes	382
2.3. Metodología e instrumentos empleados	382
Objetivo de la práctica docente	382
Metodología y evaluación	383
3. Resultados	384
4. Conclusiones	385
5. Referencias	385
28. Digital storytelling in primary education: a comparison of already-made resources and story- creation tools to improve english as a foreign language	387
1. Introduction	388
2. Method	390
2.1. Aim and instruments	390
2.2. Procedure	391
3. Results	392
3.1. Already-made stories	392
3.2. Tools for creating stories from the scratch	393
4. Discussion and conclusions	395
5. Funding	398
6. References	399

29. La poesía digital o ciberpoesía: qué posibilidades ofrece al lector y escritor del siglo XXI	401
1. Introducción	401
2. Literatura y cultura digital: un binomio indisociable	402
3. La poesía en el contexto de la literatura digital: la generación <i>millennial</i>	403
4. Hacia una definición de la poesía digital o ciberpoesía: características que la identifican y propuesta de clasificación.	406
5. Conclusiones	409
6. Referencias	410
30. Innovación educativa: el aprendizaje basado en juego para alumnado con diversidad funcional.	413
1. Introducción	414
2. Método	415
2.1. Participantes.	415
2.2. Instrumento	415
2.3. Procedimiento	415
2.4. Análisis de datos	416
3. Resultados.	416
4. Conclusiones	418
5. Referencias	418
31. <i>Booktubers</i> como <i>influencers</i> literarios: una herramienta en las aulas para el hábito lector y la competencia lectora	421
1. Introducción	422
2. Método	423
2.1. Canales de <i>booktubers</i>	423
2.2. Características de los vídeos publicados	425
2.3. Tipología de publicaciones	426
3. Conclusiones	427
4. Referencias	427
32. Investigación-acción-participación en torno a los cuentos de tradición oral: el arte de contar cuentos; y tú, ¿qué te cuentas?	429
1. Introducción	430
2. Descripción del proyecto	432
2.1. Objetivos	433

2.2. Bases teóricas	434
2.3. Promoción y difusión	436
2.4. Participación de usuarios	437
2.5. Perspectivas de futuro y repercusión en el exterior	437
2.6. Infraestructura	438
2.7. Actividades desarrolladas	438
2.8. Método de evaluación	439
3. Conclusiones	440
4. Referencias	441
33. Acoger para comprender: el desafío de la doble carga en la comprensión lectora mediada por las TIC en tiempos de pandemia: un diseño centrado en la persona	443
1. Introducción	444
2. Acoger para comprender	445
3. Conclusiones	454
4. Referencias	456
34. Implicaciones didácticas de la atención para el desarrollo de la comprensión lectora	457
1. Introducción	457
2. Atención y lectura: aproximación teórica	458
2.1. Estudios específicos: ¿la atención determina los procesos de comprensión lectora?	460
3. Desarrollo didáctico de la atención en contexto escolar	461
3.1. Atención y audición	462
3.2. Atención y nuevo vocabulario	462
3.3. Atención y lectura en voz alta	463
3.4. Atención e intertexto lector	465
3.5. Atención e inferencia	466
4. Conclusiones	467
5. Referencias	468
35. Linguistic subjects: proposal for postgraduate Spanish students through the use OF ICT	471
1. Introduction	471
2. Review of the literature	473
2.1. ICT and gamification in education	473
2.2. What is gamification?	476
2.3. Components of gamification	477

3. The proposal	478
3.1. Participants and methodology	478
4. Objectives	480
4.1. General objectives	480
5. Description of the gamified proposals	481
5.1. Master's degree in TEFL	481
5.2. Master's degree in BE	482
6. Conclusions and anticipated impact	482
7. Acknowledgements	484
8. References	484

La educación lectora: ciencia para la sociedad

La educación lectora y literaria, y la importancia de implementarla en las instituciones, cobran cada vez más fuerza, pues numerosos estudios muestran que la lectura impacta de manera notable en el desarrollo global del individuo. El proceso lector va madurando paulatinamente por medio de la aplicación de estrategias interactivas que permiten que el texto capte la atención del lector, por lo que es preciso emplear metodologías innovadoras que potencien las diferentes habilidades cognitivas que se desarrollan mediante la lectura.

Para contribuir al desarrollo de la educación lectora, es clave la formación del profesorado, que ha de ser consciente de su rol como mediador entre el sujeto y el texto. En consecuencia, ha de valerse de estrategias, metodologías y recursos novedosos (trabajando, sobre todo, de forma lúdica) que incrementen el interés y la motivación del alumnado, ya desde edades tempranas, por la lectura, de forma que se estimule la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Pero es asimismo indispensable que el contexto familiar coopere y se involucre en la educación lectora de los niños y jóvenes.

La innovación educativa que se debe llevar a cabo en las instituciones pedagógicas ha de centrarse en el desarrollo de la reflexión crítica y constructiva a través de la lectura comprensiva, incentivando la argumentación dialogada de los conocimientos adquiridos. De este modo, se promoverá una educación basada en la retroalimentación recíproca y la lectura fortalecerá los vínculos entre el alumnado. Por otra parte, la tipología textual, los formatos de lectura y la forma de leer han de tener en cuenta el imparable componente tecnológico de la sociedad actual, por más que estos aprendizajes hundan sus raíces en la lectura tradicional.

Macarena Becerra Quero. Miembro del equipo de investigación PAIDÍ HUM-1048 de la Universidad de Málaga. Su línea de investigación es la neuroeducación, la lectura y las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas. Graduada en Educación Primaria, actualmente cursa una segunda carrera y prepara su tesis doctoral en educación. Es editora base de la revista científica indexada *Investigaciones Sobre Lectura*, miembro del comité del Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, CIVEL 2023, y autora de artículos y capítulos indexados en directorios internacionales, fruto de sus estancias de investigación en distintas universidades. Es parciego en revistas JCR como *Frontiers in Psychology*.

