



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en la docencia y en la investigación de la didáctica de la lengua y la literatura

coord. y ed.
Susana Gala Pellicer

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN
DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA
Y EN LA INVESTIGACIÓN
DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

Coord. y ed.
SUSANA GALA PELLICER

Dykinson, S.L.

2023

Hace posible la realización de esta obra la concesión de una ayuda de la Asociación Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

Revisión de edición: Clara C. Scribá y Julia Sanz

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 150 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-927-2

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	7
SUSANA GALA PELLICER	
CAPÍTULO I. RETOS EN LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL: ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EN EL PROYECTO WE-COLLAB	9
SUSANA GALA PELLICER	
M.ª AZUCENA PENAS IBÁÑEZ	
CAPÍTULO II. LA LITERATURA DE VIAJE COMO MÉTODO DE CONOCIMIENTO. DOS EJEMPLOS: LAS CRÓNICAS DE INDIAS Y LA RUTA DEL <i>QUIJOTE</i>	31
ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO III. LA EDICIÓN DE UNA REVISTA ESCOLAR Y LITERARIA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	45
JULIO CÉSAR VARAS GARCÍA	
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE INICIAL DE LENGUA ESCRITA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO.....	59
MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS	
CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA MAESTROS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA).....	79
ALBERTO ESCALANTE VARONA	
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO	
ISABEL SAINZ BARIAIN	
CAPÍTULO VI. APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA A LOS HÁBITOS DE LECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA.....	95
ALBERTO ESCALANTE VARONA	
CAPÍTULO VII. LOS COMPONENTES NARRATIVOS Y LITERARIOS EN LOS JUEGOS DE MESA: APLICACIONES DIDÁCTICAS DE <i>FÁBULAS DE PELUCHE</i>	111
JOAQUÍN JUAN PENALVA	
MARÍA SAMPER CERDÁN	
CARLA ACOSTA TUÑAS	
CAPÍTULO VIII. (D)ESCRIBIENDO LA REALIDAD A TRAVÉS DEL DICCIONARIO: UN PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL	129
SARAI CRUZ VENTURA	
IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ	

El presente volumen está formado por ocho contribuciones dedicadas a la innovación en la didáctica y la investigación de la lengua y la literatura. En su esfuerzo por aportar una visión suficiente amplia de un tema que se presenta tan complejo como heterogéneo, el libro da cabida a las diversas etapas educativas (desde la educación infantil, a la de los adultos) e incorpora la descripción de múltiples metodologías y aspectos del aprendizaje.

Da inicio la obra con un capítulo dedicado a la descripción del proyecto europeo Collaborative and Transparent Use of Learning Analytics in Online University Courses, Valuing the Learner Role and Exploiting Advanced Monitoring Equipment (WE-COLLAB), que persigue la mejora de la enseñanza digital en el ámbito de la educación superior: el proyecto se propone, específicamente, incrementar las posibilidades de la enseñanza en línea mediante el desarrollo y aplicación de metodologías de análisis y de herramientas educativas innovadoras.

Por su parte, el segundo capítulo plantea las oportunidades didácticas que ofrece la literatura de viajes mediante el análisis de dos casos paradigmáticos: las crónicas de Indias y la ruta del *Quijote*. La relación entre el viaje (entendido como una incursión a un espacio desconocido) y la literatura (reflejo escrito de lo observado) brinda un amplio espectro de posibilidades tanto para la perspectiva conceptual como para la aplicación práctica, tal como se explica en el trabajo.

La creación de una revista escolar y literaria es un recurso pedagógico de indudable interés para los alumnos de educación secundaria. En la tercera contribución de esta obra se destacan tanto su potencial para incentivar el fomento de la lectura y de la escritura como su utilidad para motivar la composición de textos académicos y científicos, características que permiten considerar a la revista escolar como un proyecto de innovación de clara incidencia educativa.

Desde que se produjo la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, los alumnos de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria han de realizar un Trabajo Fin de Grado para poder completar sus estudios. Dos capítulos de este volumen sugieren procedimientos para la mejora de su desarrollo: el primero recomienda la aplicación de la metodología de pensamiento

de diseño (en inglés, *design thinking*) para la elaboración del TFG. Se defiende, así, la conveniencia de que estos trabajos se vinculen con los problemas y desafíos que presentan las situaciones de aprendizaje reales. Por su parte, el segundo centra su atención en la importancia de aspectos tales como el uso adecuado de la bibliografía y de los procedimientos de cita, así como en la necesidad de reforzar la lectura de obras científicas y académicas. Estas condiciones, sumadas a otras como la consideración de su potencial para promover la reflexión crítica y de autoevaluación, centran esta propuesta innovadora.

Aunque pueda resultar sorprendente, los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios no han recibido una atención suficiente por parte de la crítica. Aún más escasas son las informaciones recabadas sobre el hábito lector de programas no oficiales como las universidades del mayor o de la experiencia. Con el fin de contribuir a la mejora de esta situación, en el sexto capítulo de este volumen se lleva a cabo una aproximación estadística a los hábitos de lectura de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja.

Los autores del séptimo capítulo ponen de relieve la utilidad que el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y, más concretamente, los juegos de mesa, tienen para el desarrollo de la didáctica de la lengua y la literatura. *Fábulas de peluche*, juego de mesa de contenido literario, sirve de base para el análisis de las ventajas didácticas de este formato.

Cierra esta obra una investigación sobre la enseñanza del léxico y el desarrollo de la competencia digital a partir del uso del diccionario en el aula. En particular, las autoras de este trabajo describen las ventajas educativas inherentes a las obras lexicográficas digitales. La propuesta de una serie de actividades destinadas al uso del diccionario en el aula sirve de guía para los docentes interesados en la realización práctica de las teorías expuestas.

Los resultados de estas investigaciones contribuyen, en definitiva, al progreso de la práctica docente de los profesores especializados en la didáctica de la lengua y la literatura. Lejos de constituir un punto de partida, es intención de los autores proponer nuevas vías de investigación con capacidad de contribuir al desarrollo de la innovación educativa.

SUSANA GALA PELLICER
Universidad Autónoma de Madrid

RETOS EN LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL: ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EN EL PROYECTO WE-COLLAB

SUSANA GALA PELLICER
Universidad Autónoma de Madrid

M.^a AZUCENA PENAS IBÁÑEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Collaborative and Transparent Use of Learning Analytics in Online University Courses, Valuing the Learner Role and Exploiting Advanced Monitoring Equipment (WE-COLLAB)¹, al que pertenecen Penas Ibáñez como IP y Gala Pellicer como miembro investigador, propone la implementación de prácticas innovadoras en la era digital. En particular, el proyecto centra su interés en aquellas actividades que promueven herramientas y métodos novedosos para el aprendizaje y la enseñanza como impulsores de la mejora de la transformación digital. Mediante la introducción de análisis de aprendizaje, así como de herramientas y métodos de *neuromarketing*, el proyecto contribuye a la investigación e innovación en la educación superior. Los resultados intelectuales obtenidos se pondrán a disposición pública con el fin de crear un sistema de apoyo destinado a mejorar los valores sociales y a fomentar no solo la inclusión sino también la internacionalización.

Por lo que respecta a la inclusión, se analiza el comportamiento del alumnado con menos oportunidades, tanto los casos de deficiencias físicas

¹ Proyecto WE-COLLAB. Collaborative and Transparent Use of Learning Analytics in Online University Courses, Valuing the Learner Role and Exploiting Advanced Monitoring Equipment. Referencia: European Project KA226. Erasmus+ Program, 2021. Número de proyecto: 2021-1-HR01-KA220-HED-000027562.

(solo relacionadas con la movilidad), como de sesgos sociocognitivos, (Sailor *et al.*, 2018). Los alumnos con necesidades especiales representan un porcentaje del 10-15 % del total. Con este fin, la investigación pretende hacer un perfil de cada estudiante sobre la base de su participación potencial, respetando el marco legal europeo relativo a la protección de datos (General Data Protection Regulation o GDPR). Para ello, el proyecto WE-COLLAB coopera con otros dos proyectos anteriores: SUCCESS² (al que también pertenecen las autoras de esta investigación) y Up2U³.

Con el objetivo de eliminar la brecha de la participación insuficiente de los estudiantes en el aprendizaje en línea, las investigaciones y los resultados proyectados se focalizan en: a) la selección e intercambio de diferentes materiales de aprendizaje; b) el uso de análisis sofisticados como los que aportan las analíticas de aprendizaje, el seguimiento del movimiento de los ojos y el análisis de las respuestas neurofisiológicas (traducciones de los conceptos *learning analytics*, *eye tracking* y *neurophysiological responses*, respectivamente).

El proyecto proporciona, además, investigación puntera relativa a los siguientes temas: (1) neurociencia del usuario-aprendiz; (2) emociones, impulsividad y toma de decisiones; (3) creatividad e innovación; (4) conciencia, atención y percepción; (5) interacción social y regulación emocional; (6) estética y diseño de los cursos.

Estos temas están orientados a mejorar nuestra comprensión de los fenómenos y respuestas que las personas manifiestan cuando tienen dificultades para expresarlos con palabras. En particular, la investigación se

² Proyecto SUCCESS. Supporting Success for All. Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disabilities. Referencia: European Project KA226. Erasmus+ Program, 2020. Número de proyecto: 2020-1-PL01-KA226-SCH-095777.

³ Up2U HORIZONS 2020. Los siguientes aspectos de Up2U se aplican al presente proyecto: (1) desarrollo de herramientas digitales para favorecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes; (2) diseño, desarrollo, pilotaje y evaluación de materiales y herramientas de aprendizaje que apoyen la transformación digital; (3) uso de diferentes entornos de aprendizaje, como Up2U Moodle, CommonSpaces, EdX y/u otro LMS para agregar análisis de materiales de aprendizaje y comentarios de los alumnos; (4) experimentos y pruebas con *learning analytics*, así como el compromiso de los profesores con LA.

centra en el estudio de los mecanismos cognitivos de bajo nivel (que operan cuando los individuos se exponen a diferentes tipos de estímulos o manipulaciones), así como en el conocimiento de su influencia e interacción con el procesamiento de alto nivel.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO WE-COLLAB

De entre los muchos aspectos relativos al aprendizaje en línea existentes (Rose *et al.*, 2002), la analítica de aprendizaje y el análisis neurofisiológico resultan particularmente útiles para comprender las necesidades y deseos de los estudiantes que siguen cursos virtuales. A partir de esta aproximación, se podrán mejorar los materiales y enfoques de aprendizaje digital.

Nos hallamos hoy en un punto crítico en el camino hacia la transformación digital de la educación superior. Ante la crisis provocada por el COVID-19, las instituciones de educación superior (IES) se vieron forzadas a implementar la enseñanza en línea en una escala de proporciones hasta entonces desconocida (Sharma, 2020; Rodrigo Mendes Institute, 2020; World Bank, 2020). Posteriormente, a medida que los países de toda Europa incorporaban sus programas de vacunación y suavizaban las restricciones de confinamiento, muchos estudiantes manifestaron los inconvenientes derivados de la rigidez derivada de un formato educativo único y demandaron combinaciones más flexibles de sistemas asincrónicos, sincrónicos y F2F (Lomas, 2014).

Sin embargo, diseñar una instrucción inclusiva en una combinación óptima de los tres modos de entrega es una tarea extremadamente desafiante. Cada modo de entrega tiene sus propias posibilidades específicas, así como sus limitaciones, y el objetivo central de este proyecto es capacitar a los profesores de nivel superior para que comprendan las fortalezas relativas y las barreras potenciales a la hora de diseñar combinaciones óptimas de las tres modalidades de enseñanza. Representa este reto la adquisición de una nueva competencia digital que los docentes deben incorporar para avanzar en el camino de la transformación digital de las instituciones de educación superior (IES). Salvo que los profesores estén capacitados para lograr esta competencia digital y para, a partir de ella, diseñar una instrucción inclusiva en una combinación de los tres modos de entrega, es probable que no

se pueda alcanzar todo el potencial que la enseñanza en línea ofrece para apoyar a los estudiantes con diversidad funcional y para aumentar, en consecuencia, la inclusión y equidad de acceso.

Este cambio en las preferencias de los estudiantes, que ahora optan por entornos de aprendizaje combinados o híbridos, representa una transformación crucial en el panorama de la educación superior. Como consecuencia, asistimos a una demanda sin precedentes de docentes con capacidad para diseñar entornos de aprendizaje inclusivos que integren los tres modelos educativos. Sin embargo, la realidad muestra que una parte de los IES no han logrado proporcionar al profesorado el conocimiento necesario para repensar su enseñanza y desarrollar una educación efectiva que garantice la inclusión de todos sus estudiantes.

En este contexto, el proyecto parte de los siguientes supuestos centrales: a) los profesores que imparten docencia en línea sin tener experiencia adecuada tienden a replicar sus cursos F2F, en lugar de rediseñarlos para abordar los desafíos del aprendizaje digital, y b) las unidades de tecnologías de la información (TI) que no incluyen recursos suficientes no pueden proporcionar a los docentes la experiencia que necesitan para repensar su pedagogía y optimizarla (Soto Aranda *et al.*, 2023).

Se estima que los profesores necesitarán experiencia en diseño educativo, competencias pedagógicas y habilidades tecnológicas, destrezas indispensables para calibrar qué aspectos de sus propios cursos se adaptan mejor a las diferentes combinaciones de las modalidades de impartición. Esta brecha dificulta la toma de decisiones informadas sobre cómo enseñar adecuadamente y cómo llegar a los estudiantes que aprenden en línea, especialmente a aquellos que presentan necesidades diferenciadas o necesidades especiales.

La capacitación está basada en desafíos (Rose y Strangman, 2007). Se trata de los desafíos cognitivos y no cognitivos que, a menudo, caracterizan los cursos en línea mal diseñados. El diseño de capacitación incluye desafíos cognitivos tales como la importancia de estructurar la educación inclusiva, y abordan, dentro de este reto, las siguientes dificultades específicas: (1) la denominada “fatiga de *Zoom*”, provocada por largos periodos de sesiones de videoconferencia consecutivas; (2)

el aumento del nivel de distracción y la limitación de los periodos de atención, y (3) la sobrecarga de información. Los desafíos no cognitivos que afronta la capacitación incluyen (1) la falta de autorregulación y (2) la sensación de estar aislado de los profesores y compañeros, lo que a menudo resulta en el fenómeno que se conoce como “el silencio de los cuadrados negros”.

Ante estas circunstancias, la propuesta del proyecto se basa en un principio fundamental: diseñar desde el compromiso. El compromiso de los estudiantes es un concepto complejo y multidimensional que va mucho más allá de buscar su participación en encuestas y de facilitar su intervención en clase y en salas de reuniones. Consiste en ayudar a los profesores a desarrollar altos niveles de compromiso con el diseño basado en la implementación de métodos de investigación innovadores, que incluyen análisis de datos de comportamiento y análisis de datos neurofisiológicos destinados, en último término, a mejorar el nivel de interactividad y el compromiso emocional.

La falta de acceso directo a la comunicación no verbal del alumnado en línea hace que sea extremadamente difícil identificar a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandonar los estudios. Para paliar esta carencia, el proyecto WE-COLLAB se ocupa de analizar la capacidad de los docentes que usan entornos de aprendizaje digitales, y propone la utilización de las herramientas que ofrecen analíticas de aprendizaje (mediante alertas métricas) para identificar quién y cuándo necesita atención adicional.

Para hacer posible este objetivo, se suman al proyecto WE-COLLAB diferentes instituciones empresariales (Brainsigns Srl, Italia; Link Srl, Italia) y universidades de seis países europeos (Universidad de Rijeca, Croacia; Universidad Técnica Nacional de Atenas, Grecia; Universidad La Sapienza de Roma, Italia; Universidad Tecnológica de Kaunas, Lituania; Escuela de Negocios de Copenhague, Dinamarca; Universidad Autónoma de Madrid, España), que comparten un interés común por desarrollar un nuevo futuro digital utilizando nuevos métodos y herramientas⁴.

⁴ Este proyecto ha sido creado a través de la cooperación estratégica de ocho socios de diferentes lugares de Europa para resolver un problema generalizado y

Entre los objetivos prioritarios de las universidades se cuenta la importancia de proporcionar un mejor acceso a las plataformas digitales. Con este propósito, el proyecto centra su atención en la gran cantidad de profesores de educación superior que actualmente enseñan en línea sin tener una competencia digital suficiente. Muchos profesores, de hecho, enfrentan el curso académico 2022-2023 sin la experiencia específica en diseño que necesitan para brindar instrucción y evaluación inclusivas y de alta calidad a todos los estudiantes que, como queda dicho, ahora demandan la flexibilidad que proporcionan los sistemas híbridos: sincrónico, asincrónico y presencial (F2F).

Para pasar de la enseñanza remota que se instauró durante la emergencia sanitaria a las siguientes etapas en el camino hacia la transformación digital de las IES, los docentes han de saber cómo: (1) reestructurar cursos más precisos con evaluaciones periódicas destinadas a aquellos estudiantes que carecen de un aprendizaje autodirigido adecuado a sus habilidades; (2) aumentar la comprensibilidad para facilitar el procesamiento de la información de los estudiantes sin devaluar el contenido del curso; (3) proporcionar un andamiaje para ayudar a los estudiantes en línea a superar las barreras del idioma cuando la lengua de enseñanza no coincide con la materna.

Para cumplir con los propósitos señalados se requiere de: (1) un análisis de los desafíos propios del cambio de F2F al aprendizaje en línea y de la coexistencia de ambos formatos, así como la detección de las necesidades específicamente derivadas de su desarrollo; (2) un intercambio de

multidimensional. La cooperación entre distintas universidades y otros socios involucrados dará lugar a una flexibilización e innovación en la solución del problema. Creemos que es importante enfatizar la fuerza en la riqueza de socios que conducirá al intercambio de enfoques y métodos variados en el proyecto. Los aspectos transnacionales del proyecto facilitan la puesta en común de conocimientos y el intercambio de mejores prácticas entre sus socios, así como con sus asociados de alianzas europeas como, por ejemplo, CIVIS, a la que se le va a comunicar los resultados después de completar la investigación. Un claro beneficio de cooperar con socios transnacionales es ir más allá de los simples intercambios y promover la innovación compartiendo nuevas habilidades prácticas y digitales. Se pretende, por un lado, que el proyecto sea más ambicioso y, por otro lado, que mejore la competitividad y fortalezca la asociación. La oportunidad de probar y perfeccionar los materiales de capacitación en las IES de diferentes países, así como de reutilizar los materiales producidos, también añade un valor significativo.

saberes para construir una red sólida capaz de garantizar la sostenibilidad del proyecto mediante la implementación del conocimiento, incluso después de su finalización; (3) una publicación de pautas que incluya información sobre los materiales apropiados para el aprendizaje en línea.

Los grupos que son objeto del proyecto se priorizan por orden de estudiantes, profesores y proveedores de conocimientos generales, así como terceros interesados en el proceso de aprendizaje. Así, los dos grupos participantes objeto del proyecto deberán contribuir activamente en su desarrollo: (1) los profesores recopilarán conocimientos sobre el enfoque y los materiales de actualización en el aprendizaje en línea y (2) los estudiantes se beneficiarán del diseño de materiales más atractivos y eficientes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto son fundamentalmente tres:

El primero se refiere a la *formación basada en retos*, y pretende abordar el problema de la baja implicación de los alumnos en la docencia en línea con el fin de incrementar su implicación.

El segundo objetivo se relaciona con el *diseño en el compromiso* y consiste en el análisis de datos de comportamiento y de datos neurofisiológicos que permitan recopilar hallazgos destinados a aumentar el compromiso.

El tercer objetivo se vincula con el *análisis del aprendizaje* y con la aplicación de los resultados obtenidos, aspectos destinados al incremento de las posibilidades que los enfoques de aprendizaje ofrecen en el entorno digital.

En definitiva, el proyecto tiene como objetivo global brindar a los actores de los procesos educativos (docentes y estudiantes) un nivel adecuado de manejo de datos personales y cognitivos para alcanzar un mejor horizonte de conocimiento y un mayor grado de empoderamiento a partir de la mediación digital.

Cabe destacar que estos objetivos se suman a los intereses definidos en

el nuevo Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea de 2021 a 2027 (European Commission, 2021), que abordará la demanda de desarrollo de un sistema de educación digital de alto rendimiento basado en la preparación de docentes digitalmente competentes en todos los niveles del sistema.

Los objetivos descritos anteriormente también representan las siguientes prioridades, en coincidencia con el Plan de Acción: a) inclusión y diversidad en todos los campos de la educación, la formación, la juventud y el deporte; b) creación de sistemas de educación superior inclusivos; c) apoyo a las capacidades digitales del sector de la educación superior; d) estímulo de prácticas innovadoras de aprendizaje y enseñanza.

De ellas, y según los objetivos del proyecto, las prioridades sectoriales más relevantes son la construcción de sistemas de educación superior inclusivos y el apoyo a las capacidades digitales del sector de la educación superior, así como la prioridad adicional que supone la inclusión y diversidad en todos los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte.

3. METODOLOGÍA

El proyecto aplica una serie de conocimientos obtenidos a partir de la neurociencia, la neurofisiología y la psicología en el desarrollo de los procesos de aprendizaje (Penas Ibáñez *et al.*, 2023). Estos se basan en la implementación de herramientas y servicios de código abierto para el aprendizaje en línea y en la capacitación de docentes de educación universitaria en el uso y la selección de nuevas tecnologías mediante el desarrollo de metodologías y *software* para *e-learning* en educación superior y *learning analytics*.

La mayor parte de la investigación se centra en el análisis de los estímulos del entorno que influyen en la percepción del aprendizaje que tiene el individuo. Se observará el estado mental humano (por ejemplo, carga de trabajo, atención, estrés) a través del análisis de bioseñales (es decir, electroencefalografía-EEG, electrocardiografía-ECG, respuesta galvánica de la piel-GSR, seguimiento ocular y mediciones del tiempo de respuesta) en el campo del aprendizaje en línea. El seguimiento de los

estados mentales y emocionales del alumnado permitirá a las entidades educativas (en nuestro caso, la universidad) obtener información relativa al estado cognitivo y el nivel de formación de los estudiantes.

El proyecto utiliza la neurometría, herramienta que facilitará la optimización y personalización de cada programa de aprendizaje durante la formación. De hecho, las medidas neurofisiológicas pueden proporcionar información adicional relacionada con los recursos cognitivos empleados y con el trabajo de los alumnos, apoyando y fortaleciendo la evaluación tradicional basada en puntuaciones y cuestionarios (Legenhäusen, 1999).

La investigación del proyecto se centra en el uso de métodos innovadores de interacción hombre-máquina que incluyen realidad aumentada, realidad virtual, seguimiento de la mirada y señales neurofisiológicas para medir el estado mental del usuario, teniendo siempre en cuenta la igualdad de género, la ética y los aspectos de seguridad. Metodológicamente, se trabaja con un *software* para el tratamiento automático de bioseñales utilizadas en los registros de estudiantes a lo largo de todo el tiempo que dura el proyecto. Su principal actividad se focaliza en la adquisición y análisis de bioseñales humanas (EEG, ECG, actividad electrodérmica —en inglés, *skin conductance*—, seguimiento ocular), para investigar las correlaciones neurofisiológicas que se establecen con los fenómenos cognitivos humanos. En particular, se investigan aplicaciones socialmente relevantes de las neurométricas, como la evaluación del factor humano en entornos operativos, el desarrollo de interfaces hombre-máquina avanzadas y el *neuromarketing*.

Es posible medir la efectividad de las modalidades de aprendizaje, mencionadas en el apartado anterior, a través de diferentes enfoques. Dentro de este proyecto se combina el método tradicional basado en cuestionarios de evaluación con otros nuevos fundamentados en la evaluación neurofisiológica, rentabilizando los métodos y tecnologías utilizados para analizar contenidos audiovisuales en el ámbito del *marketing*. En este sentido, los clientes del campo del *marketing* pasan a ser los estudiantes del campo de la educación, dado que son los destinatarios de la acción formativa.

A continuación, se muestra en cuatro puntos el *modus operandi* en la implementación del método y su carácter innovador dentro del proyecto WE-COLLAB: (1) la adhesión voluntaria al estudio de todos los participantes que se suman a la comunidad WE-COLLAB, mediante el registro en la plataforma digital específicamente diseñada para este proyecto; (2) entre todos los participantes han de existir relaciones de confianza mutua que pueden suspenderse si un integrante se retira del proyecto o si el docente lo excluye por causa justificada; (3) se proporciona a los estudiantes, al menos, una forma de expresar una retroalimentación inmediata, en modo pasivo (seguimiento) o modo activo (uso de una aplicación móvil preparada o el mecanismo de interacción más similar) y, como mínimo, una forma de expresar una retroalimentación diferida, a través de encuestas cortas y repetidas, utilizando la aplicación móvil o, preferiblemente, la plataforma del proyecto que permita formas de participación más estructuradas (y, también, accesibles con el teléfono inteligente); (4) los participantes (personal docente y estudiantes) son seleccionados sobre la base de la exposición previa y/o interés declarado en los temas en prueba, y reciben una formación inicial específica, que continuará de manera más informal durante la implementación del caso piloto.

Para garantizar el impacto del proyecto se realizará entre los estudiantes una encuesta sobre su experiencia con el aprendizaje en línea (qué tipo de materiales/enfoque prefieren y dónde están perdiendo la motivación/atención). Los resultados de esta encuesta inicial se compararán con los obtenidos al final del proyecto. De esta manera, se espera que los estudiantes que participen en la encuesta en el último año del proyecto tengan una mayor predilección por los materiales en línea propuestos.

Aunque la mayoría de los docentes universitarios trabajan ya con plataformas digitales, muchos desconocen las posibilidades que ofrece el análisis del aprendizaje. Sin embargo, si los proveedores (docentes) adquieren más conocimiento, los clientes (estudiantes) estarán más satisfechos. Se trata, pues, de garantizar que los docentes conozcan la analítica de aprendizaje y proporcionen el mejor enfoque de aprendizaje en línea posible, aprovechando al máximo las plataformas que utilizan.

Se darán a conocer las posibilidades que ofrece el material de aprendizaje. A saber: (1) los principios de aprendizaje autorregulado (en inglés,

self-regulated learning o SRL) y las herramientas relacionadas con ellos, como son la descripción de resultados (que incluye análisis de necesidades, hipótesis para grupos, elementos de innovación, impacto esperado y uso del potencial de transferencia), los datos del estudiante y la analítica de aprendizaje; (2) la explotación de la funcionalidad de analítica de aprendizaje en el entorno virtual de aprendizaje (en inglés, *virtual learning environment* o VLE) de código abierto más popular (Moodle); (3) el xAPI⁵ estándar, sus objetivos de interoperabilidad y la tecnología correspondiente, es decir, las herramientas como *Learning Locker* (LRS) y los paneles analíticos.

En cuanto al impacto del proyecto en este punto concreto, todas las instituciones universitarias socias se comprometen a realizar encuestas con los docentes respecto de los problemas de familiarización con la analítica de aprendizaje y el modo y frecuencia con que la usan.

Al final del proyecto, nuevamente se realizará una encuesta con objeto de comprobar si se da un cambio significativo en el conocimiento de los docentes y así poder brindárselo a las generaciones actuales y futuras de estudiantes. Los materiales derivados del proyecto se pondrán a disposición de los interesados en la plataforma/sitio web del proyecto, junto con un manual de instrucciones creado *ad hoc*. Cabe resaltar que un objetivo específico de observación y análisis será la comparación transnacional de diferentes actitudes de profesores y estudiantes.

Finalmente, el proyecto incluye una serie de actividades con el propósito de fortalecer el grupo de socios o *partners* y brindar una contribución a la sociedad: reuniones transnacionales, actividades de aprendizaje y capacitación y eventos multiplicadores.

Las actividades de aprendizaje/formación proporcionan una participación práctica en relación con un enfoque e investigación innovadores, que proveen de un plan de formación que contribuye a la sostenibilidad del proyecto. Sus miembros aprenden nuevas habilidades que pueden utilizar en el futuro. Los denominados eventos multiplicadores aseguran la difusión

⁵ “An xAPI Application Profile to Monitor Self-Regulated Learning Strategies”, propuesta realizada por un equipo de la Universidad de Vigo, España, en un artículo con el mismo nombre (Manso-Vázquez *et al.*, 2018).

de los hallazgos recopilados, consiguiendo que su difusión entre los grupos objeto (estudiantes y docentes) sea mucho más amplia.

4. RESULTADOS

Si bien se plantean de forma independiente, los resultados esperados del proyecto están interconectados entre sí. Son seis:

1) obtener una plataforma de aprendizaje electrónico y una infraestructura de analítica de aprendizaje; 2) realizar actividades de colaboración, con la creación de redes y aprendizaje entre pares, previa recopilación e intercambio de diferentes materiales y enfoques de aprendizaje en línea, que todos los miembros socios puedan utilizar para su posterior análisis y uso, así como los grupos objeto (estudiantes y profesores) y las partes interesadas; 3) diseñar una analítica de aprendizaje y definir el modo de utilizar adecuadamente el material de aprendizaje/enseñanza/formación con el fin de que proporcione beneficios a estudiantes y profesores; 4) establecer un esquema de capacitación con el propósito de compartir conocimientos y asegurar la sostenibilidad; 5) analizar el seguimiento ocular para recopilar información sobre las reacciones de los estudiantes ante diferentes materiales y enfoques de aprendizaje, y medir la relación entre la atención visual y el aprendizaje. Con el fin de recopilar información aún más precisa, el enfoque de seguimiento ocular se enriquecerá con un análisis sobre los datos neurofisiológicos de los estudiantes. Este permitirá descubrir qué tipo de materiales y enfoques de aprendizaje les son más atractivos; 6) incluir pautas e informe de mejores prácticas de todos los resultados anteriores y brindar ejemplos concretos de actualización de materiales y enfoques de aprendizaje en línea.

Los ejemplos para su aplicación integran recursos educativos abiertos (REA) de sitios web como el Foro Nacional para la Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Superior de Irlanda, consistentes en plantillas de diseño fáciles de usar que deconstruirán, cribarán y reconstruirán el conocimiento acumulado.

Se pretende que estas plantillas ayuden a los profesores a pensar como un diseñador experto en lugar de replicar en línea sus cursos F2F. Se procura un curso asincrónico bajo demanda para ayudar a los docentes

a transitar de una enseñanza en remoto de emergencia causada por la COVID-19, a una enseñanza en línea más efectiva e inclusiva (Uldry y Leenknecht, 2021). Dicho curso aboga por que los profesores hagan la autoevaluación *DigCompEdu* antes y después de las clases, con el fin de que los docentes vean diferencias significativas en sus autoevaluaciones anteriores y posteriores.

Estos seis resultados esperados en el proyecto incluyen: (1) el análisis integral de los profesores que pasan de F2F a la docencia en remoto; (2) los desafíos y requisitos, las necesidades de adaptar el diseño de aprendizaje y los enfoques pedagógicos, las exigencias de capacitación asociadas; (3) el innovador directorio/portafolio de materiales seleccionados, que ayuden a los docentes que cambian de F2F a en línea.

En las encuestas analógicas y encuestas electrónicas que se pasen, se esperan resultados positivos que permitan evaluar en qué medida los docentes consideran que las unidades de capacitación los han equipado para: (1) pensar como un diseñador experto en lugar de simplemente un replicador en línea de sus cursos F2F; (2) obtener y mantener altos niveles de participación de los estudiantes, sobre la base de estrategias de enseñanza establecidas mediante el factor evidencia para aumentar los niveles de participación y compromiso de los estudiantes (Johnson y Johnson, 1999), minimizando las amenazas y las distracciones; (3) crear contenido digital basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en inglés, *universal design for learning* o UDL) (CAST, 2014 y 2018; Meyer *et al.*, 2014) para diseñar el aprendizaje multimedia que reduce la carga cognitiva; (4) tomar decisiones informadas con respecto a combinaciones efectivas de modos de entrega síncronos, asíncronos e híbridos; (5) utilizar la analítica de aprendizaje, incluyendo señales de alerta temprana basadas en tecnología, para identificar a los estudiantes que puedan estar en riesgo de abandonar los estudios a menos que reciban apoyo adicional.

Todo lo anterior se traduce en los siguientes logros al finalizar el proyecto: (1) el curso y los materiales correspondientes estarán disponibles como recursos educativos abiertos (REA) para capacitar a los docentes en el futuro. Tendrán un valor contrastado, dado que previamente se habrán validado en programas piloto; (2) se establecerá en los países piloto

un grupo de docentes familiarizados con los enfoques y ventajas adquiridas, con la finalidad de que puedan ponerlos en común con otros colegas; (3) se preverán avances y se diseñarán aplicaciones de análisis de aprendizaje para la docencia y evaluación en contextos tradicionalmente F2F en educación superior; (4) al finalizar el proyecto, se espera poder difundir sus resultados positivos entre los responsables políticos y los encargados de tomar decisiones en los ministerios de educación nacionales, los consejos de educación superior, los consejos de universidades y las agencias de garantía de calidad institucionales y nacionales.

4.1. IMPACTO DE LOS RESULTADOS

Consideramos que los resultados del proyecto conducirán a una mejora significativa en el conocimiento y supondrán una oportunidad para el control autogestionado sobre el aprendizaje individual y colaborativo de cada comunidad. Brindar a los estudiantes un entorno controlado desde el que poder participar en el desarrollo de su propio aprendizaje y donde los profesores puedan contribuir también a capacitar a colegas y compañeros de trabajo en el dominio de las tecnologías que facilitan tales habilidades de meta-aprendizaje es uno de los logros previstos por este proyecto. Por su parte, el beneficio a largo plazo para las universidades participantes es su adaptación a las necesidades reales de la sociedad, así como el consecuente aumento de su prestigio social.

Las organizaciones participantes obtendrán nuevos contactos internacionales y nuevas oportunidades de asociación para futuras investigaciones y proyectos. El impacto en las organizaciones consiste en encontrar soluciones innovadoras para brindar educación digital inclusiva y de alta calidad a través del desarrollo y uso de contenidos y herramientas digitales de calidad adaptados a los desafíos y circunstancias locales. Asimismo, a través del establecimiento de una plataforma electrónica, las organizaciones diseñarán e implementarán una actividad autosostenible a largo plazo, mediante la cual transferirán conocimiento a distintas partes interesadas en el dominio de su trabajo y estimularán, así, la revolución digital. Finalmente, y también a largo plazo, podemos esperar un gran impacto del proyecto en los estudiantes, que se convertirán en los futuros profesionales de la educación digital de alta calidad.

Igualmente, se espera un impacto en la comunidad local porque con profesores competentes la comunidad se vuelve más operativa, próspera, más democrática, más inclusiva. Las instituciones de educación superior, las universidades y los docentes que no participen en el proyecto podrán utilizar también la metodología desarrollada en este proyecto y, en consecuencia, podrán iniciarse en la planificación y ejecución de cursos electrónicos con calidad. A nivel local/nacional, se invitará a miembros de la comunidad de estudiantes y docentes a unirse a los eventos multiplicadores en los que se involucrará a todas las organizaciones locales/nacionales que se ocupen de la innovación y el aprendizaje en el respectivo país socio.

A nivel nacional, es el propósito de este proyecto influir, en la medida de lo posible, en los ministerios de educación y las agencias de desarrollo educativo para que se modernicen, así como alentar a otras instituciones educativas a utilizar las herramientas creadas. A nivel europeo e internacional, se pretende fomentar una adaptación más rápida al aprendizaje en línea de calidad y también proporcionar herramientas, habilidades y métodos accesibles para todas las partes interesadas, de modo que faciliten su incorporación a la transformación digital.

El impacto de los resultados se medirá mediante la realización de evaluaciones de profesores, evaluación del proyecto, contabilización del número de personas que adoptaron la metodología, número de visitas a la plataforma y número de descargas de materiales de la plataforma. El impacto en los docentes involucrados en el proyecto se medirá a través de cuestionarios completados al principio y al final del proyecto. El impacto a nivel nacional e internacional se medirá por el número de contactos interesados en los resultados del proyecto y el número de solicitudes de cooperación/redes/asociaciones, así como por la cantidad de visitas al sitio web del proyecto y la cantidad de personas participantes en las publicaciones en redes sociales. Todas las organizaciones colaboradoras prepararán un breve informe sobre el impacto del proyecto en sus actividades y trabajo, incluidos los planes para el uso futuro de los resultados del proyecto.

5. DISCUSIÓN

En el campo de las TIC y sus aplicaciones, la discusión de resultados se refiere, principalmente, a las aplicaciones basadas en Internet, tecnologías semánticas y procesamiento de textos. Los sectores más destacados son las plataformas de colaboración, los entornos de formación, la educación a distancia, el apoyo a la decisión, la evaluación de herramientas de *software* y los estudios de viabilidad⁶.

En nuestra vida cotidiana, estamos cada vez más acostumbrados a aceptar y valorar, aunque no sin un enfoque crítico, las soluciones de *marketing* basadas en tecnología, especialmente en la mayoría de las sociedades europeas. Por otra parte, nos estamos familiarizando cada vez más con la recopilación y el análisis de *big data* al servicio de nuestras necesidades, mientras mejoramos nuestro entorno doméstico y nuestro dominio más cercano.

En este nuevo contexto, cabe preguntarse por qué no deberíamos valorar, entonces, el papel de la tecnología en nuestros procesos de aprendizaje y formación. Dado que asumimos que debemos adoptar un comportamiento más vigilante para proteger nuestros datos del abuso y el uso distorsionado, y que estamos aplicando esta misma premisa a todos los campos de nuestra existencia, ¿por qué no aprovechar la capacidad de trazabilidad y la accesibilidad universal de algunos de los aspectos más relevantes, como son los datos para mejorar e impulsar nuestro poder de enseñanza y aprendizaje?

Consideremos, por ejemplo, la posibilidad de medir la emoción y la cognición de las señales neurofisiológicas de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y de integrar dicha información en un sistema de analítica de aprendizaje multimodal (en inglés, *multimodal learning analytics* o MLA) como un elemento real de innovación. De hecho, hasta ahora, los datos relacionados con la emoción y la cognición en la definición de un MLA se han considerado esenciales, pero no accesibles.

⁶ Se utiliza la plataforma CommonSpaces para el aprendizaje colaborativo, además de la tutoría, con un apoyo decidido por la aplicación de xAPI implementada y a las tecnologías vinculadas con la actividad de las analíticas de aprendizaje o *learning analytics*.

Por ello, este proyecto pretende demostrar que la emoción y la cognición relacionadas con el aprendizaje no solo pueden inferirse del comportamiento, sino que también pueden medirse objetivamente mediante señales neurofisiológicas.

Brainsigns (BS), uno de los socios del proyecto, registrará tres aspectos mentales importantes para el aprendizaje: (1) la atención, medida por los movimientos oculares y registrada a través de una pantalla; (2) el esfuerzo cognitivo, medido por la actividad cerebral y registrado a través de electroencefalografía (EEG); (3) el compromiso emocional, medido mediante la respuesta galvánica de la piel (GSR) y registrado a través de un brazalete de detección.

Gracias al conocimiento científico y al progreso tecnológico, se ha hecho posible medir una amplia gama de reacciones fisiológicas a estímulos emocionales y cognitivos, incluso en un entorno sin laboratorio y de manera discreta, es decir, segmentada. El neurotest en línea se realiza mediante la medición de los movimientos oculares a través del dispositivo *eye tracking* y mediante la observación de las emociones a partir del reconocimiento facial. De acuerdo con la posibilidad futura de tener acceso directo al cuerpo de los estudiantes o de realizar la recogida de bioseñales sin contacto, el equipo de Brainsigns considera factible: (1) registrar las bioseñales seleccionadas en los estudiantes implicados durante las actividades de aprendizaje (es decir, mientras el sujeto asiste a una lección grabada); (2) analizar las bioseñales para valorar los índices de compromiso emocional, atención y esfuerzo cognitivo de cada sujeto; (3) considerar estos índices como medidas de los aspectos cognitivos y emocionales analizados, para correlacionarlos con las medidas conductuales y subjetivas obtenidas de los estudiantes y validar, así, la evaluación cognitiva y emocional de los alumnos.

Este enfoque podría estar dirigido a diferentes grupos de estudiantes y a diferentes materias académicas. Además, este innovador sistema multimodal de analítica de aprendizaje (MLA) responde a la necesidad de aprendizaje y de pedagogías centradas en el estudiante, porque proporciona conocimientos subjetivos de la necesidad real de cada estudiante concreto y, por extrapolación, en una segunda fase el enfoque de enseñanza podría adaptarse a grupos de estudiantes similares. Por lo tanto,

este sistema allanaría el camino al desarrollo de métodos para analizar objetivamente formas de aprendizaje no estandarizadas y permitiría proponer nuevos conceptos de herramientas educativas⁷.

6. CONCLUSIONES

El proyecto WE-COLLAB es altamente innovador en lo que respecta a la investigación y aplicación de materiales de aprendizaje porque supone que: (1) los materiales asincrónicos autogestionados permitirán a los profesores seleccionar sus propias vías de aprendizaje en función de sus prioridades; (2) existirá una gama de opciones en línea, ya que las unidades presentarán modos híbridos de entrega como *HyFlex* y *Blendsync* y brindarán pautas de cara a aumentar la resiliencia institucional, al preparar a los docentes para cambiar sin problemas de F2F a en línea y viceversa; (3) se propondrá una muestra de proyectos del sector académico e industrial en línea, así como de colaboraciones internacionales, con capacidad de abrir horizontes a la educación superior para permitir el aprendizaje más allá del aula, atendiendo a modalidades que antes no eran posibles; (4) se avanzará en la adaptación del marco UDL (Rao y Meo, 2016; Penas Ibáñez y Gala Pellicer, 2023) al nivel superior, con ejemplos concretos de cómo los docentes pueden reducir las barreras para el aprendizaje en diferentes disciplinas académicas; (5) se propondrá la introducción a los sistemas de alerta temprana basados en analíticas de aprendizaje y neurociencia para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios; (6) se diferenciarán los distintos tamaños de clases y los diversos grados de disciplinas, en lugar de mantener un enfoque uniforme.

Con el propósito de actualizar los materiales de aprendizaje en línea, se

⁷ Un resultado inmediato podría tener impacto directo en el establecimiento de metodologías pedagógicas. Cabría la posibilidad de realizar tanto la transferibilidad horizontal como la vertical. En el primer caso, en la transferibilidad horizontal, este innovador sistema MLA podría aplicarse a estudiantes con diferentes bagajes educativos o provenientes de distintas universidades. En el segundo caso, realizar una transferibilidad vertical implica que el MLA se probará en diferentes grados de educación para comparar la variable edad. No obstante, el resultado de este proyecto podría ser transferible a cualquier situación en la que un sujeto esté aprendiendo, no necesariamente en un contexto educativo o académico.

implementan nuevos enfoques de investigación. Los resultados que se extraigan a partir de los datos recopilados a través de encuestas, así como de los datos de comportamiento reunidos mediante tecnologías de TI, se complementarán con datos sobre patrones de búsqueda visual recopilados por medio de técnicas de seguimiento ocular. Al añadir estos datos a los resultados anteriores mencionados en el apartado 4, será posible obtener un conocimiento más profundo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se enfrentan a diferentes materiales de aprendizaje en línea. Además, todos los socios involucrados en la actuación estratégica se beneficiarán de la familiarización con las técnicas de seguimiento ocular y de la configuración de la investigación a través del intercambio de experiencias.

Este tipo de método de análisis, que incluye la representación visual de los materiales en línea de los estudiantes, se utiliza con el fin de mejorar los productos y servicios de aprendizaje existentes en el mercado. Este enfoque holístico garantiza la innovación basada en el uso de tecnologías que brindan información precisa sobre la atención visual de los estudiantes mientras utilizan diferentes vías para el aprendizaje en línea. Para medir el impacto, se realizarán y analizarán pruebas de memoria para evaluar la correlación entre los niveles de conocimiento y el conocimiento adquirido y, no menos importante, para analizar los beneficios del uso del método de seguimiento ocular dentro de los materiales de enseñanza en línea de la universidad. El material evaluado estará en inglés y las personas que se presten a servir de muestra o de prueba en la investigación conformarán una mezcla de nacionalidades, dado que los nuevos estudiantes universitarios en Europa proceden de muchos países diferentes.

Al final del proyecto, las seis universidades y las dos PYMES integrantes continuarán cooperando a través de otros nuevos proyectos y nuevas investigaciones sobre este tema, tan relevante para la enseñanza y el aprendizaje digitales en el presente y en el futuro.

7. REFERENCIAS

- CAST (2014). *Transforming Education through Universal Design for Learning*. bit.ly/3jWzLxx
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2*. bit.ly/3YMZZkG
- European Commission (2021). *Digital Education. Action Plan 2021-2027. Resetting Education and Training for the Digital Age*. bit.ly/45A8Ytk
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Alling & Bacon.
- Legenhausen, L. (1999). Traditional and Autonomous Learners Compared: The Impact of Classroom Culture on Communicative Attitudes and Behaviour. En C. Edelhoff y R. Weskamp (Eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 166-182). Hueber.
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 37-66). Octaedro.
- Manso-Vázquez, M., Caeiro-Rodríguez, M. y Llamas-Nistal, M. (2018). An xAPI Application Profile to Monitor Self-Regulated Learning Strategies. *IEEE Access*, 6, 42467-42481. bit.ly/45yKoce
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Penas Ibáñez, M.^a A. y Gala Pellicer, S. (2023). *Universal Design for Learning (UDL) en el aula virtual inclusiva dentro del marco del Proyecto Success: propuesta de aplicación*. En S. Gala Pellicer (Coord. y Ed.), *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 11-30). Dykinson.
- Penas Ibáñez, M.^a A., Garayzábal Heinze, E., Hidalgo de la Guía, I., Ivanova, O. y Varo Varo, C. (2023). Enfoques y retos actuales de la neuropedagogía y la neurolingüística. En R. M.^a Esteban Moreno, C. de Barros Camargo y R. Quijano López (Coords.), *Claves de la neuropedagogía* (pp. 59-85). Octaedro.
- Rao, K. y Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *Sage Open*, 6(4), 1-12.
- Rodrigo Mendes Institute (2020). *Protocols on Inclusive Education during the COVID-19 Pandemic: An Overview of 23 Countries and International Organizations*. bit.ly/3Rvrcqd
- Rose, D., Meyer, A., Strangman, N. y Rappolt, G. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*. bit.ly/3DotNMe

- Rose, D. y Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: Meeting the Challenge of Individual Learning Differences through a Neurocognitive Perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5, 381-391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Sailor, W., McCart, A. B. y Choi, J. H. (2018). Reconceptualizing Inclusive Education Through Multi-Tiered System of Support. *Inclusion*, 6(1), 3-18. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.1.3>
- Sharma, N. (2020). *Mayo Clinic COVID-19: Expert Insights and Strategies Online CME. Safely Rebooting the Outpatient Practice*. Mayo Foundation for Medical Education and Research. bit.ly/3II9IJI
- Soto Aranda, B., Penas Ibáñez, M.^a A. e Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Síntesis.
- Uldry, M. y Leenknecht, A. S. (2021). Impact of COVID-19 on Persons with Disabilities. En *European Human Rights Report* (5). bit.ly/3DnZVQi
- World Bank (2020). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. <https://doi.org/10.1596/34237>

LA LITERATURA DE VIAJE COMO MÉTODO DE CONOCIMIENTO. DOS EJEMPLOS: LAS CRÓNICAS DE INDIAS Y LA RUTA DEL *QUIJOTE*

ÁNGEL PÉREZ-MARTÍNEZ
Universidad del Pacífico

1. INTRODUCCIÓN

La literatura de viaje incluye a las narraciones de ficción y los relatos que describen hechos reales. Esta distinción permite enumerar las características de uno y otro conjunto en un mismo género. Los dos se enmarcan en la tradición de la creación literaria y también en los procesos de adquisición del conocimiento del viaje. Mi intención es indagar brevemente en los preámbulos teóricos que plantean la experiencia del viaje humano como una pedagogía y que se encuentran presentes en la confección y elaboración de un relato viático.

Una primera idea —muy general— es que la literatura implica conocimiento y forma parte de la educación del ser humano (Garrido Domínguez, 2011). Estas ideas nos llegan desde la concepción aristotélica de mimesis. En el cotejo entre historia y poesía se producen coincidencias y divergencias precisamente porque una apunta a la descripción de los hechos y la otra, a la verosimilitud de los mismos. También es muy conocida la dualidad horaciana en su *Poética*, muy trabajada en las preceptivas literarias: el *docere et delectare*. En el caso de la literatura de viaje, la dualidad entre los relatos de ficción y aquellos que intentan describir la realidad permite trenzar un género multifacético cuyo sentido se concreta en el trayecto, la observación del mundo y el descubrimiento del otro. En este ámbito literario, permítaseme la metáfora, pareciera que observáramos una moneda con dos caras que se complementan. En este sentido, y desde la definición de un género bifrente en donde predomina

la función descriptiva, es posible, como señala Carrizo Rueda (1997), asumir que su formulación epistemológica permite su integración en otras áreas de las humanidades y las ciencias.

Que la literatura es una forma de comprensión del cosmos no es algo nuevo. Como manifestación artística, sus capacidades expresivas y sus analogías trascienden una definición racional de la realidad. Hecha esta salvedad, hay un contingente definitorio y cualitativo en donde la objetividad y la subjetividad se integran y en donde la literatura es capaz de aportar elementos que configuran y retratan las diversas facetas de la realidad. Si la representación del entorno es una de las posibilidades específicas de este tipo de literatura, la misma se expande hacia la intertextualidad, el tratamiento del espacio-tiempo, en el que se producen múltiples posibilidades para comprender el mundo, no desde una didáctica pasiva, sino desde la visión del ser humano en movimiento, que está atento a lo que ve y a la descripción de lo nuevo (Champeau, 2023).

Los aportes del relato del viaje a una epistemología alternativa han sido mencionados, por ejemplo, desde la literatura comparada. Allí están las alusiones de Peter Hulme y Tim Youngs (2002) en la introducción de *The Cambridge Companion to Travel Writing*. Los editores de esta obra sugieren que las narrativas de Marco Polo y John Mandeville marcan el inicio de una nueva forma de viaje, en donde los paradigmas de la peregrinación y las cruzadas cambian hacia fórmulas en donde la observación, la experiencia y la curiosidad cumplirán un papel central del trayecto. Hay también que mencionar otros autores que, aunque no provienen de la tradición filológica ni pedagógica, demuestran el carácter interdisciplinar de este tipo literario. Edward Said en su libro *Orientalism* (1998) avisa sobre los peligros de las representaciones equívocas y sobre la importancia del conocimiento a través de la literatura. Mary Louise Pratt, con su concepto de “zonas de contacto” interculturales, también puso de relieve la importancia de la literatura de viaje para el conocimiento del otro (Pratt, 2008). James Clifford ha reflexionado sobre el viaje desde la perspectiva de las culturas que viajan y de las fronteras como puntos de diálogo y tensión epistemológica (Clifford, 1997). El ensayista y autor de libros de viaje Pico Iyer, en su colección de ensayos *The Global Soul* (2001), apunta a un tipo de conocimiento

caleidoscópico en las ciudades de hoy. Otra autora que vale la pena mencionar en esta reflexión es Thomas (2020), quien en su *The Meaning of Travel* vincula el pensamiento filosófico con el viaje y sus dinámicas.

2. EL VIAJE COMO INVITACIÓN AL DESCUBRIMIENTO

La relación del viaje y la pedagogía encuentra un ejemplo claro en el fenómeno del Grand Tour desde el siglo XVII. Pero ya mucho tiempo antes, hay vestigios de este vínculo. Las dos formas de conocimiento que se plantean en la Hélade son la vida contemplativa y la acción, conjugadas en la figura de Aquiles, como bien señala Jaeger en *Paideia* (1957). La idea de la maduración interior relacionada con la acción influye poderosamente en algunas de las obras posteriores.

La *Odisea* refleja ya la enorme amplitud de los horizontes que alcanzaron sobre el mar y el nuevo tipo humano creado por los navegantes de Jonia. Odiseo no es ya tanto el tipo del caballero luchador como la encarnación del aventurero y explorador y de la ágil y astuta destreza de los jonios, habituados a moverse en todos los países y de salir airosos en todas partes (Jaeger, 1957).

Siguiendo esta tradición, François Fénelon escribiría *Les Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse* (1699) en donde el viaje imaginario marca una dinámica pedagógica. Esta tensión entre la teoría y la experiencia ya se encuentra en Aristóteles. De hecho, a lo largo de la Edad Media habría que indagar en algunas de las menciones filosóficas y teológicas sobre el movimiento y la aproximación al conocimiento. Los habitantes del medioevo tenían limitaciones para viajar y, sin embargo, valoraron enormemente las peregrinaciones. Y algunos autores espirituales lo resaltan. El viaje espiritual también se traslada al concepto de errancia, que puede desarrollarse en los bosques o en el desierto y que tuvo una gran influencia en las novelas de caballería. Las insinuaciones a un tipo de viaje interior son muy sugerentes, y allí hay que mencionar a autores como Clemente de Alejandría, Orígenes, Gregorio de Nisa y Evagrio Pónico (Fabro, 1987) que quizás luego se complementan con figuras como Ignacio de Loyola y Teresa de Jesús. Es un error pensar que el viaje debe significar un trayecto extensísimo o transoceánico. Puede haber viajes menores que son muy productivos en materia de conocimiento. El

renacentista Michel de Montaigne preconiza en sus *Ensayos* el conocimiento mediante la experiencia y el llamado a un tipo de reflexión sobre el otro, y cerca de nuevos lugares. Viene a la memoria, por ejemplo, el *Viaje alrededor de mi habitación* de Xavier de Maistre escrito en el siglo XVIII. En los albores de las civilizaciones ha habido multitud de viajes hechos de diversas maneras.

El viaje como método de conocimiento está también ligado al empirismo, una corriente de pensamiento con carácter epistemológico (Ferrater Mora, 1994). La teoría del conocimiento basada en la experiencia está presente como característica en muchos pensadores clásicos, como el ya mencionado Aristóteles o Sexto Empírico, o en doctrinas como el epicureísmo y el escepticismo. Entre los autores posteriores ligados al empirismo, por ejemplo, se puede mencionar a los británicos Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley o David Hume. Este último, cercano a los enciclopedistas, realizó aquellas disquisiciones sobre las impresiones que cultivaba implícitamente una recolección interior de conceptos y objetos para luego ser recordados y comunicados. Muchos viajes de exploración están influenciados por estas ideas o son propuestos como fórmulas de aprendizaje. Entre los muchos sentidos de la palabra empirismo se encuentra, por ejemplo, aquel que destaca el conocimiento por medio de las sensaciones, en una corriente llamada también “sensacionismo”.

La Ilustración fue un periodo en donde se fomenta la indagación. El *sapere aude* de Kant anima a un pensamiento autónomo que, de forma indirecta, también está ligado a una comprensión del mundo a partir de la propia experiencia. La *Enciclopedia* incluía las definiciones de un mundo que todavía no había sido totalmente descubierto. La creación de gabinetes, museos y academias vinculados a las ciencias naturales, la geografía o las ciencias son muestra del espíritu ilustrado y de la importancia del conocimiento sensorial y la recopilación de objetos, muestras o plantas traídas de lugares lejanos. Entre los ilustrados, Jean-Jacques Rousseau y su *Emilio* señalan elementos relacionados con el viaje, como por ejemplo la vida al aire libre o la exploración del mundo natural.

Los grandes viajes de exploración se inician partir del siglo XVI, algunos acompañados al establecimiento de sociedades científicas que, además, estuvieron vinculadas a la publicación de estos descubrimientos. Entre

estos viajes se encuentran la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano, relatada por Antonio Pigafetta; la expedición de Legazpi y Urdaneta; la de Francisco Hernández de Toledo; las expediciones de Alexander von Humboldt, las de James Cook y los viajes de Charles Darwin. Este conjunto de periplos exploratorios y descriptivos inauguran una tradición científica que ha influenciado enormemente a la pedagogía moderna.

Hay que atender también la importancia de la reflexión sobre el cambio y la maduración interior. Esto se encuentra detrás de la teoría del movimiento que se inserta en el viaje descriptivo. Porque si el viaje implica un tránsito, también incluye la atención a los cambios observables en el paisaje exterior e interior. El cambio es un asunto que se encuentra de manera implícita en la experiencia del viajero que cuenta sus experiencias. El viaje como proceso de aprendizaje puede iniciarse por un impulso práctico o bien por razones teóricas. Y también nos referimos acá a viajes no necesariamente planificados, pero entendidos como una escuela en sí mismos. Muchos de estos viajes, además, contaron con el añadido de la escritura de un diario de a bordo, de una crónica, o que motivaron la redacción de una serie de cartas en donde se fijaban las impresiones del mismo. Existe también la posibilidad de que el viaje no esté relacionado inicialmente con la maduración personal pero que, poco a poco, sus aportes a la conciencia del viajero se traduzcan en enseñanzas o modelen a la persona gracias a sus experiencias.

De aquí proviene el proyecto del Grand Tour, cuyo florecimiento se produce a mediados del siglo XVI. Algunos de sus exponentes son Richard Lassels, Joseph Addison, Lord Byron, Edward Gibbon o el ya mencionado John Locke. El viaje solía durar dos años y originalmente partía de Inglaterra en dirección hacia Roma, aunque luego se fue extendiendo hacia otras partes del continente, incluso hasta llegar a África. Si bien podemos señalar que todo viaje, en líneas generales, puede ser un aprendizaje, no todos los periplos poseen las características que los hacen especialmente aptos para ser modos de conocimiento. La curiosidad, la libertad y el afán de compartir la cultura adquirida en el viaje son particularidades que determinan este tipo de relato viático, cuyo interés es recopilar, explicar y categorizar realidades que puedan ser conocidas.

2.1. LAS CRÓNICAS DE INDIAS Y LAS EXPLORACIONES

En ese sentido, y mucho tiempo antes del Grand Tour, las llamadas crónicas de Indias fueron una fórmula de comprensión de un mundo nuevo en donde el relato y el viaje conjugan apuntes costumbristas y reflexiones filosóficas y normativas. El funcionalismo informativo de las mismas eran una fuente interesante con una categoría literaria indiscutible (De Riquer y Valverde, 2002). Ellas son ciertamente un tipo de relato de viaje y es una de las manifestaciones más importantes del mismo (Alburquerque, en prensa). El mismo *Diario de los viajes* de Colón podría incluirse como un preámbulo de las mismas.

Los cronistas son un preludio a las expediciones científicas de la modernidad. Y ponen de relieve la importancia de este método alternativo al conocimiento teórico que es el de la descripción activa sobre la realidad. Ante un mundo nuevo y desconocido, en donde se intuyen, además, el peligro de la asolación y la falta de respeto al indígena, los cronistas proponen una nueva pedagogía, muy alejada de las teorizaciones del intelectual sentado en su escritorio. Estos escritores también están sometidos a las influencias de los estereotipos y de las tensiones políticas. Uno de los primeros cronistas, Gonzalo Fernández de Oviedo, recopiló numerosas observaciones sobre la naturaleza y la sociedad en su *Historia general y natural de las Indias*. De esta raigambre beberán luego muchos de los naturalistas que se aproximen de forma vicaria o en viajes reales al Nuevo Mundo. Entre estos escritos podemos mencionar también las *Cartas de relación* de Hernán Cortés. Pero quizás las más conocidas sean los *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca, la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo o la primera parte de la *Crónica del Perú* de Pedro de Cieza de León. Esta tradición configurará un discurso descriptivo sobre descubrimientos absolutamente nuevos (Alburquerque, 2022). Las señales de estos textos, continuará comentando Alburquerque, son la intertextualidad, los signos paratextuales y la fidelidad a la observación. Un personaje continuador directo de esta tradición es el sacerdote José de Acosta, cuyos escritos tuvieron una gran influencia entre los empiristas ingleses y, específicamente, en Francis Bacon (1561-1626), como está señalado en recientes estudios (Castilla Urbano, 2023; Craig, 2020). La

Historia natural y moral de las Indias del jesuita tendrá una proyección específica en la historia de la exploración posterior. La formación de Acosta está signada por la *Ratio Studiorum* jesuita, que incluía las humanidades y las matemáticas dentro del marco de los *Primeros analíticos* de Aristóteles pero, sobre todo, en la primacía de la experiencia como método de conocimiento. José de Acosta también sigue la tradición presocrática, que es uno de los pilares de los trabajos de Bacon. Este filósofo empirista inglés desarrolla una metodología gnoseológica basada en la experiencia en donde vincula a los sentidos, la memoria y el raciocinio. El químico Robert Boyle estuvo muy influenciado, precisamente, por Francis Bacon y su *Novum Organum*. El mismo Boyle había fundado una sociedad según la usanza de los antiguos filósofos naturalistas (Maddison, 1965), The Royal Society. Este científico también menciona a José de Acosta en *The Sceptical Chymist*: “To which I shall Answer, that I Remember I read not long since in the Learned Josephus Acosta, who relates it upon his own observation” (Boyle, 1661).

Siguiendo esta estela, sirva como ejemplo la exploración del ya mencionado James Cook, quien fuera contratado por The Royal Society (1662) para viajar por el océano Pacífico. La mítica travesía de Cook desde las islas británicas hasta las de Oceanía pasando por el Cabo de Hornos es un hito del naturalismo. Cook volvería a Plymouth casi tres años después de su partida. En relatos como este se inspirarían naturalistas posteriores como el viajero italiano Antonio Raimondi, quien exploró el Perú a finales del siglo XIX. Ni Cook ni Raimondi sospechaban cuán conectados estaban y estarían con otros viajeros.

3. OTROS TOURS LITERARIOS. LA RUTA DE DON QUIJOTE

Dentro del género de la literatura de viaje podría hacerse una mención específica a las rutas literarias y sus influencias. Ya he señalado la importancia de distinguir la novela de viaje, matizada por lo ficcional, y el relato de viaje, cuya relación con los hechos reales es más descriptiva. En ese sentido, las relaciones, tensiones e influencias entre los dos muestran también las posibilidades de una cierta pedagogía literaria. Las exploraciones hacia lo desconocido, seguidas de sus anotaciones textuales

van otorgando una configuración específica. Puede haber relatos de viaje que influyan a la literatura de ficción o viceversa. Rubén Caba recopiló varios trabajos en un libro titulado *Rutas literarias de España*. Se lee en la introducción que su objetivo era “escribir un libro de rutas que versaran sobre la vida y la obra de nuestros clásicos” (Caba, 1990), y se obliga a desplegarlas por toda la geografía española. En esta obra se mencionan, por ejemplo, la ruta sevillana de Gustavo Adolfo Bécquer, la de Joan Maragall en Cataluña, el camino del destierro del Cid y la ruta del *Quijote*.

Un caso interesante es *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, que no necesariamente ha de considerarse una novela de viaje, aunque los trayectos del protagonista la colocan —al igual que muchas otras obras de la literatura universal— dentro los textos que plantean recorridos paradigmáticos. La llamada ruta del *Quijote* que se inicia a finales del siglo XIX sigue las peripecias de Alonso Quijano y Sancho Panza por distintos parajes españoles.

Es evidente la influencia que la novela cervantina ha tenido en los relatos de viajeros que han seguido sus sendas. La difusión y conocimiento de la geografía peninsular española en el mundo se debe, en gran parte, a la difusión de la novela. El trayecto recorre La Mancha, aunque en la novela de Cervantes, don Quijote también pasará por tierras aragonesas y catalanas. De entre todos los viajeros que han recorrido estos periplos, el más conocido es Azorín con su *Ruta de Don Quijote* (1905). Con esta obra el autor alicantino plantea un tratamiento distinto de la obra cervantina. La atención a pequeños pueblos y personajes anónimos a lo largo de un territorio que se agranda desde esta perspectiva es una nueva forma de viajar que se contrapone de alguna manera al Grand Tour europeo. Es interesante también que un periodista como Azorín use como plataforma de reflexión estos mínimos lugares. Otro escritor que se inspirará en este tipo de viajes fue el poeta nicaragüense Rubén Darío, que publicaría en el diario argentino *La Nación* un artículo titulado “En tierra de don Quijote” (Darío, 1905).

Algunos autores anteriores ya habían escrito sobre este periplo quijotesco. Por ejemplo, el escritor José Giménez Serrano con *Un paseo a la patria de don Quijote*, publicado en 1848. La tradición del Grand Tour

había ignorado a la península ibérica, sin embargo, estas sendas fueron completándose durante el siglo XIX y, poco a poco, ciertos destinos fuera de las rutas de conocimiento occidental fueron incluyéndose. Hans Christian Andersen, por ejemplo, viaja a España motivado por *The Bible in Spain* de George Borrow y por un libro de Richard Ford (Andersen, 1863). Podemos recordar a un conjunto de autores extranjeros tales como Edward Hawke Locker, que menciona al *Quijote* en *Views in Spain, from Sketches in a Tour through that Kingdom in the Autumn of 1813*. Otro autor sugerente es Henry David Inglis, quien escribió *Rambles in the Footsteps of don Quixote* (1837). Washington Irving también mencionará de manera implícita al *Quijote* en *The Alhambra* (1832), así como el ya mencionado *Handbook for Travellers in Spain* (1845) de Richard Ford, el *Voyage en Espagne* (1845) de Théophile Gautier, otro texto de título similar de Gustave Doré y Jean Charles Davillier fechado en 1875 y la obra del inglés Charles Bogue Luffman *A Vagabond in Spain* (1895). También cabe mencionar un libro poco conocido, el libro de August Jaccaci y Daniel Vierge de 1896. Otros autores de renombre también recorrerán esta ruta ya entrado el siglo XX, como Waldo Frank con su *Virgin Spain: Scenes from the Spiritual Drama of Great People* (1926).

La notoriedad de esta región española es importante precisamente a partir del *Quijote*. Entre los lugares que se encuentran en ella están Alcalá de Henares, Madrid, Consuegra, Campo de Criptana, El Toboso, Argamasilla de Alba, Ossa de Montiel, Villafranca de los Caballeros, Puerto Lápice, Madridejos, La Solana y Ciudad Real. El reconocimiento de estos lugares, y las rutas paralelas que se han desarrollado a partir del éxito de la novela cervantina, también le deben mucho a los relatos posteriores, que indudablemente han influido en el conocimiento y difusión de sus costumbres. Podemos mencionar, entre ellas, la tecnología de los molinos de viento, por ejemplo. Pero también su gastronomía o su tradición vitivinícola. De entre las principales rutas son muy destacables la de Vicente de los Ríos, la de Antonio Pellicer y la de Esquivias.

Es también evidente la importancia de esta tradición para el desarrollo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, pues es parte fundamental de su patrimonio cultural y una clave para el fomento del

turismo para dicha región española. Toledo, por ejemplo, que es Patrimonio de la Humanidad desde 1986, es una localización fundamental para estos recorridos. La importancia de estos valores culturales para el desarrollo del turismo cultural en España es importante. Según el *Anuario de estadísticas culturales 2022* el 12,4 %, de los viajes turísticos de residentes en España se realizaron por motivos culturales, y en el caso de los extranjeros la cifra es de 17,3 %. Aunque el acervo cultural es un todo que incluye muchos otros elementos además de los literarios, es evidente que la tradición cervantina y el conocimiento de los lugares que recorrieron los protagonistas del *Quijote* es un elemento crucial para su importancia.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Desde la influencia de los viajes jónicos en la *Odisea*, la relación entre los periplos hacia lo desconocido y la literatura de viaje es una constante histórica. La categorización conceptual mediante el texto de aquellos trayectos y lo observado en los mismos es, en sí, una fórmula pedagógica. Luego, la misma ha ido desplegándose en diversas tradiciones como las peregrinaciones medievales, el Grand Tour europeo o las exploraciones científicas. En este gran conjunto alternativo a una epistemología más teórica, priman la observación, la experiencia y la descripción. Hemos destacado en esta vista rápida la influencia determinante que ha tenido un subconjunto de obras que son las crónicas de Indias en los viajes de exploración occidentales. Las relaciones entre las novelas de viaje y los relatos de viaje también son un haz de vectores que se cruzan y se potencian, y en donde el aprendizaje es una consecuencia de la lectura, la escritura y la conceptualización en diversas fórmulas literarias que enriquecen cualquier tipo de pedagogía.

Que el viaje es una forma de aprendizaje no es nada nuevo. De hecho, es una de las maneras de maduración que los seres humanos hallaron desde tiempos inmemoriales. Lo que podría ser sugerente en este punto es la distinción que la teoría de la literatura ha planteado sobre el relato de viaje, la novela de viaje y los desarrollos de las familias textuales alrededor de los mismos. Hasta este punto convendría, también, hacer

mención a la importancia que muchos de los relatos de viaje han tenido en la divulgación científica más primigenia. Y decir, además, que en muchos casos estas obras estaban acompañadas de ilustraciones, dibujos o esquemas que aportaban un aparato paratextual sugerente y novedoso. Todo este mundo literario que se ha agrupado en un género específico, también puede ser organizado en diversas series o subconjuntos llamados “familias textuales” que se organizan en torno a los ejes espacial, textual e ideológico (Castro Díez y Rubio Martín, 2023). Este agrupamiento también será muy sugerente, pues permitirá comprender los valores pedagógicos de cada familia textual.

Por otro lado, la relación de la literatura de viaje con el conocimiento de países lejanos o diversos es un hecho a tener en cuenta. No solo para la elaboración de rutas literarias que siguen a los personajes de novelas o cuentos, sino por la experiencia de realizar esos periplos con un afán de curiosidad o conocimiento por parte de otros escritores que dejaron un legado diferente. Además de la ya mencionada ruta del *Quijote*, hay muchas otras que abonan al conocimiento de las ciudades o naciones y que han influido en otros escritores que han contado sus relatos. Las llamadas ciudades literarias entran dentro de estas categorías, en donde podemos mencionar el Londres de Jane Austen, la ruta del *Ulises* de Joyce en Dublín, el Buenos Aires de las obras de Cortázar o la Lima de Mario Vargas Llosa, por poner solo algunos ejemplos. Es evidente que todo ello puede ser muy útil para una aplicación pedagógica.

El mundo de las rutas literarias está muy ligado también con el turismo cultural. En pleno siglo XXI, el viaje es una experiencia al alcance de más de la mitad de la población mundial. Evidentemente, este modelo de viaje está ligado también a una nueva tradición narrativa. Entre los últimos trabajos que ahondan la relación del relato de viaje y el turismo se encuentra también el de Zygmunt (2021). Los turistas que siguen los relatos de otros viajeros, ya sea como lectores o espectadores, son cada vez más. Y las fórmulas de conocimiento cultural, o de turismo literario son también modos de conocimiento que no se restringen a edades específicas. La pedagogía también puede atender a un fenómeno muy interesante, que es la divulgación del conocimiento a través de la literatura. Habría que seguir profundizando en este sentido; en el valor de la

literatura de viaje para la pedagogía moderna y, específicamente, para aquellas escuelas pedagógicas que ponen de relieve el valor de la experiencia, la observación y la categorización de lo que el viajero se encuentra en sus trayectos.

5. REFERENCIAS

- Albuquerque, L. (2011). El “relato de viajes”: hitos y formas en la evolución del género. *Revista de Literatura*, 73(145), 15-34.
- Albuquerque, L. (en prensa). Travel Literature in the Golden Age. En *The Oxford Handbook of Spanish Golden Age Literature*. Oxford University Press.
- Andersen, H. C. (1863). *I Spanien*. Reizel.
- Boyle, R. (1661). *The Sceptical Chymist*. J. Cadwell.
- Caba, R. (1990). *Rutas literarias de España*. Aguilar.
- Carrizo Rueda, S. (1997). *Poética del relato de viaje*. Kassel Edition Reichenberger.
- Castilla Urbano, F. (2023). Natural History: From José de Acosta’s Model to Francis Bacon’s Proposals. En L. Prieto López y J. L. Cendejas Bueno (Eds.), *Projections of Spanish Jesuit Scholasticism on British Thought*. Brill.
- Castro Díez, A. y Rubio Martín, M. (2023). Notas para un estudio de los relatos de viaje en España (siglos XIX y XX). *Ínsula*, 918, 1-2.
- Champeau, G. (2023). En barco por el Amazonas. *Ínsula*, 918, 20-25.
- Clifford, J. (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press.
- Craig, M. (2020). Projections of Spanish Jesuit Scholasticism on British Thought. *Annals of Science*, 77(4), 445-468.
- Darío, R. (9 de abril de 1905). En tierra de D. Quijote. *La Nación*.
- De Riquer, M. y Valverde, J. M. (2002). *Historia de la literatura universal. El Renacimiento desde sus preliminares*. Planeta.
- Fabro, C. (1987). Espiritualidad cristiana. En E. Ancilli, *Diccionario de Espiritualidad* (pp. 16-17). Herder.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía* (nueva ed.). Círculo de Lectores.
- Garrido Domínguez, A. (2011). *Narración y ficción*. Iberoamericana Vervuert.
- Hulme, P. y Youngs, T. (2002). *The Cambridge Companion to Travel Writing*. Cambridge University Press.

- Iyer, P. (2001). *The Global Soul*. Alfred A. Knopf.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (J. Xirau y W. Roces, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Maddison, R. (1965). The Grand Tour. En *Studies in the Life of Robert Boyle* (pp. 51-77). The Royal Society.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2022). *Anuario de estadísticas culturales 2022*. Secretaría General Técnica. bit.ly/4axcZS9
- Pratt, M. L. (2008). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Routledge.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Classics.
- Thomas, E. (2020). *The Meaning of Travel*. Oxford University Press.
- Zygmunt, K. (2021). *Viajar y escribir en la era del turismo de masas: relatos de viajes contemporáneos por la Ruta de la Seda*. CSIC.

LA EDICIÓN DE UNA REVISTA ESCOLAR Y LITERARIA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

JULIO CÉSAR VARAS GARCÍA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de la prensa es un recurso didáctico ampliamente estudiado y puesto en práctica en los centros educativos desde hace décadas, como documenta, entre otros, Domínguez Lázaro (2010). Se trata, por una parte, de proponer a los alumnos textos reales que conecten con el contexto en el que viven y, en la medida de lo posible, con sus intereses y con la actualidad, por más que esta pueda tener significados diferentes para el profesor adulto y para los alumnos adolescentes. Mediante esta incorporación de los textos periodísticos a la escuela se lleva a cabo uno de los principios del enfoque comunicativo, que propone la enseñanza de las lenguas a través de textos y en contextos reales de aprendizaje (Cassany, 1999). Además, la utilización de los diferentes géneros periodísticos en la clase de Lengua permite realizar aprendizajes significativos, pues los alumnos son conscientes de estar creando o comprendiendo textos de una realidad cercana y auténtica, alejados por lo tanto de prácticas virtuales o de ejercicios de simulación.

La complejidad lingüística de estos textos los ha hecho especialmente atractivos en la etapa de Educación Secundaria, como recogen con insistencia todos los currículos de los últimos años; no obstante, la creación del periódico escolar es también un recurso ampliamente difundido en las aulas de Educación Primaria. Entre los contenidos o saberes básicos de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, se encuentran los diferentes subgéneros periodísticos como modelos, además de textos híbridos en los que frecuentemente pueden

encontrarse combinadas secuencias narrativas, expositivas, argumentativas y dialogadas, lo que los hace especialmente útiles para su estudio y comprensión. Los exámenes de la EVAU, en fin, aprueban oficialmente su utilización cada año seleccionando un texto periodístico (columna o fragmento de un artículo de opinión) que es propuesto para el comentario lingüístico y literario en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, la edición de una revista escolar y literaria (a la que también llamaremos en este estudio revista literaria escolar) supone dar un paso más en esta utilización de un recurso cotidiano en la escuela, como es la prensa. *Strictu sensu*, puede decirse que se trata de un proyecto de innovación didáctica, pues en su creación los alumnos movilizan todas las competencias esenciales y específicas del Área de Lengua Castellana y Literatura. Puede, en consecuencia, insertarse con propiedad en la metodología de la educación basada en proyectos (ABP) que actualmente trata de fomentarse en los currículos oficiales. La redacción y edición de una revista escolar, además, pone en relación a todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que este proyecto trasciende el ámbito del aula para convertirse en un auténtico proyecto de centro en el que están implicados alumnos, profesores, personal no docente y familias.

El proyecto que presentamos en este breve estudio pretende, por otra parte, no circunscribirse únicamente al empleo de la prensa desde la perspectiva lingüística, en la que está ampliamente aceptada, sino incluir también el ámbito de la literatura, en esa difícil búsqueda de la integración de la lengua y la literatura tan fomentada desde la oficialidad pedagógica de *curricula* y bibliografía académica, pero tan ausente de la práctica de las aulas, como ponen de manifiesto no solo los manuales editoriales, sino las mismas pruebas de EVAU antes aludidas, en las que se evidencia la separación de ambas disciplinas hasta en preguntas del examen bien diferenciadas. En efecto, la creación de una revista literaria escolar puede ser un proyecto motivador que fomente en el aula la creación literaria al mismo tiempo que moviliza las competencias lingüísticas. Este trabajo lingüístico por acceder a los textos literarios (sea en su comprensión o en su creación) es quizá, y como afirmaba Fernando

Lázaro Carreter (1973), el que justifica en sí mismo la presencia en el currículo de los textos literarios de nuestra tradición, superando la perspectiva historicista tan extendida en el acceso a la literatura en las aulas de secundaria españolas.

Después de presentar brevemente los objetivos y la metodología que se ha considerado más apropiada para realizar este proyecto, se propondrán las fases necesarias para poder ponerlo en marcha a partir de una experiencia real, la edición de la revista escolar y literaria *La gaceta de Macondo* realizada por alumnos y profesores del IES Gabriel García Márquez (Madrid), en el curso 2018-2019.

2. ¿QUÉ ES UNA REVISTA ESCOLAR Y LITERARIA?

Será conveniente, ante todo, intentar definir qué se entiende en este estudio por revista escolar y literaria. Para el *DLE*, una revista es una “publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente” (s.v. revista). Dos son, pues, las características definitorias en que se han fijado los lexicógrafos de la Academia: la periodicidad y la diversidad temática. En efecto, una revista escolar está llamada a ser un “macrotexto” que recoge y documenta la actividad académica de un centro educativo de forma periódica, por meses, trimestres, semestres o, quizá más frecuentemente, por cursos. La denominación de “macrotexto” trata de visibilizar la esencial cohesión, en la diversidad temática e incluso de los distintos códigos empleados, que poseen todos los contenidos que se encuentran recogidos en la revista escolar. Entrevistas, artículos de opinión, reportajes, textos literarios, dibujos e ilustraciones, pasatiempos, imágenes, reseñas bibliográficas, anuncios o crónicas... participan en la construcción de un mensaje unitario que refleja la vida y la identidad de todo un centro educativo en su rica diversidad, texto que se completa sucesivamente en cada nueva salida.

Como cualquier otra publicación periodística, una revista escolar es también un proyecto colectivo en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa de diverso modo. La presencia de un grupo director, a manera de consejo editorial, facilitará esta necesaria participación de todos los miembros del centro. En el caso de la revista escolar y

literaria que proponemos aquí, la iniciativa partirá del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, que coordinará la participación de los demás departamentos didácticos del centro. La participación de los alumnos, sin embargo, no se realizará a partir de los demás departamentos, sino que tendrá lugar directa y voluntariamente, ya que serán miembros del consejo de redactores de la revista.

Pero la revista escolar será también una revista literaria que no limita su horizonte a la vida escolar y sus circunstancias, sino que se especializa en la creación literaria de todos sus miembros, alumnos y profesores. La revista literaria escolar se convertirá, de esta forma, en una plataforma para los jóvenes escritores que dispondrán de un primer y cercano medio de dar a conocer sus primeras creaciones literarias. Esta experiencia inicial está llamada a ser un “banco de pruebas” para estos principiantes con vocación literaria que, de esta forma, pueden adquirir también parte de la formación necesaria para su vida literaria. Es necesario pensar que muchos escritores, desde el siglo XVII al siglo XX, comenzaron sus carreras publicando sus relatos y poemas en revistas nacidas en el ámbito escolar, como primera aproximación al mundo editorial. Sin duda, la perspectiva de poder publicar, aunque sea modestamente, es un acicate para todo joven escritor y puede servir de estímulo también para la creación de textos en las clases de Lengua y Literatura.

Desde esta revista literaria escolar se ha de extender también la invitación a la lectura, tan necesaria siempre en la formación de los jóvenes de todos los tiempos. La experiencia creativa es, quizá, una de las más poderosas formas de estimular la lectura en los centros educativos, vinculando lectura y placer estético en la formación de ese auténtico lector que, más allá de la utilización de la lectura para “sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen en la social escala”, como realiza el “leedor” del famoso artículo de Pedro Salinas publicado por primera vez en *El defensor*: “Lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro y las ondas del río en cuya margen se recuesta” (Salinas, 1983, pp. 183-184). Pero no solo a través de la creación literaria esta revista

escolar y literaria participará en el “plan lector” del centro, sino también mediante las reseñas de libros que sus redactores realizarán o mediante otras iniciativas que podrán llevarse a cabo en ella, coordinándose también con la biblioteca escolar.

3. OBJETIVOS

Una vez realizada esta aproximación a la revista escolar y literaria de un instituto de educación secundaria (IES), podrían formularse algunos de los objetivos que persigue esta propuesta.

En primer lugar, la revista escolar y literaria está llamada a ser un recurso pedagógico que estimule la creación de textos periodísticos y literarios vinculados a la asignatura de Lengua y Literatura. La revista escolar puede ser, por lo tanto, cantera de futuros periodistas y escritores a través del estímulo constante que supondrá su presencia en el centro.

Al mismo tiempo, esta revista se convertirá en una plataforma pública que reconocerá y difundirá entre los miembros de la comunidad escolar los textos literarios premiados en los certámenes literarios, así como otros trabajos que los distintos departamentos didácticos consideren dignos de reconocimiento mediante la presencia de imágenes y reseñas en la revista del centro.

La revista escolar y literaria, en este sentido, pretende ser un lugar de encuentro de la actividad que realizan todos los miembros de un centro educativo, convirtiéndose en memoria textual de la actividad académica y humana de sus integrantes y llegando a ser, en virtud de su periodicidad, un texto “en proceso”, en cuyo espejo puede contemplarse el devenir de un centro escolar.

La educación en el diálogo, la participación democrática y el fomento del pensamiento crítico son objetivos de la revista escolar, no solo a través de sus contenidos sino, sobre todo, de su metodología participativa.

En el marco de la educación competencial, la revista escolar pretende, asimismo, fomentar la interdisciplinariedad en el centro, desde la misma variedad de contenidos que ofrece, pero también mediante el método de

trabajo colaborativo, en el que han de confluír los intereses de todos los departamentos didácticos del centro.

La edición de una revista literaria escolar supone no solo un estímulo para la creación de textos literarios y el fomento de la lectura entre los jóvenes, sino también un impulso para la creación artística y la investigación científica de los alumnos y miembros de la comunidad educativa, pues a ella están llamados a confluír todas las iniciativas artísticas y científicas que pueden concebirse en la escuela. No solo la creación literaria, sino también la creación de las artes plásticas y visuales tendrá cabida en la revista escolar, que ofrece un privilegiado expositor para los jóvenes artistas, de igual manera que *Revista de Occidente* o *Ínsula*, por no citar más que dos representantes eximios de la tradición española, han hecho con los artistas modernos y contemporáneos.

En fin, esta revista escolar y literaria ha de ser un medio de afianzar la identidad del centro escolar como un instrumento que contribuya a la integración de todos sus miembros en un mismo proyecto de formación académica y humana que mejore el bienestar y la felicidad de toda la comunidad escolar.

4. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS

La metodología que requiere la redacción de una revista escolar y literaria, tal y como se está planteando en este estudio, es esencialmente activa: los alumnos participantes (redactores) son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que va a ser guiado por el profesor (coordinador). Según Abellán y Herrada (2016), la utilización de metodologías activas en el aula de Lengua y Literatura es un factor de innovación que va a encontrar en la redacción de la revista un lugar idóneo de aplicación.

Para llevar a cabo la redacción y edición de la revista escolar y literaria se crearán varios grupos de alumnos que serán responsables de las distintas secciones de la revista. Así pues, la metodología de trabajo estará relacionada con el aprendizaje cooperativo.

Los alumnos, distribuidos en pequeños grupos y coordinados por un “jefe de sección”, llevarán a cabo las distintas fases necesarias para la

edición de la revista, objetivo final del proyecto: planificación, redacción y revisión de los textos finalmente seleccionados. Un principio metodológico fundamental será el de la autorreflexión y la autocrítica (llevado a cabo de forma individual y grupal), factor fundamental en la redacción y edición de un “macrotexto” como es la revista escolar. De esta forma, como se ha indicado más arriba, el diálogo, el debate y la confrontación de ideas constituyen no solo un objetivo sino también una herramienta de trabajo indispensable para lograr el resultado final.

En un sentido propio es posible afirmar que la edición de una revista escolar y literaria supone aplicar los principios del aprendizaje basado en proyectos (ABP), tal y como lo desarrollan autores como Fernando Trujillo (2017), quien recomienda precisamente esta propuesta metodológica para las áreas lingüísticas como la de Lengua y Literatura. En efecto, la redacción de contenidos y la edición de la revista escolar suponen un proyecto de aprendizaje en el que se implican diversos contenidos del currículo y todas las competencias.

Tanto en la redacción de los textos, como en la necesaria documentación que algunos artículos van a requerir, la utilización de las TIC será importante. Un equipo de redactores deberá ocuparse de la maquetación y de la documentación gráfica, que serán labores de gran importancia en la fase final de redacción en la que serán útiles las aplicaciones informáticas. Asimismo, será muy importante establecer los mecanismos de colaboración y coordinación con los distintos departamentos pedagógicos con la finalidad de que la revista escolar y literaria se enriquezca en la diversidad de la vida académica. Esta diversidad no debería limitarse a los contenidos, sino que también debería extenderse a la utilización de todas las lenguas que se enseñan y aprenden en el centro educativo, haciendo de la integración en la diversidad y la multiculturalidad otro de los principios en los que esté basada la revista.

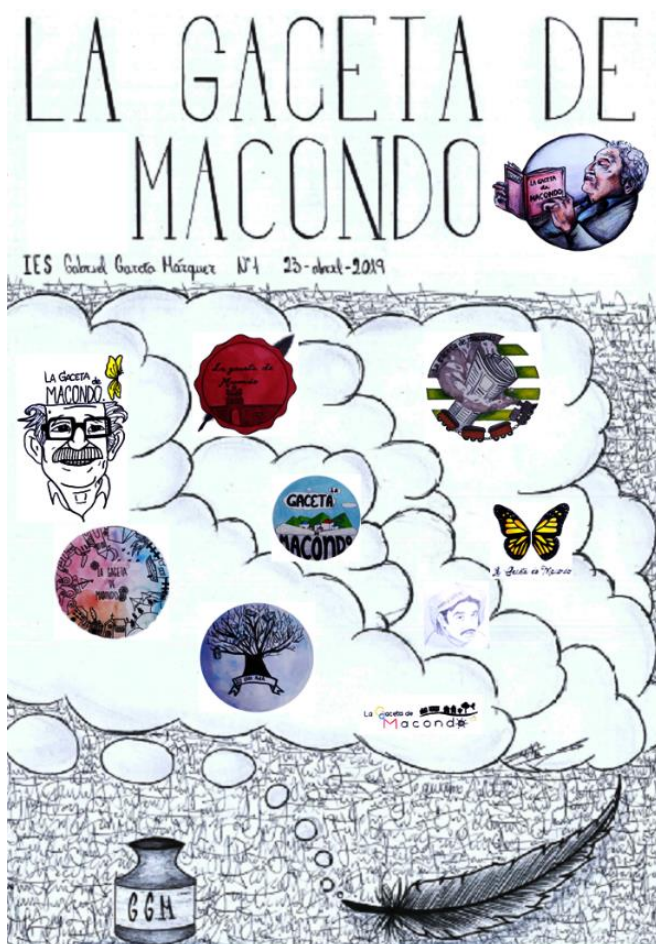
Aunque la periodicidad de la revista puede llegar a ser menor, es recomendable que el proyecto se desarrolle a lo largo de todo un curso escolar. El mejor momento para ofrecer a los lectores el producto final puede coincidir con el final de curso o con alguna fecha significativa como el Día del Libro, en el que se presente el número de la revista como una

actividad relacionada con el fomento de la lectura.

En cuanto a la evaluación del proyecto, es importante que exista una evaluación inicial de los criterios de redacción, otra intermedia que reconduzca y reactive el trabajo, y una final que evalúe la idoneidad de los principios y procesos implicados, pretendiendo alcanzar la mejora constante. Ha de establecerse algún cauce de comunicación con los lectores que permita conocer la opinión que a estos les merece el producto editorial no solo en los contenidos, sino también en el formato o en cualquier otro aspecto digno de notar, para lo que podría crearse una sección destinada a “cartas al director” o similar.

5. RESULTADOS

La presente propuesta se basa, como se ha indicado anteriormente, en la edición de una revista escolar, *La Gaceta de Macondo*, llevada a cabo en el marco de un Seminario de Innovación Didáctica coordinado por el Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) Madrid-Capital durante el curso 2018-2019, en el que participaron varios profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Gabriel García Márquez (Madrid), quienes coordinaron los distintos grupos de alumnos redactores y autores, en su totalidad, de los textos de la revista. Una exposición de la planificación y ejecución del proyecto puede leerse en el Dossier para la elaboración de una revista escolar y literaria. *La Gaceta de Macondo*. IES Gabriel García Márquez, reseñado en la bibliografía final; asimismo, es posible consultar también el número 1 de *La Gaceta de Macondo*, en versión PDF, alojada en la Mediateca de Educamadrid.



Portada del primer número de *La Gaceta de Macondo*.

Las fases en las que se llevó a cabo el citado proyecto pueden ser también orientativas de las que debería seguir la revista escolar y literaria propuesta en este estudio como proyecto de innovación didáctica:

- Planificación.
- Sensibilización.
- Redacción de contenidos.
- Evaluación y corrección.
- Maquetación.
- Presentación.

La planificación del proyecto debe partir del establecimiento de un organigrama claro en el que estén presentes, como punto de partida, las secciones fundamentales que ha de tener la revista escolar y literaria. Este último aspecto, el literario, debe considerarse el centro de la revista, por lo que podría ocupar las páginas centrales constituyendo, incluso, un cuadernillo separable de la misma. Es necesario establecer los diversos grupos de trabajo entre los alumnos participantes, sin olvidar que además de las secciones de contenido que se establezcan debe seleccionarse también un grupo para la parte tipográfica y de gestión editorial, como la maquetación, el diseño de la cabecera, la difusión y distribución, la financiación y la presencia, si se estima oportuno, de publicidad. Esta primera fase del proyecto debe tener presente, asimismo, la coordinación con los distintos departamentos didácticos y con todos los miembros de la comunidad educativa (AMPA, personal de administración y servicios, junta de delegados). Es importante, finalmente, establecer un cronograma que oriente y guíe todo el proyecto estableciendo los plazos de entrega y la presentación del producto final.

Como se ha dicho anteriormente, la revista escolar es un factor de identidad y de integración en el centro. Por ello, una parte importante del proyecto ha de consistir en la sensibilización de todos los miembros del centro, participen activamente o no, en el mismo. Es necesario crear expectativas entre los alumnos y profesores desde el inicio, no solo para que tengan en cuenta la revista como una plataforma de difusión de contenidos, sino sobre todo para que esta cumpla su importante función de contribuir a la formación literaria y académica del centro escolar. En este sentido, puede recurrirse a varios concursos abiertos a la participación de todos los alumnos para elegir el mejor diseño de cabecera o, si aún no se ha escogido el título y el logotipo de la revista, para que todo el centro participe en su elección. Será importante también que los departamentos didácticos tengan en cuenta las posibilidades que la revista ofrece para estimular entre el alumnado la participación en sus actividades, reservando un espacio para la exhibición de los trabajos seleccionados o premiados.

La redacción de los contenidos de la revista en sus diferentes secciones va a ser la parte más laboriosa de todo el proyecto. En el seno de cada

sección se producirá la formación de los redactores, para lo cual puede seguirse la metodología del aprendizaje basado en proyectos en la que los propios alumnos se convierten, con la ayuda y guía de los profesores, en maestros de sus compañeros, construyendo de forma colaborativa el conocimiento necesario para resolver las distintas tareas que supone la redacción de artículos periodísticos o de textos literarios. Un “manual de estilo” que incluya las normas de envío, entre otros elementos, redactado inicialmente por los profesores de Lengua Castellana y Literatura, puede servir de referencia cercana y primera para estas tareas. Como en la redacción de cualquier revista o periódico, las reuniones de coordinación de redactores de las diferentes secciones han de ser constantes, motivando la participación y resolviendo los problemas que vayan surgiendo. Fomentar la identidad de pertenecer a la revista del centro mediante alguna iniciativa (crear un pase de prensa, realizar anuncios previos a la presentación final, reuniones grupales, etc.) puede ser favorable en este extenso proceso de trabajo colaborativo e individual.

La conclusión de esta fase de redacción conducirá necesariamente al momento de la organización de los materiales, que serán distribuidos en el blanco de la página mediante el proceso de la maquetación. Es necesario reservar un tiempo no breve para esta tarea final, siempre compleja, en la que ha de participar un reducido grupo de alumnos coordinados por algún especialista. Dependiendo de las limitaciones materiales del número de páginas y de la elección del formato (tipo de papel, páginas en color, etc.) establecidas por la financiación con que cuente la revista, será importante realizar un número 0 en el que se plantee en borrador su aspecto final. A partir de este borrador debería producirse un proceso de corrección, redistribución material y selección, en su caso, de los textos que formarán el número final de la revista. De nuevo, habrá que tener en cuenta escrupulosamente los plazos de esta fase para poder garantizar el plazo final de presentación. No debe olvidarse que la impresión material de los ejemplares ha de haberse planificado y que debe preverse el método de financiación de esta parte, incluso recurriendo a publicidad o solicitando las ayudas necesarias.

La presentación del producto editorial debe constituir un acto académico y social que realce el trabajo realizado durante tanto tiempo y subraye,

asimismo, la labor educativa de la revista escolar y literaria realizada no solo en este momento final, sino a lo largo de todo el proceso de planificación y redacción. Habrá que plantearse cómo se ha de distribuir la publicación entre todos los miembros de la comunidad escolar y si su contribución económica será necesaria o no para la financiación de la revista, lo que habrá sido considerado previamente por el grupo encargado de la parte económica. Es posible que esta distribución se realice mediante la difusión digital de los contenidos en la página web del centro o a través de otros medios, una vez superado el conveniente periodo de embargo o aplazamiento que asegure la distribución de los ejemplares en papel. Consideramos que la revista debe imprimirse en papel, pues quedará resaltado el aspecto artístico y promoverá la lectura dentro de la cultura del libro impreso tan necesaria en la sociedad actual, especialmente entre los escolares.

6. CONCLUSIONES

La edición de una revista escolar y literaria es un proyecto ambicioso que pretende integrar la educación literaria y la producción de textos periodísticos con el fin de dinamizar la vida de un centro educativo. Se trata de un proyecto interdisciplinar, por más que su centro mismo esté constituido por la revista literaria como espacio de expresión artística de todos los miembros de la comunidad educativa. En la revista escolar y literaria tienen cabida todos los departamentos didácticos de un centro, que pueden hacer públicas y fomentar sus propuestas didácticas.

Como propuesta de innovación didáctica, la redacción de la revista literaria escolar se enmarca dentro de las propuestas del aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje cooperativo. Los alumnos redactores, guiados por sus profesores, son los protagonistas de un aprendizaje que creará un producto editorial, el ejemplar impreso en papel, en el que todos los miembros de la comunidad escolar participarán como actores y receptores de nuevos conocimientos. Es un proyecto, asimismo, que propone una situación real de aprendizaje, lo que fomenta la participación y la motivación de los alumnos.

Por otra parte, las virtudes de una revista escolar y literaria para un

centro son múltiples, pues fomenta la identidad de la comunidad educativa y los valores esenciales de la educación de nuestro sistema educativo: el diálogo, la cooperación, la igualdad, el respeto a la diversidad o la creatividad, entre otros muchos.

Finalmente, la revista literaria y escolar pretende convertirse también en germen de futuros periodistas y escritores, ofreciendo una plataforma cercana y familiar para esta primera experiencia literaria, reforzando por ello la vocación por la escritura literaria de todos los alumnos.

7. REFERENCIAS

- Abellán Toledo, Y. y Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76.
- Arévalo, I., Bartolomé, M.^a P., De Llano, L., Jimeno, G., López, J. A., Rodríguez, M. y Varas, J. C. (2019). Dossier para la elaboración de una revista escolar y literaria. *La Gaceta de Macondo*. IES Gabriel García Márquez. bit.ly/3POwn5q
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33.
- Domínguez Lázaro, M.^a R. (2010). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. En J. M. Pérez Tornero, J. Cabero Almenara y Lorenzo Vilches Manterola (Coords.), *Congreso Euro-Iberoamericano "Alfabetización mediática y culturas digitales"*. Universidad de Sevilla. bit.ly/3RtKJXp
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lázaro Carreter, F. (1973). Cuestión previa. El lugar de la literatura en la educación. En *El Comentario de Textos*, vol. 1 (pp. 7-29). Castalia.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.6 en línea]. bit.ly/3ROM6St
- Salinas, P. (1983). Defensa de la lectura. En P. Salinas, *El defensor* (pp. 169-184). Alianza.
- Trujillo Sáez, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Líneas de avance para una innovación centenaria. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78(octubre), 42-48.

DISEÑO DE SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE INICIAL DE LENGUA ESCRITA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO

MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo la conversión de las diplomaturas de magisterio en grados en Educación Infantil o Educación Primaria que requieren la realización, por parte del alumnado de 4.º curso, de un Trabajo Fin de Grado con el que deben acreditar la adquisición de una serie de competencias específicas y de otras generales entre las que se encuentra la de “toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea” (Universidad de León, 2023). No obstante, con el paso de los años, se ha visto que, en muchas ocasiones, estos Trabajos Fin de Grado no tienen en cuenta los problemas a los que los docentes deben enfrentarse en su práctica diaria o plantean soluciones demasiado simples y lineales para la complejidad del contexto educativo.

Por ello, convencidos de que los futuros docentes solo podrán aprender a abordar esta complejidad si aprenden a diseñar soluciones multidimensionales y creativas, somos cada vez más los que, para formarlos, utilizamos metodologías de pensamiento de diseño, también llamadas metodologías *design thinking*, que surgieron en contextos empresariales o industriales.

El pensamiento de diseño o *design thinking* consiste en la formulación y resolución de problemas complejos a través de un proceso analítico y

creativo (Calavia *et al.*, 2023) que, según el modelo desarrollado en la Universidad de Stanford, consta de cinco fases:

- *Empatización*: aprender de los usuarios para los que se diseña la solución averiguando qué piensan o saben, mediante entrevistas y escucha activa, y/o qué hacen, cómo y por qué, mediante observaciones.
- *Definición*: ordenar y filtrar la información para identificar problemas, retos u oportunidades mediante fórmulas como la siguiente: *Los [] necesitan [] porque []*.
- *Ideación*: generar soluciones en un ambiente distendido, colaborativo y creativo con ayuda de un/a facilitador/a para, tras agruparlas y clasificarlas, adentrarse en un proceso de reflexión que permitirá seleccionar una o varias, buscando diferencias con soluciones previas y prestando atención a los beneficios sin tener demasiado en cuenta, de momento, la viabilidad.
- *Prototipado*: dar forma a las soluciones ideadas convirtiéndolas en prototipos que puedan ser implementados por los usuarios.
- *Testeo*: probar el prototipo y procesar y estructurar la información recogida durante la prueba recogiendo aquellos aspectos que los usuarios consideran positivos y negativos, así como las preguntas e ideas que les hayan surgido.

Contamos ya con un buen número de estudios que han demostrado que la integración del *design thinking* en la formación de profesores les ayuda a identificar y a resolver problemas educacionales (por ejemplo, Elwood *et al.*, 2016; Jordan, 2016) y se ha comprobado también que, cuando los docentes en activo han participado en experiencias de formación que implicaban esta metodología, han aprendido a valorar más la empatía; a abrirse a la incertidumbre y a ver la enseñanza como un proceso de diseño (Henriksen *et al.*, 2020). Por su parte, los docentes en formación que han cursado asignaturas en las que se utilizaba esta metodología han valorado positivamente la posibilidad de desarrollo de sus habilidades creativas e imaginativas y de sus habilidades para cooperar con los miembros de un equipo con el fin de alcanzar un objetivo común;

su potencialidad para suscitar motivación y la durabilidad de los aprendizajes que genera (Latorre-Coscolluela *et al.*, 2020) y se ha observado, asimismo, que los materiales instruccionales que han diseñado son más adecuados, útiles y creativos que los diseñados en procesos de formación con un enfoque más tradicional (Calavia *et al.*, 2023).

Todo ello explica el creciente interés que actualmente existe por el uso de las metodologías de *design thinking* en la formación del profesorado. Sin embargo, como Henriksen *et al.* (2017) manifiestan, aún es necesario investigar mejor cómo pueden integrarse en los planes de estudio.

2. OBJETIVOS

Con el fin de valorar la conveniencia de utilizar la metodología *design thinking* en la asignatura Trabajo Fin de Grado de los grados en Educación para que el aprendizaje de los futuros maestros resulte más significativo, se implementó una experiencia de innovación docente cuyos objetivos específicos fueron:

1. Favorecer la competencia general “toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea”.
2. Promover la docencia reflexiva.
3. Promover la docencia basada en la evidencia.
4. Dar respuestas más ajustadas a los retos que realmente plantea el sistema educativo.
5. Poner en valor la formación recibida por el alumnado de los grados en Educación.

3. METODOLOGÍA

Los participantes fueron 6 alumnos del Grado en Educación Infantil, todos ellos realizando su Trabajo Fin de Grado sobre la temática del aprendizaje de la lectura y la escritura; 3 profesoras del Grado en Educación Infantil que dirigían esos trabajos; 4 maestras tutoras de aulas de 3-6 años de Educación Infantil; 2 directoras de dos escuelas municipales

infantiles y 3 educadoras de dos escuelas municipales infantiles.

Trasladadas al proceso de elaboración de los Trabajos Fin de Grado las fases del Modelo Stanford de *design thinking* resultaron en lo siguiente:

En la fase de *empatización* los alumnos realizaron entrevistas a las maestras participantes para averiguar su perfil de práctica docente para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (González *et al.*, 2009); el grado de ajuste a la LOMLOE de dicha práctica; y qué prácticas efectivas para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura implementaban, entendiendo por *prácticas efectivas* aquellas de cuya efectividad hay evidencia recogida en estudios experimentales (Gerde *et al.*, 2012). Para la confección de las entrevistas, los alumnos formularon una serie de preguntas y con ayuda de las directoras seleccionaron las siguientes:

Perfiles de práctica:

- ¿Qué importancia le das a las actividades que sirven para que los niños traduzcan letras en sonidos y sonidos en letras? ¿Con qué frecuencia las realizas? [Factor 1: instrucción explícita del código]
- ¿Los niños de tu aula escriben de forma autónoma? ¿Por qué? [Factor 2: escritura autónoma]
- ¿Los niños de tu aula leen de forma autónoma? ¿Por qué? [Factor 2: lectura autónoma]
- ¿Cómo y con qué frecuencia evalúas los progresos de los niños respecto a la aproximación a la lectura y a la escritura? ¿Qué haces cuando aprecias que hay diferencias en cuanto a los ritmos de aprendizaje de la lectura y la escritura? [Factor 3: preocupación por la homogeneización de los resultados del aprendizaje]
- ¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? ¿Podrías ponerme un ejemplo? [Factor 4: aprovechamiento de emergentes]

Ajuste a LOMLOE:

- ¿Cuáles son los principales saberes [ajuste a saberes] que crees que los niños de tu aula han de adquirir respecto a la lectura y a la escritura? ¿Para qué crees que deben adquirirlos? [ajuste a objetivos y a competencias]

- Cuando están realizando tareas de aproximación a lectura y a la escritura, ¿los niños de tu aula interactúan [ajuste a contexto de interacción] entre ellos?
- ¿Qué modelos utilizas para despertar la curiosidad y el interés por el lenguaje escrito? ¿Cómo los utilizas? [recurso a modelos de escritores y lectores expertos]
- ¿Qué tipos de escritura hay en tu aula? [respeto del proceso de apropiación del sistema de escritura]
- ¿Utilizas textos para que los niños de tu aula se aproximen a la lectura y a la escritura? ¿Cuáles? ¿Cómo? [comprensión de la funcionalidad del lenguaje escrito]
- ¿Puedes ponerme un ejemplo de una situación funcional y significativa de lectura o de escritura que se haya producido en tu aula? [implementación de prácticas efectivas]
- ¿Utilizas las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura como una forma de conectar con las familias? ¿Cómo?
- ¿Incorporas la escritura a las rutinas diarias? ¿Cómo?
- Cuando trabajas en clase la lectura y la escritura, ¿sueles proponer actividades individuales, en pequeño grupo o en gran grupo? ¿Por qué?
- ¿Tienes materiales de lectura y escritura al alcance de los niños? ¿Qué materiales son? ¿Dónde los tienes situados?
- ¿En tu aula se llevan a cabo actividades de lectura compartida? ¿Cómo?
- ¿En tu aula se llevan a cabo actividades de conciencia fonológica? ¿Cómo?
- ¿En tu aula se llevan a cabo actividades de conocimiento de las letras? ¿Cuáles?

Las fases de *definición* e *ideación* se llevaron a cabo en el iLab, Laboratorio de Ideación de la Universidad de León, que es un aula creada específicamente para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos de transferencia utilizando la metodología *design thinking*.

Durante la fase de *definición*, los alumnos leyeron las respuestas que habían recopilado en sus respectivas entrevistas y detectaron hasta dos

retos por cada uno de los ámbitos de empatización y por cada una de las aulas. Tras ponerlos en común, los reformularon. A continuación, después de identificar cuáles de dichos retos afectaban a su aula de referencia y cuáles no, cada uno de los alumnos seleccionó dos sobre los que quería intervenir en su Trabajo Fin de Grado.

En la tercera fase cada alumno ideó una propuesta didáctica para el abordaje de los retos que había seleccionado y la presentó a las directoras de los Trabajos Fin de Grado que le dieron retroalimentación haciendo sugerencias y propuestas de mejora.

La fase de *prototipado* consistió en transformar las propuestas didácticas ideadas en situaciones de aprendizaje como las sugeridas por la LOMLOE. Es decir, y según establece el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, situaciones que deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del niño o la niña, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de lo aprendido.

Para el andamiaje de este proceso de diseño se utilizó una plantilla que ayudaba a los alumnos a establecer las tareas intermedias que resultaban necesarias para la tarea final y a establecer las competencias específicas a cuya adquisición se contribuía con cada una de esas tareas, así como los saberes movilizados y los criterios con los que se habían de evaluar los aprendizajes realizados. Asimismo, los alumnos recibieron retroalimentación por parte de las directoras hasta que los prototipos resultaron adecuados y coherentes.

Por último, la fase de *testeo* consistió en implementar las situaciones de aprendizaje en las aulas donde los alumnos estaban realizando sus Prácticum y se pidió a las maestras y educadoras participantes que valorasen los prototipos. Concretamente, se les solicitó que señalaran tres aspectos que habían encontrado positivos y tres sugerencias de mejora y que indicasen si les gustaría implementar la situación de aprendizaje en futuras ocasiones.

4. RESULTADOS

4.1. RETOS U OPORTUNIDADES DE MEJORA

Los retos u oportunidades de mejora identificados durante las fases de *empatización* y *definición* fueron los siguientes:

1. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan aumentar la atención individualizada dirigida al alumnado con más rendimiento porque, por su deseo de que ningún niño quede rezagado, sus necesidades a veces quedan desatendidas.
2. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita los niños de Educación Infantil necesitan realizar más tareas de acceso autónomo al significado porque en las aulas predominan las dinámicas en gran grupo que lo desdibujan.
3. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita los niños de Educación Infantil necesitan realizar más tareas de producción autónoma de significado porque en las aulas normalmente se posponen hasta la adquisición completa de la escritura convencional.
4. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita los niños de Educación Infantil necesitan realizar más actividades que les permitan aprender las funciones comunicativas de la lectura y de la escritura porque en las aulas predominan las actividades en las que la lectura y la escritura solo tienen una función académica (leer y escribir para aprender a leer y a escribir).
5. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan tener más presentes las fases de apropiación del sistema de la escritura porque el acceso a cada una de ellas por parte de cada niño no es uniforme.
6. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan aprovechar más y mejor las situaciones que emergen en el entorno de los niños porque son las que mejor permiten aprender las funciones comunicativas de la lectura y de la escritura.

7. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita los niños de Educación Infantil necesitan realizar más actividades de escritura cooperativa porque permiten obtener beneficio de las distintas fases de apropiación de la escritura en las que naturalmente se encuentran los niños.
8. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan estar menos sujetas a la realización de las denominadas fichas de lectoescritura porque estas solo permiten aprender algunos de los aspectos vinculados a los procesos de codificación y descodificación, pero no los procesos de acceso y producción de significado.
9. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan realizar más actividades que requieran la conexión con las familias porque se ha evidenciado que tienen un efecto positivo sobre dicho aprendizaje.
10. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan implementar situaciones de lectura compartida porque se ha evidenciado que permiten modelar mejor las estrategias de comprensión lectora.
11. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan realizar más actividades de conciencia fonológica porque se ha evidenciado que predicen que dicho aprendizaje sea exitoso.
12. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita los niños de Educación Infantil necesitan tener a su alcance los materiales de lectura y escritura porque se ha evidenciado que el poder acceder a ellos con facilidad repercute positivamente en su aprendizaje.
13. Durante los procesos de aprendizaje inicial de la lengua escrita las docentes de Educación Infantil necesitan utilizar más textos funcionales porque son los que permiten que los niños aprendan las funciones comunicativas de la lectura y la escritura.

A partir del análisis de las respuestas proporcionadas por las maestras y educadoras participantes se determinó que estos retos afectaban a cada aula de la siguiente manera:

Retos	Aulas					
	1	2	3	4	5	6
Aumentar la atención individualizada dirigida al alumnado con más rendimiento					X	
Realizar más tareas de acceso autónomo al significado	X	X	X	X	X	
Realizar más tareas de producción autónoma de significado	X	X	X	X		
Realizar más actividades que les permitan aprender las funciones comunicativas de la lectura y de la escritura			X	X		
Tener más presentes las fases de apropiación del sistema de la escritura	X	X	X	X	X	
Aprovechar más y mejor las situaciones que emergen en el entorno de los niños		X	X	X	X	
Realizar más actividades de escritura cooperativa			X	X		
Estar menos sujetas a la realización de las denominadas <i>fi-chas de lectoescritura</i>			X	X		
Realizar más actividades que requieran la conexión con las familias	X	X	X	X		X
Implementar situaciones de lectura compartida	X	X	X	X	X	X
Realizar más actividades de conciencia fonológica					X	X
Tener los materiales de lectura y escritura al alcance de los niños	X	X	X	X	X	X
Utilizar más textos funcionales	X	X	X	X	X	

Los retos seleccionados por cada uno de los alumnos fueron los que se indican a continuación:

Alumno/a	Ciclo y nivel	Retos seleccionados
1	2.º ciclo E.I. 3-4 años	a. Realizar más tareas de producción autónoma de significado b. Utilizar más textos funcionales
2	1.º ciclo E.I. 2-3 años	a. Realizar más tareas de acceso autónomo al significado b. Realizar más actividades que requieran la conexión con las familias
3	2.º ciclo E.I. 3-6 años	a. Aprovechar más y mejor las situaciones que emergen en el entorno de los niños b. Realizar más actividades de escritura cooperativa
4	2.º ciclo E.I. 3-4 años	a. Implementar situaciones de lectura compartida b. Tener más presentes las fases de apropiación del sistema de la escritura
5	1.º ciclo E.I. 2-3 años	a. Implementar situaciones de lectura compartida b. Realizar más actividades que requieran la conexión con las familias
6	2.º ciclo E.I. 5-6 años	a. Realizar más actividades de conciencia fonológica b. Realizar más actividades que requieran la conexión con las familias

4.2. PROTOTIPOS

La siguiente tabla presenta brevemente las situaciones de aprendizaje diseñadas e implementadas por cada uno de los alumnos:

Alumno/a	Ciclo y nivel	Situación de aprendizaje
1	2.º ciclo E.I. 3-4 años	Escribir una lista con los nombres de los amigos de clase con los que cada niño se tiene que reunir para ensayar el baile de la fiesta de fin de curso
2	1.º ciclo E.I. 2-3 años	Hacer la compra de productos para un desayuno saludable en un supermercado de logotipos
3	2.º ciclo E.I. 3-6 años	Redactar las normas de comportamiento para el viaje en autobús, con motivo de una salida escolar próxima
4	2.º ciclo E.I. 3-4 años	Escribir la invitación a una próxima reunión familiar
5	1.º ciclo E.I. 2-3 años	Compartir la lectura de un cuento
6	2.º ciclo E.I. 5-6 años	Confeccionar un libro de recopilación de adivinanzas rimadas

A fin de que el alumnado de su aula de Prácticum realizase más tareas de producción autónoma de significado y utilizase más los textos funcionales, el alumno 1 diseñó e implementó una situación de aprendizaje cuya *tarea final* consistió en que cada niño del aula escribiese, en su nivel de apropiación del sistema de la escritura, una lista con los nombres de los niños con los que debía reunirse para ensayar el baile con el que el grupo iba a participar en la fiesta de fin de curso. Para conseguirlo, los niños tuvieron que realizar varias *tareas intermedias*: observar y manipular ejemplos de listas; identificar, nombrar y pronunciar letras a partir de los nombres de sus compañeros y planificar colectivamente los textos. Dicho alumno consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran,

por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica*: Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características (Competencia específica 4 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).
- *Saberes básicos*:
 - Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
 - Textos escritos en diferentes soportes.
 - Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
 - Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas.

Para que el alumnado de su aula de Prácticum realizase más tareas de acceso autónomo al significado y más tareas que requiriesen la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la alumna 2 diseñó e implementó una situación de aprendizaje cuya *tarea final* consistió en que cada niño del aula participase en un juego simbólico durante el que haría la compra de alimentos para un desayuno saludable en un supermercado en el que, en vez de productos reales, había logotipos. Para conseguirlo, los niños tuvieron que realizar varias *tareas intermedias*: recopilar, con ayuda de las familias, logotipos de alimentos consumidos en sus desayunos; identificar, mediante lectura logográfica, esos productos y otros y agruparlos por categorías (lácteos, frutas, galletas, etc.). Dicha alumna consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran, por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica*: Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir

nuevos aprendizajes (Competencia específica 2 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).

- *Saberes básicos:*
 - Formas escritas y otros símbolos presentes en el entorno.
 - Acercamiento a los usos del lenguaje escrito.

A fin de que el alumnado de su aula de Prácticum realizase más tareas motivadas por situaciones que surgen en su entorno y más actividades de escritura cooperativa, la alumna 3 diseñó e implementó una situación de aprendizaje cuya *tarea final* consistió en que, por grupos, los niños del aula escribiesen las normas de comportamiento que debían seguir en el autobús durante una próxima salida escolar. Para conseguirlo, los niños tuvieron que realizar dos *tareas intermedias*: manipular y comentar modelos; y planificar colectivamente el texto. Dicha alumna consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran, por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica:* Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características (Competencia específica 4 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).
- *Saberes básicos:*
 - Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
 - Textos escritos en diferentes soportes.
 - Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
 - Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas.

Para que el alumnado de su aula de Prácticum realizase más tareas de lectura compartida y para que en el aula hubiese una mayor conciencia de las fases de apropiación del sistema de escritura, la alumna 4 diseñó

e implementó una situación de aprendizaje cuya *tarea final* consistió en que cada niño escribiese la invitación para una próxima reunión familiar. Para conseguirlo, los niños tuvieron que realizar varias *tareas intermedias*: realizar una lectura compartida del cuento *La ovejita que vino a cenar*; identificar, mediante lectura logográfica, comidas acordes con sus gustos y manipular e interpretar ejemplos de invitaciones. Dicha alumna consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran, por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica*: Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características (Competencia específica 4 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).
- *Saberes básicos*:
 - Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
 - Textos escritos en diferentes soportes.
 - Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
 - Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas.

A fin de que el alumnado de su aula de Prácticum participase en más situaciones de lectura compartida y en más tareas que requiriesen la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la alumna 5 diseñó e implementó una situación de lectura de acuerdo con el procedimiento propuesto en Llamazares y Alonso-Cortés (2016) y para promover la participación familiar elaboró unas pautas para que las familias pudiesen compartir también momento de lectura comprensiva. Dicha alumna consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran, por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica*: Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes (Competencia específica 2 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).
- *Saberes básicos*:
 - Lectura a través de modelos de referencia.

Finalmente, para que el alumnado de su aula de Prácticum realizase más actividades de conciencia fonológica y participase en más tareas que requiriesen la implicación familiar en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la alumna 6 diseñó e implementó una situación de aprendizaje cuya *tarea final* consistió en confeccionar un libro colectivo donde los niños copiasen adivinanzas rimadas propuestas por las familias. Para conseguirlo, los niños tuvieron que realizar varias *tareas intermedias*: rimar palabras, participar en un juego de adivinanzas con rima y recopilar adivinanzas pertenecientes al acervo familiar que los padres y/o madres debían escribir delante de ellos. Dicha alumna consideró que la participación en esta situación de aprendizaje contribuiría a que los niños con los que trabajó adquirieran, por ejemplo, las siguientes competencias específicas y saberes básicos (según RD 95/2022):

- *Competencia específica*: Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural (Competencia específica 5 del Área 3. Comunicación y Representación de la realidad).
- *Saberes básicos*:
 - Textos literarios infantiles y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferentemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural.
 - Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.

4.3. VALORACIONES EXTERNAS

Respecto a los prototipos, las maestras participantes consideraron positivos los siguientes aspectos:

- Generan interés por el aprendizaje.
- Evidencian el propósito del aprendizaje.
- Motivan a la participación.
- Refuerzan el autoconcepto de los niños como lectores y escritores.
- Secuencian adecuadamente los aprendizajes.

No obstante, también entendieron que había una serie de mejoras que se podían realizar:

- Mayor consideración de las edades de los niños implicados.
- Mayor protagonismo del modelado.
- Integración de nuevas tecnologías.

Todas ellas afirmaron su disposición a integrar en su programación de aula las situaciones de aprendizaje creadas durante el proceso de *design thinking* descrito en estas páginas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se alinean con los hallazgos de otros estudios similares y muestran que la utilización de la metodología *design thinking* propicia la consecución de los objetivos perseguidos.

A fin de configurar el catálogo de retos u oportunidades de mejora (Resultado 1), durante las fases de *empatización* y *definición*, los estudiantes participantes tuvieron que movilizar sus conocimientos para identificar problemas respecto a los que contribuir (Henriksen *et al.*, 2017). Para la formulación de las preguntas de las entrevistas se les pidió que acudieran a los estudios sobre perfiles de prácticas docentes (González *et al.*, 2009) y sobre prácticas efectivas para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Gerde *et al.*, 2012) y con ello recordaron que tanto los análisis de la práctica docente como la propia práctica docente han de estar basados en la evidencia (Objetivo 3).

Tras hacer converger las distintas realidades observadas, durante la fase de *ideación* hubo ocasión de compartir una lluvia de ideas y de reflexionar (Objetivo 2) sobre posibles formas de abordar los retos identificados que fueron planteadas como potenciales soluciones, lo que les familiarizó con la incertidumbre que necesariamente conllevan los procesos de innovación (Henriksen *et al.*, 2020):

La participación en estas tres primeras fases del proceso de *design thinking* supuso la aplicación por parte de los estudiantes de la competencia general “toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea” (Objetivo 1):

Esto ha sido una gran oportunidad para familiarizarme con las situaciones de aprendizaje y llevar a cabo una intervención, lo cual me ha servido de aprendizaje para mi futura labor como docente, además todo ello sirvió para poder avanzar en esas oportunidades de mejora que se detectaron en las entrevistas con las maestras y, permitió analizar los resultados de la intervención que se realizó, pudiendo observar los puntos fuertes y débiles de la propuesta didáctica desarrollada (Alumna 4).

El hecho de que fuesen planteadas como fases colaborativas fue positivamente valorado por varios de ellos: “El trabajo individual es efectivo y, por lo tanto, necesario, pero la realización de un trabajo cooperativo de generación de ideas lo considero mucho más enriquecedor” (Alumna 6). Esta valoración está en consonancia con las valoraciones realizadas por los estudiantes que participaron en Latorre-Coscolluela *et al.* (2020) y en Calavia *et al.* (2023).

Concebidas como situaciones de aprendizaje, las soluciones propuestas y diseñadas durante la fase de prototipado (Resultado 2), se ajustaron a los retos que, con la implantación de la LOMLOE, afectan actualmente al sistema educativo (Objetivo 4), el más importante de los cuales probablemente sea transitar del protagonismo de la instrucción al protagonismo de la acción.

A pesar de las bajas expectativas que tenía debido a que en el aula no se trabajaba con esta metodología, obtuve los resultados esperados en varios de los sujetos. Ellos mismos producían, codificaban sus textos y les daban significado. Se sintieron seguros de sí mismos y crearon textos adaptados a sus edades y capacidades (Alumna 3).

Como las derivadas del estudio de Calavia *et al.* (2023), esas soluciones fueron, además, sostenibles, útiles y creativas.

Finalmente, el hecho de que en sus valoraciones (Resultado 3) todas las maestras y educadoras participantes se mostraran dispuestas a poner en práctica dichas situaciones de aprendizaje implicó poner en valor la formación de los estudiantes participantes y, por tanto, la consecución del Objetivo 5.

6. CONCLUSIONES

El Anexo III del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil dice que la adquisición efectiva de las competencias clave se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca a los niños y a las niñas como agentes de su propio aprendizaje y, para ello,

se propone diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada etapa.

Así pues, hemos de formar docentes que sepan mirar a las aulas para identificar problemas y desafíos; que no tengan miedo a idear y a probar soluciones razonables; que se autobserven y se autoevalúen; que se sientan más diseñadores de oportunidades de aprender que transmisores de contenidos que enseñar. Esta experiencia de innovación docente viene a sumarse a otras para mostrar que puede hacerse.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a M.^a Teresa Llamazares y a M.^a Jesús Cabañas, compañeras del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de León su confianza y apoyo compartiendo la implementación de esta experiencia.

8. REFERENCIAS

- Calavia, M. B., Blanco, T., Casas, R. y Dieste, B. (2023). Making Design Thinking for Education Sustainable: Training Preservice Teachers to Address Practice Challenges. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101199>
- Elwood, K., Savenye, W., Jordan, M. E., Larson, J. y Zapata, C. (2016). Design Thinking: A New Construct for Educators. En *Proceedings of the Annual Convention of the Association of Educational Communications and Technology* (pp. 43-52).
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. y Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Henriksen, D., Gretter, S. y Richardson, C. (2020). Design Thinking and the Practicing Teacher: Addressing Problems of Practice in Teacher Education. *Teaching Education*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1531841>
- Henriksen, D., Richardson, C. y Mehta, R. (2017). Design Thinking: A Creative Approach to Educational Problems of Practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140-153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Jordan, M. E. (2016). Teaching as Designing: Preparing Pre-Service Teachers for Adaptive Teaching. *Theory Into Practice*, 55(3), 197-206.
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. y Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>

Llamazares Prieto, M. T. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.

MEC (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE*, 28.

Universidad de León (2023). *Memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de León*. bit.ly/3GV6vze

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA MAESTROS
EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
(UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)⁸

ALBERTO ESCALANTE VARONA
Universidad de La Rioja

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

ISABEL SAINZ BARIAIN
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se ha observado un gran declive en el hábito lector del estudiantado universitario, hecho que ha repercutido tanto en su comprensión escrita como en su estilo escritural. Cabe apreciar que todavía se sigue creyendo en el falso mito de que con la entrada en la institución universitaria el alumnado dispone de un completo aprendizaje lectoescriptor, engaño en el que sucumbe el profesorado. Sin embargo, la realidad es diferente, pues los educandos requieren de nuevas estrategias para adaptarse, comprender e inferir en el lenguaje académico y científico. Por tanto, tal y como arguyen Yubero y Larrañaga: “La alfabetización académica consiste en abrir puertas a los alumnos a las especificidades de cada disciplina, siendo imprescindible para ello acompañarles en la comprensión del lenguaje científico y de los textos académicos” (2015, p. 719).

⁸ El presente trabajo forma parte del proyecto de innovación docente propuesto por el Área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, del Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas, titulado “Competencias comunicativas para la docencia (I): bases de datos bibliográficas y normas de estilo en la escritura académica”. El PID está financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y de Profesorado de la Universidad de La Rioja para el curso 2022-2023 y coordinado por los docentes Alberto Escalante Varona e Isabel Sainz Barriain.

Esta falta de hábito lector conlleva a la ausencia de un vocabulario activo y pasivo que obstaculiza, en multitud de ocasiones, la redacción y comprensión de textos académicos de cualquier disciplina. Asimismo, esta deficiencia lingüística activa y pasiva (expresión y comprensión), dificulta la escritura y defensa del Trabajo de Fin Grado, comúnmente denominado TFG, porque en ningún momento los educandos han sido preparados para ese fin. Es innegable que durante su estancia en el grado universitario el estudiante se convierte en autor de un gran cómputo de trabajos académicos, que, en resumidas cuentas, parece no servirle de mucho a la hora de redactar el proyecto culmen de su carrera universitaria. Pérez Martín y Martínez Luna destacan en su estudio que: “en cuanto a la formalidad de la redacción de los alumnos mostraron una falta de formación en este sentido, ya que un 34,9 % argumentaban usando la primera persona y/o empleando opiniones sin base científica” (2017, p. 252). Por tanto, no es comprensible esa falta de habilidades para poder llevar a cabo la redacción del TFG, si resulta, tal y como afirma el inciso 7 del artículo 12 del Real Decreto 1393/2007, ser un trabajo autónomo e individual en el que se deben exhibir todos los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado universitario (MEC, 2007).

Por otro lado, se denotan ciertas deficiencias a la hora de recopilar, emplear y citar fuentes bibliográficas y webgráficas, lo que conlleva a la comisión de plagio. Esto puede ser debido a que el profesorado no ha explicado cómo se debe citar correctamente. Pérez Martín y Martínez Luna (2017, p. 252) evidencian también esta cuestión:

En un 44,2 % de los trabajos se detectaron niveles de plagio superiores a los permitidos según la guía docente (<12 %). Hay que indicar que algunos alumnos copiaban literalmente un texto sin indicar la fuente, lo que estrictamente es plagio. Sin embargo, otros tenían graves dificultades para organizar la información de las fuentes y presentarla procesada con su correspondiente cita. En este caso se incluyen copia literal sin comillas y parafraseados incorrectos.

Es por ello por lo que el presente trabajo tiene como propósito presentar el proyecto de innovación docente que está siendo desarrollado en la Universidad de La Rioja y que tiene como objetivo la perfección y mejora de las habilidades comunicativas del alumnado del Grado en

Educación Primaria y garantizar, también, una óptima escritura (ortográfica y bibliográfica) y defensa del TFG.

2. OBJETIVOS

El proyecto de innovación docente comprende una serie de objetivos generales que velan por el completo desarrollo del estudiante en torno a una actividad tradicional y obligatoria para culminar el grado universitario, como es la redacción y exposición del Trabajo Fin de Grado. Por tanto, se pretende labrar la expresión escrita y oral del estudiantado para que este adquiriera una solvencia lingüística con la que afrontar con acierto futuras situaciones. Para ello, se busca introducir en las aulas de los diferentes cursos del Grado en Educación Primaria una propuesta con la que abordar las diferentes destrezas lingüísticas activas (expresión) y pasivas (comprensión). De esta forma, en cada año académico se optimizarán las competencias lingüísticas por separado hasta llegar al Trabajo de Fin Grado, momento en el que estas habilidades quedan aunadas en una única asignatura.

Dado que el proyecto de innovación docente se produce en un contexto universitario español, en todo momento se va a ser congruente con la legislación vigente de universidades, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (MEC, 2022), conocida como LOSU, en la que queda cristalizado el aprendizaje competencial de los estudiantes universitarios. De esta manera, también se es coherente con el currículo educativo actual, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE. En consecuencia, se va a incidir en la adquisición de las competencias básicas para preservar un aprendizaje significativo no solo para su porvenir académico, sino también personal y profesional. En mayor medida, se labrará la competencia en comunicación lingüística, (CCL); la competencia digital (CD); y la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

Asimismo, durante la consecución del proyecto de innovación docente se van a utilizar diferentes estrategias metodológicas de tipología activa, pues se pretende que el alumnado sea consciente de su propio conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el

alumno adquiere el rol protagonista durante la adquisición de conocimientos, mientras que el profesorado se encarga de guiarlo hacia la construcción óptima del conocimiento, tal y como aseveran Bernal González y Martínez Dueñas (2009). No obstante, Fernández March ya anticipaba que este tipo de metodologías activas: “se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias” (2006, p. 43). El empleo de esta vertiente metodológica, aplicada a la evolución competencial, introduce al estudiante en situaciones reales en las que: “el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.” (Fernández March, 2006, p. 43). Por tanto, en la educación actual es fundamental emplear métodos pedagógicos activos para asegurar el desarrollo de las competencias básicas y específicas. Es por ello por lo que se va a hacer uso del aprendizaje ensayo y error y del aprendizaje basado en proyectos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos generales no podrían cumplirse sin la consecución de una serie de objetivos específicos que facilitan su buen funcionamiento.

1. Adquirir nociones académicas sobre el empleo de bibliografía y procedimientos de cita.
2. Desarrollar un hábito lector de obras científicas y literarias acordes a su entorno de interés.
3. Impulsar estrategias de oratoria a la hora de exponer un trabajo científico ante un tribunal calificador.
4. Promover la autoevaluación y la reflexión críticas a la hora de enmendar los errores cometidos durante las actividades.

3. MARCO TEÓRICO

Este epígrafe procura exponer de manera científica dos partes sustanciales del proyecto de innovación docente. Por un lado, conocer cómo se imparten las competencias comunicativas en el sector universitario y,

por otro lado, definir qué es un Trabajo de Fin de Grado desde el punto de vista curricular en el contexto de la Universidad de La Rioja.

3.1. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Como es bien sabido, las competencias comunicativas son aquellas habilidades lingüísticas que permiten al estudiantado un manejo de la lengua escrita u oral, en todo momento congruente con los diferentes contextos de habla. Por ello, la adquisición de esta competencia implica, sin duda alguna, conocer y respetar la normativa lingüística que rige la lengua. Es decir, un buen uso idiomático conlleva el desarrollo de las competencias comunicativas. En otras palabras, esta competencia:

se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente (Reyzábal, 2012, p. 68).

En la actualidad, esta competencia ha adquirido una nomenclatura diferente, siendo categorizada en las legislaciones educativas actuales como competencia en comunicación lingüística (CCL). El vigente currículo universitario, la Ley Orgánica del Sistema Universitario, expresa que todas las universidades del ámbito nacional deben fomentar un aprendizaje competencial con el fin de generar un alumnado competente y consciente de sus propias capacidades (MEC, 2023, p. 11), aunque también de sus propios defectos. Sin embargo, no manifiesta en ninguno de sus artículos y apartados cuáles son las competencias que han de ser labradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Es por ello por lo que se puede suponer que se deben desarrollar las competencias que quedan cristalizadas en la vigente legislación educativa, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2020). En ella se exponen un total de ocho competencias clave, destacándose, siempre en primera instancia, la competencia en comunicación lingüística. En todos los currículos, destinados a cualquier etapa académica obligatoria desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria, se propone el mismo discurso para justificar su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria (MEC, 2022, p. 114149).

Por tanto, este fundamento podría inferirse perfectamente en la institución universitaria, donde el estudiantado tendrá que fortalecer y perfeccionar sus habilidades comunicativas para afrontar con éxito su porvenir académico y laboral.

Ahora bien, si se parte de una visión optimista y superficial, se podría pensar que en el ámbito de la educación superior no es necesario enseñar a escribir, a leer y a expresarse. Sin embargo, la realidad es otra, pues la comunicación académica es completamente diferente a la que el alumnado está acostumbrado y encuentra, en suma, multitud de dificultades para poder expresarse correctamente (Núñez Cortés, 2014). Es por ese motivo por el que de forma paulatina hay que ir habituando a los educandos a este nuevo registro idiomático.

En la educación superior son cuantiosas las investigaciones centradas en la competencia comunicativa en los grados de las facultades de Educación, aunque en multitud de ocasiones están focalizadas en el aprendizaje de segundas lenguas. En todas ellas se hace patente esa preocupación docente por el bajo nivel lingüístico que presentan los alumnos y que desencadena graves limitaciones de comprensión y de expresión. Asimismo, parece que no disponen de un vocabulario activo y pasivo vinculado con el registro idiomático académico, causa que también dificulta el aprendizaje. Pese a todo, se comparte el argumento de Valdés León *et al.* (2022, p. 108):

los estudiantes que ingresan a la educación superior se enfrentan a tareas más complejas comparadas con las que tenían que desarrollar en su educación escolar. Algunas de estas complicaciones corresponden al desconocimiento de la propia tradición disciplinar y la ausencia de práctica previa en términos de la lectura y escritura de textos que resultan novedosos para ellos.

Así pues, la competencia comunicativa debería encontrarse de forma explícita dentro del currículo legislativo universitario porque la universidad del siglo XXI precisa la formación de un estudiantado competente lingüísticamente no solo en la lengua materna, sino también en lenguas extranjeras para poder progresar perfectamente en el ámbito profesional (Núñez Cortés, 2014). En gran medida, es a lo que se aspira con el proyecto de innovación docente que se expondrá posteriormente: consolidar y fortalecer las diferentes destrezas lingüísticas activas y pasivas desde el primer curso universitario.

3.2. LOS TRABAJOS ACADÉMICOS: EL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Uno de los recursos más importantes de evaluación en el entorno universitario es la redacción de trabajos de índole académica. Este instrumento evaluativo permite al profesorado a cargo de cualquier asignatura descubrir el conocimiento y las estrategias de investigación de los que dispone su alumnado. Para su correcta elaboración, los discentes han de aplicar una serie de fases de escritura totalmente diversas a los estadios a los que se atenían durante su anterior etapa educativa.

Para ello, es necesario que el equipo docente enseñe, desde la incorporación de los estudiantes en el ámbito de la educación superior, cómo se escribe un trabajo académico. Este proceso de enseñanza-aprendizaje puede producirse de dos formas específicas: una inductiva y otra deductiva; sin embargo, se tendrá que proporcionar una retroalimentación para que se puedan solventar los errores cometidos durante el periodo de composición. De esta manera, la escritura de futuros trabajos académicos será más cómoda y estará mucho más perfeccionada.

Por tanto, a la hora de escribir un trabajo académico se tendrán que seguir los siguientes puntos: seleccionar un tema de investigación, buscar fuentes bibliográficas, analizar el contenido encontrado y construir el documento atendiendo a los diferentes epígrafes (Reche Urbano *et al.*, 2019). Asimismo, este se construirá con un lenguaje académico que resulte claro, conciso y objetivo. No obstante, el estudiantado presenta diversas dificultades a la hora de escribir un texto académico, pues, en

primera instancia, no sabe citar bibliográficamente⁹. Por tanto, al no tener una cognición plena sobre la citación bibliográfica, en la redacción de dichos trabajos se produce plagio (Ochoa y Cueva Lobelle, 2014). En segunda instancia, no asimila la información encontrada, pues, empleando las palabras de Carlino: “son sumarios más que síntesis analíticas, y no resaltan los puntos importantes, sino que éstos aparecen al final como producto de un descubrimiento de última hora” (2004, p. 323). En tercera instancia, su estilo escritural no se adapta a la perspectiva científica necesaria en los textos académicos porque el educando “no intenta adecuar el tema a lo que se supone que conviene al lector y al propósito de escritura, y escribe centrado en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario” (Carlino, 2004, p. 323). En cuarta instancia, no revisa el texto en toda su integridad, ya que en determinadas ocasiones los documentos contienen faltas de expresión y corrección idiomáticas e, igualmente, presentan graves errores en el contenido. Finalmente, en última instancia, aplaza el proceso de escritura hasta la fecha de entrega, lapso en el que el discente no puede reflexionar sobre todas las fuentes bibliográficas seleccionadas (Carlino, 2004). Estas limitaciones se evidencian en el Trabajo de Fin de Grado, en el que se debería demostrar una madurez académica.

No resulta extraño que la instauración del célebre Plan Bolonia (MEC, 2007) en las instituciones universitarias de Europa supusiera la creación de una nueva asignatura obligatoria en todos los grados académicos, titulada Trabajo de Fin de Grado. Esta materia queda instalada en el último curso académico, tal y como cristaliza el currículo legislativo: “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado” (MEC, 2007, p. 10). El objetivo de esta materia es la elaboración de un texto académico en el que se pongan de manifiesto todos los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado universitario. Esto es precisado en el Real Decreto 822/2021 (MEC, 2021, p. 15):

⁹ En el caso de los grados en Educación, se recomienda el estilo propuesto por la American Psychological Association, APA.

el Trabajo de Fin de Grado, de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado.

Es por ello por lo que el tema de investigación versará sobre algún contenido que haya llamado la atención del estudiante durante su periodo de formación. Cabe apreciar, de igual modo, que el trabajo estará tutorizado por el profesorado que imparte docencia en la facultad a la que pertenece al grado.

Desde un contexto más particular, la Universidad de La Rioja propone en todas sus facultades una normativa para garantizar una óptima redacción del Trabajo de Fin de Grado a fin de que el discente la lea y siga durante el proceso de composición. En estas guías se establecen tanto puntos normativos como apartados estilísticos, siendo estos últimos: la extensión, el formato y tipografía, las figuras y tablas, y los títulos y subtítulos (Valdemoros San Emeterio *et al.*, 2018). Asimismo, se hace explícito cómo se debe evitar el plagio, pero en ningún epígrafe queda fijada una normativa de citación bibliográfica, quedando al gusto del estudiante y del profesor-tutor.

Este último punto pretende ser solventado mediante el proyecto de innovación docente, para que el Trabajo Fin de Grado pueda escribirse y defenderse utilizando no solo un lenguaje académico apropiado, sino también una citación bibliográfica correcta.

4. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

La finalidad de este apartado es presentar íntegramente el proyecto de innovación docente titulado “Competencias comunicativas para la docencia (I): bases de datos bibliográficas y normas de estilo en la escritura académica”. Ha sido emprendido en el curso 2022-2023 y financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de La Rioja.

4.1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

El proyecto de innovación docente se vincula igualmente a un proyecto de investigación titulado “Desarrollo de competencias comunicativas para la docencia”, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de La Rioja el 15 de diciembre de 2022 (n.º de registro RE-GAGE22s00057637436).

4.2. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación ha comenzado en el presente curso 2022-23 con vistas a su continuación en los tres posteriores. Durante todo el periodo formativo de una promoción de grado se llevará a cabo una intervención educativa en las diferentes asignaturas del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura que se imparten en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Rioja. El objetivo es mejorar progresivamente las habilidades comunicativas de este alumnado, que redundarán en la elaboración satisfactoria de su TFG. La consecución exitosa de este proyecto en su totalidad exige la monitorización de la promoción del Grado en Educación Primaria que ingresa en la UR en este curso 2022-23, durante toda su formación universitaria. Por tanto, este proyecto ha comenzado con el alumnado de primer curso matriculado en este año en la asignatura “Lengua castellana para maestros”, que se ha impartido en el segundo semestre.

Se trabajará en cada curso con un grupo de control y otro experimental, siendo este el destinatario de las actividades de intervención diseñadas. No obstante, se garantizará que esto no repercuta negativamente en la formación homogénea de todo el alumnado. Los resultados cuantitativos y cualitativos de estas actividades serán empleados en estudios como el expuesto en el presente trabajo, que evalúen la viabilidad de la intervención desarrollada.

Así pues, las intervenciones planeadas comprenden destrezas comunicativas diferentes, aplicadas a la producción y comprensión de discursos propios del ámbito académico. Cada una de ellas se vinculará a una asignatura de la materia “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas”, a la que se incardinan las asignaturas propias del Área de la Lengua y la Literatura:

- Primer curso (asignatura: “Lengua castellana para maestros”): expresión escrita; empleo de fuentes bibliográficas y aplicación de procedimientos de cita.
- Segundo curso (asignatura: “Didáctica de la lengua castellana y su literatura”): comprensión lectora; lectura de trabajos académicos y diseño de un plan de lectura.
- Tercer curso (asignatura: “Habilidades lingüísticas para la enseñanza”): expresión escrita y oral; elaboración escrita de un trabajo académico y exposición oral de una clase.

El alumnado de cada asignatura que participe en el proyecto, sea del grupo de control o experimental, debe cumplimentar un documento de consentimiento informado en formato impreso o en formulario en línea, según el modelo establecido por el Comité de Ética de la Universidad de La Rioja. Si bien los resultados de estas actividades serán calificables según los criterios de evaluación de cada asignatura, solo se emplearán en la investigación aquellos que provengan del alumnado que haya dado su consentimiento, siempre y cuando con ello se garantice cubrir una muestra representativa sobre la población matriculada en total.

Se garantiza que la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el grupo experimental no repercuta negativamente en la formación homogénea de todo el alumnado. Las tareas serán calificables tanto en el grupo experimental como en el de control. La diferencia radicará en la metodología empleada. Ambos grupos recibirán las mismas instrucciones para la realización de las prácticas diseñadas, pero mientras que para el grupo experimental se diseñarán sesiones específicas de tutorización individual para el desarrollo de estas tareas, el grupo de control las realizará de manera autónoma a partir de la consulta de materiales, pautas e instrucciones, todo ello puesto a su disposición en el aula virtual de la asignatura. Ninguno de los grupos supo de esta división ni de los diferentes procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se estaban aplicando, para así evitar cualquier tipo de sesgo en su desempeño.

Los resultados se evaluarán mediante instrumentos objetivos (rúbricas y escalas de valoración) para graduar el desempeño, y se contrastarán para

comprobar el nivel de aprovechamiento del aprendizaje entre ambos grupos y comprobar si la intervención del profesorado ha sido o no determinante en ello.

4.3. EJECUCIÓN DIDÁCTICA

La intervención ha consistido en la elaboración de un trabajo académico: una revisión de literatura académica sobre un tema relativo a la gramática española seleccionado por cada alumno y vinculado con otro tema no lingüístico de su elección. El procedimiento aplicado se basa en el diseñado por Jiménez Calderón (2017) para la elaboración de trabajos monográficos en el primer curso del Grado en Filología Hispánica.

Tanto el grupo de control como el experimental tuvieron a su disposición desde el comienzo del proyecto un documento con instrucciones detalladas para su elaboración (requisitos de entrega y contenido, normas de presentación y estructura, guía para referenciar y citar trabajos académicos). La intervención se ha desarrollado durante seis semanas, en las dos horas semanales de clases prácticas previstas para cada grupo lectivo matriculado en la asignatura. En las tres primeras sesiones, el grupo de control se dedicó a elaborar el trabajo de manera individual, supervisado por el profesorado responsable de la docencia: para ello se les indicó que debían consultar las instrucciones y aplicarlas en la selección de tema, clasificación y empleo de fuentes y redacción de un borrador. El grupo experimental, por su parte, recibió en estas sesiones formación específica sobre diferentes aspectos procedimentales para la elaboración del trabajo: un taller sobre reconocimiento de fuentes bibliográficas (artículos, capítulos de libro, monográficos, manuales), otro sobre procedimientos de cita (breve o extensa, literal o parafraseada) y otro sobre preparación de un listado de referencias.

Tras esta primera fase, los alumnos entregaron un borrador no calificable que el profesorado corrigió y devolvió para garantizar una adecuada retroalimentación sobre el proceso. A continuación, se puso a disposición de ambos grupos un modelo de trabajo ya terminado y rúbrica para la evaluación de la actividad. Comenzó así una segunda fase en la que el grupo de control recibió los tres talleres antes descritos y el grupo experimental continuó elaborando el trabajo de manera autónoma, si bien bajo supervisión del profesorado.

5. RESULTADOS HIPOTÉTICOS

Mediante esta intervención se busca testar si la metodología aplicada conduce a que el alumnado aproveche de manera óptima las instrucciones ofrecidas y la tutorización recibida. Esto es, mientras que el grupo de control elabora el trabajo académico en la primera fase de manera deductiva y autónoma, el grupo de control recibe formación específica sobre el procedimiento. En todo caso, las instrucciones están disponibles para todo el alumnado, siguiendo así con el procedimiento estándar de preparación del Trabajo Fin de Grado: el alumnado de la Facultad de Letras y de la Educación cuenta con una *Guía práctica* (Valdemoros San Emeterio *et al.*, 2018) a la que pueden recurrir para resolver dudas sobre la preparación del TFG.

Nuestra hipótesis de partida es que el facilitar tales materiales para la consulta autónoma no garantiza un aprovechamiento óptimo de las pautas e instrucciones que contienen, lo que redundaría en resultados de poca calidad. Al clasificar al alumnado de la asignatura “Lengua castellana para maestros” en dos grupos, experimental y de control, buscamos comprobar si la aplicación de una intervención educativa concretada en talleres formativos conduce a que el alumnado realice un trabajo óptimo en cuanto a la aplicación de normas de cita y referencia. Igualmente, al proporcionar un modelo de trabajo terminado buscamos comprobar si esta referencia puede llevar a que, por imitación, los trabajos finales se ajusten con exactitud a las normas de presentación y maquetación indicadas.

En suma, nuestra investigación busca comprobar si los instrumentos de enseñanza-aprendizaje habituales para el fomento del autoaprendizaje del alumnado (esto es, que sean conscientes de los procedimientos y criterios de evaluación a través de instrucciones y rúbricas) son eficaces si la responsabilidad de su consulta y empleo recae exclusivamente en cada estudiante, o si su viabilidad depende de la intervención del profesorado, quien guía al estudiantado en el proceso. Igualmente, pretendemos testar si la realización de los talleres conduce a que el alumnado aplique mejor las instrucciones de la actividad, como fruto de una interiorización adecuada de los procedimientos de cita y referencia y de estructuración

estándar de un trabajo académico que han sido proporcionados como material básico.

6. CONCLUSIONES

La Universidad de La Rioja, en su convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el curso 2022-23, ha apostado por fomentar líneas de actuación que conduzcan a facilitar el desarrollo de competencias para la empleabilidad futura del alumnado y el diseño de recursos formativos para la resolución de casos reales en el ámbito profesional. El presente proyecto, llevado a cabo en la asignatura “Lengua castellana para maestros”, ha sido diseñado para responder a ambos fines. Partiendo de la concepción de las competencias comunicativas como una herramienta indispensable para la labor profesional en Educación, nuestro objetivo ha sido diseñar una intervención educativa que, aparte de constituir una actividad de aprendizaje, pueda ofrecer también resultados de investigación que conduzcan a la evaluación de su viabilidad formativa. Así, consideramos que aprender a realizar un trabajo académico (teniendo en cuenta los parámetros básicos de estructuración, maquetación y citación de esta clase de discursos) supone un aprendizaje básico para el alumnado en Educación, según lo dispuesto para este tipo de estudios tras la implantación del Plan Bolonia y la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los resultados se han recopilado a lo largo del segundo semestre del presente curso 2022-23 y serán analizados pormenorizadamente, con vistas a su publicación futura. Además, si en ellos se constata la viabilidad del proyecto, este trabajo académico podrá constituir de ahora en adelante una prueba evaluable para la asignatura “Lengua castellana para maestros”, consolidándose así como actividad idónea para que el alumnado del Grado en Educación Primaria se introduzca en las competencias escritas básicas en alfabetización académica.

7. REFERENCIAS

- Bernal González, M. D. C. y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *OPENAIRE*, 14, 101-106.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Jiménez Calderón, F. (2017). Elaboración de trabajos monográficos de primer curso, en F. Jiménez Calderón e I. López Martín (Eds.), *Metodología para el trabajo con géneros discursivos académicos* (pp. 61-72). Universidad de Extremadura.
- MEC (2007). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260.
- MEC (2021). Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de calidad. *BOE*, 233.
- MEC (2022). Orden EFP/754/2022 de 28 de julio, por la que se establece el currículo que regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *BOE*, 187, 114119-114513.
- MEC (2023). Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *BOE*, 70, 1-73.
- Núñez Cortés, J. A. (2014). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. *Revista UNAH INNOV@*, 3, 16-20.
- Ochoa, L. y Cueva Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.
- Pérez Martín, J. M. y Martínez Luna, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo de Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259.
- Reche Urbano, E., Martín Fernández, M. A. y González López, I. (2019). Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad. *Perfiles Educativos*, 41(165), 131-146.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77.

- Valdemoros San Emeterio, M. A., Flores Moreno, C., Fernández López, J., Pérez de Albéniz Iturriaga, A. y Ruiz Flaño, P. (2018). *Guía práctica para estudiantes y tutores. Facultad de Letras y de la Educación. El Trabajo Fin de Grado*. Universidad de La Rioja.
- Valdés León, G., González Riffo, J. y Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 6(24), 717-723.

APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA A LOS HÁBITOS DE LECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA¹⁰

ALBERTO ESCALANTE VARONA
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios estadísticos sobre hábitos de lectura conforman una metodología de análisis ya asentada en la producción científica española. No obstante, los resultados obtenidos en los últimos quince años acusan tanto de una fuerte disgregación geográfica como de una excesiva concreción en el ámbito educativo. Si bien no escasean las aproximaciones a los estudios de grado y posgrado en diversas universidades españolas, abundan en las titulaciones de Educación, mientras que otras especialidades carecen aún de este tipo de investigaciones. Igualmente, los programas educativos universitarios no reglados, como los destinados a personas adultas y mayores, no suelen ser el objeto de análisis en cuanto a los hábitos de lectura de sus estudiantes.

El presente trabajo supone una primera aproximación a un tema inédito en el estado de la cuestión, por dos motivos. En primer lugar, por enfocar el objeto de estudio en los hábitos lectores del alumnado que forma parte de los programas formativos no reglados para personas mayores. En segundo, por concretar este objetivo en la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja, donde aún no se había realizado ningún estudio de tales características. Tras exponer los principales rasgos de

¹⁰ Este trabajo es resultado del proyecto de tesis doctoral *Estudio de los hábitos de lectura en lectores de 6 a 24 años en la comunidad autónoma de La Rioja*, vinculado al Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado, Asesoramiento, Análisis de la práctica educativa y TIC en Educación (Universidad de Extremadura) y dirigido por el profesor José Soto Vázquez.

este programa formativo, se explicará la metodología empleada para la recopilación y análisis de datos y se ofrecerá una primera explotación de resultados, localizados en este caso en el aula de Logroño.

2. OBJETIVOS

La investigación se encuadra en un proyecto de investigación centrado en el estudio de los hábitos lectores del alumnado de la Universidad de La Rioja. Con los datos obtenidos a través de una encuesta, y basados en una metodología de viabilidad contrastada, se busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Caracterizar los perfiles lectores del alumnado que cursa actividades lectivas en la Universidad de la Experiencia en la Universidad de La Rioja.
- Contrastar los resultados obtenidos con los perfiles lectores localizados en otros centros de educación superior donde se ha aplicado la misma metodología.
- Comparar los resultados obtenidos con los recogidos en la investigación general ejecutada en los estudios regulares de grado en la Universidad de La Rioja.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

La Universidad de la Experiencia se define como “un proyecto educativo dirigido a la población adulta que pretende promover su incorporación a la vida universitaria a través de programas de formación paralelos a las enseñanzas regladas” (Fundación Universidad de La Rioja, s. f.). Cuenta con sedes en Logroño, Calahorra (siendo estas las dos originales), Haro y Arnedo.

Este proyecto se suma a otros similares que han sido ejecutados en otras universidades españolas, adaptándose a las recomendaciones acordadas

en los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores. Su gestión está a cargo de la Fundación Universidad de La Rioja, entidad privada sin ánimo de lucro constituida en 1997 y entre cuyas competencias se incluyen el fomento y difusión de actividades relacionadas con el estudio y la investigación en diferentes campos del saber e impulso de nuevos programas educativos demandados socialmente, fomentando así conexiones entre la población riojana y la Universidad de La Rioja.

Su puesta en marcha data de 2005, con el fin de “abrir un espacio de formación, participación, encuentro y convivencia entre adultos que comparten el interés por la cultura y la ciencia, y la voluntad de implicarse de forma activa en un proceso de aprendizaje” (Navarro Pérez y Pérez de Albéniz Iturriaga, 2010, p. 111). Sus objetivos formativos son similares a los de los programas de otras universidades españolas:

- Responder a las demandas de formación global de los adultos.
- Contribuir a la adaptación continua de los mayores a los cambios que caracterizan a la sociedad actual.
- Impulsar las capacidades cognitivas y emocionales y, con ello, mejorar la calidad de vida de las personas, con independencia de su edad o nivel educativo previo.
- Ofrecer oportunidades de actualización o aproximación a nuevos ámbitos del saber a quienes, aunque en su momento ya hubiesen cursado estudios superiores, sientan la necesidad de desarrollar sus capacidades y enriquecerse culturalmente.
- Fomentar la participación de los mayores en la sociedad para contribuir a su desarrollo personal y su máxima integración social.
- Enriquecer el espacio académico y social de la universidad con la aportación de las vivencias adquiridas por los adultos a lo largo de su vida (Navarro Pérez y Pérez de Albéniz Iturriaga, 2010, p. 111).

En cuanto a sus características formativas (Espinosa, 2015), el programa se estructura en diferentes módulos formativos que abarcan distintas áreas de conocimiento (Humanidades, Economía, Derecho, Ciencias y Salud). Igualmente, desde el curso 2008-09 se diseñaron Cursos de Formación Permanente que permiten que el alumnado que ha obtenido el Diploma de Formación de la Universidad de la Experiencia pueda continuar estudiando, en ciclos de 20 horas lectivas estructurados en un número de cursos que fluctúa cada curso atendiendo a la demanda del alumnado. Este diploma se obtiene tras haber superado tres cursos académicos, con un total de 54 créditos (18 por año académico) para los que es necesaria una participación activa y continua. No se exige una formación previa para poder realizar estos estudios. El número de plazas de nuevo ingreso por año es de 50 alumnos.

A falta de datos públicos sobre matriculación en los últimos años, sí tenemos información relativa al curso 2009-2010 (Navarro Pérez y Pérez de Albéniz Iturriaga, 2010, pp. 113-116). Predominaban las mujeres sobre los hombres; la edad media de todo el alumnado matriculado era de sesenta y dos años, si bien con amplia variación en el rango, que abarcaba desde los cuarenta y cinco hasta los ochenta años; el perfil formativo previo es muy diverso, si bien la práctica totalidad había cursado estudios (con predominio de quienes cuentan con el Bachiller o con títulos universitarios), y una gran mayoría eran jubilados o inactivos.

La Universidad de la Experiencia, según exponía su director académico en 2015 (Espinosa, 2015), se enfrentaba a dos retos en cuanto a su configuración formativa. En primer lugar, su coexistencia con otros programas formativos externos (universidades populares, Plus Ultra, servicios sociales locales y autonómicos...) frente a los que la Universidad de la Experiencia debía establecer su identidad distintiva como programa especializado universitario. En segundo, el perfil cambiante del alumnado, quien progresivamente accedía a estos estudios con un nivel mayor de idiomas, mejores recursos intelectuales y suficiente competencia en el manejo de nuevas tecnologías; algo que plantea un reto en cuanto a la necesaria homogeneización en los contenidos y fines formativos, puesto que parte del alumnado accedía a estos programas con poca formación previa. Estos aspectos deben tenerse necesariamente en cuenta a la hora

de caracterizar el perfil del estudiantado de la Universidad de la Experiencia con el fin de vincularlo a sus hábitos de lectura.

Cabe señalar también que el alumnado de este programa no ha sido objeto de investigaciones educativas orientadas a testar el grado de éxito de esta formación según procedimientos objetivos de recopilación, contraste y análisis de datos. Únicamente contamos con el estudio realizado por Pérez de Albéniz Iturriaga *et al.* (2015), que evalúa la percepción que estos estudiantes tienen sobre el impacto positivo o negativo que estos programas han tenido en su experiencia formativa y satisfacción personal. Así, a través de un cuestionario respondido por una muestra de 83 alumnos, se evaluó el impacto del programa según 35 ítems agrupados en siete factores teóricos, que abarcaban aspectos generales, educativos, sociales, afectivos y de afectividad negativa, cognitivos y físicos. Los resultados indicaban la satisfacción del alumnado por “realizar actividades que les enriquecían”, “haber podido realizar estudios que no habían podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenían”, “haber tenido la oportunidad de acercarse a materias desconocidas y otras conocidas desde otros puntos de vista”, “haber ganado relaciones de amistad” y “sentirse integrados en la universidad” (Pérez de Albéniz Iturriaga *et al.*, 2015, pp. 56-57). Para la caracterización de la muestra se tuvieron en cuenta el sexo de los alumnos, su edad, su situación laboral y sus estudios previos, si bien la única variable que presentaba resultados significativos era la de sexo (por lo general, las mujeres valoraban más los efectos del programa que los hombres). Los resultados estaban en consonancia con los realizados sobre otros programas formativos similares para mayores.

3.2. HÁBITOS DE LECTURA EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA MAYOR DE 55 AÑOS

Más allá de estudios relativos a la influencia de la lectura en el tratamiento del deterioro cognitivo en la tercera edad y de aproximaciones al impacto sociocultural de los clubes de lectura en el bienestar emocional de las personas mayores, el estado de la cuestión no arroja resultados relevantes sobre investigaciones estadísticas sobre hábitos de lectura en personas mayores de 55 años. Sí podemos recurrir a los informes anuales que Conecta elabora para la Federación de Gremios de Editores de

España con el patrocinio del Ministerio de Cultura y Deporte, a partir de investigaciones propias de tipo estadístico sobre hábitos de lectura y compra de libros en toda España.

En su último informe (Conecta, 2023), en el que un 37 % de la muestra entrevistada tenía más de 55 años (unos 1850 encuestados específicamente de este margen de edad), se apreciaba una tendencia generalizada al descenso en el número de lectores directamente proporcional a la edad. Frente a cifras superiores al 98 % de lectores al menos una vez al trimestre entre los 14 y los 54 años, un 95,1 % del segmento entre los 55-64 años leía con esa frecuencia, frente a un 87,8 % de mayores de 65. Esto se aprecia en casi todos los formatos: a partir de los 65 años decae la lectura de libros, periódicos, cómics, webs y redes sociales, si bien aumenta la de revistas con respecto al segmento de edad anterior.

TABLA 1. Total porcentual de lectores (al menos una vez al trimestre) por edad y formato de lectura

	45-54	55-64	+65
Libros	74,9 %	70,5 %	51,9 %
Revistas	27,9 %	24,4 %	30,3 %
Periódicos	78,4 %	81,1 %	66,6 %
Cómics	12,6 %	6,4 %	3,4 %
Webs, blogs, foros	72,3 %	60,7 %	30,4 %
Redes sociales	59,7 %	46,8 %	21,0 %

Fuente: *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, 2022* (Conecta, 2023, p. 19)

No obstante, se aprecia que la tendencia es creciente en los últimos años en estos márgenes de edad. Si bien en índices menores al 70 %, desde 2018 hasta 2022, el porcentaje de lectores entre 55 y 64 años ha crecido 0,4 puntos (se ha estabilizado en un 67,3 %), mientras que el de mayores de 65 ha aumentado 5 puntos (alcanza un 51,9 %).

El estudio sí disgrega los resultados específicamente para los mayores de 60. Sobre 1457 encuestados, caracterizados por su edad, sexo y nivel de estudios, se extraen las siguientes conclusiones:

- Desciende de manera generalizada y proporcional a la edad el porcentaje de lectores en tiempo libre o por ocio (-19 puntos), soporte digital (-48 puntos), compra de libros no de texto (-20 puntos), lectura de prensa (-22 puntos) y asistencia a bibliotecas (-10 puntos). Solo sube porcentualmente en la lectura de revistas (+8 puntos).
- Sobre los datos anteriores, se observa una mayor proporción de lectoras que de lectores, sobre todo en lectura de revistas y de libros; por su parte, los hombres prefieren leer prensa y el soporte digital. No obstante, las tendencias decrecientes y crecientes antes observadas se repiten, aunque se disgreguen por sexo.
- Esta tendencia decreciente por edad se reproduce incluso en quienes han cursado estudios secundarios o universitarios frente a los primarios, si bien el porcentaje de lectores, en contraste entre ambos grupos, es significativamente mayor en aquellos (sobre todo en la lectura en soporte digital, con un mínimo de 20 puntos de diferencia en todos los cortes de edad, y compra de libros no de texto, con un mínimo de 25 puntos de diferencia).

3.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS: ENCUESTA SOBRE HÁBITOS DE LECTURA

Para la realización de este estudio orientado a la caracterización de los hábitos de lectura, se ha empleado el instrumento de recopilación de datos diseñado por el Grupo de Investigación Educación, Cultura y Territorio (SEJ036) de la Universidad de Extremadura y aplicado a una investigación estadística llevada a cabo en el alumnado de esta institución durante el curso 2016-17 (Pérez Parejo *et al.*, 2018 y 2019).

La encuesta consta de 16 preguntas relativas a ítems evaluables referidas a la frecuencia y gustos de lectura. Los resultados se disgregan por sexo

(McGeown *et al.*, 2012), edad y nacionalidad:

- ¿Cuántos libros de cualquier tipo lee en un mes?
- ¿Por qué lee?
- ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura a la semana?
- ¿Cuántas veces va a la biblioteca en un mes?
- ¿Cuáles son sus libros favoritos de ficción? ¿Y los que menos le gustan?
- ¿Lee en su tiempo libre?
- ¿Qué otras cosas le gusta hacer en su tiempo libre?
- ¿Lee libros en otro idioma distinto al castellano?
- ¿En qué idiomas?
- ¿Cuántos libros lee al mes en un idioma distinto al castellano?
- ¿Dónde lee más: libro en papel o formato electrónico?
- Especifique el medio electrónico.
- ¿Usa redes sociales?
- ¿Cuál o cuáles?
- ¿Cuántos libros suele comprar en un año?
- ¿Qué tipo de libros suele comprar?

Los resultados que se ofrecen en este estudio corresponden al testeo de la encuesta, para probar su viabilidad y detectar si es necesario reformular alguna cuestión, modificar las variables de investigación o aclarar las instrucciones. Para ello, se elige al alumnado de uno de los tres cursos matriculados en la sede de Logroño.

La encuesta se difunde en formato impreso, para facilitar su cumplimentación entre un alumnado que puede tener dificultades de acceso o manejo de herramientas ofimáticas. El formulario se entrega a todos los alumnos de un curso, indicándoles que la participación es anónima y voluntaria: estos responden en su casa y entregan sus respuestas al día lectivo siguiente.

La investigación fue aprobada por la Comisión de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura (n.º de registro 166/2021), como entidad a la que se circunscribe el proyecto y responsable de garantizar la recopilación de datos y su anonimización, y por la Secretaría General de la Universidad de La Rioja en marzo de 2022, previo informe positivo

de la delegada en Protección de Datos. Así, los participantes rellenan una cláusula de consentimiento informado para la cesión voluntaria de sus datos situada antes de la hoja de preguntas y respuestas. La encuesta es anónima y se garantiza el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos en la recopilación y tratamiento de la información obtenida.

La caracterización no tuvo en cuenta la formación previa de los alumnos ni su situación laboral actual. En primer lugar, esto se debe a que son variables que no se han planteado en la fase de esta investigación aplicada al alumnado de grado de la Universidad de La Rioja. En segundo, estas variables no resultaron significativas en el estudio de Pérez de Albéniz Iturriaga *et al.* (2015), por lo que hipotetizamos que tampoco resultarían relevantes para los objetivos de este estudio: por otro lado, es esperable que haya una relación directamente proporcional entre el nivel formativo previo y el grado de interés o hábito lector. Igualmente, en este proyecto en general sobre los hábitos lectores en La Rioja enfocamos nuestras preguntas de investigación hacia la evaluación de la influencia de la edad, el sexo y la nacionalidad en la conformación del perfil lector, sin tener en cuenta otros factores; de este modo, garantizamos una aproximación homogénea a todos los estratos poblacionales que conforman el alumnado de la Universidad de La Rioja.

4. RESULTADOS

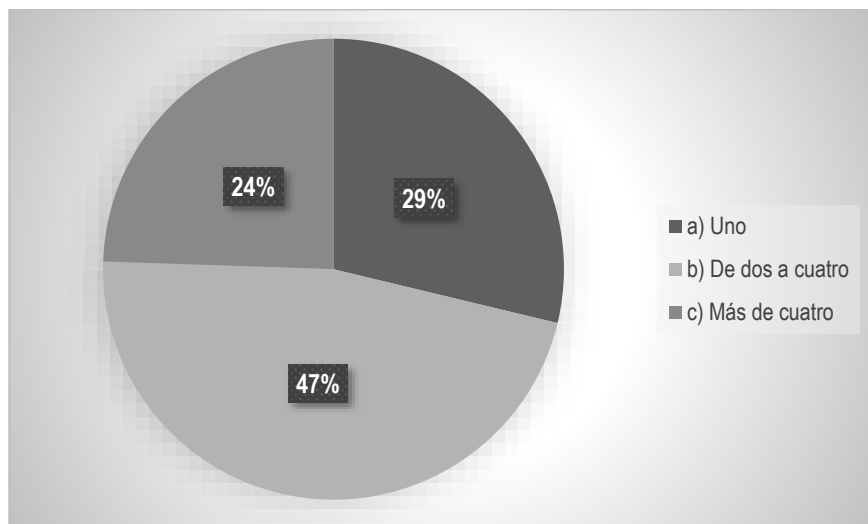
Participan un total de 40 alumnos¹¹. La edad media de la muestra es de 71,5 años. Un 57 % son mujeres y un 30 % hombres; se da la circunstancia de que un 13 % no indica ese dato de caracterización, dejando la respuesta en blanco. Los datos de residencia no son significativos, ya que la práctica totalidad de los encuestados reside en Logroño, donde se sitúa la sede de la Universidad de La Experiencia en la que se ha llevado a cabo este testeo.

Un 95 % declara leer en su tiempo libre. Respecto a la frecuencia de

¹¹ La información sobre el total de alumnos matriculados en el curso 2022-2023 no es pública aún a fecha de 6 de julio de 2023.

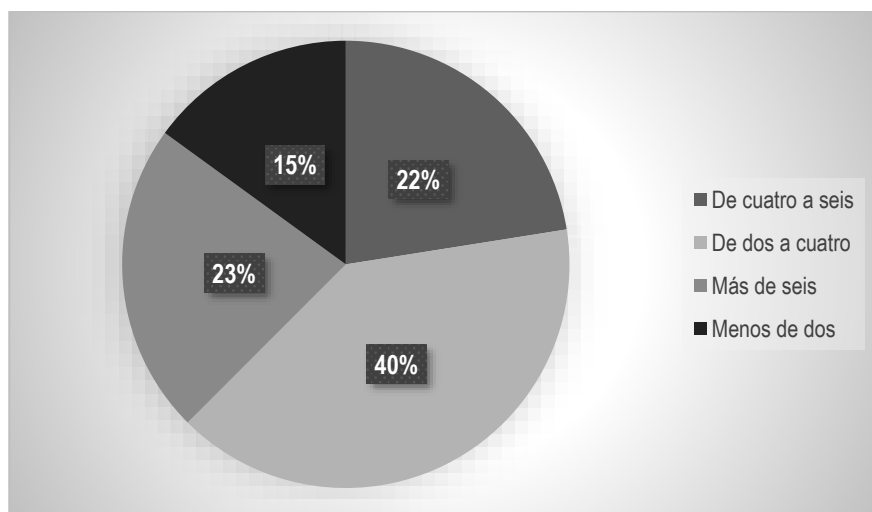
lectura, se indican a continuación las respuestas a las cuestiones “¿Cuántos libros de cualquier tipo lee al mes?” y “¿Cuántas horas le dedica a la lectura a la semana?”:

GRÁFICO 1. *Número de libros leídos al mes*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Horas de lectura semanales*



Fuente: elaboración propia

Disgregando estos resultados por sexo, observamos notables diferencias:

TABLA 2. *Lectura de libros al mes según sexo*

	Un libro	De dos a cuatro	Más de cuatro
Hombres	42 %	50 %	8 %
Mujeres	59 %	32 %	9 %

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Horas de lectura semanales según sexo*

	Menos de 2 horas	De 2 a 4 horas	De 4 a 6 horas	Más de 6 horas
Hombres	8 %	34 %	33 %	25 %
Mujeres	18 %	41 %	18 %	23 %

Fuente: elaboración propia

Porcentualmente, los hombres declaran leer más libros y más horas que las mujeres. Así se observa en los ítems de “Un libro al mes”, donde las mujeres presentan 17 puntos de diferencia por encima, y “De dos a cuatro libros al mes”, donde las mujeres están por debajo en 18 puntos. En cuanto a la lectura semanal, el índice más bajo, “Menos de 2 horas semanales”, está también liderado por las mujeres con 10 puntos de diferencia con respecto a los hombres, mientras que en el índice de “4 a 6 horas semanales” sus resultados presentan 15 puntos menos que el de los hombres. Sin embargo, es significativo que en los niveles más altos de lectura mensual y semanal (más de cuatro libros al mes y más de seis horas semanales) no hay diferencia entre hombres y mujeres, por lo que se puede afirmar que en esta muestra un hábito lector sobresaliente no depende del sexo del lector.

En cuanto a la lectura en formato digital, un 45 % declara utilizar Kindle, tabletas, móvil u otros medios electrónicos para leer. Respecto a la compra de libros, el promedio es de 5,8 libros al año. Sin embargo, los datos no son completamente representativos, ya que un número destacable de encuestados dejan esta opción en blanco, aunque luego elijan respuestas a la pregunta “¿Qué tipo de libros suele comprar?”. Relativo a esta cuestión, se observa que un 51 % de las respuestas corresponde a

libros de lectura, un 23 % a prensa, un 12 % a revistas y un 10 % a libros de texto y estudio.

5. DISCUSIÓN

Si comparamos los resultados con los proporcionados en el informe de Conecta (2023), observamos notables divergencias en cuanto a la percepción de la lectura como actividad de ocio. Mientras que en dicho estudio el porcentaje de respuestas afirmativas oscilaba entre el 64 % para el rango 60-64 años y el 45,5 % para mayores de 75, en el caso de la Universidad de la Experiencia un 95 % afirma leer en su tiempo libre.

Disgregados por sexo, las diferencias son también muy notables. Frente al estudio de Conecta, en el que las mujeres presentaban una mayor proporción de lectoras con respecto a los hombres, los resultados de la Universidad de la Experiencia de Logroño muestran un panorama completamente diferente, en el que los hombres dedican más horas a la semana a esta actividad y leen más libros al mes. Esta diferencia, sin embargo, no se aprecia en los niveles sobresalientes de hábito lector, donde hombres y mujeres obtienen los mismos resultados.

La lectura en soporte digital también arroja resultados muy diferentes. Si en el estudio de Conecta se apreciaba que decrecía con la edad, pasando de un 81,1 % (60-64 años) a un 33,2 % (más de 75 años), en el alumnado de la Universidad de la Experiencia la tendencia es a la inversa: un 33 % del alumnado entre 59 y 69 años emplea soportes electrónicos para la lectura frente a un 60 % entre 70 y 89 años. Aun así, no son resultados totalmente significativos por dos motivos: en primer lugar, porque la muestra es pequeña y no abarca a todo el alumnado de las cuatro sedes; en segundo lugar, porque estos porcentajes se calculan sobre 32 respuestas, ya que las 8 restantes se dejaron en blanco o se contestaron erróneamente.

En cuanto a los soportes de lectura (libros no de texto, prensa, revistas), se constata que el alumnado de la Universidad de la Experiencia también manifiesta predilección por estos formatos. Aun así, debe destacarse que la lectura de libros no de texto es superior a la de prensa, frente al estudio de Conecta, en el que la prensa alcanzaba un índice de lectura muy superior al de los libros no de texto.

Como principales limitaciones a esta aproximación, debemos señalar los siguientes aspectos:

- Los análisis estadísticos aportan una gran cantidad de datos puramente descriptivos a partir de respuestas que, además, pueden estar sesgadas por la subjetividad del encuestado (Díaz y Gámez, 2003; Larrañaga Rubio, 2004, pp. 77-83; Larrañaga *et al.*, 2008). Sería preciso interpretar los datos objetivos que se hayan obtenido mediante instrumentos adicionales para el análisis, como la encuesta (Juárez Calvillo, 2019), el análisis de las respuestas según el perfil del “falso lector” (Elche *et al.*, 2019) y la vinculación de las lecturas formativas y de ocio con las expectativas de aprendizaje del alumnado (Santos Díaz *et al.*, 2021). De esta manera, se podrán contrastar los resultados de este estudio con los obtenidos en investigaciones anteriores sobre el grado de satisfacción de este alumnado con respecto a su proceso de aprendizaje en este programa (Pérez de Albéniz Iturriaga *et al.*, 2015).
- La encuesta se ha realizado solo para el alumnado de la sede de Logroño. Es necesario ampliar la muestra a las cuatro sedes (añadiendo Haro, Calahorra y Arnedo), para así ofrecer un panorama completo del programa.
- Sería interesante replantear la encuesta para incluir la variable de estudios previos. De este modo, se podrían contrastar los resultados con los del informe de Conecta, donde sí se tuvo en cuenta este aspecto.
- Es necesario incidir en las instrucciones de la encuesta y en el carácter anónimo de los datos. Cinco personas no indicaron ni su sexo ni su edad, y las respuestas a las cuestiones sobre compra de libros fueron desiguales puesto que varios no indicaron ninguna cantidad al respecto, pero luego sí señalaron qué tipos de lectura solían comprar. También debería realizarse esta encuesta de manera presencial con el alumnado, o insistir en su realización (siempre respetando la voluntariedad de la participación), puesto que la muestra recogida abarcaba aproximadamente un 50 % de las matrículas del curso.

Los resultados obtenidos en este primer testeo prueban la viabilidad de la propuesta según el método ya aplicado en la Universidad de Extremadura, si bien es preciso realizar algunos cambios procedimentales y de contenido para adaptar la investigación a la idiosincrasia del programa de la Universidad de la Experiencia. Por otra parte, los resultados que se obtengan del estudio completo podrán contrastarse con los recogidos en la Universidad de Extremadura, en lo relativo a las horas semanales dedicadas a la lectura y a los géneros predilectos (donde destaca, por ejemplo, la novela histórica por encima de otros), así como de las variables de sexo y edad que suponen la base de la comparación. De este modo, se constatará que la metodología diseñada y aplicada por el Grupo de Investigación Educación, Cultura y Territorio de la Universidad de Extremadura es extrapolable a otros centros educativos, lo que abriría una nueva vía de investigación sobre un tema de por sí carente de suficientes aproximaciones científicas como es el del impacto educativo y perfil formativo de las universidades de mayores en España.

6. CONCLUSIONES

Los resultados aquí presentados corresponden a una investigación sobre los hábitos lectores del alumnado de la Universidad de la Experiencia en la Universidad de La Rioja. Son fruto de un testeo del instrumento de recogida de datos (encuesta), que fue empleado por primera vez en una investigación similar realizada en la Universidad de Extremadura en el curso 2016-17 y que sirve de marco de referencia procedimental y metodológico para este proyecto. Las limitaciones detectadas, principalmente en cuanto a las variables de análisis y el alcance de la muestra, serán paliadas en futuras fases de la investigación, que se extenderá al alumnado de las cuatro sedes de este programa formativo (Logroño, Calahorra, Haro y Arnedo). Por lo general, se observa que este alumnado lee más que lo que otros estudios sobre hábitos de lectura en España detectan para la población mayor de 60 años, si bien hay notables diferencias entre los índices lectores de hombres y de mujeres.

El presente estudio, aún en fase inicial y de testeo del instrumento de recogida de datos, se propone cubrir campos vacíos en la investigación

en varios ámbitos. Por un lado, porque el ámbito de la formación universitaria para mayores carece de estudios suficientes que evalúen su viabilidad y el perfil de su alumnado. Por otro, porque la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja no contaba con aproximaciones científicas en este sentido. Por último, porque el estudio de los hábitos de lectura del alumnado de la Universidad de La Rioja, así como de la población estudiantil de esta universidad, estaba aún pendiente. En suma, ofrecerá resultados inéditos y originales en múltiples sentidos. Ello establecerá un punto de partida para futuras aportaciones tanto en esta institución (centrándose en variables adicionales) como en otras universidades españolas.

7. REFERENCIAS

- Conecta (2023). *Informe de resultados. Hábitos de Lectura y compra de Libros en España 2022*. Federación del Gremio de Editores de España. bit.ly/48x7FN7
- Díaz, J. M. y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. R.E.M.E.*, 6(13). bit.ly/3vci0j7
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. [10.5944/educXX1.21548](https://doi.org/10.5944/educXX1.21548)
- Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2023). Aproximación estadística a los hábitos de lectura en el alumnado de Letras y Educación en la Universidad de La Rioja. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 58-80.
- Espinosa Ruiz, U. (2015). Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja, un joven programa para mayores. En J. C. Maroto Martos (Coord.), *Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España* (pp. 33-36). Universidad de Granada.
- Fundación Universidad de La Rioja (s. f.). *Universidad de la Experiencia*. bit.ly/477fh7H

- Fundación Universidad de La Rioja (2017). *Estatutos. Fundación General de la Universidad de La Rioja*. bit.ly/48eocpu
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115.
- Larrañaga Rubio, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Larrañaga Rubio, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. SEPLI, Fundación SM.
- McGeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Navarro Pérez, M. C. y Pérez de Albéniz Iturriaga, A. (2010). Los programas universitarios para mayores. La Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja. En J. Giró Miranda (Coord.), *Envejecimiento, conocimiento y experiencia* (pp. 109-126). Universidad de La Rioja.
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Pascual Lería, A. I., Navarro Pérez, M. C. y Lucas Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento: el impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula Abierta*, 43(1), 54-60.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2018). Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. *Información, Cultura y Sociedad*, 39, 71-92.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación Bibliotecológica*, 33(79), 119-147.
- Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1).

LOS COMPONENTES NARRATIVOS Y LITERARIOS EN LOS JUEGOS DE MESA: APLICACIONES DIDÁCTICAS DE FÁBULAS DE PELUCHE

JOAQUÍN JUAN PENALVA

Universidad Miguel Hernández

MARÍA SAMPER CERDÁN

Universidad Miguel Hernández

CARLA ACOSTA TUÑAS

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido evolucionando con el paso de los años y cada vez resulta más necesario que las y los futuros docentes se adapten a las nuevas necesidades y entornos, adquiriendo una formación integral con habilidades que les permitan desenvolverse en contextos dinámicos y competitivos (Araya-Pizarro, 2019). El paradigma del aprendizaje significativo ha cobrado fuerza y es necesario apostar por modelos de enseñanza que ayuden a su consecución (Ortiz-Colón *et al.*, 2018). Dentro de las metodologías activas, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) surge como una forma de llevar los juegos a un contexto educativo con objetivos de aprendizaje concretos (Shaffer *et al.*, 2005), aprovechando las múltiples ventajas que ofrecen los propios juegos. Los estudios sobre las posibilidades educativas de los juegos de mesa son recientes (Hassinger-Das *et al.*, 2017; Rogerson *et al.*, 2018) y se han dirigido a demostrar su viabilidad en el contexto de la enseñanza básica (Díez *et al.*, 2017) y de la enseñanza superior (Corchuelo, 2018; Hernández-Horta *et al.*, 2018). Las aportaciones científicas que centran el punto de mira en las funcionalidades didácticas de los videojuegos han disfrutado de un espacio cada vez mayor, pero los juegos de mesa parecen ser los grandes olvidados, aun cuando su éxito como modelo de ocio es innegable: según un estudio de The NPD Group de 2016, la venta de

juegos de mesa se incrementó un 20 % en ese mismo año. Estos datos no solo implican una mayor aceptación de los juegos de mesa clásicos, como la oca o el parchís, sino de un abanico amplísimo donde tienen cabida los juegos de mesa modernos, basados en mecánicas más complejas y con narrativas desarrolladas.

Las posibilidades de los juegos de mesa en la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) comprenden un progreso de la competencia lecto-escritora (Leiva *et al.*, 2019), un aumento de la motivación en el alumnado, el fomento del trabajo cooperativo (Burke, 2016; Silva y Maturana, 2017) y una mejora del clima de trabajo en el aula. Una vez abordados los beneficios del ABJ y, concretamente, de su repercusión positiva en el componente motivacional del alumnado, se establecen las relaciones existentes entre la narrativa y los juegos de mesa, tratando de vertebrar los diálogos que mantienen y las nuevas formas de lectura. Por otro lado, se propone una primera clasificación de los juegos de mesa según sus componentes narrativos y/o literarios (Juan *et al.*, 2023), con el fin de facilitar una propuesta que sirva al profesorado para escoger el juego de mesa idóneo a la hora de abordar un contenido específico. En esta clasificación, *Fábulas de peluche* (2018) se incluye en el grupo de juegos de mesa que contienen referencias literarias, como veremos, no solo por sus personajes y espacios, sino por la propia estructura del juego. Así, se pretende realizar un análisis de las posibilidades educativas de *Fábulas de peluche*, demostrando que los juegos de mesa constituyen una herramienta didáctica funcional en la DLL y que a través de este juego se pueden integrar conceptos como la cuentística clásica y sus características, la fábula y la moraleja, la educación en valores, la transversalidad y la competencia lectoescritora.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo de investigación son los siguientes:

- Definir el concepto de juego de mesa y su vinculación con la didáctica, concretamente con la DLL.
- Reflejar las conexiones entre la narratología y los juegos de mesa, identificando los beneficios de estos juegos en la

comprensión de los componentes narrativos y/o literarios.

- Reflejar la posición de *Fábulas de peluche* dentro de una primera clasificación de los juegos de mesa según sus características narrativas y/o literarias.
- Reivindicar las posibilidades didácticas de *Fábulas de peluche*, sobre todo en la asimilación de conceptos como la fábula, la moraleja, los personajes arquetipo, la educación en valores y la transversalidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ)

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) supone la implementación de elementos y características propias de los juegos en entornos didácticos, con el fin de aumentar la motivación y el interés en el alumnado (Torres-Toukoumidis *et al.*, 2018). Los beneficios del ABJ son numerosos: se fomenta el aprendizaje cooperativo, el rendimiento académico, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas de forma pacífica (Johnson, 1994). En los últimos años, la emergencia de los *escape rooms* y los *breakouts* educativos (Pubill, 2019) ha fomentado la aplicación del ABJ en las aulas, independientemente del nivel educativo en el que se practique la docencia. Por otro lado, el ABJ también se ha visto favorecido por las características de las nuevas generaciones, que han crecido en entornos donde el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las herramientas digitales están a la orden del día (Gómez-Álvarez *et al.*, 2017). Para que los beneficios del ABJ lleguen al alumnado es necesario que el papel del docente se base en la creación de contenidos que faciliten la adquisición de conocimientos (Campbell y Kuncel, 2002) y mejoren la comprensión de conceptos (Landers, 2014). Los juegos constituyen una herramienta interesante en el aula, puesto que, independientemente del formato en el que se presenten, fomentan la interacción social, la adquisición de valores humanos y culturales y la capacidad de razonamiento crítico (Martínez y Ríos, 2019). Además, son una opción idónea para alcanzar el aprendizaje

cooperativo, sobre todo si tenemos en cuenta que son capaces de ofrecer al alumnado un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando su autonomía (Gee, 2005). En última instancia, los juegos generan un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento y en la estructuración del lenguaje, siempre y cuando se apliquen desde la previsión y la organización y con fines didácticos.

Con la pandemia de la COVID-19 se incrementó la venta de juegos de mesa en un 18,3 % (Segarra, 2021), en gran parte porque los espacios de ocio se vieron limitados al hogar propio y porque los videojuegos, como principal alternativa, no tienen tan marcado el componente interactivo entre las y los jugadores. Por lo tanto, los juegos de mesa fomentan la conectividad entre quienes juegan, además de ayudar a conformar un entorno reflexivo que deja espacio a la imaginación. Además, los juegos de mesa son simulativos, es decir, amplifican situaciones reales a través de contenido guiado y permiten a las y los jugadores sumergirse en mundos posibles que van creciendo a medida que aumenta su experiencia de juego. A pesar de que las características de los juegos de mesa son observables, dar con una definición que pueda incluir la variedad de juegos de mesa existente resulta complejo. Por ejemplo, Gobet *et al.* (2004) los definen como juegos con un conjunto estable de reglas que determinan el número de piezas en un tablero, el número de posiciones para estas piezas y los movimientos que se pueden realizar. Sin embargo, hay juegos de mesa que no presentan un tablero (*Spoilers: The Game – Travel Edition*, 2020), otros que no cuentan con fichas que representen a los personajes (*Sherlock Holmes: Detective Asesor*, 2022), e incluso algunos en los que no se registra la mecánica de movimiento (*¡Sí, Señor Oscuro!*, 2005), por lo que no resultaría una definición capaz de englobar todas las propuestas que existen en el mercado. Sería necesario también incorporar matizaciones, como la posible presencia de elementos digitales (Haller *et al.*, 2010) o la interacción física entre los propios jugadores y jugadoras (Carter *et al.*, 2014). En cualquier caso, en este espacio nos centraremos únicamente en aquellos juegos de mesa que, al margen de su jugabilidad, mecánicas y demás especificidades, incorporan elementos narrativos y/o literarios que posibilitan su aplicación en el aula, como ocurre con *Fábulas de peluche*.

Los juegos son una herramienta educativa útil que aumenta la motivación del estudiantado (Olson, 2010; Silvia, 2006; Rosas *et al.*, 2003). Esto se apoya en la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990), que describe el estado de concentración óptima, en una situación dada, como el estado de flujo. Para alcanzar este punto, es preciso encontrar un equilibrio entre el nivel de desafío y las habilidades del sujeto (Vansteenkiste *et al.*, 2006). Así, si la tarea es demasiado fácil para las habilidades del individuo, puede sentir desinterés; mientras que, si el grado de desafío es mayor que las habilidades de la persona, se tiende a experimentar frustración (Muñoz y Valenzuela, 2014). Del mismo modo, es preciso resaltar las aproximaciones de Muñoz y Valenzuela (2014), quienes señalan cuatro elementos en los que se fundamenta “el sentimiento de competencia que tendrá o tiene la persona de realizar una actividad de manera satisfactoria” (p. 4). Estos son la importancia que da dicha persona a la acción, el interés por la misma, la utilidad o valía que se espera obtener tras su consecución y el costo de realizarla.

3.2. LA NARRATIVA EN LOS JUEGOS DE MESA

Los juegos y los relatos comparten ciertas características en común, incluyendo su naturaleza ficticia, la existencia de normas o su inherente imprevisibilidad (Caillois, 1958). En el ámbito de los estudios de los juegos, los académicos acostumbra a decantarse por la investigación desde el campo de la ludología o desde la narratología (Arnaudo, 2018). De este modo, en el análisis de la experiencia de juego, se prioriza frente a los componentes lúdicos o los narrativos (Booth, 2015). Con respecto a esto, Sarlo manifiesta la incapacidad de los juegos de contar historias, ya que lo que se interpreta como tal se reduce a “unidades discretas” (1994, p. 209) que solo influyen en la resolución de una victoria o derrota. Esta afirmación podría considerarse acertada si se atendiese a los juegos de mesa únicamente desde uno de sus factores, ya sea el lúdico o el narrativo. Sin embargo, un estudio detallado que analice cómo ambos componentes se nutren e influyen mutuamente puede dar luz a las posibilidades narrativas de los juegos de mesa más allá de un rasgo con valor escaso. Por lo tanto, es imperativo llevar a cabo un estudio que se centre en el medio a través del cual se difunde la narrativa, en lugar de

centrarse únicamente en el contenido (Orihuela, 2009).

Al hablar de la similitud entre los juegos y las narrativas, es importante delinear los modos contrastantes de participación en ambas actividades. En las narrativas, los lectores se sumergen pasivamente en la historia, observándola desde una perspectiva distante, sin participación activa. Por el contrario, los juegos implican la construcción de una narrativa que depende de las acciones del jugador, lo que genera una participación implícita y directa en la historia en desarrollo (Scolari, 2013). Con relación a estas aproximaciones, Booth comprende los juegos de mesa narrativos como “something that is more than just a text, something that is an experience”¹² (2021, p. 215).

Atendiendo a las narrativas de los juegos de mesa, es posible diferenciar entre dos clases. Por un lado, aquellos en los que las historias son diseñadas directamente por las y los jugadores, que se corresponden con una interactividad configurativa (Aarseth, 1997; Ryan, 2009). En esta tipología, los elementos de los juegos funcionan como una guía para que las y los jugadores configuren los personajes, escenarios, tramas, etc. Por otro lado, existen ciertos juegos de mesa que poseen, desde un inicio, todos los factores que darán forma a la narrativa final, aquellos que Arnaudo identifica como “games that tell stories”¹³ (2018, p. 20). Esta modalidad tiene un impacto notable en la participación de las y los jugadores, pero, a diferencia de los anteriores, se basa en las decisiones y acciones emprendidas por los mismos para dar forma al desarrollo de diversas líneas argumentales. Sin embargo, es importante destacar que todas las posibles trayectorias narrativas están predefinidas desde el principio. De este modo, la interacción de las y los jugadores con el propio juego se fundamenta en la toma de decisiones para navegar por un camino concreto de los posibles prediseñados. Resulta necesario concretar que, con estos contenidos, no hacemos referencia únicamente a las unidades textuales, sino que la narrativa del juego emerge también a partir de otros elementos. Entre ellos, podemos identificar las reglas del

¹² “Algo que es más que solo un texto, algo que es una experiencia”, traducción propia.

¹³ “Juegos que cuentan historias”, traducción propia.

juego, el tablero, las miniaturas de los personajes o los enemigos, las cartas, las fichas, etc. (Booth, 2021). Precisamente por ello, a pesar de basarse en una interactividad explorativa o selectiva (Aarseth, 1997; Ryan, 2009), las mecánicas de juego y el azar permiten cierto nivel de creación propia no definida previamente en las estructuras básicas del juego de mesa.

Dentro de los componentes que propician la narrativa, es posible incluir a los personajes jugables. Santorum (2017) sostiene que las operaciones narrativas de la representación de personajes, que implican la descripción de rasgos matizados y la exploración de su mundo interior, a menudo contribuyen al atractivo e interés de la empatía del jugador con su personaje. Este concepto se encuentra notablemente vinculado con la idea de metempsicosis abordada por Ponce-Díaz y Ávila (2021), en la cual se entiende que el jugador transfiere, simbólicamente, su presencia al personaje. En consecuencia, el jugador asume el papel del personaje y toma decisiones influenciadas por las experiencias, vivencias, comportamiento y motivaciones del mismo. Con ello, es posible considerar la perspectiva planteada por Heider (1958), quien postula la existencia de atribuciones internas, como la personalidad o el estado de ánimo, así como atribuciones externas, influenciadas por el contexto circundante, ya sea este el entorno, personajes no jugables, etc. Además, la trayectoria de crecimiento del personaje, la presentación y comprensión de sus impulsos subyacentes o su representación visual pueden mejorar el establecimiento de este proceso de identificación.

Fábulas de peluche puede clasificarse como perteneciente al género de los juegos basados en párrafos (Arnaudo, 2018). Esta tipología está asociada a una colección de obras literarias publicadas durante la década de 1990, conocidas como libros *choose your own adventure* o libro-juegos, creados por R. A. Montgomery. Los libros mencionados emplean un formato interactivo en el cual los lectores interactúan con un pasaje determinado y, posteriormente, toman decisiones que determinan su progreso hacia páginas distintas (Freire, 2021). En el caso de los juegos de mesa, lo habitual es encontrar una historia construida a partir de versículos, párrafos, páginas, capítulos o cualquier otro método que permita establecer una distinción entre los fragmentos de la trama a través de los

cuales navegan los jugadores y las jugadoras. Si bien se reconoce que todas las narrativas en los juegos están predeterminadas, el análisis exhaustivo de las diferentes ramificaciones que contribuyen a estas narrativas puede resultar sumamente desafiante, especialmente en ciertos juegos. Por lo tanto, es imprescindible establecer una clara distinción entre las macroestructuras y las microestructuras (Stam *et al.*, 1999). La macroestructura, según la definición de Pérez (2010), abarca la trama y se concibe como un marco fundamental. Por otro lado, las microestructuras pueden considerarse como las unidades narrativas de naturaleza más superficial (Courtés, 1997), las cuales conforman la historia.

3.3. ELEMENTOS LITERARIOS Y NARRATIVOS EN LOS JUEGOS DE MESA: PROPUESTA TAXONÓMICA

Antes de profundizar en los componentes narrativos y literarios presentes en el *Fábulas de peluche*, conviene realizar una aproximación a los modos en los que estos componentes se integran en los juegos de mesa. Estos juegos se han categorizado según diferentes particularidades: el número de jugadores, sus componentes, su complejidad, su mecánica de juego, etc. No obstante, en este estudio nos basaremos en una primera clasificación de los juegos de mesa según sus componentes narrativos y/o literarios (Juan *et al.*, 2023).

TABLA 1. Clasificación de los juegos de mesa según sus características literarias y narratológicas

Clasificación	Descripción		Títulos
Adaptaciones directas	Juegos que reproducen, con más o menos fidelidad, obras de la literatura publicadas en diferentes medios: películas, novelas, cuentos, cómics, etc.		<i>Tiburón</i> (2019) <i>10 negritos</i> (2014) <i>Hogwarts Battle</i> (2016)
Ambientaciones	Juegos que utilizan espacios, personajes y demás elementos que pertenecen a otras obras y sirven como inspiración y/o contexto.		<i>El señor de los anillos: viajes por la Tierra Media</i> (2019) <i>Sherlock Holmes: Detective Asesor</i> (2022) <i>Disney Villainous</i> (2018)
Creación de historias	Individual	Juegos donde las y los jugadores crean historias individualmente con total autonomía o con elementos y componentes del propio juego que sirven de guía.	<i>Llamada a la aventura</i> (2019) <i>Dixit</i> (2008) <i>Story Cubes</i> (2005)
	Colectiva	Juegos donde las y los jugadores crean historias de forma colectiva, nutriéndose de la participación del resto y dando lugar a una historia conectada.	<i>¡Sí, Señor Oscuro!</i> (2005) <i>StoryLine</i> (2016) <i>Érase una vez</i> (1993)
Dramatización y oralidad	Juegos muy cercanos al <i>role-playing</i> , donde las y los jugadores participan de forma oral a través de mecanismos como la argumentación, la teatralización y la persuasión.		<i>La resistencia</i> (2009) <i>Inkognito</i> (1988) <i>Los hombres lobo de Castronegro</i> (2001)
Conocimientos literarios	Juegos donde se requiere cierto nivel de conocimientos literarios con el fin de obtener el mejor resultado posible y que, a su vez, sirven como fuente de información.		<i>Trivial Pursuit</i> (1981) <i>Timeline</i> (2012) <i>Time's Up</i> (2006)
Referencias literarias	Juegos en los que son comunes las referencias a elementos, personajes y universos literarios reconocibles que sirven como ambientación o motivo base.		<i>Munchkin</i> (2001) <i>Fábulas de peluche</i> (2018) <i>El ministerio del tiempo</i> (2017)

Fuente: elaboración propia

4. EL CASO DE *FÁBULAS DE PELUCHE*

Fábulas de peluche es un juego de mesa cooperativo, de dos a cuatro jugadores o jugadoras, en el que se asume el rol de los peluches, que representan distintos animales, de una niña pequeña. Su cometido en la campaña será protegerla mientras duerme de los seres que acechan en sus pesadillas. A través de los diversos capítulos que conforman la aventura, las y los jugadores, por medio de los peluches, vivirán un momento relevante en la vida de la niña, como, por ejemplo, la primera noche durmiendo fuera de la cuna o la primera caída de un diente. Toda la partida se reproduce mediante un libro-juego, es decir, un libro que funciona como tablero y, al tiempo, recoge los capítulos que construyen la historia. Además, la mayoría del resto de componentes también se colocan directamente en dicho libro, como las miniaturas de personajes y enemigos, los dados, etc. Por otro lado, es el libro, a través de los textos, el que va guiando a las y los jugadores a lo largo de la aventura, indicándoles qué caminos deben seguir, a qué página deben desplazarse o qué cambios se introducen en la partida. De este modo, el libro entrelaza los aspectos de jugabilidad y narrativa en un mismo espacio.

Para ejecutar gran parte de sus acciones, las y los jugadores deberán extraer, de forma secuencial, dados de diferentes colores de una bolsa de tela. Cada color de dado corresponde a una acción distinta; así, el dado rojo permite los ataques cuerpo a cuerpo y el dado amarillo permite investigar el escenario en busca de objetos beneficiosos para el personaje o el equipo. La narrativa se divide en siete cuentos distintos, y cada doble página sigue una estructura específica. El lado izquierdo presenta un escenario dividido en casillas cuadradas, que sirve como área designada para posicionar miniaturas de peluche, enemigos u otras fichas señaladas. En el lado derecho, la narrativa se desarrolla presentando a las y los jugadores una serie de decisiones por tomar. Además de la narrativa principal, al final de cada historia se encuentran lecciones morales y temas de discusión, así como fábulas presentadas al comienzo.

Como se señalaba previamente, *Fábulas de peluche* permite jugar con un total de seis personajes distintos. Sin embargo, dos de ellos no estarán disponibles hasta que las y los jugadores avancen en la partida: Leo y

Cerdi, que serán encontrados por el resto en La Caída, el lugar en el que se desenvuelven las aventuras, al que los peluches acceden desde la habitación de la niña. Cada personaje responde a un arquetipo clásico de los juegos de rol y, como tal, contará con acciones específicas que solo podrá desarrollar él y beneficiarán al equipo en un aspecto concreto de la misión. Del mismo modo, *Fábulas de peluche* acerca la jugabilidad y la narrativa construyendo personajes que no solo se diferencian en sus posibilidades en el juego, sino que la personalidad y motivaciones de cada uno de ellos está profundamente marcada.

Por ejemplo, Orejotas es un conejo que cuenta con habilidades que le permiten atacar a distancia con mayor facilidad y efectividad; al mismo tiempo, es un personaje aventurero, seguro de sí mismo y que, en definitiva, se acerca al arquetipo de explorador, que acostumbra a escudriñar el terreno y atacar con armas como arcos o ballestas. Teodora, el peluche favorito de la niña, es una osa. Actúa como un personaje líder que trata de ayudar a sus compañeros y compañeras a conseguir la victoria, con características que le permiten mejorar tiradas de dados suyos o de otro jugador, así como retirar estados que les perjudiquen. Como es posible advertir, el interés de los personajes jugables no radica únicamente en sus habilidades en el juego, sino que su personalidad permite abordar elementos transversales como la educación en valores o el trabajo en equipo.

En lo que respecta a la construcción de historias, en las aventuras de *Fábulas de peluche* es posible encontrar similitudes con elementos de la cuentística clásica. Por un lado, su propio título ya nos advierte de su relación con la estructura de las fábulas y, de hecho, el mismo sirve como pretexto para introducir en el juego diversos componentes habituales en este género: los personajes, como los protagonistas de las fábulas, representan a distintos animales; además, al final de cada cuento, encontramos una moraleja que permite transmitir al alumnado valores conectados con la historia en cuestión y que pueden trasladarse al mundo contemporáneo.

En otro orden de ideas, al tiempo que la campaña al completo se encuentra dividida en siete cuentos, cada uno de ellos comienza con una breve narración, en una sección titulada “La fábula del Señor Parches”.

Por tanto, podría señalarse que el juego de mesa en su totalidad está compuesto por tres niveles de fábulas: en primer lugar, la fábula de la campaña, a través de la cual es posible observar la evolución de los personajes —tanto compañeros como enemigos— hasta el final del último cuento, donde se descubre la moraleja última de la historia; en segundo lugar, las fábulas introducidas dentro de cada cuento, donde los personajes experimentan aventuras que, unidas, crearán la trama completa; y, por último, las fábulas de menor profundidad y extensión reproducidas por el Señor Parches, uno de los peluches jugables, que introducen cada uno de los cuentos.

Asimismo, sería posible establecer similitudes entre el viaje de los personajes a lo largo de la campaña y las funciones de Vladimir Propp (1928) o el monomito de Joseph Campbell (1949); si bien es cierto que, dada la naturaleza cooperativa del juego, los puntos se abordarían desde la perspectiva de un conjunto de héroes, en lugar de un viaje individual. De este modo, el grupo de peluches es llamado a la aventura en el primer cuento, cuando observan a los seres oscuros del mundo de La Caída tratar de acercarse a la niña. Algunos de ellos, como Lumpy, un elefante temeroso, rechazan la llamada. Sin embargo, todos ellos terminan aventurándose en el mundo desconocido y cruzan el primer umbral, accediendo del modo que Campbell denomina “el vientre de la ballena” (1949, p. 90), dado que, en nuestro caso, el grupo de héroes “es tragado por lo desconocido y parece haber muerto [...], va hacia dentro, a fin de renacer de algún modo” (1949, p. 91). Asimismo, las y los jugadores asisten y participan en la lucha entre los héroes y los enemigos; en primer lugar, contra sus súbditos, y, más adelante, contra el antagonista principal. Además del mencionado, los personajes se enfrentarán a otros desafíos, de dificultad escalonada, a medida que avance la aventura, y, finalmente, regresarán a su hogar victoriosos, en mayor o menor medida, dependiendo del desempeño de las y los jugadores en cuanto a la toma de decisiones y al uso de sus acciones.

En última instancia, la oralidad es un motivo recurrente en los juegos de mesa, en general, y en *Fábulas de peluche*, en concreto. Al finalizar cada cuento, el libro ofrece varios temas de conversación que permiten a las y los jugadores debatir acerca de diferentes aspectos relacionados con el

fragmento de la aventura que hayan jugado. Estos temas, representados a modo de pregunta, acostumbran a ahondar en temas sociales y resultan óptimos para trabajar la educación en valores. Asimismo, la particularidad cooperativa del juego impone a las y los jugadores una colaboración imperativa para avanzar en la historia. Por tanto, deberán tomar decisiones en equipo con el fin de determinar qué camino seguir o, con respecto a la jugabilidad, tendrán que superar pruebas en común, como, por ejemplo, conseguir quince puntos con tiradas de dados de seis caras, tarea que no sería posible conseguir con un solo jugador.

5. CONCLUSIONES

El proceso pedagógico ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, lo que exige que el cuerpo docente se ajuste de manera efectiva a las nuevas demandas y contextos educativos. Con el fin de lograr este objetivo, es imprescindible obtener una formación integral que abarque una variedad de habilidades que permitan a los individuos destacarse en entornos dinámicos y competitivos. En este contexto, el aprendizaje basado en juegos surge como un enfoque pedagógico dinámico que emplea juegos de mesa como instrumentos de instrucción con objetivos educativos claramente definidos. Los juegos de mesa han demostrado ser herramientas eficaces tanto en la educación primaria como en la educación superior, brindando numerosos beneficios y oportunidades educativas. Sin embargo, a pesar de su evidente popularidad como actividad recreativa, los juegos de mesa han recibido una atención limitada en la investigación académica, especialmente en comparación con los videojuegos. Por lo tanto, es imperativo investigar la validez y utilidad de estos enfoques en el ámbito educativo.

Dentro del contexto dado, el juego de mesa *Fábulas de peluche* se destaca como una herramienta valiosa que tiene el potencial de realizar una contribución significativa al campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Este juego proporciona una plataforma para mejorar las habilidades de lectura y escritura, promover la motivación del alumnado, facilitar el trabajo colaborativo y cultivar un ambiente positivo en el aula. Además, la historia incorpora componentes esenciales que se encuentran

comúnmente en las fábulas, como una lección moral, personajes arquetípicos y la promoción de la educación en valores. Como resultado, sirve como un instrumento didáctico eficaz para abordar diversos temas. Además, *Fábulas de peluche* fomenta la transversalidad al facilitar la incorporación de diferentes áreas curriculares y el desarrollo de la competencia de lectura y escritura del estudiantado.

En conclusión, los juegos de mesa, en general, y *Fábulas de peluche*, en particular, cumplen con los objetivos de la investigación al demostrar su validez y utilidad para la didáctica de la lengua y la literatura. Estos juegos ofrecen conexiones entre el relato, el juego y la narrativa, brindando beneficios tanto en la comprensión de los componentes narrativos y literarios como en el desarrollo de habilidades y competencias en las y los estudiantes. La incorporación de elementos como fábulas, moralejas, personajes arquetipos o educación en valores lo convierte en una herramienta versátil y motivadora para el aula. Su utilidad se extiende más allá de la mejora de la competencia lectoescritora, ya que favorece la transversalidad, promueve la motivación y contribuye a mejorar el clima de trabajo en el aula.

6. REFERENCIAS

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Araya-Pizarro, S. C. (2019). Competencias genéricas de los estudiantes de Auditoría requeridas por las Big Four en Chile. *Cuadernos de Contabilidad*, 20(49), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc20-49.cgea>
- Arnaudo, M. (2018). *Storytelling in the Modern Board Game*. McFarland & Company, Inc.
- Booth, P. (2015). *Game Play: Paratextuality in Contemporary Board Games*. Bloomsbury Academic.
- Booth, P. (2021). *Board Game as Media*. Bloomsbury Academic.
- Burke, B. (2016). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Routledge.
- Caillois, R. (1958). *Les Jeux et les Hommes. Le Masque et le Vertige*. Gallimard.
- Campbell, J. (1949). *El héroe de las mil caras*. Pantheon Books.

- Campbell, J. P. y Kuncel, N. R. (2002). *Individual and Team Training*. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organization Psychology, vol. 1. Personnel Psychology* (pp. 278-312).
- Carter, M., Gibbs, M. y Harrop, M. (2014). Drafting an Army: The Playful Pastime of Warhammer 40,000. *Games and Culture*, 9(2), 122-147. <https://doi.org/10.1177/1555412013513349>
- Corchuelo Rodriguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación*. Gredos.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper-Row.
- Díez, J. C., Bañeres, D. y Montse, S. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(2). <https://doi.org/10.14201/eks201718285105>
- Freire, P. G. (2021). Elige tu propia aventura: breve historia de la hiperficción. *El templo de las mil puertas*. bit.ly/48qMkod
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter y C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Annual Reviews.
- Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gobet F., De Voogt, A. y Retschitzki, J. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. Psychology Press.
- Gómez-Álvarez, M. C., Echeverri, J. A. y González-Palacio, L. (2017). Estrategia de evaluación basada en juegos: Caso Ingeniería de Sistemas Universidad de Medellín. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(4), 633-642. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000400633>
- Haller, M., Forlines, C., Koeffel, C., Leitner, J. y Shen, C. (2010). Tabletop Games: Platforms, Experimental Games and Design Recommendations. En *Proceedings of Art and Technology of Entertainment Computing and Communication* (pp. 271-297). Springer.

- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2017). Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Hernández-Horta, I. A., Monroy-Reza, A. y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación Universitaria*, 11(5), 31-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031>
- Johnson, D. W. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. ERIC.
- Juan, J., Samper, M. y Acosta, C. (en prensa). *Posibilidades didácticas de los juegos de mesa en el estudio de la narrativa y la literatura*.
- Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation and Gaming*, 45(6), 752-768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Leiva, J. J., Isequilla, E. y Matas-Terrón, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-18.
- Martínez, G. y Ríos, J. F. (2019). Gamification as a Learning Strategy in the Training of Engineering Students. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2014). Escala de motivación por el juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878>
- Olson, C. K. (2010). Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187. <https://doi.org/10.1037/a0018984>
- Orihuela, J. L. (2009). Narraciones interactivas: el futuro no lineal de los relatos en la era digital. *Palabra Clave*, 2, 37-46. bit.ly/4asCZy5
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesquisa*, 44(23), 1-17. <https://doi.org/10.1590/sl678-4634201844173773>
- Pérez, Ó. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositori UPF. bit.ly/41AfVJL

- Ponce-Díaz, R. y Ávila, I. (2021). Literatura ergódica y videojuegos: una invitación al desarrollo de herramientas y metodologías para el análisis de sus narrativas. *RALED*, 21(1), 147-167. <https://doi.org/10.35956/v.21.n1.2021.p.147-167>
- Pubill, A. (2019). Motivos del auge de los Escape Rooms en toda España. *La República*. Recuperado el 25 de mayo de bit.ly/41Cb0Z0
- Rogerson, M. J., Gibbs, M. R. y Smith, W. (2018). Cooperating to Compete: The Mutuality of Cooperation and Competition in Boardgame Play. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-13. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173767>
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P. y López, V. (2003). Beyond Nintendo: Design and Assessment of Educational Video Games for First and Second Grade Students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00099-4](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00099-4)
- Ryan, M. L. (2009). From Narrative Games to Playable Stories: Toward a Poetics of Interactive Narrative. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 1, 43-59. bit.ly/4axQAV2
- Santorum, M. (2017). *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. bit.ly/488XzIJ
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel.
- Scolari, C. (2013). *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Segarra, P. (28 de abril de 2021). La venta de los juegos de mesa se disparó un 18,3 % el año de la pandemia: *Virus* y el clásico *Monopoly* triunfan en España. *20minutos*. bit.ly/474rXfC
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. y Gee, J. P. (2005). Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. bit.ly/4aonF5A
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford University Press.
- Stam, R., Burgoyne, R. y Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Paidós.

- The NPD Group (2016). Los juegos de mesa “resucitan” en el mercado español. *NPD*.
- Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S. y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 109-128. <https://doi.org/10.14201/eks2018194109128>
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

7. JUEGOS DE MESA CITADOS

- 10 negritos* (2014). Peká Editorial.
- Disney Villainous* (2018). Ravensburger.
- Dixit* (2008). Libellud y Asmodee.
- El ministerio del tiempo* (2017). Crazy Pawn Games.
- El señor de los anillos: viajes por la Tierra Media* (2019). Fantasy Flight Games.
- Érase una vez* (1993). Atlas Games.
- Fábulas de peluche* (2018). Plaid Hat Games.
- Hogwarts Battle* (2016). The Op.
- Inkognito* (1988). Devir.
- La resistencia* (2009). Devir.
- Llamada a la aventura* (2019). Asmodee.
- Los hombres lobo de Castronegro* (2001). Asmodee.
- Munchkin* (2001). Edge.
- Sherlock Holmes: Detective Asesor* (2022). Asmodee.
- ¡Sí, Señor Oscuro!* (2005). Asmodee.
- Spoilers: The Game – Travel Edition* (2020). BrainPicnic.
- Story Cubes* (2005). Asmodee.
- StoryLine* (2016). Asmodee.
- Tiburón* (2019). Ravensburger.
- Time’s Up* (2006). Asmodee.
- Timeline* (2012). Asmodee.
- Trivial Pursuit* (1981). Hasbro.

(D)ESCRIBIENDO LA REALIDAD A TRAVÉS DEL DICCIONARIO: UN PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL

SARAI CRUZ VENTURA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ

University of Central Florida

1. INTRODUCCIÓN

Indiscutiblemente, el aprendizaje, conocimiento y uso adecuado de las palabras es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la competencia lingüística de cualquier estudiante. Sin embargo, no siempre ha habido acuerdo en cómo debe abordarse la enseñanza del léxico en las aulas. Ahora bien, independientemente de las metodologías que se empleen en la enseñanza de la lengua en distintos ámbitos educativos, no cabe duda de que el diccionario constituye un instrumento pedagógico que puede contribuir al desarrollo de la competencia léxica del alumnado, al mismo tiempo que le permite acceder a distintos tipos de informaciones lingüísticas de una manera práctica.

A pesar de la reconocida utilidad que poseen las obras lexicográficas como herramientas eficaces para que el alumnado se familiarice con los distintos aspectos que comprende el aprendizaje del léxico, no son muchas las propuestas didácticas que integren y potencien el uso del diccionario en las aulas (Moreno *et al.*, 2018). A este respecto destacan los planteamientos didácticos de Siles (1995), Alvar Ezquerro (2003), Prado Aragonés (2004, 2009), Maldonado González (1998), Águila Escobar (2009) o Suárez Robaina (2016). Debe señalarse, además, que no abundan las propuestas que apuesten activamente por el empleo de diccionarios digitales en el aula. En estos últimos han puesto el foco Martín

Vegas (2013), De Luca (2019) y Cotelo (2023), pues no debemos pasar por alto que el alumnado del siglo XXI convive con un entorno digital, lo que implica un alto grado de familiaridad con las tecnologías y un mayor alejamiento de las fuentes bibliográficas tradicionales como pueden ser los diccionarios físicos. Es perentorio, por tanto, tener en cuenta este hecho y conocer los diccionarios digitales para estudiantes a fin de ofrecer la obra indicada para el destinatario adecuado.

1.1. EL DICCIONARIO: FUENTE DE INFORMACIONES LINGÜÍSTICAS

Es innegable que el principal propósito de un diccionario es la descodificación del discurso. Pero sería un error de calado reducir la información lingüística y la utilidad general de las obras lexicográficas al significado y a los sentidos de las voces que define. En primer lugar, como señala Gutiérrez (2020), el lema tiene valor normativo, de manera que la enseñanza de la ortografía puede abordarse desde el primer elemento de un artículo lexicográfico¹⁴. El conocimiento de la norma es un componente esencial de la competencia lingüística del alumnado y las obras lexicográficas posibilitan un acercamiento no solo desde la óptica de la ortografía normativa, sino también desde el panhispanismo, de manera que el alumnado puede acceder, a partir del estudio del léxico, a una parte de la norma culta de los países hispanohablantes de la que dan cuenta los diccionarios generales.

Otro conjunto de informaciones lingüísticas tiene que ver con lo que Seco (1987) llama el “primer enunciado de la definición”, esto es, el conjunto de marcas lexicográficas que puede figurar en una acepción. Estas marcas, relativamente comunes y muy normalizadas en el ámbito de la lexicografía hispánica, ofrecen informaciones de variada naturaleza y frecuencia. Así, la información gramatical es universal y

¹⁴ Ciertamente es para encontrar una palabra en un diccionario necesario saber cómo se escribe, pero esto no supone un problema, sino una oportunidad de aprendizaje, pues invita al alumnado a pensar en las distintas posibilidades de escritura y, por tanto, a tomar conciencia sobre su adecuada ortografía. En este sentido, los diccionarios digitales, a diferencia de los físicos, pueden favorecer el aprendizaje ortográfico, ya que muchas obras ofrecen la posibilidad de sugerir términos registrados en el diccionario con una escritura similar a la que el usuario escribe de manera incorrecta en el motor de búsqueda.

constante, pues toda voz consignada en un diccionario tiene asignada una marca que define su naturaleza gramatical. En el caso de los verbos, las marcas *tr.*, *intr.* o *prnl.* Indican no solo información morfológica, es decir, que se trata de un verbo, sino también qué tipo de verbo, esto es, información sintáctica. Además de estas marcas, se encuentran las que ofrecen información pragmática, aunque su presencia es mucho menos frecuente, pues no todas las acepciones requieren de marcación diacrónica que nos indique la vigencia de su uso, marcación diastrática que señale qué grupos sociales emplean dicho sentido, marcación diatópica que especifique en qué zonas geográficas es idiosincrática una acepción, marcación diafásica que aclare en qué registros o contextos es común un sentido o marcación diatécnica, propia de acepciones particulares de un ámbito de conocimiento. Por tanto, la marcación en lexicografía permite el acercamiento a una valiosísima cantidad de informaciones lingüísticas de manera simple y codificada, por lo que la guía del docente es fundamental para que el alumnado comprenda qué significa cada marca y qué información aporta. Este proceso redundante en que los estudiantes podrán conocer no solo lo que significa una palabra en sus múltiples sentidos, sino también cómo emplearla en cada contexto de acuerdo con la marcación de la acepción. Para la adquisición del léxico activo, esta actividad constituye un pilar de importancia capital. Por este motivo, enseñar al alumnado a comprender la microestructura del diccionario favorece el acceso a un amplio conjunto de aspectos que van mucho más allá de los significados que encierra cada palabra.

No obstante, es evidente que el principal foco de consulta tiene que ver con lo que, de nuevo siguiendo la visión de Seco (1987), se denomina “segundo enunciado de la definición”, que conforma el texto que figura en cada acepción. La definición es una práctica habitual y de gran importancia en la formación de los estudiantes, pues permite poner a prueba su capacidad de asimilación de la teoría, sus habilidades expresivas y su capacidad de síntesis. En este sentido el diccionario representa un modelo paradigmático del ejercicio de la definición, de manera que su estudio y práctica puede suponer una valiosa experiencia para el alumnado y que le será útil no solo en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura, sino también en otras materias. La actividad de definir, por

supuesto, no es exclusiva de ningún nivel de enseñanza, por lo que el perfeccionamiento que los estudiantes puedan llevar a cabo de esta actividad también puede servir en contextos educativos distintos.

No acaba aquí el rendimiento que ofrecen los diccionarios en general y el artículo lexicográfico en particular. La fraseología, a la que a veces no se le presta la suficiente atención en las aulas, también se puede trabajar con el diccionario a través de las subentradas situadas al final de algunos artículos lexicográficos.

A pesar de todos estos argumentos, realidades contrastables para cualquiera que se haya acercado alguna vez a un diccionario, esta herramienta no es empleada en las aulas tanto como cabría esperar, pues la infrautilización del diccionario es un fenómeno del que han dado cuenta diversos especialistas (entre otros, Castillo Carballo *et al.*, 2003; Domínguez y Valcárcel, 2015; Mas Álvarez *et al.*, 2017; Marco Martínez, 2022) y parece ser un problema que no discrimina periodos, leyes o niveles educativos.

1.2. LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA Y LEXICOGRAFÍA DIGITAL

Hoy contamos con obras lexicográficas rigurosas específicamente dirigidas a estudiantes. Pero esta situación es reciente, pues hasta finales del pasado siglo los diccionarios para estudiantes eran meras reducciones de obras mayores que solo disminuían en número de entradas. Gracias a la labor de Hernández Hernández (1989), Alvar Ezquerro (1996) o Maldonado González (1997, 2012, 2018, 2019), quienes a través de la crítica lexicográfica se centraron en cómo debe plantearse la elaboración de un diccionario para estudiantes, a partir de nuestro siglo tenemos una nutrida nómina de obras lexicográficas destinadas exclusivamente al público escolar en el ámbito hispánico.

Una de las claves del ejercicio de investigación y de crítica lexicográfica que llevaron a cabo los especialistas citados tiene que ver con preguntarse a quién van dirigidos los diccionarios y, en consecuencia, qué necesitan los usuarios destinatarios. Esta cuestión, ahora consolidada en la práctica lexicográfica y que puede resultar elemental, no ha ocupado el centro de la teoría y la práctica lexicográfica hasta tiempos recientes.

Si la lexicografía didáctica experimentó en pocas décadas una transformación importante, mayor ha sido la que ha sufrido la lexicografía digital. Esta rama de la lexicografía se gestó al mismo tiempo que se introdujo la informática en la elaboración de diccionarios. Su desarrollo y avance ha sido tan vertiginoso como el de la tecnología en general y está suponiendo una verdadera revolución en la manera en la que se construyen los diccionarios. Hoy la mayor parte de los diccionarios de nueva planta que se planifican y una parte importante de aquellos que se revisan y actualizan a partir de sus versiones en papel son concebidos en soportes electrónicos, ya sea en línea o en formato de aplicación para teléfonos inteligentes y tabletas.

Las ventajas que presentan estos nuevos diccionarios para el estudiante son evidentes, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Son obras de fácil acceso y manejo, frente a los diccionarios de papel que suponen una dificultad en su transporte y consulta por su volumen y peso, además de que se trata de obras con las que el alumnado está cada vez menos familiarizado.
- Algunos repertorios léxicos digitales son de acceso gratuito o implican una inversión menor que la que supone para las familias la compra de un diccionario en papel.
- Las obras lexicográficas digitales permiten la actualización constante de sus contenidos, un aspecto fundamental en la lexicografía en general y en los repertorios léxicos didácticos en particular. Esto supone una importante ventaja frente a los diccionarios físicos, sobre todo si tenemos en cuenta que muchas bibliotecas escolares no cuentan con recursos suficientes para actualizar periódicamente los diccionarios de consulta.
- El acceso a las informaciones lexicográficas desde los diccionarios digitales se realiza a través de un cajón de búsqueda, de igual manera que se realiza una búsqueda en un motor de Internet, un mecanismo intuitivo y muy reconocible para el alumnado.
- Las obras digitales, liberadas de las restricciones de espacio,

presentan las informaciones del artículo lexicográfico de manera mucho menos condensada que en los diccionarios físicos. Ese espacio entre las partes de la entrada facilita la localización de estas informaciones lingüísticas, lo que, sumado a la posibilidad de emplear colores distintos para cada parte, contribuye activamente a comprender mejor tanto la estructura como la naturaleza de las informaciones que los diccionarios contienen.

- Es conocido que nuestro alumnado emplea con mucha frecuencia las redes sociales y, de manera particular, aquellas en las que se comparte contenido multimedia en forma de imágenes y vídeos, como son los casos de Instagram y TikTok. Los diccionarios digitales permiten la integración de contenidos multimedia como apoyo a la definición¹⁵, de manera que estos elementos pueden suponer una oportunidad de aprendizaje significativo al vincular lo que el alumnado hace fuera del aula con lo que se puede encontrar dentro del aula en la práctica y la adquisición de competencia en Lengua Castellana y Literatura.

No obstante, no solo tenemos a nuestra disposición repertorios léxicos ya construidos, sino que también es posible encontrar herramientas que permitan al alumnado ejercer el rol del lexicógrafo de una manera asequible y guiada. Es el caso de la aplicación Lexicán, elaborada por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Con esta herramienta el alumnado puede elaborar un diccionario propio mediante la creación de entradas que, además de presentar todos los elementos de un artículo lexicográfico estándar, también permite añadir archivos de imagen, vídeo y audio.

Estas cuestiones deben ser conocidas por el profesorado de Lengua Castellana y Literatura, pues de su dominio de aspectos teóricos y prácticos de la lexicografía depende el máximo aprovechamiento de los distintos diccionarios en el aula. En suma, como afirma Águila Escobar (2009), es fundamental que los docentes

¹⁵ Es el caso del recientemente publicado *Diccionario visual del español de Venezuela* (Pérez, 2023).

conozcan a fondo los distintos diccionarios electrónicos para que puedan aplicar dicha herramienta a la enseñanza de la lengua española. Es necesario [...] hacer acopio de las mismas y realizar una descripción de todo lo que nos ofrecen, de aquello que nos puede ser útil en el día a día en el aula para poder manejarlas a nuestro antojo en el diseño de actividades programadas (2009, p. 10).

Para cumplir este propósito es conveniente que el profesorado tenga una sólida formación en lexicografía no solo en su vertiente teórica esperable, pues los especialistas de Lengua Castellana y Literatura suelen ser filólogos, sino también en la práctica. Asimismo, es fundamental que el profesorado de la materia tenga conocimientos profundos de la disciplina lexicográfica y sepa, además, manejar conocimientos actualizados de los distintos tipos de diccionarios didácticos o de aprendizaje que existen, con especial atención a aquellos en formato digital.

2. OBJETIVOS

La propuesta didáctica que presentamos a continuación se centra en alcanzar los siguientes objetivos:

- Incentivar el uso autónomo del diccionario en el alumnado y, a la vez, que este adquiera las destrezas necesarias para manejarlo de manera eficaz.
- Ofrecer las claves necesarias para que el estudiantado incorpore los diccionarios digitales a su práctica diaria como un instrumento de aprendizaje que puede contribuir al desarrollo de su competencia léxica.
- Que el alumnado pueda conocer los elementos que componen la microestructura del diccionario para que pueda beneficiarse de toda la información lingüística que este ofrece.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de definir los significados de distintas palabras en función de las categorías gramaticales a las que pertenezcan.
- Promover el pensamiento crítico y desarrollar el trabajo autónomo y cooperativo.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta educativa se ha diseñado para un grupo de 3.º de ESO de un centro educativo de Educación Secundaria de Gran Canaria, en la comunidad autónoma de Canarias. Para su puesta en práctica hemos elegido el formato taller, pues nos permite, como establece Cano (2012), integrar la teoría y la práctica a través de la producción colectiva y cooperativa del aprendizaje. Las actividades que se desarrollan de forma colaborativa son las más indicadas para activar el trabajo en equipo y, a la vez, para permitir al docente conocer el trabajo individual de cada integrante. De esta forma, los modelos de enseñanza que se desarrollan son la investigación grupal, la enseñanza no directiva, el aprendizaje deductivo y la investigación guiada. Por tanto, pretendemos que el alumnado alcance un aprendizaje significativo, basándonos en la experiencia real previa que los estudiantes poseen sobre el uso de los diccionarios para, posteriormente, modificar o integrar los nuevos conocimientos a su práctica habitual.

El taller consta de siete sesiones con una duración de 55 minutos cada una. En la secuencia de actividades, el alumnado reflexiona sobre la importancia del uso de las obras lexicográficas en nuestra vida cotidiana, aprende a identificar las distintas partes de la microestructura de los diccionarios y a seleccionar repertorios lexicográficos digitales que constituyan fuentes fidedignas de consulta.

Esta propuesta, además, se ajusta a lo que señala el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la comunidad autónoma de Canarias (Gobierno de Canarias, 2023), para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 3.º de ESO. En este sentido, en el taller se trabajan los bloques competenciales 6 y 9. En la explicación del primero, se indica que

se comprobará si el alumnado es capaz de elaborar trabajos o proyectos de investigación de cierta complejidad de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes, individualmente o de forma cooperativa, ya sea sobre temas del currículo o en torno a aspectos importantes de la actualidad e incorporar a su entorno personal dispositivos y plataformas digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea (Gobierno de Canarias, 2023, p. 15899).

Con respecto al bloque competencial número 9, se señala que

Se verificará que [...] el alumnado utiliza el metalenguaje específico y hace uso de diccionarios y otras fuentes de consulta en distintos formatos, con el fin de obtener información gramatical y resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua oral y escrita en sus aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos (Gobierno de Canarias, 2023, p. 15904).

Asimismo, la propuesta persigue también desarrollar algunas de las competencias clave que señala la LOMLOE (MEC, 2020), como la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital, que, como apunta la ley, debe trabajarse en todas las materias.

4. RESULTADO: PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, mostramos como resultado las actividades diseñadas para esta propuesta de innovación educativa.

4.1. ACTIVIDAD 1. ¿EL DICCIONARIO? ¿PARA QUÉ?

Esta primera actividad tiene por objetivo despertar en el alumnado el interés por conocer el diccionario para que, de esta forma, tome conciencia de su utilidad, en ocasiones poco entendida dentro de la sociedad.

En la primera parte de la tarea, se visualiza un vídeo de YouTube del canal de Fred Lammie (2021) en que se muestra una parodia sobre la función que puede cumplir el diccionario para el aprendizaje adecuado de la lengua. Después del visionado, dividimos el grupo en cuatro subgrupos para que puedan debatir las siguientes preguntas:

- ¿Usar el diccionario hace que podamos hablar mejor?
- ¿Es el diccionario una herramienta útil para los estudiantes?
- ¿Los diccionarios en papel forman parte del pasado o todavía se utilizan?
- ¿Buscar una palabra directamente en Google nos puede ayudar más que consultar un diccionario en línea o en papel?

Una persona representante recopila las conclusiones a las que ha llegado el subgrupo para a continuación debatirlas en gran grupo. El docente

actúa de moderador y señala las indicaciones que considere necesarias. La actividad se desarrolla en el aula ordinaria y consta de una sola sesión.

4.2. ACTIVIDAD 2. TRIPDICCIONARIO

El objetivo de esta actividad es que el alumnado valore la experiencia al realizar consultas en distintos tipos de diccionarios. La actividad se lleva a cabo en dos sesiones y se desarrolla en el aula ordinaria, en la biblioteca del centro y en el aula de informática.

Al comienzo de la primera sesión, se proyecta en la pantalla estas dos frases célebres sobre lo que significan las obras lexicográficas: “Los diccionarios son como los relojes: el peor es mejor que ninguno, pero del mejor uno no puede esperar que sea del todo preciso” (Samuel Johnson); “Un diccionario es un universo en orden alfabético” (Anatole France). A partir de estas citas, se genera un pequeño debate en gran grupo en torno a las siguientes preguntas: ¿El diccionario contiene todas las palabras?, ¿se trata de obras perfectas?

A continuación, el alumnado se divide por parejas para elegir dos palabras de las citas que sean sustantivos o adjetivos. Una vez elegidas las palabras, el estudiantado acude a la biblioteca del centro para consultar en distintos diccionarios físicos (diccionarios generales y escolares) las dos palabras que han escogido. Tras hacer las consultas, cada pareja tendrá que valorar la experiencia en función de las siguientes preguntas: ¿La definición que ha ofrecido cada obra se entiende bien?; ¿su manejo resulta sencillo?; ¿creen que debería contener más información?; en ese caso, ¿qué echan en falta?

En la siguiente sesión, el alumnado acude con las mismas parejas al aula de informática para consultar las palabras seleccionadas en el motor de búsqueda de Google y en diccionarios en línea. Para esto último, deberán realizar la consulta en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española en formato en línea (<https://dle.rae.es/>) y en una web seleccionada (<https://www.diccionarios.com/>), avalada por las editoriales Larousse y Vox, que ofrece la posibilidad de poder consultar distintos repertorios lexicográficos fidedignos. Tras realizar las consultas se plantean las siguientes preguntas: ¿en dónde observas que se

define con mayor profundidad las palabras, en Google o en los diccionarios en línea consultados?; ¿qué fuente de las consultadas consideras más fiable?; ¿qué ventajas e inconvenientes observas al utilizar los diccionarios en línea y los de papel? A partir de estas cuestiones, el alumnado tendrá que redactar en el ordenador una reseña sobre la experiencia al utilizar cada repertorio léxico. Cada pareja compartirá sus reseñas en un tablón virtual que se diseñará con la aplicación Padlet.

4.3. ACTIVIDAD 3. LAS PIEZAS DE UN PUZLE EN ORDEN ALFABÉTICO

Con esta actividad, que consta de una sesión, pretendemos que el alumnado conozca la disposición de la información que aparece en un diccionario para contribuir a que pueda utilizarlo de manera autónoma y eficaz.

En la primera parte de la sesión, el docente explica a los estudiantes un esquema sobre las partes principales de un artículo lexicográfico y proporciona una lista con algunas de las marcas lexicográficas más importantes o recurrentes en los diccionarios.

En la segunda parte, se divide la clase en pequeños grupos. A cada equipo se le ofrece una fotocopia con un artículo lexicográfico, compuesto de tres acepciones como máximo. Entre todos los miembros del grupo, tendrán que identificar las siguientes partes del artículo: el lema, la información etimológica, la información gramatical, las acepciones y los ejemplos. Una vez hayan reconocido cada una de las partes, deberán recortarlas para, seguidamente, introducirlas en una bolsa. Cada equipo deberá extraer al azar de la bolsa el número de piezas resultantes de la suma de todas las piezas introducidas dividida por el total de grupos. Los equipos tienen que identificar qué partes pueden corresponder con un determinado artículo y ordenarlas pegándolas en una cartulina. Aquellas partes que no se correspondan con el artículo tendrán que intercambiarlas con las que puedan tener otros grupos.

Una vez que los grupos hayan resuelto el puzle del artículo lexicográfico, cada uno expondrá al resto de la clase la justificación del orden elegido. El alumnado que escucha podrá intervenir para hacer preguntas o realizar sugerencias. Los artículos lexicográficos elaborados por cada grupo se exponen en las paredes del aula.

4.4. ACTIVIDAD 4. ME RENTA DEFINIR

El objetivo de esta actividad consiste en que el alumnado interiorice y ponga en práctica el proceso de definición de algunos neologismos de distintas categorías gramaticales.

La actividad, que se lleva a cabo en una sesión en el aula de informática, comienza dividiendo a toda la clase en pequeños grupos de tres a cuatro componentes. Cada grupo debe definir dos de las siguientes palabras de uso frecuente relacionadas con las redes sociales *influencer*, *instagrammer*, *youtuber*, *like*, *storie*, *etiquetar* (o un neologismo de su elección, previa consulta al docente), siguiendo la misma estructura que se trató en la actividad anterior, etc. Cada grupo elaborará en Canva una infografía con las definiciones que han consensuado para posteriormente compartirlas en la cuenta de Instagram del centro.

4.5. ACTIVIDAD 5. MÁS QUE PALABRAS

Con la tarea final del taller, que consta de dos sesiones, se pretende que el alumnado pueda crear un diccionario colectivo que sea de utilidad para el aula en donde se pueda colaborar de forma autónoma.

Para llevar a cabo la tarea, el alumnado acudirá al aula de informática para trabajar con la plataforma Lexicán, que, como se ha explicado anteriormente, es una herramienta que ofrece la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para que el estudiantado pueda realizar diccionarios digitales colaborativos.

En la primera sesión, el alumnado acordará qué campos semánticos pueden ser de su interés para que formen parte de este diccionario. Una vez seleccionados, la clase se dividirá en tantos grupos como campos semánticos se hayan determinado para asignar un equipo responsable a cada uno.

En la segunda sesión, los miembros de cada grupo tendrán que seleccionar un primer listado de seis palabras relacionadas con el campo semántico en cuestión y elaborar una definición propia después de consultar distintas fuentes lexicográficas. A partir de este momento, cada grupo se encargará de ir ampliando el diccionario con un mínimo de una

palabra por semana hasta finalizar el curso académico. El último día de cada semana, los equipos deben compartir con el resto de la clase la palabra de la semana. El docente tiene acceso a todas las definiciones que sube el alumnado y podrá realizar las correcciones y sugerencias que considere oportunas.

El taller finaliza con una reflexión grupal sobre lo aprendido durante las distintas sesiones y las posibilidades que ofrecen los contenidos abordados en su vida cotidiana.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de esta propuesta didáctica ponen de manifiesto que el empleo del diccionario en formato digital puede suscitar el interés del alumnado, siempre y cuando se contemple como una herramienta de fácil manejo y de gran utilidad para su proceso de aprendizaje. Aplicar las TIC para desarrollar la competencia léxica del estudiantado supone seleccionar las herramientas de aprendizaje adecuadas al grupo con el que se va a trabajar y a los objetivos que se pretenden conseguir y, para ello, deben primar siempre los criterios didácticos (Hamrich, 2022). Es evidente que el empleo de las TIC contribuye a romper con la visión de la enseñanza tradicional (López y Blanco, 2017), pero el simple hecho de utilizarlas no conlleva directamente un aprendizaje. Como señala Cánovas (2014)

La educación [...] será un fracaso si solo se utiliza las TIC para reproducir las mismas formas y contenidos simplemente en un formato digital, si solo convierte las páginas de los libros de texto en pdfs, o si solo se utilizan para acompañar las clases con una presentación en PowerPoint. El aprendizaje personalizado, el trabajo colaborativo, la investigación, la implicación del alumno/a en la generación de los contenidos pueden ser algo mucho más cercano hoy gracias a las TIC. Pero depende de nosotros (p. 7).

En consecuencia, hay que pensar en cuáles son las características y las necesidades del alumnado de esta segunda década de siglo XXI y en cómo desarrollar sus competencias digitales desde el aprendizaje significativo de los contenidos y saberes que vamos a abordar en las distintas materias.

6. CONCLUSIONES

Es claro que situar el diccionario en el centro de la enseñanza del léxico y aprovechar su potencial didáctico como apoyo para el aprendizaje de distintas cuestiones lingüísticas presenta numerosos beneficios. Las obras lexicográficas digitales nos permiten llevar a cabo múltiples actividades que resulten atractivas para el alumnado con el fin de que el uso del diccionario se convierta en una práctica habitual dentro y fuera del aula.

El profesorado debe ser consciente de esta realidad y, en la medida de lo posible, mantener al día sus conocimientos sobre lexicografía y sobre los distintos diccionarios que se van publicando y actualizando a fin de ofrecer al alumnado las mejores herramientas de acuerdo con sus necesidades.

7. REFERENCIAS

- Águila Escobar, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Arco Libros.
- Alvar Ezquerro, M. (1996). El diccionario en la enseñanza de la lengua. En B. Mantecón y F. Zaragoza (Coords.), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 75-88). Universidad de Málaga.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco Libros.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-52.
- Cánovas, G. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España. PROTEGELES.
- Castillo Carballo, M.^a A. y García Platero J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En A. M.^a Medina Guerra (Ed.), *Lexicografía española* (pp. 333-351). Ariel Lingüística.
- Cotelo, R. (2023). Nuevos diccionarios para viejos problemas: abordando el tratamiento del léxico en el aula mediante el uso de herramientas innovadoras. *Didáctica de Lengua y la Literatura*, 35, 217-219.

- De Luca, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digitals*, 88, 211-252.
- Domínguez, M. J. y Valcárcel, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En F. Córdoba, M. D. Sánchez-Palomino, E. González y M. J. Domínguez Vázquez (Coords.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva* (pp. 165-189). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110310337.165>
- Fred Lammie [Casi Creativo] (27 de enero 2021). Hablando mal. Casi Creativo [Archivo de vídeo]. YouTube. bit.ly/3TAABiH
- Gobierno de Canarias [Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes] (2023). Decreto 30/2023 de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Gutiérrez, S. (2020). Híbridos ortográficos. En S. Muñoz (Dir.), *Crónica de la lengua española 2020* (pp. 302-345). Espasa.
- Hammrich, T. (2022). El desarrollo de la competencia léxica: la eficacia de un aprendizaje intencional versus un aprendizaje incidental. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 18, 36-54. bit.ly/48wlhWn
- Hernández Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar*. De Gruyter.
- López, R. y Blanco, A. (2017). La literatura vista a través de las redes sociales. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez y E. Sánchez (Coords.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p. 112). Universidad de Málaga.
- Maldonado González, C. (1997). Problemas reales en la elaboración de un diccionario: historia de los diccionarios SM. En I. Ahumada (Ed.), *Diccionarios e informática. Actas del III Seminario de Lexicografía Hispánica* (pp. 43-55). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Maldonado González, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Arco Libros.
- Maldonado González, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.
- Maldonado González, C. (2018). ¿Hay futuro para la lexicografía comercial? *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 36, 249-267. bit.ly/43jv0if
- Maldonado González, C. (2019). Las investigaciones de mercado en lexicografía comercial: un aprendizaje para el mundo académico e investigador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 10, 101-118.

- Marco Martínez, L. (2022). ¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 175-208. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.175>
- Martín Vegas, R. A. (2013). Práctica de los diccionarios y corpus en la enseñanza de la lengua española. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 26, 1-11. bit.ly/3RTnHu3
- Mas Álvarez, I., Santalla del Río, M. P. e Iglesias Cancela, Y. (2017). La enseñanza de la lexicografía del español en la universidad: una renovación necesaria. *Cauce. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 40, 17-27.
- MEC (2020) 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*, 340.
- Moreno, M., Contreras, N., Martínez, M. y Camacho, J. (2018). Los nuevos recursos de la lexicografía infantil: innovación y tecnología en EnRÉDate. Diccionario temático infantil. *RILEX. Revista sobre Investigaciones Léxicas*, volumen monográfico, 5-8. <https://doi.org/10.17561/rilex.ml>
- Pérez, F. J. (2023). *Diccionario visual del español de Venezuela*. bit.ly/43xhJTr
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prado Aragonés, J. (2009). *El uso del diccionario en el aula. Estrategias y actividades 1*. Grupo Editorial Universitario.
- Seco, M. (1987). *Estudios de lexicografía española*. Paraninfo.
- Siles, J. (1995). La enseñanza del léxico. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7, 149-154.
- Suárez Robaina, J. R. (2016). Didáctica del Vocabulario. En J. L. Correa, Á. Perera, M. Sánchez y J. R. Suárez (Eds.), *Habilidades Lingüísticas I: Didáctica de la Lengua Oral* (pp. 131-153). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

