



La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la nueva ley educativa
Resúmenes del XXIV Congreso Internacional de la SEDLL
(Santiago de Compostela, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2023)



LUGAR DE CELEBRACIÓN:
Facultad de Ciencias de la Educación,
(Edificio del Campus Norte, Avda. Xoán XXIII,
15782, Santiago de Compostela)

organizadores:



Colaboradores:



© Comité organizador del *XXIV Congreso Internacional de la SEDLL*, 2023

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias da Educación

Avda. Xoán XXIII, 15782

Santiago de Compostela

Primera edición: noviembre de 2023

Depósito Legal: OU 270-2023

Ilustración: Lucía Cobo

Maquetación: Comité organizador del *XXIV Congreso Internacional de la SEDLL*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
--------------------	----

CONFERENCIAS	20
--------------------	----

Guadalupe JOVER	
Educación lingüística y educación literaria: entre teorías y prácticas	21

Víctor PAVÓN VÁZQUEZ	
Un análisis de las necesidades de la enseñanza bilingüe en la actualidad: retos y propuestas de mejora	21

Rosa TABERNERO SALA	
Lectura no ficcional en el nuevo paradigma educativo. Algunas reflexiones y otros tantos retos.....	22

MESAS REDONDAS	23
----------------------	----

MESA REDONDA 1. Feminismo y DLL: pasado, presente y futuro	24
--	----

MESA REDONDA 2. El fomento de la lectura: la eterna asignatura pendiente	24
--	----

COMUNICACIONES	25
----------------------	----

LÍNEAS TEMÁTICAS

LT1	La concreción de la LOMLOE en los diferentes espacios lingüísticos
LT2	Inclusión y transformación: retos del profesorado de lengua y literatura ante la Agenda 2030
LT3	Estudios feministas y transversalidad en la DLL
LT4	Pensar y repensar el uso de las TIC en DLL
LT5	Gamificación y enfoques lúdicos en la DLL
LT6	Experiencias innovadoras en la enseñanza de las lenguas y de la literatura
LT7	La competencia plurilingüe e intercultural en el aula y en la formación docente
LT8	Formatos y géneros emergentes del libro infantil y juvenil
LT9	Las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en el nuevo marco legal
LT10	La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XXI

Victoria ABAD BELTRÁN, Alicia MARTÍ-CLIMENT y Carmen RODRÍGUEZ-GONZALO	
El conocimiento de los estudiantes de Secundaria sobre la expresión de la obligación a partir de la reflexión interlingüística (LT7)	26

Leonel ABARZÚA y Alba AMBRÓS-PALLARÉS	
Creencias de estudiantes de magisterio hacia la lectura digital académica (LT4) ..	28

Eulalia AGRELO COSTAS, Isabel MOCIÑO GÓNZÁLEZ y Carla MÍGUEZ ÁLVAREZ	
Primeros pasos hacia la competencia lectora en Educación Infantil: una experiencia innovadora desde los Entornos Literarios Inmersivos (LT6)	30

Consol AGUILAR RÓDENAS	
Escritoras referentes. Visibilización curricular en la DLIJ (LT3)	32

Ana Isabel ALARIO TRIGUEROS y Natalia BARRANCO IZQUIERDO Educando en igualdad en <i>Science</i> en contextos bilingües y vulnerables (LT6).....	34
Lucía ALCÁNTARA LÓPEZ Programa para la prevención temprana de dificultades lectoras desde la lectura emergente (LT2).....	36
Gema ALCARAZ-MÁRMOL Hacer lo que se dice o lo que se hace ¿Refuerzan los materiales de inglés como LE las estrategias de los aprendices? (LT10).....	38
Gema ALCARAZ-MÁRMOL, María Victoria GUADAMILLAS GÓMEZ y Ana MARTÍN-MACHO HARRISON Mediación lingüística e intercultural y formación docente: Una tarea pendiente (LT10).....	40
Araceli ALONSO CAMPO y María Carmen FERNÁNDEZ TIJERO Transferencia lingüística y cultural a través del uso de corpus (LT7).....	42
Eva ÁLVAREZ RAMOS Libro ilustrado de no ficción para feministas: semiótica multimodal y transmisión del conocimiento (LT3).....	44
Marian AMENGUAL-PIZARRO, Yolanda Joy CALVO BENZIES y Karen JACOB Out-of-class contact with English: Enriching L2 students' learning experience (LT10)	46
María Antonieta ANDIÓN HERRERO, Alicia SAN MATEO VALDEHÍTA y Cecilia CRIADO DE DIEGO Sugerencias de explotación didáctica sobre la variación léxica de la herramienta GEOLEXI (LT10).....	48
Roberto AVELLO RODRÍGUEZ, Alberto FERNÁNDEZ COSTALES y Xosé Antón GONZÁLEZ RIAÑO Fórmula 1: audiovisuales deportivos y aprendizaje de lenguas en Asturias. Primeros resultados de una experiencia innovadora (LT6).....	50
Ricardo AXEITOS VALIÑO A creación de xenealoxías femininas n'A <i>mena lectora</i> de Manuel Rivas e Susana Suniaga (LT3).....	52
Ricardo AXEITOS VALIÑO Os itinerarios lectores na universidade: unha experiencia docente nunha materia de literatura en lingua galega e portuguesa (LT6).....	53
Ignacio BALLESTER PARDO, Mónica RUIZ BAÑULS Poesía infantil iberoamericana a través de los REA: herramientas digitales en el aula para dialogar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (LT2)	54
Ignacio BALLESTER PARDO y José ROVIRA-COLLADO Unicómic 25 años: líneas de investigación para la Didáctica de la Lengua y la Literatura (LT8).....	56

María Tania BARBERÁN-RECALDE, Kevin IGLESIAS-DIÉGUEZ y María MARTÍNEZ-ADRIÁN The effectiveness of form-focused instruction on metalinguistic knowledge and its interaction with language-analytic ability: a study on L3 English possessive determiners <i>his/her</i> with young learners (LT10)	56
Patricia BÁRCENA TOYOS y Louisa MORTIMORE A question of training? Student teachers' sense of self efficacy in the plurilingual classroom (LT7).....	60
Lorena BERRÍOS BARRA Prácticas de literacidad y literacidad digital en el profesorado de lengua y literatura en formación: experiencias y propuestas para aulas heterogéneas (LT2)	62
Virginia BERROCAL PECERO, Guadalupe DE LA MAYA RETAMAR y Magdalena LÓPEZ PÉREZ Ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en alumnos de Secundaria (LT10)	64
Celia BLANCO AREÁN y Montse PENA PRESAS Los libros de no ficción sobre ecología para educación primaria: una propuesta de intervención (LT8).....	65
María BOBADILLA PÉREZ Un Análisis Crítico de la Formación Inicial del Especialista en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria: Desafíos y Perspectivas (LT7)	67
María Camino BUENO ALASTUEY Fostering the integration of ICT in CLIL units in initial teacher training (LT4)	69
María J. CAAMAÑO ROJO "Y si lo entiende, ¿cómo se llama, <i>entendilingüe</i> ?" La expresión dramática al servicio de la competencia plurilingüe (LT9).....	71
Virginia CALVO VALIOS, María Jesús COLÓN CASTILLO y José Antonio ESCRIG APARICIO La lectura de libros de no ficción para el desarrollo de la competencia plurilingüe en el marco curricular de Educación Primaria (LT7)	73
José Antonio CALZÓN GARCÍA Universos <i>steampunk</i> en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas (LT8).....	75
Begoña CAMBLOR PANDIELLA y Jose Luis REMIS GARCÍA Percepción del futuro profesorado sobre los factores que condicionan los espacios lingüísticos en el aula de Educación Infantil (LT1)	77
Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS Claves sobre el desarrollo de la motivación lectora en Educación Primaria: resultados de un estudio cuantitativo en el contexto escolar aragonés (LT2).....	79
Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS y María Jesús COLÓN CASTILLO El aprendizaje del aragonés en educación permanente: diseño y resultados de una investigación cualitativa (LT7).....	81
Pablo CANO LÓPEZ y Isabel FERNÁNDEZ LÓPEZ Métodos sintéticos y comprensión lectora: una perspectiva histórica (LT9)	83

Patricia CARBALLAL MIÑÁN, Iria SOBRINO FREIRE y Marta LARRAGUETA ARRIBAS Álbumes ilustrados verdes: un acercamiento ecocrítico a los álbumes ilustrados premiados en el siglo XXI (LT8).....	84
Irene CARPINTERO GALLEGO De Hera a Shakira. La representación femenina en la mitología y su repercusión en la actualidad (LT3).....	86
María Dolores CARRASCO CANELO De una biblioteca escolar a una biblioteca victoriana (LT9).....	89
María Dolores CARRASCO CANELO La docencia de literatura inglesa a través de bibliotecas británicas (LT6)	91
Margarida CASTELLANO SANZ, Rocío DOMENE BENITO y Agustín REYES TORRES Maternidades diversas en el álbum ilustrado: situaciones de aprendizaje desde una perspectiva de género y justicia social (LT3)	93
Sonia CELADES NEGRE La bruja en el imaginario colectivo: una aproximación desde el género y la LIJ (LT3)	95
Jordina COROMINA-SUBIRATS Alfabetización en retroalimentación y autonomía: Aprendizaje de la escritura en la universidad (LT6)	97
Juan Luis DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, Guadalupe DE LA MAYA RETAMAR y Magdalena LÓPEZ PÉREZ Análisis del léxico bilingüe en Ciencias Sociales de estudiantes de Secundaria (LT10)	99
Cristina DEL MORAL BARRIGÜETE Ciencia y No Ficción. Un ejemplo curioso para aprender a leer desde una perspectiva crítica (LT8).....	101
Anna DEVÍS ARBONA y Josep Vicent GARCIA- RAFFI La literatura popular mexicana: diversidades lingüísticas y culturales (LT7).....	103
Irene DIOS PÉREZ y Fátima FAYA CERQUEIRO Perspectivas sobre la figura del auxiliar de conversación en Galicia: una aproximación desde el aula de primaria (LT10)	105
Rubén DOMÍNGUEZ QUINTANA Galdós fuera del aula como recurso didáctico (LT6).....	107
José Domingo DUEÑAS LORENTE, Virginia CALVO VALIOS y María NOGUÉS BRUNO Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de ficción y de no ficción (LT9)	108
Iratxe ESPARZA MARTIN Entre los Estudios Culturales y literarios: educación para el desarrollo sostenible (LT2)	110

Marta ESTÉVEZ GROSSI	
'Adventures of a young language broker': Explorando la intermediación lingüística en las aulas de secundaria (LT7)	112
Noelia ESTÉVEZ RIONEGRO	
Utilidades de eXeLearning para la creación de materiales didácticos interactivos sobre comunicación no verbal en ELE (LT4).....	114
Noelia ESTÉVEZ RIONEGRO y Ana MARÍA CEA ÁLVAREZ	
Herramientas TIC para el diseño de un sistema de entrenamiento ortográfico destinado a aprendices de español (LT4)	116
Dominika FAJKISOVA y Josep BALLESTER ROCA	
Lectores jóvenes y poesía: aproximaciones prácticas a su introducción en las aulas (LT6)	118
Rosalía FARTOS BALLESTEROS	
Estudio didáctico de un texto multimodal: La novela gráfica <i>Ardalén</i> de Miguelanxo Prado (LT1)	120
Andrea FELIPE MORALES	
Comprensión de textos académicos por profesorado en formación: rendimiento y percepciones (LT1).....	122
Isabel FERNÁNDEZ LÓPEZ y Pablo CANO LÓPEZ	
<i>Gamificación y ludificación</i> como sinónimos imperfectos: una aproximación desde la didáctica de la lengua y la literatura (LT5).....	124
Gerardo FERNÁNDEZ SAN EMETERIO y Pedro HILARIO SILVA	
Haikus, talleres y Diseño Universal de Aprendizaje en Educación Primaria: abordar la educación literaria y los ODS (LT2)	125
Olga FERNÁNDEZ VICENTE	
Bridging the Classics. Young Adult Literature in the Secondary Classroom (LT6).127	
Álvaro FERRÉ GALVAÑ	
La didáctica de la argumentación multimodal con imágenes digitales en situaciones de aprendizaje del español como lengua extranjera (LT10)	130
Blanca FLORIDO ZARAZAGA	
Creencias de maestros de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los libros ilustrados de no ficción y la multimodalidad en las bibliotecas (LT8)	132
Jesica FORTES REGALADO y Lourdes del Carmen VISSER ORTÍZ	
Aulas del futuro, una realidad educativa del presente. Evolución metodológica en el aprendizaje de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (LT4)	134
Concepción FRANCO MALDONADO y Aída Bárbara PARRALES RODRÍGUEZ	
Literatura Infantil y Juvenil, género y construcción de interculturalidad (LT3)	135
Noelia María GALÁN-RODRÍGUEZ	

La competencia plurilingüe en Galicia: estudio comparativo sobre las percepciones del profesorado de L1 y LE en educación secundaria (LT7)	137
María del Carmen GALVÁN MALAGÓN y María Isabel MORERA BAÑAS	
Emociones de estudiantes universitarios ante el aprendizaje de materias en inglés (LT10).....	139
Paula GARCÍA GARCÍA y Fátima FAYA CERQUEIRO	
Uso de la L1 en el aula AICLE: estudio de caso en profesorado de niveles iniciales (LT10).....	141
Jesús GARCÍA LABORDA	
Chatbots como respuesta al examen oral de lengua extranjera de EBAU (LT10) .	143
Juan GARCÍA ÚNICA	
El papel de las literaturas gráficas en la perspectiva de la actual educación literaria (LT8)	145
María Dolores GARCÍA-PASTOR, Jorge PIQUERES CALATAYUD y Antonio JIMÉNEZ MEDES	
Enseñanza gramatical y reflexión metalingüística mediante una secuencia didáctica de gramática para el aula de inglés en la Educación Primaria (LT10).....	146
María Dolores GARCÍA-PASTOR y Carolina GRAU MONTESINOS	
Análisis del feedback correctivo en la escritura en una L2 y creencias del profesorado de Educación Secundaria (LT10)	148
Rocío GARCÍA-PEDREIRA	
O videopodcast como recurso educativo na formación literaria de futuro profesorado (LT6)	150
Rocío GARCÍA-PEDREIRA, Carmen FERREIRA BOO y Marta NEIRA RODRÍGUEZ	
Os itinerarios lectores como estrategia para o traballo interdisciplinar e interartístico (LT6)	152
Gema GÓMEZ RUBIO y Antonia María ORTIZ BALLESTEROS	
Pervivencia y uso de la poesía de tradición oral en el canon escolar actual: del currículo oficial a las antologías poéticas y libros de texto (LT9)	154
María BOBADILLA PÉREZ	
Análisis de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado (LT7)	156
Edurne GOÑI ALSÚA	
Traducción audiovisual didáctica: Un ejemplo de la aplicación del doblaje en un aula del método Montessori (LT6).....	158
Paula GOZALO GÓMEZ	
La rentabilidad de los corpus lingüísticos en la didáctica de la primera lengua. Propuestas para el componente pragmático-discursivo (LT4)	160
Carmen GREGORI-SIGNES	
Posicionamiento del autor en el Relato Digital: un análisis basado en corpus (LT10)	161

Salvador GUTIÉRREZ MOLERO y Ester TRIGO IBÁÑEZ El papel de la lectura en la concienciación de los ODS: experiencia con talleres de libros ilustrados de no ficción (LT2).....	163
Laura HERNÁNDEZ GONZÁLEZ Un “mapa” para contar cuentos: la planificación de la escritura creativa en el aula a partir de modelos narratológicos (LT6)	165
Lucía HERNÁNDEZ HERAS y Diana MUELA BERMEJO Creencias del profesorado sobre la lectura de los clásicos en Aragón (LT2)	167
Araceli HERNÁNDEZ LÓPEZ La caracterización física de los y las antagonistas en la novela infantil y juvenil española actual (LT8).....	169
José HERNÁNDEZ-ORTEGA y José ROVIRA-COLLADO La perspectiva del alumnado de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria en relación a la didáctica de la poesía: Explorando propuestas multimodales y nuevas perspectivas didácticas (LT6)	171
José HERNÁNDEZ-ORTEGA Posibilidades didácticas de <i>La casa de Papel</i> en el currículo de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria: Explorando la literatura popular, la tradición oral y los clásicos literarios desde la multimodalidad y las narrativas transmedia (LT6)	173
Juana HERRERA CUBAS Las estrategias de aprendizaje en la normativa educativa: evolución y tratamiento (LT1).....	175
Karen JACOB y Yolanda Joy CALVO BENZIES <i>Hi Mr John, okay, don't worry, okay, give me your name?*</i> The use of formal and informal structures to express politeness in tourism-related role-plays by ESP university students (LT10).....	177
Daniel LALIENA CANTERO y Rosa TABERNERO SALA Álbum ilustrado y materialidad en la sociedad digital: análisis comparativo de tendencias internacionales (LT8)	179
Marta LARRAGUETA ARRIBAS y Alexia DOTRAS BRAVO Los personajes femeninos en el álbum ilustrado contemporáneo (LT3).....	181
Begoña LASA ÁLVAREZ Una propuesta de concreción curricular para lengua inglesa en Educación Infantil a través de los descriptores del nivel Pre-A1 del MCERL (2018/2020) (LT10)	182
Begoña LASA ÁLVAREZ y Eva FRAGUELA FERNÁNDEZ Estudio sobre las preferencias del alumnado de Educación Infantil: Los recursos didácticos en el aula de inglés (LT10)	184
Rosa María LEZAUN BEORTEGUI y Magdalena ROMERA	

Percepciones, actitudes y uso de lenguaje inclusivo en profesorado de lengua castellana y literatura de ESO y su relación con el programa de coeducación Skolae (LT3).....	186
Ya Hui LIU ZHOU	
La enseñanza de la lengua china ante la aplicación de la LOMLOE: nuevas formas de enseñar, nuevas formas de pensar, nuevas formas de aprender (LT10)	188
Victoria LÓPEZ-PÉREZ, M Camino BUENO ALASTUEY y Idoia ELOLA	
A pedagogical design to integrate multimodality in the Spanish as a second language classroom (LT6).....	191
Zósimo LÓPEZ PENA	
Ha llegado la multimodalidad al currículum educativo... ¿y ahora qué? (LT1)	193
Sidoní LÓPEZ PÉREZ y Milagros TORRADO CESPÓN	
Análisis de errores de los verbos "have" y "have got": Propuesta de compilación y utilización de un corpus de aprendices de inglés en el aula (LT10)	194
Victoria LÓPEZ-PÉREZ y Sara GONZÁLEZ BERRIO	
Enseñanza-aprendizaje de ELE con jóvenes migrantes: orientaciones para la programación de un curso de B1 basadas en un estudio de necesidades (LT2)	196
María LÓPEZ SÁNDEZ	
El itinerario temático como principio estructurante para la educación literaria en el nuevo marco legal: oportunidades para un tratamiento integrado de la educación literaria en contextos multilingües (LT1)	198
María LÓPEZ SÁNDEZ, Lara LORENZO HERRERA y Marta NEIRA RODRÍGUEZ	
Análisis diferencial del efecto de la penalización en el rendimiento ortográfico del alumnado disléxico en exámenes de las pruebas ABAU Galicia 2022 (LT2)	200
Lara LORENZO HERRERA	
La enseñanza/aprendizaje de la fonología en la etapa de educación infantil: algunas cuestiones clave (LT2).....	202
Carmen Belén MACÍAS CORREDERA y Juan Antonio SOLÍS BECERRA	
Perceptions of university students on the use of digital storytelling as a pedagogical resource (LT4).....	204
Paola MANNARELLI	
<i>Súbeme la radio</i> : análisis del desarrollo de destrezas y estrategias auditivas a través de canciones pop en la clase de lengua extranjera (L2) (LT10)	205
María Josefa MARCOS GARCÍA	
Aplicación de la evaluación formativa para lenguas extranjeras en la Enseñanza Superior (LT10)	207
Fernando MARÍN MARTÍ	
Radioteatro en el aula de secundaria: una propuesta didáctica (LT4)	209
Bárbara MARQUETA GRACIA	

Desarrollo competencial de la gramática a través de pares mínimos: De la 'Minimoteca' al aula (LT6).....	211
Bárbara MARQUETA GRACIA	
La didáctica de la morfología como "reflexión sobre la lengua": renovación metodológica y práctica (LT1).....	213
Patricia MARTÍNEZ LEÓN y Rocío DOMENE BENITO	
La presencia de referentes femeninos en libros de texto de lengua española e inglesa de quinto de primaria (LT2).....	215
Francisco Antonio MARTÍNEZ-CARRATALÁ y Sebastián MIRAS ESPANTOSO	
Enseñanza de los procesos de intermodalidad en la formación docente (LT6)	217
Miguel Ángel MARTÍN-HERVÁS	
La educación literaria en el Bachillerato bajo el marco de la LOMLOE: ¿todavía modernismo y generación del 98? (LT1)	219
María Teresa MATEO GIRONA, Silvia Eva AGOSTO RIERA y Estrella NICOLÁS DE BENITO	
Evaluación de la competencia oral en la formación inicial docente a través de rúbricas en el marco de la LOMLOE (LT1)	221
Miguel MATEO RUIZ	
Análisis Prosódico del Habla: Fonética Aplicada a la Enseñanza de la prosodia de una LE (LT10).....	223
Belén MATEOS BLANCO	
Ellas: feminismo, literatura e innovación docente en los Grados de Educación (LT3)	226
Beatriz Katja MEDERER HENGSTL y María José MOLINA GARCÍA	
Lecturas generacionales: sinergias y contrastes entre alumnado de primaria y futuros docentes (LT9).....	227
Jeroni MÉNDEZ CABRERA y Josep BALLESTER ROCA	
La escritura de la naturaleza para lectores infantiles (LT8)	229
Ángela MENÉNDEZ ÁLVAREZ-COFIÑO	
El adjetivo en los textos descriptivos del alumnado de Educación Primaria. Propuestas didácticas (LT6)	231
Carla MÍGUEZ ÁLVAREZ, Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ y Eulalia AGRELO COSTAS	
El álbum ilustrado como herramienta de promoción de la igualdad de género en la Educación Infantil (LT3)	233
Sebastián MIRAS ESPANTOSO	
Fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante el empleo del álbum ilustrado en la formación de docentes de Educación Infantil (LT2)	235
Alejandra MONTERO SAIZ-AJA	
The vocabulary learning strategies of heritage and non-heritage EFL learners (LT10)	237

Verónica MORENO CAMPOS y Beatriz LORES GÓMEZ Experiencias educativas en la enseñanza de la didáctica de la lengua española mediante el diseño de propuestas con tecnología educativa (LT6).....	239
Verónica MORENO CAMPOS y Carmen RODRÍGUEZ GONZALO Hacia una enseñanza de la estructura narrativa inclusiva y el reto que plantea el alumnado con TDAH en el DUA (LT2).....	241
María Isabel MORERA BAÑAS y María del Carmen GALVÁN MALAGÓN Creencias sobre el plurilingüismo de profesores en formación (LT7).....	243
Diana MUELA BERMEJO y Rosa TABERNERO SALA Libros ilustrados de no ficción y lectores críticos. Hacia la definición de un marco teórico de referencia (LT8).....	245
Xochitl Vianey NAVARRO ROMO Construcciones socioemocionales de género. Una exploración didáctica en “Los novios” de Francisco Rojas González (LT3)	247
Maria NAVÍO-INGLÉS y Sergio TIRADO-OLIVARES La capacidad de redacción de la inteligencia artificial frente a la de los futuros docentes. Primeros resultados (LT4).....	249
Xaquín NÚÑEZ SABARIS Lecto-escritura y educación literaria para adultos a través de la minificción (LT6).....	251
Miquel A. OLTRA-ALBIACH y Rosa PARDO COY <i>De vegades, llegisc en valencià</i> . Un estudio comparado sobre ideas y creencias en los Grados de Magisterio (LT1).....	252
Antonia María ORTIZ BALLESTEROS y Gema GÓMEZ RUBIO Historia de la literatura y educación literaria: revisión histórica y situación actual en la LOMLOE (LT1)	254
Lucía PABLO REGUEIRO y Noelia María GALÁN RODRÍGUEZ El uso de la L1 Y LE en contextos plurilingües: un estudio de casos en el aula AICLE de Educación Primaria (LT7)	256
Ignacio M. PALACIOS MARTÍNEZ y Paloma NÚÑEZ PERTEJO El aprendizaje y la investigación lingüística a través de las redes sociales: un estudio piloto con alumnado del Grado en Estudios Ingleses (LT4)	258
Aída Bárbara PARRALES RODRÍGUEZ y Concepción FRANCO MALDONADO Comparativa de presencia de autoras en las lecturas de Educación Primaria. 2014-2022 (LT3).....	261
Alba PAZ-LÓPEZ y Boris VAZQUEZ-CALVO From TikTok to Teaching: Unraveling the Digital Influence on Preservice Language Teachers (LT4)	263
Sandra María PEÑASCO GONZÁLEZ Nuevas viajeras por Andrea Maceiras Lafuente (LT8)	265

Sandra María PEÑASCO GONZÁLEZ	
Primeros resultados de la implementación de un APS basado en el <i>outdoor learning</i> en el Grado en Educación Primaria (LT6)	267
Carmen de los Ángeles PERDOMO LÓPEZ, Jesica FORTES REGALADO, Juana HERRERA CUBAS y Zeus PLASENCIA CARBALLO	
LEER+TER: Proyecto interdisciplinar para la formación inicial del alumnado del Máster de Formación del Profesorado en el desarrollo de destrezas y herramientas lectoras en las aulas de secundaria (LT6)	269
Carmen de los Ángeles PERDOMO LÓPEZ, Zeus PLASENCIA CARBALLO y Montse PENA PRESAS	
Las bibliotecas escolares en Galicia y en Canarias: un estudio comparativo (LT9)	270
Daniervelin Renata Marques PEREIRA, Manuel Francisco ROMERO OLIVA y Hugo HEREDIA PONCE	
Prácticas letradas de estudiantes universitarios. Contraste entre Brasil y España (LT6)	271
Paula PÉREZ LUCAS	
La didáctica de la lengua extranjera en Educación Primaria en el marco de las nuevas competencias de la LOMLOE (LT10).....	272
Leticia PONCE SOLER y Francesc RODRIGO SEGURA	
La lectura en ESO y Bachillerato, una experiencia a través del podcasting (LT6) ..	273
Begoña REGUEIRO SALGADO	
La escritura creativa digital y el reciclaje literario como metodologías de aprendizaje literario en la ESO en el marco de la LOMLOE (LT6).....	275
Aina REIG y Raquel SANZ-MORENO	
La influencia del diseño de secuencias de gramática por docentes en formación en sus creencias sobre enseñanza gramatical (LT7)	277
Francesc RODRIGO SEGURA y Noelia IBARRA RIUS	
Diseño de Situaciones de Aprendizaje para abordar los ODS a través de la educación lectora y literaria en la formación de los futuros docentes (LT1)	279
Paula RODRÍGUEZ ABRUÑEIRAS	
El <i>breakout</i> como recurso educativo en Educación Superior: Una experiencia <i>Genial.ly</i> (LT5).....	281
Paula RODRÍGUEZ ABRUÑEIRAS	
<i>Que (non) morra o conto!</i> : Fomento de la lectura y dinamización de la lengua gallega a través de un proyecto de ApS (LT6)	283
Cristina RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	
Creación de una escala para evaluar la mediación lingüística en las escuelas oficiales de idiomas de Galicia (LT1)	285
Yonay RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	

Las creencias sobre el inglés como lengua vehicular en la enseñanza de materias de contenido en la USC (LT10).....	287
Daniel de Jesús ROMÁN ZÚÑIGA	
The use indirect and direct feedback through Zoom in the development of argumentative infographics (LT10).....	289
Magdalena ROMERA	
Translingüismo en el aula de lengua castellana y literatura. Experiencias didácticas en la ESO (LT7)	291
Carmen ROMERO CLAUDIO, Hugo HEREDIA PONCE y Manuel Francisco ROMERO OLIVA	
Voces y reflexiones sobre la implementación de los libros ilustrados de no ficción: entre la formación inicial y su sostenibilidad en las aulas (LT8).....	293
Francesca ROMERO FORTEZA y M. Luisa CARRIÓ-PASTOR	
Evaluación de Objetos de aprendizaje para la adquisición de lenguas (LT4)	295
Mónica RUIZ-BAÑULS y Francisco Antonio MARTÍNEZ-CARRATALÁ	
Interculturalidad y Educación literaria a través del álbum ilustrado: imaginarios poéticos de América Latina para el aula (LT7).....	297
Roberto SAIZ PANTOJA, Eva SÁNCHEZ ARJONA, Blanca FLORIDO ZARAZAGA y Salvador GUTIÉRREZ MOLERO	
Explorar el mar desde los libros ilustrados de no ficción. Una experiencia de lectura en eventos de divulgación científica (LT6)	299
Patricia SALAZAR CAMPILLO y Victòria CODINA ESPURZ	
Instruction of students' email requests in academic settings: The Five-Es Approach (LT6)	301
José Vicente SALIDO LÓPEZ	
Estudio del intertexto lector como contenido para la formación literaria en estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria (LT6).....	303
María SAMPEDRO MELLA y Ana RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ	
Aprendizaje basado en datos: el corpus ESLORA como recurso didáctico en español como lengua extranjera (LT10)	305
Marta SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ	
La lectura de libros ilustrados de no ficción con temáticas innovadoras. Una experiencia de intervención en el contexto de la Biblioteca Pública Municipal (LT6)	307
Eva SÁNCHEZ ARJONA y Roberto SAIZ PANTOJA	
Biblioteca Pública Provincial de Cádiz y lecturas infantiles. Un análisis del fondo de libros ilustrados de no ficción (LT8).....	309
Michel SANTIAGO DEL PINO y Susana SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	
Investigar para saber alfabetizar desde el aula de Infantil (LT6).....	311
Maria Cristina Simoes dos SANTOS y Ana Maria CEA ÁLVAREZ	

Desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes portugueses de español en ambientes híbridos de aprendizaje (LT10)	313
Francisco Javier SANZ TRIGUEROS y Raquel YUSTE PRIMO	
Retos del currículo de Lenguas extranjeras en Educación Primaria y Secundaria. Necesidades formativas de futuros docentes (LT10).....	315
Raquel SANZ-MORENO, Montserrat PÉREZ GIMÉNEZ y Theodora MARIN	
¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas (LT7).....	316
Alfredo SEGURA TORNERO y Jesús GUZMÁN MORA	
La intercomprensión entre lenguas y la didáctica integrada para el desarrollo de la competencia plurilingüe en Primaria (LT7).....	318
Moisés SELFA SASTRE	
Literatura Infantil y digitalización de poemas: bases para unas prácticas digitales de lectura literaria en la formación inicial de maestros (LT4)	320
Juan SENÍS FERNÁNDEZ y Daniel LALIENA CANTERO	
La naturaleza renovada: ecolecturas en la última poesía peninsular (LT8).....	321
Iria SOBRINO FREIRE, Patricia CARBALLAL MIÑÁN y Alexia DOTRAS BRAVO	
Álbum ilustrado y canonicidad: un análisis de las obras ganadoras del Premio Compostela (2008-2022) (LT8)	323
Betlem SOLER PARDO	
Desarrollo del hábito lector en inglés a través de una videoreseña: el Booktuber (LT10).....	325
Juan Antonio SOLÍS BECERRA y Carmen Belén MACÍAS CORREDERA	
Who wants to flip the English classroom? (LT4).....	327
Enrique SOLOGUREN INSUA	
Corpus y pedagogía: descripción, hibridación y enseñanza de la escritura especializada en el ámbito de la ingeniería (LT6)	328
Avraham SOSA-VELASCO	
¿Cómo podemos fomentar la identidad, la diversidad, la justicia y la acción en nuestras clases? Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la justicia social en la didáctica del español y de la literatura hispánica (LT2)	330
Kevin R. STEIL	
Illustration Translation in Action: Using Intercomprehension for Metalinguistic Purposes in the Additional Language Classroom (LT6).....	332
Elisa SUÁREZ CARAMÉS y Carmen GONZÁLEZ GÓMEZ	
“Ponme un café, anda”. Propuesta didáctica sobre la enseñanza de la competencia pragmática (LT10).....	334
Cristina SUÁREZ GÓMEZ	
Aprendizaje de léxico productivo y receptivo en alumnado universitario bilingüe (LT10).....	335

Milagros TORRADO CESPÓN	
Análisis de una práctica gamificada online para futuros profesores de inglés como lengua extranjera en la asignatura de comunicación intercultural (LT5)	337
Ester TRIGO IBÁÑEZ, Pedro DONO LÓPEZ, María Dolores LERMA SANCHIS e Inmaculada Clotilde SANTOS DÍAZ	
Disponibilidad léxica de alumnos universitarios portugueses de ELE: resultados obtenidos a partir de un corpus oral (LT10)	339
Clara UREÑA TORMO y Rafael SEIZ ORTIZ	
Análisis del uso real de herramientas digitales para el aprendizaje y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en contextos de educación superior	341
Anna VALLBONA GONZÁLEZ y Elsa TRAGANT	
Upper primary school learners' interaction in F2F and SCMC contexts (LT6)	343
Boris VAZQUEZ-CALVO y Alba PAZ-LÓPEZ	
Affinity Identities and Informal Language Learning (LT10)	344
Marcela Iulia VESCAN ILEA y Jesús GARCÍA LABORDA	
Formación intercultural en el programa Teach&Learn de asistentes lingüísticos: Un análisis DAFO (LT7)	346
Maravillas VICIANA ORTEGA	
Experiencia de centro: Un solo proyecto con múltiples aprendizajes (LT6)	348
Leticia VIEITES SEIJO	
Exploración das implicacións lingüísticas e didácticas ligadas ao bilingüismo na Educación Infantil. Estudio de interferencias e cambios de código en muestras orais de linguaxe infantil (LT7)	350
Zaida VILA CARNEIRO	
La LOMLOE y el canon escolar desde una perspectiva de género (LT3)	352
Zaida VILA CARNEIRO y Ana MARTÍN-MACHO HARRISON	
Mediación lingüística y ODS: una experiencia de innovación docente (LT2)	354
Eva María VILLAR SECANELLA	
Lectura crítica de una literatura femenina juvenil de masas en secundaria (LT3) .	356
Santiago YUBERO JIMÉNEZ, José Antonio CARIDE GÓMEZ, Rita GRADAILLE PERNAS, Elisa LARRAÑAGA RUBIO y Sandra SÁNCHEZ GARCÍA	
La educación de las niñas a través de la LIJ. Conocer el pasado para comprender el presente (LT3)	357
Raquel YUSTE PRIMO y Francisco Javier SANZ TRIGUEROS	
Percepciones de docentes en formación para la enseñanza de Lenguas extranjeras en los niveles obligatorios. Tensiones en la concreción del currículo (LT10)	359
PÓSTERES	360
Kevin IGLESIAS-DIÉGUEZ, María MARTÍNEZ-ADRIÁN y Francisco GALLARDO-DEL-PUERTO	

Exploring young bilingual learners' lexical behaviour while working collaboratively: The effect of task modality (LT10)	361
Andrea LESTÓN OTERO	
CLIL research in Galicia: state of the art (LT10).....	363
Ana RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ	
Aprovechamiento de un corpus oral en la creación de materiales didácticos de nivel A1 para el aula de español L2/LE (LT10)	365
Paula RODRÍGUEZ FRANCO	
Unha proposta gamificada para fomentar a motivación e a participación do alumnado de inglés como lingua estranxeira (LT5)	367
Elsa TRAGANT	
Ten years of English learning at school (LT10)	369

INTRODUCCIÓN

El Libro de resúmenes del XXVI Congreso Internacional de la SEDLL. La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la nueva ley educativa recoge el contenido de las diferentes conferencias, comunicaciones y mesas redondas celebradas a lo largo de tres jornadas, en una nutrida muestra de temas, enfoques y métodos de la mano de investigadores y especialistas, movidos por el interés de los nuevos retos educativos en el área de la lengua y la literatura. Así pues, compartimos experiencias investigadoras, docentes y humanas, en un encuentro (o reencuentro) que, cada año, nos enriquece y nos motiva para continuar avanzando.

Hemos tratado de mantener, en el libro de resúmenes, la esencia del evento, y registrar la información sobre conferenciantes, mesas redondas y comunicantes, ordenados por secciones y alfabéticamente, junto al título de su presentación y el código que identifica la línea temática del Congreso en la que se ubica (respetando la señalada a criterio de los autores), con la intención de facilitarle al lector las consultas. Las correspondencias entre código y línea temática son las siguientes:

- LT1: La concreción de la LOMLOE en los diferentes espacios lingüísticos
- LT2: Inclusión y transformación: retos del profesorado de lengua y literatura ante la Agenda 2030
- LT3: Estudios feministas y transversalidad en la DLL
- LT4: Pensar y repensar el uso de las TIC en DLL
- LT5: Gamificación y enfoques lúdicos en la DLL
- LT6: Experiencias innovadoras en la enseñanza de las lenguas y de la literatura
- LT7: La competencia plurilingüe e intercultural en el aula y en la formación docente
- LT8: Formatos y géneros emergentes del libro infantil y juvenil
- LT9: Las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en el nuevo marco legal
- LT10: La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XXI

En una época en la que parece en desuso la edición de las actas de congresos, la divulgación de los resúmenes compendiados contribuye a suplir tal carencia, pues permite conservar las aportaciones y acceder a ellas en el futuro, preservando un valioso material para el área de lengua y literatura, como un espejo del amplio camino recorrido y de la confluencia de intereses entre investigadores de distintas universidades e instituciones. En definitiva, el interés de la obra radica no solo en motivos historiográficos, sino también en la difusión de los trabajos y los logros alcanzados en el área.

CONFERENCIAS

Educación lingüística y educación literaria: entre teorías y prácticas

Guadalupe Jover

Profesora de Lengua Castellana y Literatura
Miembro del Grupo Guadarrama

Las *Diez tesis para una educación lingüística democrática* (1975) del grupo italiano GISCEL constituyen la piedra angular del nacimiento de una nueva disciplina, fecundada por los estudios en torno al concepto de competencia comunicativa. Sus presupuestos impregnan los currículos de lengua y literatura de los últimos 30 años con mayor o menor grado de coherencia entre teorías y prácticas, pero la escuela no ha sido capaz de garantizar el pleno dominio de las habilidades comunicativas a todo el alumnado.

Así mismo, también la didáctica de la literatura, con su focalización en la centralidad del sujeto lector en los procesos de lectura, invita a replantear los criterios de selección y organización de los textos con que *enseñar a leer literatura*, por más que aún sigamos siendo deudores de una cultura escolar que ha acabado por disociar las prácticas de lectura guiada y lectura autónoma en las aulas sin acertar a establecer los necesarios vasos comunicantes entre ellas.

Los currículos de Lengua y Literatura constituyen la bisagra entre la investigación en didáctica de la lengua y la literatura y realidad de las aulas. ¿Cuál es la estructura de los nuevos currículos y a qué presupuestos teóricos de la educación lingüística y literaria responden? ¿En qué medida pueden dar respuesta a los anhelos de una escuela inclusiva y democrática? ¿Cómo articular situaciones de aprendizaje que permitan desarrollarlos de manera efectiva en las aulas?

Un análisis de las necesidades de la enseñanza bilingüe en la actualidad: retos y propuestas de mejora

Víctor Pavón Vázquez

Universidad de Córdoba

El creciente aumento de los programas de enseñanza bilingüe está haciendo cambiar el paradigma de la enseñanza en muchos centros educativos en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, tras varios años de implantación, en muchos casos más de una década, todavía hay aspectos que deben ser revisados debido a que puede que los resultados no estén siendo los esperados. De hecho, la forma de llevar a cabo este tipo de programas está suscitando bastante controversia, fundamentalmente debido a que su proliferación está dando lugar a formas diferentes de ponerlos en práctica. Este hecho está siendo aprovechado por diversos sectores para atacar abiertamente los beneficios derivados lo que significa combinar dos (o más) lenguas del currículo como vehículo para el aprendizaje de los contenidos académicos, enfatizando los posibles peligros en lo que se refiere a su dimensión social más que a evaluar sus efectos desde el punto de vista estrictamente educativo. A lo largo de esta charla procederemos a revisar algunas de las dimensiones más determinantes para asegurar la efectividad de este tipo de enseñanza. Analizaremos su relevancia a la luz de los resultados de la investigación educativa y la problemática que conllevan y propondremos una serie de acciones e iniciativas encaminadas a abordarla convenientemente.

Lectura no ficcional en el nuevo paradigma educativo. Algunas reflexiones y otros tantos retos

Rosa Tabernero Sala
Grupo de investigación ECOLIJ
LENFICEC. PID 2021-128392OB-I00
Universidad de Zaragoza

En el marco legal que aporta la LOMLOE, el desarrollo del pensamiento crítico vinculado a los cimientos de una sociedad democrática se erige como uno de los retos de mayor trascendencia. En este sentido, la lectura no ficcional de libros ilustrados dirigidos a la infancia y a la juventud define una vía por la que puede transitar una ciudadanía comprometida con el nuevo ecosistema cultural. Conviene, de este modo, reflexionar sobre el paradigma de lector y de lectura que propone el libro ilustrado de no ficción infantil y juvenil en la sociedad actual, así como identificar los modelos de mediación más adecuados para favorecer la construcción de sentidos. Esta ponencia obedece a los resultados del proyecto LENFICEC (PID 2021-128392OB-I00).

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1

Feminismos y DLL: pasado, presente y futuro

- Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)
- Consol Aguilar Ródenas (Universitat Jaume I)
- Noelia Ibarra Rius (Universitat de València)

MODERADORA: Fátima Faya Cerqueiro (Universidade de Santiago de Compostela)

MESA REDONDA 2

El fomento de la lectura: la eterna asignatura pendiente

- Leticia Costas (escritora Premio Nacional de Literatura)
- María Pousa (asesora Bibliotecas Escolares de Galicia)
- Lucía Cobo (ilustradora LIJ con amplia experiencia)

MODERADORA: Montse Pena Presas (Universidade de Santiago de Compostela)

COMUNICACIONES

El conocimiento de los estudiantes de Secundaria sobre la expresión de la obligación a partir de la reflexión interlingüística

Victoria Abad Beltrán
IES Clot del Moro (Sagunt)
victoria.abad.beltran@gmail.com

Alícia Martí-Climent
Universitat de València
alicia.marti@uv.es

Carmen Rodríguez-Gonzalo
Universitat de València
carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Palabras clave: *enseñanza de la gramática; expresión de la obligación; reflexión interlingüística; secuencias didácticas; educación secundaria*

En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación en un grupo de 3.º ESO-PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) de una secuencia didáctica de gramática (SDGE) diseñada según el modelo propuesto por el proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) (Rodríguez-Gonzalo, 2022a, 2022b).

La secuencia didáctica “¿Cómo expresamos la obligación? Normas, reglas, instrucciones...”, destinada a 3.º ESO, tiene un doble objetivo: a) comunicativo: crear un decálogo, b) gramatical: analizar las diferentes formas lingüísticas que permiten expresar obligación y comparar estos usos en español con los que se dan en inglés y en catalán.

En este caso analizamos los textos iniciales de reflexión sobre los usos observados (fase 1), los textos de reflexión sobre el aprendizaje (fase 2) y el informe final que sintetiza los aprendizajes de los estudiantes de Secundaria durante la implementación de la SDGE sobre la expresión de la obligación (fase 3), con la finalidad de evaluar su conocimiento gramatical desde una perspectiva interlingüística.

Los objetivos de nuestra investigación son: indagar sobre el conocimiento que los aprendices tienen sobre la expresión de la obligación; descubrir cómo proceden para reconocer y comprender el uso de la obligación en tres lenguas curriculares; analizar cómo la combinación de diferentes estrategias puede contribuir a la construcción del conocimiento gramatical de los estudiantes y observar los aprendizajes que promueve la SDGE sobre la expresión de la obligación.

Los textos elaborados por los alumnos durante la implementación de la secuencia evidencian que el tratamiento integrado de lenguas y el inicio del aprendizaje en la observación de los usos potencia su conciencia metalingüística (Guasch, 2008; Rodríguez Gonzalo y Duran, 2019) y ofrece recursos al docente para guiar a los aprendices en el proceso de conceptualización y de adquisición del saber gramatical.

Los resultados de esta investigación muestran que el diseño de la SDGE ha ayudado al alumnado a vincular el conocimiento experiencial y el formal. Los estudiantes han avanzado del anclaje experiencial al morfológico transitando por el anclaje semántico y discursivo y son más conscientes del uso de las formas gramaticales y de las

similitudes y diferencias entre las distintas lenguas curriculares.

Referencias

- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. y Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (pp.181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga11>

Creencias de estudiantes de magisterio hacia la lectura digital académica

Leonel Abarzúa
Universidad de Barcelona
abarzuale@gmail.com

Alba Ambrós-Pallarés
Universidad de Barcelona
aambros@ub.edu

Palabras clave: *creencias; prácticas lectoras; estudiantes de magisterio; lectura digital; literacidades académicas*

En un contexto cada vez más tecnológico, es fundamental comprender cómo los futuros maestros perciben y se relacionan con los textos digitales (Barton y Hamilton, 2000; Barzillai et al., 2018). Las tecnologías digitales continúan evolucionando y desempeñando un papel significativo en nuestra sociedad, por lo que es necesario examinar cómo los maestros en formación inicial interactúan con los textos digitales y cómo esto afecta sus prácticas académicas. Los estudiantes de magisterio forman parte de una generación que ha crecido inmersa en la cultura digital, donde la información y la comunicación se realizan predominantemente a través de medios digitales (Barzillai et al., 2018; Coiro, 2021). Comprender sus percepciones y relaciones con los textos digitales contribuye en sus procesos formativos.

Este trabajo tiene como objetivo explorar las creencias de tres estudiantes de magisterio con relación a la lectura digital. Se llevó a cabo una investigación cualitativa con tres estudiantes del grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona. A cada uno se le aplicó una entrevista semiestructurada dividida en cuatro dimensiones, a saber: (1) Utilización de internet y redes sociales, (2) Lectura multimodal, (3) Lectura crítica y (4) Docencia universitaria. Se realizó un análisis del discurso que se dividió en dos áreas: una temática, centrada en las ideas expresadas en las entrevistas, y otra enunciativa, enfocada en cómo se expresaban esas ideas.

Los resultados muestran diversidad de creencias y actividades lectoras entre los participantes. Dos de ellos tienen una actitud positiva hacia las tecnologías digitales, mientras que uno muestra resistencia. Estas diferencias reflejan la diversidad de perspectivas y experiencias con relación a la lectura digital. Como conclusión, se destaca, entre otros aspectos, la importancia del rol mediador del docente universitario y de un contexto que le apoye en la promoción de una lectura efectiva en entornos digitales (Carlino, 2013).

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barzillai, M., Thomson, J., Schroeder, S. y van den Broek, P. (2018). *Learning to read in a digital world*. John Benjamins.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Coiro, J. (2021). Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>

Primeros pasos hacia la competencia lectora en Educación Infantil: una experiencia innovadora desde los Entornos Literarios Inmersivos

Eulalia Agrelo Costas
Universidade de Vigo
magrelo@uvigo.gal

Isabel Mociño González
Universidad de Vigo
imocino@uvigo.gal

Carla Míguez Álvarez
Universidad de Vigo
camiguez@uvigo.gal

Palabras clave: *Competencia lectora, hábitos lectores, libro-objeto, gamificación, entorno literario inmersivo*

Los resultados de diferentes trabajos de investigación inciden en la importancia de la lectura en los procesos de desarrollo personal y educativo. No obstante, los datos que arrojan los estudios internacionales sobre la comprensión lectora de PIRLS (2023) ponen de manifiesto la debilidad de las prácticas lectoras, al que se suma el informe sobre Hábitos de lectura y compra de libros en España (2023), en el que se advierte de una reducción del tiempo dedicado a la lectura de menores de 6 años. Con el propósito de mejorar estos datos y sus correspondientes implicaciones, este trabajo tiene como objetivo principal demostrar cómo una intervención lectora innovadora puede promover la competencia y los hábitos asociados a la lectura desde los primeros años. Para ello, se parte de un estudio de caso centrado en un aula de 5º de Educación Infantil conformada por 8 niñas y 12 niños de un colegio público de la provincia de Pontevedra, en el que se llevó a cabo una intervención diseñada desde el paradigma metodológico de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1992). La identificación de los hábitos y prácticas lectoras del alumnado se realizó mediante el cuestionario de Artola et al. (2018), mientras que el dirigido al personal docente y a las familias se fundamentó en una adaptación del cuestionario validado por De Vicente y González (2018), siendo sus resultados analizados a través de la versión 2.3 de Jamovi. Estos cuestionarios se completaron con la observación, registro y análisis de las prácticas lectoras desplegadas en el aula. Las respuestas del alumnado manifiestan que tienen actitudes favorables hacia la lectura, aunque muestra una mayor resistencia hacia las lecturas en lengua gallega. Pese a que el personal docente reconoce las potencialidades de la literatura, confiesa su débil formación y falta de competencia para alejarse del ejercicio lector más tradicional. En cuanto a las familias, una parte importante declara que sus hijas e hijos no tienen desarrollada la competencia lectora y que estos poseen mayores dificultades para afrontar la lectura en lengua gallega. Por lo que se refiere a la observación en el aula, destaca la baja competencia lectora de un alumnado, que no dialoga, reflexiona o crea nuevas producciones alrededor de la lectura literaria. A partir de estas evidencias, se diseñó una propuesta de acción asentada en los entornos literarios inmersivos (Neira-Piñeiro y Del Moral, 2021), los libros-objeto (Agrelo y Mociño, 2019), las lecturas compartidas y dialógicas (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) y la gamificación literaria (Rovira-Collado et al., 2016), cuyo desarrollo se recogió por medio de la observación directa y sistemática plasmada en un diario de aula. A pesar de la brevedad de la intervención, podemos confirmar los efectos positivos en relación a la lectura de las prácticas lectoras que combinan los recursos físicos como los libros-objeto con las TICs,

puesto que otorgan un carácter motivador y próximo al lenguaje de los nativos digitales. Así los entornos literarios inmersivos se han revelado como un medio idóneo para favorecer la competencia lectora, el hábito lector y los aprendizajes significativos, desde una educación literaria que invita al diálogo, a la comprensión y a la creatividad.

Referencias

- Agrelo, E. y Mociño, I. (2019). Libro-obxecto: do artefacto ás infinitas lecturas. En I. Mociño (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 63- 79). Universidade de Vigo.
- Artola, T., Sastre, S. y Alvarado, J. M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 141-158. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.227>
- De Vicente, M. y González, M. (2018). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Llamazares, M. y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Neira-Piñeiro, M. y Del Moral, M. (2021). Educación literaria y promoción lectora apoyadas en entornos literarios inmersivos con realidad aumentada. *Ocnos*, 20(3), 1-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2440
- Rovira-Collado, J., Serna Rodrigo, R. y Bernábé Gallardo, C. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro.

Escritoras referentes. Visibilización curricular en la DLIJ

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

aguilar@uji.es

Palabras clave: *currículum; DLIJ crítica; escritoras referentes; pedagogía feminista; visibilización curricular; libro de no ficción; libro de ficción*

Compartimos una parte del Proyecto de innovación educativa (IE) concedido por nuestra Universidad, "Revisionismo curricular, DLIJ y Género", desarrollado el curso 2022-2023 en 4º curso de la titulación de Maestra-o, especialidad Educación Primaria, con una clase de 85 estudiantes.

La LOMLOE; ley Orgánica 3/2020, incluye en su Preámbulo y en su articulado diversos puntos remarcando la necesidad de influir un enfoque de género en la educación que lleve a la formación y reflexión crítica contra la discriminación de cualquier tipo (racialización, diversidad funcional, edadismo, violencia de género, diversidad de género, diversidad cultural...). Obviamente no podemos tratar un solo aspecto, debemos conectarlos para visibilizar desde la interseccionalidad la desigualdad estructural, sistémica.

El Decreto 106/2022 del Consell Valencià, en relación con el currículum de la EP, también subraya la necesidad de una perspectiva de género, promoviendo la igualdad, el lenguaje inclusivo y sin estereotipos sexistas o discriminatorios desde una perspectiva educativa crítica.

Desde hace diez cursos venimos implementando proyectos de IE que han ido introduciendo todo este contenido estatal y autonómico en el currículum y en el aula, contenido que demandaba de manera urgente el contexto de la formación inicial de maestras y de maestros. Ya contábamos con la legislación estatal y autonómica que lo incluía.

La parte relativa al proyecto que compartimos se centra en el articulado de la LOMLOE que subraya la necesidad de un currículum inclusivo ligado a los ODS 2030.

Difícilmente las niñas y los niños tendrán mujeres referentes cuando están ausentes del currículum escolar. Solamente un 7% de los referentes en los libros de texto de la ESO son mujeres (López, 2021). Esta ausencia supone la práctica exclusión de las mujeres referentes de la memoria cultural colectiva, y carece de rigor científico. Existe invisibilización curricular sobre las escritoras. Sin embargo, existe una genealogía que ha ido recuperándose desde la investigación feminista, desde Enheduanna, la primera escritora conocida (2285-2250 a.C.), o Safo (650/610 - 580 a. C.), a otras mujeres que, a lo largo del tiempo, han quedado ocultas tras las sombras de los hombres, como destaca Eugenia Tenenbaum (2023), argumentando que muchas no han podido ser dueñas de su propio relato, circunscritas al espacio de sus relaciones con los hombres, sin una genealogía propia que ha costado mucho construir, porque el relato lo construían hombres con poder para legitimar o excluir. Por ejemplo, el caso de las

escritoras invisibilizadas por su contexto social o sus maridos, a pesar de la calidad de su obra y de sus méritos, que las llevó a adoptar pseudónimos; incluso su obra la han firmado ellos invisibilizando su trabajo, recibiendo los honores.

Es necesario enseñar que escribieron, lo hicieron muy bien y visibilizar por qué las ocultaron. Para hacerlo curricularmente contamos con libros de no ficción y con libros de ficción como recursos. Escritoras de épocas, culturas y lugares diferentes, escritoras racializadas, escritoras ausentes en movimientos culturales y literarios, a pesar de haber sido muy importantes en su momento, también escritoras y mujeres ligadas a la lectura (bibliotecarias y libreras), que debemos recuperar. Visibilizarlas en los centros educativos es nuestro propósito.

Referencias

Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell d'ordenació i curriculum de l'etapa d'Educació Primària (2022/7572). Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 9402 /10.08.2022.

LOMLOE.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, 30 .12. 2020.

López, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado para la Igualdad*. SM

Tenenbaum, E. (2023). *Las mujeres detrás de Picasso*. Lundwerg.

Educando en igualdad en *Science* en contextos bilingües y vulnerables

Ana Isabel Alario Trigueros
Universidad de Valladolid
aialario@uva.es

Natalia Barranco Izquierdo
Universidad de Valladolid
natalia.barranco@uva.es

Palabras clave: *enseñanza del inglés; interdisciplinariedad; contextos vulnerables; enseñanza bilingüe; mujer y ciencia*

Varios departamentos de la Facultad de Educación y Trabajo Social–Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Filología Inglesa- y la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad de Valladolid llevan años colaborando en diferentes proyectos de innovación docente.

La primera experiencia de innovación tiene que ver con la enseñanza de *Science* en centros educativos de primaria con sección bilingüe inglés (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Alumnado cursando la asignatura de Practicum planifica, bajo la supervisión de miembros del grupo de innovación, secuencias didácticas haciendo uso de metodologías activas y de métodos de indagación, dando lugar a ejemplos de buenas prácticas para la impartición de esta asignatura (Barranco Izquierdo et al. 2016 y Rodríguez e Imberón, 2022). Asimismo, el equipo de la Facultad de Educación y Trabajo Social se ve apoyado por el equipo de la Escuela de Ingeniería Industrial quienes hacen talleres científicos para los y las estudiantes en formación. La segunda experiencia de innovación tiene que ver con la enseñanza de inglés en centros educativos con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa -Centros 2030-, en su mayoría, alumnado de etnia gitana, quienes demuestran un interés bajo o nulo por el aprendizaje de la lengua extranjera. Varios Centros 2030 nos han permitido observar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante un periodo de tiempo significativo, y hemos planificado secuencias didácticas ad hoc basadas principalmente en el enfoque natural.

Estas dos experiencias y los resultados tan positivos obtenidos de ambas nos llevan a tomar la decisión de unificarlas y plantear una tercera experiencia de innovación que es la que se va a presentar en esta comunicación. Esta experiencia tiene como objetivo principal trabajar la presencia de la mujer en la ciencia, bien sea en contextos bilingües, a través de la asignatura de *Science*, o en contextos vulnerables (Ball, Kelly y Clegg, 2015 y Krashen y Terrell, 1983), con el fin de incrementar la percepción de capacidad de empoderamiento de las niñas a través de la lengua extranjera.

Referencias

Barranco Izquierdo, N., Sanz Trigueros, F. J., Calderón Quindós, M. T., y Alario Trigueros, A. I. (2016). *SciencePro Project: towards excellence in bilingual teaching. Estudios sobre Educación*, 31, 159-175. <https://doi.org/10.15581/004.31.159-175>

- Ball, P., Kelly, K., y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Rodríguez, C. e Imbernón, F. (Coords.) (2022). *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Morata

Programa para la prevención temprana de dificultades lectoras desde la lectura emergente

Lucía Alcántara López
Universidad de Cádiz
alcantaralopezlucia@gmail.com

Palabras clave: *alfabetización emergente; dificultades lectoras; educación infantil; intervención temprana; prevención*

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho fundamental (UNESCO, 2005), es indispensable hacer todo lo posible para eliminar cualquier tipo de barrera que pueda atender contra esta. Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) se encuentra garantizar una educación inclusiva, de calidad y equitativa, en la que se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos. La lectura, en todo este proceso, juega un papel principal dado que nos permite acceder a la cultura, la información e, incluso, al ocio.

Existe, sin embargo, un amplio colectivo de personas que, pese a tener acceso a la escolarización desde edades tempranas, presenta dificultades en la adquisición y dominio de la lectura, entre ellos los menores con dislexia. En este caso concreto, al tratarse de un trastorno del neurodesarrollo, parece evidente que debe encontrarse presente desde los primeros años de vida. Atendiendo a los estudios longitudinales realizados por Hulme et al. (2015), las posibles dificultades en el lenguaje oral pueden predecir el nivel de conciencia fonológica y el conocimiento de las relaciones grafema-fonema justo antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura, así como que estas dos variables, a su vez, predicen las habilidades alfabéticas adquiridas tras iniciar el proceso de enseñanza y estas últimas la posterior comprensión lectora.

Teniendo en cuenta el paradigma de la lectura emergente que nos propone González Manjón (2015), en el que la adquisición de la lectura es un proceso gradual que presenta continuidad con otras adquisiciones lingüísticas y cognitivas del niño, se propone un programa de identificación e intervención temprana de dificultades lectoras en el aula de Educación Infantil. Las relaciones que existen entre los procesos de aprendizaje emergente de la lectura, el aprendizaje lector y una serie de indicadores de riesgo de posibles dificultades nos permite diseñar un programa preventivo destinado al alumnado de Educación Infantil. Para tratar de alcanzar este objetivo se parte de una evaluación inicial dirigida a identificar al alumnado que presenta determinados factores de riesgo y se establecen dos líneas de intervención, una con el propio alumnado en el contexto de aula desde el enfoque de niveles de respuesta a la intervención (RtI), y la segunda con las familias, desde la funcionalidad de la lengua (actividades lúdicas y significativas) estableciendo situaciones formales e informales de aprendizaje.

Referencias

González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales

sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata, M.P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 45-72). Ediciones Pirámide.

Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervag, A. y Snowling, M. J., (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>

UNESCO (2005). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Comunicación presentada en *La Conferencia Internacional de Educación*, 25-28 de noviembre, Ginebra.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Hacer lo que se dice o lo que se hace ¿Refuerzan los materiales de inglés como LE las estrategias de los aprendices?

Gema Alcaraz-Mármol
Universidad de Castilla-La Mancha
gema.alcaraz@uclm.es

Palabras clave: *estrategias de aprendizaje; vocabulario; lengua extranjera*

Dentro del contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, el contacto con dicha lengua se limita básicamente al aula. Por lo tanto, la enseñanza del vocabulario se convierte en un desafío tanto para los estudiantes como para los profesores. Estudios recientes como Mungkonwong y Wudthayagorn (2017) mostraron que el tamaño del vocabulario de los estudiantes universitarios apenas rondaba las 3000 palabras en inglés, lo que puede convertirse en un obstáculo para estos estudiantes al intentar comunicarse. La nueva versión del Marco Común Europeo de Referencia (2020) destaca la importancia de formar a los estudiantes en la autorregulación y el papel de las estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las estrategias juegan un papel clave en este proceso, y son particularmente necesarias en el de los estudiantes de lenguas extranjeras, cuya exposición a la lengua es limitada. Parte de las estrategias focalizan en el aprendizaje de vocabulario. Hajar y Wray (2017) insisten en la necesidad de diseñar materiales ricos en estrategias. Sin embargo, pocos estudios se han centrado particularmente sobre estrategias de vocabulario en materiales de aula, por ejemplo, los libros de texto.

El presente estudio analiza las estrategias léxicas desde una doble perspectiva: la del material didáctico y la del estudiantado usuario de dicho material, comparando las estrategias que se encuentran en los libros de texto y las utilizadas preferentemente por los estudiantes. Por tanto, se pretende averiguar si las primeras y las segundas coinciden. Los resultados revelan que sólo cuatro de las siete estrategias, a saber, la codificación, la práctica, la activación y la inferencia, son promovidas por los libros de texto. Ambos materiales muestran un perfil muy similar optando especialmente por el desarrollo de la práctica y la codificación. Esto contrasta con los participantes de nuestro estudio, que suelen utilizar en primer lugar la inferencia, seguida del uso del diccionario y la toma de notas, estando las dos últimas ausentes en los libros de texto. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, podemos sugerir que la forma en que los estudiantes monitorizan su aprendizaje de vocabulario difiere significativamente de las estrategias promovidas por los materiales didácticos que utilizan.

Referencias

Consejo de Europa (2020). *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mce_r_volumen-complementario.pdf

- Hajar, A. y Wray, C. (2017). Helping learners learn: Exploring strategy instruction into language learning textbooks. En H. Masuhara, F. Mishan y B. Tomlinson (Eds.), *Practice And Theory For Materials Development In L2 Learning* (pp.131-148). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mungkonwong, P. y Wudthayagorn, J. (2015). An investigation of vocabulary size of Thai freshmen and its relationship to years of English study. *Learn Journal: Language education and acquisition research network journal*, 10(2), 1-9.

Mediación lingüística e intercultural y formación docente: Una tarea pendiente

Gema Alcaraz-Mármol
Universidad de Castilla-La Mancha
gema.alcaraz@uclm.es

María Victoria
Guadamillas Gómez
Universidad de Castilla-La Mancha
Victoria.Guadamillas@uclm.es

Ana Martín-Macho Harrison
Universidad de Castilla-La Mancha
ana.martinmacho@uclm.es

Palabras clave: *mediación lingüística e intercultural; Educación Primaria; inglés; lengua extranjera; formación docente*

Ante un mundo globalizado, la interacción en varios idiomas no solo resulta deseable sino necesaria. Esta corriente plurilingüe ha tenido gran impacto en la internacionalización y la enseñanza de idiomas. Dicha transformación exige afrontar nuevos desafíos socioculturales asociados con este fenómeno, estableciendo cauces de comunicación y puentes para el diálogo que permitan la construcción de elementos de unión desde el respeto y la igualdad.

Así, la mediación lingüística e intercultural se convierte en una herramienta básica para la construcción de este nuevo marco común de convivencia y cohesión social. La lengua no solamente sirve para la transmisión de información, sino que debe ser una herramienta para el entendimiento y el consenso, que muchas veces se ve afectado por una ineficaz comunicación y malentendidos culturales (Meier y Smala, 2021). Parece necesario, pues, el acceso del estudiantado a las estrategias necesarias para que la comunicación se lleve a cabo de una manera efectiva, teniendo en cuenta, no solo el objeto del mensaje, sino también el contexto cultural en el que se desarrolla. De hecho, la mediación aparece como uno de los pilares de la competencia comunicativa dentro del Volumen Complementario del Marco Común Europeo para las Lenguas (2020), al mismo nivel de importancia que las destrezas tradicionalmente trabajadas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Del mismo modo, la mediación está también recogida como competencia específica de la lengua extranjera en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE).

A este respecto, la presente propuesta tiene como objetivo recoger y analizar las actitudes e impresiones hacia la mediación lingüística e intercultural de un grupo de docentes de inglés como Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria. Los resultados sugieren que, pese al interés general en este descriptor comunicativo, existe un desconocimiento y falta de aplicación y desarrollo de la mediación en el aula.

Referencias

Consejo de Europa (2020). *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mce_r_volumen-complementario.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Meier, G. y Smala, S. (2021). *Languages and Social Cohesion*. Routledge.

Transferencia lingüística y cultural a través del uso de corpus

Araceli Alonso Campo
Universidad de Valladolid
mariaaraceli.alonso@uva.es

María Carmen Fernández Tijero
Universidad de Valladolid
mariacarmen.fernandez.tijero@uva.es

Palabras clave: *interculturalidad; corpus textual; interacción comunicativa; actividad docente; propuesta didáctica*

La nueva Ley educativa (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) 3/2020, de 29 de diciembre, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) supone un cambio de perspectiva del currículo y, por ende, de la actividad docente. El enfoque por competencias hace indispensable un cambio metodológico, donde los contenidos no son el centro del diseño curricular. Ahora el centro de la programación lo constituye el desarrollo competencial del estudiante. Y este desarrollo competencial atañe de forma especial al área de Lengua y Literatura, o Lenguas y sus Literaturas, siguiendo las ideas recogidas en Lisa Samper, P. y Timón Redondo, M. (2023).

La competencia en comunicación lingüística se presenta diferenciada de la competencia plurilingüe, lo que supone un énfasis mayor en los aspectos interculturales en la adquisición de las lenguas. Esta idea se ve también reforzada por las seis competencias específicas: comprensión (oral y escrita), producción (oral y escrita), interacción, mediación, plurilingüismo e interculturalidad, que sustituyen a los anteriores criterios de evaluación: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. Este nuevo enfoque hace necesaria una revisión de las metodologías presentes en el aula de Didáctica de las lenguas que les ayude a conseguir esa competencia intercultural junto a las destrezas tradicionales de comprensión y expresión de la comunicación lingüística.

Por otro lado, el desarrollo de las situaciones de aprendizaje exige a los estudiantes el correcto manejo de diverso tipo de fuentes, pero no se centra en una formación específica del manejo de recursos. Desde esta perspectiva, sin perder de vista el fin último de esta nueva propuesta metodológica —que es la aplicación pragmática en la sociedad de los saberes teórico-prácticos—, uno de los primeros requerimientos a los que los estudiantes deben enfrentarse es el manejo de las fuentes documentales de diverso tipo (ya desde el momento de la elaboración de los propios trabajos académicos para las distintas materias).

El área de Lengua castellana y Literatura se presenta, entonces, como un espacio óptimo para el manejo de diverso tipo de herramientas textuales que, aun sin suponer una formación específica destinada al manejo de fuentes, sí propicia dicha formación en contextos de praxis de los conocimientos propios del área, que, además, desde un enfoque comunicativo, son contextos reales de comunicación. Se trata de ayudar a los estudiantes a conocer los rasgos culturales más significativos a partir de las expresiones de los hablantes de cada lengua gracias al manejo de las fuentes textuales como vemos en Boulton, A. (2017).

Tomando como base las técnicas y métodos que nos ofrece la Lingüística de corpus y las necesidades didácticas surgidas a partir de la LOMLOE en relación con el estudio de las lenguas y sus literaturas, en la presente comunicación se presenta el proyecto de diseño de un corpus didáctico escolar para Educación Primaria, el corpus CORDALES_Primary, y la metodología desarrollada para poder trabajar no solo la competencia lingüística sino otras competencias como la plurilingüe y las competencias instrumentales.

La Lingüística de corpus se ha desarrollado como una disciplina que ofrece una serie de técnicas que permite observar el lenguaje en su uso y, aunque su aplicación al contexto escolar es más reciente, la adaptación de los corpus textuales para que el alumnado pueda indagar sobre el funcionamiento del lenguaje y cómo este nos permite categorizar una realidad, cambiarla o moldearla, permite diseñar verdaderas propuestas didácticas enfocadas al conocimiento de diferentes culturas y el aprendizaje de diversas formas de expresión en situaciones de comunicación real, como afirman Pitkowski (2009) y Tolchinsky (2014).

Referencias

- Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. En. S. Thorne y S. May (Eds.), *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_15
- Lisa Samper, P. y Timón Redondo, M. (2023). Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la LOMLOE para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado. *Supervisión* 21, 67(67). <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.11>
- Pitkowski, E. F. y Vásquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 31-51.
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, vol. 65 (Enero-Marzo), 9-17.

Libro ilustrado de no ficción para feministas: semiótica multimodal y transmisión del conocimiento

Eva Álvarez Ramos
Universidad de Valladolid
evamaria.alvarez.ramos@uva.es

Palabras clave: *libro ilustrado de no ficción, feminismo, relaciones semióticas, micronarrativas multimodales, transmisión del conocimiento*

La presente comunicación se centra en el análisis del nuevo paradigma social centrado en códigos y mensajes estéticos de las comunicaciones de masa emergentes (Scolari, 2021), en general; y en la proliferación editorial de los llamados libros ilustrados de no ficción, caracterizados por la integración de texto e imagen en particular (Lartitegui, 2018; Taberero, 2022). En esta ocasión, centrándonos en el libro informacional enfocado a la formación en igualdad de género (Álvarez, Mateos y Fernández, 2023), se pretende dejar de manifiesto cómo se efectúan las interacciones multimodales en la transferencia de la información y cuáles son las tipologías más empleadas para la consecución del conocimiento dentro de la transmisión de los contenidos (Álvarez y Romero, 2024). La metodología surge de las aportaciones teórico-prácticas que ofrece la semiótica social y multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), diferenciada en dos fases: una, análisis documental de corpus bibliográfico (n= 128); y, dos, estudios de relaciones semióticas que se producen entre el texto y la imagen (Sipe, 1998; Serafini, 2012; Vásquez, 2014).

Referencias

- Álvarez, E. y Romero, M. (2024). Semiótica de microtextos multimodales: de los libros informacionales al conocimiento en red, *Signa. Revista de la asociación semiótica española*, 33, en prensa.
- Álvarez, E.; Mateos, B. y Fernández, M. C. (2023). El libro ilustrado de no ficción para formar lectores en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar, *Revista Colombiana de Educación*, 89, 275-297.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Hodder Arnold.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Scolari, C. A. (2021). *Cultura Snack*. La marca editora.
- Serafini, F. (2012). Reading multimodaltext in the 21st Century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Sipe, L. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.

Taberero, R., (ed.) (2022). *Leer por curiosidad. Libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-70). Graó.

Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum, *Enunciación*, 19(2), 333-345.

Out-of-class contact with English: Enriching L2 students' learning experience

Marian Amengual-Pizarro
Universitat de les Illes Balears
marian.amengual@uib.es

Yolanda Joy Calvo Benzies
Universitat de les Illes Balears
yolandajoy.calvo@uib.es

Karen Jacob
Universitat de les Illes Balears
karen.jacob@uib.es

Keywords: *informal language learning; out-of-class English language practices; ESP students; English language teaching*

In the last few decades, the availability of digital media has enabled L2 learners to have unlimited access to a vast number of L2 materials and resources, enriching the limited exposure to the language provided by formal instruction. This new expanded learning environment offers learners endless opportunities to increase their language proficiency and take charge of their language learning experience, enhancing their autonomy (Sundqvist, 2009; Sockett, 2014).

This study examines the influence of out-of-class contact with English as an L2 in three different university degree programmes: Business (n = 27), Law (n = 25) and Tourism (n = 21) at the the University of the Balearic Islands (UIB). The study focuses on possible differences in the frequency and the type of English-language-related practices that L2 learners engage in outside the classroom across degree programmes and analyses possible gender-related differences. It also explores the main reasons provided by learners regarding the use of subtitles (i.e., onscreen text in Spanish) or captions (i.e., onscreen text in English) while watching audiovisual material. Data were collected through a questionnaire about students' exposure to the following out-of-class English language practices: Watching films or series (with or without subtitles in English or Spanish), listening to music, playing video games, reading, writing and speaking. In line with prior research (Sockett, 2014; Peters, 2018; Muñoz, 2020; Alonso 2022), findings indicate that students primarily engage in 'listening to English music', followed by 'watching TV, films or series in English' (particularly with English subtitles) and 'doing other English activities' (e.g. playing board games, sing along to English songs, etc.). In contrast, students seem to spend very little time on playing video games (see Alonso 2023). Results revealed statistically significant differences in the amount of contact with English outside the classroom across the three university degree programmes, with tourism students engaging more frequently than business and law students in informal language practices. Statistically significant differences in the analysis of overall results were also found regarding the type of L2 practices learners engaged with in terms of gender (Hannibal Jensen, 2017; Muñoz, 2020). Thus, males engaged more often than females in playing digital games, while females tended to watch films or series in English with Spanish subtitles more frequently than males. Finally, the data indicate that the main reason provided by students for the use of subtitles in Spanish while watching audiovisual material was the need to understand the language. Conversely, the use of captions (i.e. English subtitles) was more frequently related to learning the language (new vocabulary and different accents) and improving their English proficiency level. Overall, watching audiovisual material in English was believed to help

them improve their mastery of the language. Some pedagogical implications are drawn in order to help L2 teachers raise learners' awareness about the advantages of informal contact with the L2, improving their language learning motivation.

References

- Alonso, R. (2022). Out-of-school Contact with L2 English: Perspectives from Language Learners. *RaeL: Revista Electronica de Linguística Aplicada*, 21(1), 74-90
- Alonso, R. (2023). Out-of-school contact with L2 English across four educational levels. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (40), 93-112.
- Hannibal Jensen, S. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1), 1-19.
- Muñoz, C. (2020). Boys like games and girls like movies: Age and gender differences in out-of-school contact with English. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 171-201.
- Muñoz, C., y Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 185-212.
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-school exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142-167.
- Socket, G. (2014). *The online informal learning of English*. Springer.
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary. (PhD thesis). Karlstad: Karlstad University.

Sugerencias de explotación didáctica sobre la variación léxica de la herramienta GEOLEXI

María Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de
Educación a Distancia

maandion@flog.uned.es

Alicia San Mateo Valdehíta

Universidad Nacional de
Educación a Distancia

asanmateo@flog.uned.es

Cecilia Criado de Diego

Universidad Nacional de
Educación a Distancia

ceciliacriado@flog.uned.es

Palabras clave: *variación léxica en ELE; variación geográfica en ELE; geosinónimos*

GEOLEXI es un buscador de geosinónimos, destinado al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), creado por un equipo de investigadores de los departamentos de Lengua Española y Lingüística General y de Lenguajes y Sistemas Informáticos, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), en colaboración con el Instituto Cervantes. Su tratamiento de las variantes léxicas del español, como lengua global, parte de un planteamiento ecolingüístico, coherente con las políticas panhispánicas y plurinormativas actuales de las instituciones rectoras de nuestra lengua y en correspondencia con la realidad en el uso de los hispanohablantes.

Además de presentar la herramienta digital, en esta comunicación nos centramos en mostrar sus posibilidades didácticas en el aula de ELE. Su principal contenido, la variación léxica geolectal, se expone organizado en torno a cuatro categorías: unidades léxicas usadas en (casi) todo el mundo hispánico (panhispanismos), unidades léxicas de uso (casi) exclusivo en Hispanoamérica (americanismos), unidades léxicas (casi) únicas en España (españolismos) y unidades léxicas usadas en España y otros países, pero no panhispánicas. La mayor parte de las redes geolectales presentan, al menos, una palabra de referencia que se encuentra en las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Esta circunstancia orienta al docente sobre el nivel adecuado de estudio de cada red. La herramienta contiene unidades léxicas de todos los niveles del *Marco común europeo de referencia*, desde el A1 al C2.

GEOLEXI permite trabajar otros contenidos. Informaciones sobre la variación diafásica y diastrática del léxico (del tipo *palabra de uso coloquial, variante popular*, etc.) se incluyen en los apartados de «Uso» y «Observaciones», e indican al aprendiz —a cualquier otro consultante— la restricción de los contextos comunicativos y socioculturales en que se profieren. Se presentan, asimismo, ciertas orientaciones gramaticales, como la categoría de la unidad léxica o sus posibilidades morfológicas. El lenguaje utilizado para expresar estos contenidos es no especializado, en atención a la eficaz comprensión por parte de sus principales usuarios, los estudiantes de ELE, pero es también claro y preciso.

Por último, la herramienta es idónea para el estudio de los términos en contextos reales de comunicación. Cada unidad cuenta con un máximo de cuatro ejemplos auténticos procedentes de discursos orales y escritos de las diferentes variedades europeas y americanas del español. El ejemplo de texto —y a veces también el de imagen— fomenta la comprensión lectora del estudiante, mientras que los de audio y vídeo impulsan su capacidad de percepción auditiva. Todos ellos están destinados a entender

y asimilar los significados de los términos y sus potencias contextuales, como facilitadores de la adquisición léxica.

Referencias

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Secretaría General Técnica del ECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 3 vols.

Fórmula 1: audiovisuales deportivos y aprendizaje de lenguas en Asturias. Primeros resultados de una experiencia innovadora

Roberto Avello Rodríguez
Universidad de Oviedo
avelloroberto@uniovi.es

Alberto Fernández Costales
Universidad de Oviedo
fernandezcalberto@uniovi.es

Xosé Antón González Riaño
Universidad de Oviedo
xanton@uniovi.es

Palabras clave: *audiovisuales deportivos; aprendizaje de lenguas; Educación Primaria; Didáctica de la Lengua; educación plurilingüe; innovación*

Esta comunicación tiene como objetivo principal analizar las posibilidades didácticas del uso de la Fórmula 1 para la enseñanza de lenguas en el contexto escolar. En concreto, la presente investigación se enmarca dentro de un proyecto de innovación que examina la utilización de diversos contenidos audiovisuales de este deporte del motor como herramientas pedagógicas en Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), tomando como referencia las asignaturas de Inglés y Lengua Asturiana y Literatura en el contexto escolar asturiano.

Tradicionalmente, el deporte ha sido un recurso didáctico muy utilizado en las materias curriculares lingüísticas –formando parte de una de las subcategorías de las áreas temáticas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002)–, por generar gran cantidad de situaciones comunicativas (González Valencia et al., 2021) y por el alto componente motivacional que tiene para los estudiantes (McCall, 2011). En este sentido, un reciente estudio muestra que el interés por la Fórmula 1 se ha incrementado en los últimos años entre los jóvenes de 12 a 18 años (The Insights Family, 2021), entre los que se encuentra el alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Añadido a esto, aparecen estudios e investigaciones cuyos resultados muestran que la utilización de contenidos audiovisuales en el aula incrementa la motivación de los estudiantes (Vanderplank, 2019) y, sobre todo, los relacionados con sus intereses más inmediatos (Fernández Paredes, 2019). Esto puede generar unos mejores resultados en el desarrollo y adquisición de segundas lenguas (Dörnyei y Schmidt, 2001). Con este trasfondo y con un piloto asturiano en la máxima categoría de automovilismo, capaz de convertir este deporte en el centro de interés de todo un país (García Escobar, 2021), parece que la Fórmula 1 y la utilización de los contenidos audiovisuales que genera podría ser un recurso didáctico adecuado para el aprendizaje de lenguas en el aula de Primaria.

Se presentarán datos empíricos de un estudio llevado a cabo en 10 centros públicos del Principado de Asturias en los que se realizó una intervención didáctica durante 3 meses para que el alumnado llevara a cabo diferentes actividades con estos contenidos audiovisuales en las asignaturas de Inglés y Lengua Asturiana y Literatura en 6º de Educación Primaria. Los instrumentos de investigación, de carácter etnográfico, estuvieron constituidos, respectivamente, por listas de control para valorar la participación y resultados formativos y competenciales del alumnado; por portafolios individuales para comprobar la dinámica generada en la resolución de las actividades

de aula y, finalmente, por un grupo focal formado por profesores de las áreas lingüísticas para valorar la incidencia motivadora de la experiencia.

Los principales resultados subrayan las ventajas pedagógico-didácticas de la utilización de los contenidos audiovisuales de la Fórmula 1 en la enseñanza de lenguas en el Principado, sobre todo desde el punto de vista de la formación plurilingüe.

El trabajo concluye aportando algunas implicaciones didácticas relevantes en relación con el empleo de tales recursos. También se subraya la necesidad de continuar con nuevas y más amplias investigaciones empíricas para verificar las condiciones en que las dinámicas comunicativas sugeridas pueden resultar exitosas.

Referencias

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Dörnyei, Z. y Schmidt, R. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Universidad de Hawái.
- Fernández Paredes, L. (2019). Adquisición de segundas lenguas: el papel del profesor de lengua extranjera. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 13, 5-8. <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>
- García Escobar, F. J. (2021). *Análisis del auge en el seguimiento de la Fórmula 1 en España a través del éxito de la figura de Fernando Alonso*. Trabajo Fin de Grado Inédito. Universidad de Sevilla.
- González Valencia, H., Salazar González, P. A., y Villota Enríquez, J. A. (2021). El aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de las prácticas deportivas. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 347-375. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1276>
- McCall, I. (2011). Score in French: Motivating boys with football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 39(1), 5-18.
- The Insights Family (2021). *The Insights Family Data Drives Formula 1 To Help Understand Its Future Fans*. <https://theinsightfamily.com/news/366>
- Vanderplank, R. (2019). Video and informal language learning. En M. Dressman y R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 181-201). Wiley.

A creación de xenealoxías femininas n' *A nena lectora* de Manuel Rivas e Susana Suniaga

Ricardo Axeitos Valiño
Universidade da Coruña
ricardo.axeitos@udc.es

Palabras clave: *álbum ilustrado; LIX; discurso feminista; perspectiva de xénero; Susana Suniaga; Emilia Pardo Bazán; Manuel Rivas*

En *A nena lectora*, álbum ilustrado publicado por Xerais na súa colección "Pequena Memoria", o autor Manuel Rivas e a ilustradora Susana Suniaga executan un exercicio de memoria histórica para contárenlle aos lectores e lectora infantís galegos as dificultades de acceso á lectura e á educación regrada das nenas a principios do século pasado no escenario dunha Coruña obreira e revolucionaria recoñecible pola escolla dos espazos e personaxes históricos que relataremos. Porén, no libro tamén se establece un diálogo intertextual coa novela de Emilia Pardo Bazán *La Tribuna* a través de varios mecanismo que Rivas reelabora para enxertar a xenealoxía da novela de Pardo Bazán (escrita en castelán para público adulto) no álbum ilustrado en galego para público infantil, e cuxo estudo será o obxectivo desta comunicación. Deste xeito, analizarase como Manuel Rivas converte á protagonista Nonó nun trasunto de Amparo -personaxe principal de *La Tribuna*-, como sitúa parte da súa historia na Fábrica de Tabacos onde traballaba a cigarreira saída da pluma de Pardo Bazán e como recupera a labor e importancia da lectura feminina no contexto do traballo obreiro. Ademais, a comunicación centrase tamén en como a linguaxe do álbum estende os significados da historia escrita por Manuel Rivas estudando a relación entre o texto e as ilustración de Susana Suniaga e como outros elementos da colección "Pequena memoria" funcionan para resaltar o carácter documental de *A nena lectora*.

Referencias

- Garino-Abel, L. (2018), El personaje femenino de la Tribuna en la novela epónima de Emilia Pardo Bazán o cómo resistirse a la caricatura naturalista. *Narraplus*, 2, 55-75.
- Lyons, M. (1999). Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños, obreros. *Historia de la lectura en el mundo occidental* (473-518). Taurus.
- Romero Masiá, A. (1997). *A fábrica de tabacos da Palloza. Producción e vida laboral na decana das fábricas coruñesas*. FATB-UGT.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.

Os itinerarios lectores na universidade: unha experiencia docente nunha materia de literatura en lingua galega e portuguesa

Ricardo Axeitos Valiño
Universidade da Coruña
ricardo.axeitos@udc.es

Palabras clave: *itinerarios lectores; literatura galega; literatura en lingua portuguesa; didáctica da literatura*

Os itinerarios lectores como proposta para a educación literaria habitualmente oriéntense cara a Educación Secundaria (Díaz-Plaja 2009, Jover, 2009, 2014, Margallo, 2009). Porén, pódese adaptar perfectamente a outras etapas educativas como a universitaria. Este enfoque, por un lado, permite ás e aos docentes superar as eivas e límites dos enfoques historicistas nas materias de literatura e por outro facilita novas perspectivas como a da comparación entre diferentes sistemas literarios. Nesta comunicación pretendemos expor a nosa proposta de itinerario lector para unha materia cuadrimestral impartida no cuarto curso do Grao de galego e portugués da Universidade da Coruña dedicada á narrativa e ensaio en lingua galega e portuguesa que impartimos no curso 22-23. O noso itinerario tiña como fío condutor o tema da viaxe e permitiunos enlazar diversas obras de diferentes sistemas literarios en lingua portuguesa (literatura portuguesa, mozambicana e brasileira) para detectar similitudes xenéricas mais tamén para apreciar nelas a presenza de discursos colonialistas, escravistas e patriarcais mais tamén feministas, nacionalistas e reivindicativos.

Referencias

- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En Colomer Martínez, T. (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.
- Jover, G. (2009). De libro en libro: la literatura en trailers. En *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (pp. 9-21). Junta de Andalucía.
- Jover (2014). Itinerarios de lectura en Secundaria. Hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 34-41.
- Margallo González, A. M. (2009). La pulsión romántica en las lecturas de las adolescentes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 68-79.

Poesía infantil iberoamericana a través de los REA: herramientas digitales en el aula para dialogar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Ignacio Ballester Pardo
Universidad de Alicante
ignacio.ballester@ua.es

Mónica Ruiz Bañuls
Universidad de Alicante
monica.ruiz@ua.es

Palabras clave: *recursos educativos abiertos; poesía; educación transcultural; ecodesarrollo; ciencias de la educación*

Los REA (Recursos Educativos Abiertos) permiten implementar la lírica en el aula de Primaria a partir del hincapié que se hace desde la LOMLOE en la Agenda 2030. En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible destacan la Educación de calidad (Objetivo 4), con la selección y creación de materiales disponibles en la red, y la Igualdad de género (5) con base en obras que reivindiquen dicho derecho al tiempo que se trabaja especialmente a autoras de América Latina que no han formado parte tradicionalmente del currículo escolar en España y que han sido doblemente silenciadas: por ser mujer y ser latinoamericana. Asimismo, en cuanto a la ecocrítica, se ligan al género literario que nos ocupa: Ciudades y comunidades sostenibles (11), también atendiendo a lo rural; la inexcusable y urgente Acción por el clima (13); así como personajes de LIJ que nos permitan adentrarnos como docentes en la Vida submarina (14) y la Vida de ecosistemas terrestres (15).

Teniendo en cuenta los anteriores ODS seleccionamos un corpus de poesía infantil iberoamericana. Nos centraremos, de modo especial, en la poesía mexicana para ampliar el canon escolar de lecturas en las aulas españolas y abordar de este modo un género literario que tradicionalmente no protagoniza investigaciones en torno a la educación literaria. Las ediciones digitales que publica el Gobierno del Estado de México en su página web encierran un gran potencial didáctico que hace accesible obras como *Luna del Alba*, *Adivina quién soy* o *Chanquetas y chanclitas* (todas, de 2021); y que pueden ayudarnos a atender a la educación inclusiva y la diversidad desde la formación docente. La importancia de la poesía infantil en el aula (Merino, 2015) garantiza el desarrollo de los contenidos presentes en dicho espacio virtual a la vez que permite el diseño de situaciones de aprendizaje. Existen propuestas didácticas que se centran en etapas educativas superiores (Castro, 2019) pero no en una etapa nuclear para la lectoescritura como es Primaria (Selfa y Fraga-de-Azevedo, 2013).

Por un lado, se justifica la presencia de tales obras en el currículo atendiendo a los temas (la naturaleza, las emociones) y la forma de presentarlos (mediante haiku o poemas en verso libre). Por otro, se media en la lectoescritura en la medida en que se anima a entender la composición de origen japonés, por ejemplo, qué es el haiku en español, desde México, y a escribir una siguiendo la anterior estructura (en tres versos, con un dibujo que dé cuenta de ello). De tal modo, se ofrecen herramientas para trabajar recursos que no siempre se adquieren con facilidad en Primaria como es el sentido, el significado, de las siguientes figuras literarias: la metáfora, el símbolo, el ritmo o la rima.

Todo ello viene ligado a la imagen plástica, visual; a la lectura de las mismas (Rovira-Collado y Ivanova, 2019; De Amo, 2019). Por tanto, con esta intervención educativa se pretende crear espacios de diálogo con los ODS (4, 5, 11, 13, 14 y 15) desde REA a través de la poesía.

Referencias

- De Amo, J. M. (2019). *Nuevos modelos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Castro Llanes, R. (2019). Un poeta aplicado al aula de Bachillerato en México. En M. C. Quiles Cabrera y M. Campos Fernández-Fígares (eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 361-390). Visor Libros.
- Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal (s. f.). *Lectores niños y jóvenes*. Gobierno del Estado de México. https://ceape.edomex.gob.mx/lectores_ninos_jovenes
- Merino Risopatrón, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(67), 135-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&tlng=es
- Rovira- Collado, J. e Ivanova, M. D. (2019). Educación literaria y LIJ 2.0 ante la internet de la imagen: bookstagramers, booktubers y otras redes de lectura. *e-SEDLL*, 1, 99-118: <https://bit.ly/3wmUk7p>
- Selfa, M. y Fraga-de-Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 55-69. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.03

Unicómic 25 años: líneas de investigación para la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Ignacio Ballester Pardo
Universidad de Alicante
ignacio.ballester@ua.es

José Rovira-Collado
Universidad de Alicante
jrovira.collado@ua.es

Palabras clave: *cómic; educación; narrativa gráfica; multimodalidad; revisión*

Hace 25 años se celebró por primera vez en la Universidad de Alicante Unicómic, las jornadas del cómic, organizadas por estudiantes de distintas titulaciones universitarias <http://unicomic.blogspot.com/>. Este encuentro en 1999 se ha consolidado como un espacio internacional de investigación e innovación educativa en torno a la narrativa gráfica, para reconocer las posibilidades del cómic como medio de expresión multimodal. Además, se han realizado dos congresos internacionales en 2018 y 2021, con otro previsto en 2024: <https://web.ua.es/es/unicomic> (Baile, Llorens y Rovira-Collado, 2018). En torno

a las jornadas también se ha consolidado un grupo de investigación con varios cursos de verano, múltiples redes de docencia universitaria y un club de lectura universitario de cómic y álbum ilustrado (CLUECA), que nos ofrecen una actividad continua cada año (Rovira-Collado y Rovira Collado, 2018). También en 2017 se creó el Aula de cómic de la Universidad de Alicante: <https://web.ua.es/es/aulacomica/>. Esta comunicación recoge los principales trabajos realizados desde nuestra universidad en torno al cómic desde la investigación universitaria, presentando distintas líneas de trabajo, así como algunas de las principales propuestas didácticas. En esta ocasión, nuestra investigación se centra en una revisión bibliográfica de la producción de los integrantes de la asociación y personas cercanas. Se realiza una búsqueda inicial en distintos motores de búsqueda y bases de datos para identificar investigaciones en torno a cómic y educación. Posteriormente hacemos un vaciado concreto de las investigaciones recogidas en el Repositorio de la Universidad de Alicante. Se parte de 1488 referencias en una búsqueda general, para posteriormente identificar 61 referencias concretas que utilizan esta palabra clave y están disponibles en abierto en este repositorio. A partir de esta búsqueda se identifican algunas de las líneas de trabajo planteadas por la organización. La primera propuesta se centra en la necesidad de un canon artístico y escolar de cómic. También hemos trabajado en la relación del cómic con la literatura para la Educación Literaria del futuro profesorado de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria, universitaria). Se ha trabajado la coeducación, la inclusión la diversidad afectivo sexual, la interdisciplinariedad y las narrativas transmedia, el cómic en América Latina... entre otros temas. Como prospectiva, se describen algunas líneas actuales de trabajo que se están llevando a cabo en estos momentos en torno a la renovación del cómic en español (Alary et al. 2022) a través del proyecto europeo Investigación sobre el cómic y la novela gráfica en el área cultural ibérica (iCon-MICs) <https://iconmics.hypotheses.org/>.

Referencias

- Alary, V., Baile López, E. y Rovira-Collado, J. (2022). (Eds.). *Renovación del cómic en español: Lecturas de España a Hispanoamérica* LE GRIMH.
- Baile López, E., Llorens García, R. F. y Rovira-Collado, J. (2018). Unicómic, un espacio para los estudios universitarios sobre el cómic. LIJ. *Ibero. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 6, 9-18. https://issuu.com/lijibero/docs/revista_lij_ibero_o6
- Rovira-Collado, J. y Rovira Collado, J. M. (2018). Cómic en las aulas. Propuestas de trabajo en el ámbito universitario. En: Gracia Lana, J. A. Asión Suñer. A. (eds.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp. 323-332). Universidad de Zaragoza.

The effectiveness of form-focused instruction on metalinguistic knowledge and its interaction with language-analytic ability: a study on L3 English possessive determiners *his/her* with young learners

María Tania Barberán-Recalde
Universidad del País Vasco
mariatania.barberan@ehu.eus

Kevin Iglesias-Diéguez
Universidad del País Vasco
kevin.iglesias@ehu.eus

María Martínez-Adrián
Universidad del País Vasco
maria.martineza@ehu.eus

Palabras clave: *form-focused instruction; metalinguistic knowledge; language-analytic ability; possessive determiners his/her*

Recent studies have addressed the need to implement form-focused instruction (FFI) interventions with young learners, which might lead them to draw their attention to specific grammatical features (see Martínez Adrián et al., 2021, for a review). Current research on FFI has also highlighted the necessity for investigating the effectiveness of FFI on both language use and language development (Erlam, 2013), as well as its interface with individual differences, namely, language-analytic ability (Roehr-Brackin, 2022).

In an earlier study, we investigated the effectiveness of a carefully-planned pedagogical intervention which consisted in the provision of metalinguistic explanations (ME) on the accurate use of the English possessive determiners *his/her* in gender-matched and gender-mismatched contexts. While gains were observed in both contexts in the treatment group, what remained unknown was the effect of ME on language development, as measured by a grammaticality judgement task (GJT), and its interaction with language-analytic ability.

The acquisition of English possessive determiners is subject to developmental sequences and its developmental path has been found to be influenced by the L1, especially in the case of L2 English learners with a Romance L1 background (White et al., 2007). Additionally, previous literature (Imaz Aguirre & García Mayo, 2013) has found that, in contrast to Spanish monolingual learners of English, Spanish-Basque bilinguals make errors to a larger extent than monolinguals in gender-mismatched contexts.

The present study aims to fill these gaps by comparing the gains obtained in a GJT by 33 Spanish-Basque bilingual learners of English from Grade 5 in Primary Education who were divided into two groups: a control group that completed 3 dictogloss tasks, and an experimental group who, apart from completing the dictogloss tasks, received two ME lessons prior to Dictogloss 2 and 3. Gains from the GJT were also correlated with the MLAT-ES test, specifically designed for children aged 8-13, so as to measure the effect of language-analytic ability on metalinguistic knowledge when young learners are exposed to different types of FFI.

The analysis of the results proves the effectiveness of providing ME lessons together with the performance of dictogloss tasks, as gains were obtained in both gender-

matched and gender-mismatched contexts, in line with our previous study on language use. In contrast to this earlier study, no losses were found in the control group. In this respect, the cumulative experience of hypothesis-testing gained during the reconstruction phase may have had a flow-back effect into language development (Izumi, 2003). Similarly, the lack of a correlation between the gains obtained in the GJT and the scores in the MLAT-ES might suggest an overriding effect of FFI over participants' language-analytic ability.

Referencias

- Erlam, R. (2013). Effects of instruction on learners' acquisition of metalinguistic knowledge. In K. Roehr-Brackin y G. A. Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The metalinguistic dimension in instructed second language learning* (pp. 71–94). Bloomsbury.
- Imaz Agirre, A., y García Mayo, M. P. (2013). Gender agreement in L3 English by Basque/Spanish bilinguals. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 415-447.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168–196.
- Martínez Adrián, M., Gutiérrez Mangado, M. J., Gallardo del Puerto, F., & Basterrechea, M. (2021). Language-related episodes in young CLIL learners: A review of task modality effects on children's attention to form in collaborative dialogue. *Language Teaching for Young Learners*, 3(2), 214-245.
- Roehr-Brackin, K. (2022). Investigating explicit and implicit L2 knowledge and learning: Replications of Erlam (2005) and Roehr-Brackin and Tellier (2019). *Language Teaching*, 55(2), 271–283.
- White, J., Muñoz, C., y Collins, L. (2007). The his/her challenge: Making progress in a "regular" L2 programme. *Language Awareness*, 16(4), 278–299.

A question of training? Student teachers' sense of self efficacy in the plurilingual classroom

Patricia Bárcena Toyos
Universidad Internacional de La Rioja
patricia.barcena@unir.net

Louisa Mortimore
Universidad Internacional de La Rioja
louisa.mortimore@unir.net

Palabras clave: *plurilingual education; CLIL; self-efficacy; self-reflection; teacher training*

In Spain, the rapid growth of plurilingual education has outpaced teacher provision (Dalton-Puffer et al., 2022). Specific methodological teacher training for educators teaching integrated content and language (CLIL), is, for the most part, voluntary and at a postgraduate level. There are no official requirements for teachers to be trained in any specialized teaching approaches. This lack of pedagogical training to integrate content and language in their lessons has been identified as a common issue of this group of teachers in Spain (e.g. Bárcena-Toyos, 2023) and prompts teachers to rely heavily on their own experience as language learners and their beliefs about language learning (Morton & Nashaat-Sobhy, 2023). In addition, a teacher's capacity for self-reflection is central to professional development. However, studies suggest that awareness is not always present (van Kampen et al., 2017). Within a bilingual setting, where pupils learn content in their additional language, it is crucial for teachers to develop pedagogical strategies that aid pupils in understanding and verbalizing academic content (Mortimore, 2019; Pavón & Méndez, 2017). This requires self-reflection and a renegotiation of teacher identity to enable the teacher to progress from identifying as a primary teacher to a bilingual primary teacher (Bárcena-Toyos, 2022).

The study aims to determine how a teacher's sense of self-efficacy is connected to their development of improved pedagogy and increased application of beneficial teaching practices in a bilingual classroom. The study explores the perceptions of student teachers in the speciality of English, by examining teachers' sense of self-efficacy in their use of effective strategies for teaching and learning content in a plurilingual learning context. The participants of the study were 159 student teachers from a university in Spain. Participants were administered a questionnaire that consisted of a set of multiple-choice questions referring to the participant's demographics and teaching background, and a set of nineteen 6-point Likert-scale questions about teachers' sense of self-efficacy.

Preliminary results show that 99% of the participants totally agreed that specific training in CLIL methodology to be essential, with 94% of teachers expressing their intention of teaching in a bilingual classroom in the future and 83% stating that they felt prepared to do so. However, when prompted, only 45% of the teachers interviewed stated that they had received any form of specific methodological training for bilingual education.

Careful analysis of these results indicates that while student teachers recognise the necessity of specific teaching strategies for the bilingual classroom and possess a high self-belief in their abilities to teach effectively in the bilingual classroom, this sense of

self efficacy is not always accompanied by the training and knowledge of specific pedagogical strategies to do so optimally. The implications of this research are in line with other studies in the field, and the authors call for a review of current legislation that allows teachers with no specific training in bilingual education to teach in bilingual programmes.

Referencias

- Bárcena-Toyos, P. (2022). Teacher identity in CLIL: A case study of in-service teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 15(2), e1516. DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2022.15.1.6>
- Bárcena-Toyos, P. (2023): CLIL and SIOP: an effective partnership? *International Multilingual Research Journal*, 17(1), 1-14. DOI: <https://10.1080/19313152.2022.2075191>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., y Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st Century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 182–206.
- Mortimore, L. (2019). Effective learning in the bilingual Natural Science Primary classroom. A case study. *Nuevas técnicas docentes*. 313-328. Pirámide.
- Morton, T. y Nashaat-Sobhy, N. (2023). Exploring Bases of Achievement in Content and Language Integrated Assessment in a Bilingual Education Program. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3207>
- Pavón Vázquez, V., y Méndez García, M. del C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies*, 15, 235–260. <https://doi.org/10.18172/jes.3227>
- van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W. y Berry, A. (2017). Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>

Prácticas de literacidad y literacidad digital en el profesorado de lengua y literatura en formación: experiencias y propuestas para aulas heterogéneas

Lorena Berríos Barra
Universidad de Chile
lorena.berrios@uchile.cl

Palabras clave: *alfabetizaciones múltiples; formación de profesores; prácticas digitales; lectura; literacidad*

La educación de calidad es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030. Este objetivo busca proporcionar herramientas a los aprendices para que puedan hacer frente a un futuro incierto, a través del desarrollo de habilidades sociales, emocionales y metacognitivas, competencias transformativas y conocimiento (OECD, 2019). La lectura es una habilidad transversal a las metas y está considerada dentro de las prácticas de literacidad. Sin embargo, esta habilidad se ha visto afectada por la pandemia de COVID-19, registrando, en Chile, una disminución del 32% (OCDE, 2022).

Ante este panorama, los desafíos en la formación del profesorado de lengua y literatura apuntan a atender a la diversidad y desarrollar habilidades en sus estudiantes que les permitan enfrentar la incertidumbre. La lectura literaria y su desarrollo puede contribuir a estos propósitos, mediante estrategias que releven prácticas de literacidad y literacidades digitales y que puedan abordar la diversidad de aulas heterogéneas por medio de proyectos de innovación.

La propuesta, de este modo, presenta tres experiencias de proyectos llevados a cabo por profesores en formación de la asignatura de Proyectos didácticos y evaluativos e innovadores de la Universidad de Chile, en escuelas vulnerables. Los proyectos han sido diseñados bajo el enfoque de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis y Cope, 2023; New London Group, 2005) teniendo en cuenta las prácticas de literacidad (Barton et al., 2000) y literacidad digital (Dowdall y Burnett, 2021; Lankshear y Knobel, 2008) de las y los aprendices.

Dentro de los resultados de las experiencias, se pueden observar desafíos que implican la integración de los procesos de la multiliteracidad en el aula, carencias en torno a la conectividad digital, visión tradicional del uso de las TIC y dificultades en el desarrollo de las prácticas de literacidad, que puede afectar las capacidades potenciales de los y las estudiantes. Por otra parte, la ejecución de proyectos que incorporan estas prácticas mencionadas tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales dentro del contexto adverso de la pandemia, especialmente en los proyectos que incluían creación e interpretación literaria, que es un buen indicador para afianzar el gusto lector.

Como conclusión se pueden sugerir algunas propuestas que emergen de estas experiencias didácticas en el profesorado en formación, como la integración del enfoque de las alfabetizaciones múltiples dentro del diseño de proyectos innovadores

de lengua y literatura, tal como se ha desarrollado en los últimos años (Berríos Barra & Contreras Barceló, 2022; Holloway, 2020; Sefton et al., 2020). Además, se sugiere incluir las prácticas de literacidad de enseñantes y aprendices en el proceso, lo cual invita a trabajar la lectura literaria desde una perspectiva sociocultural y afectiva, más cercana a quienes se desenvuelven en un mundo complejo e incierto.

Referencias

- Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203984963>
- Berríos Barra, L. y Contreras Barceló, E. (2022). Esos otros mundos donde habitan nuestros estudiantes: mediar la literatura en aula sincrónica, una propuesta a través de las multiliteracias. En A. Asiáin Ansorena y M. V. López Pérez (Eds.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 231–252). Graó.
- Dowdall, C. y Burnett, C. (2021). *Digital literacies in Education : Teaching, Learning and Assessment in 21st Century Classrooms* (C. Dowdall y C. Burnett, Eds.). UKLA, The United Kingdom Literacy Association.
- Holloway, S. M. (2020). The multiliteracies project: preservice and inservice teachers learning by design in diverse content areas. *Pedagogies*, 16(21), 1–19. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1787172>
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2023). Multiliteracies : A Short Update. In *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice?* (pp. 1–11). Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (C. Lankshear & M. Knobel, Eds.). Peter Lang Publishing.
- New London Group. (2005). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (e-book, pp. 9–39). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- OCDE. (2022). *Medición de la distancia para lograr las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)- Chile*. <https://unstats.un.org/sdgs/unsdg>
- OECD. (2019). *OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030*. www.oecd.org.
- Sefton, T., Smith, K. y Tousignant, W. (2020). Integrating Multiliteracies for Preservice Teachers Using Project-Based Learning. *Journal of Teaching and Learning*, 14(2), 18–32. <https://doi.org/10.22329/jtl.v14i2.6320>

Ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en alumnos de Secundaria

Virginia Berrocal Pecero
Universidad de Extremadura
viberroca@alumnos.unex.es

Guadalupe de la Maya Retamar
Universidad de Extremadura
gmaya@unex.es

Magdalena López Pérez
Universidad de Extremadura
magdalenalopez@unex.es

Palabras clave: *ansiedad; enseñanza; aprendizaje; lengua extranjera; ESO*

El componente afectivo está íntimamente ligado a cualquier proceso de aprendizaje pues, en raras ocasiones, se desarrolla sin emociones (Hascher, 2010). Pese a que no ha sido hasta recientemente cuando la investigación ha prestado atención al papel que desempeñan las emociones en dicho proceso, los estudios centrados en el análisis de las emociones experimentadas por el alumnado en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se han centrado más en el estudio de las emociones negativas que en el de las positivas, aunque ambas, como señalan Dewaele y MacIntyre (2014) son los motores del aprendizaje de una lengua. Asimismo, la mayoría de estos estudios han revelado que la emoción más experimentada es la ansiedad (MacIntyre y Vincze, 2017). De ahí, surge este estudio, amparado en el Proyecto de Investigación "Desarrollo del Plurilingüismo en Extremadura: análisis de aspectos afectivos, lingüísticos y disciplinares (IB20074)", financiado por la Junta de Extremadura, en el que se analizan, mediante la versión en español del cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Horwitz et al., 1986), los diferentes factores y niveles de ansiedad de una muestra de 92 estudiantes de distintos niveles de Educación Secundaria, atendiendo a las variables de sexo, nivel de inglés y modelo de instrucción (Inglés como lengua extranjera/Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras).

Referencias

- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>
- Hascher, T. (2010) Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9 (1), 13-28. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.13>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- MacIntyre, P. D. y Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88. <http://doi.org/10.14746/ssl.t.2017.7.1.4>

Los libros de no ficción sobre ecología para educación primaria: una propuesta de intervención

Celia Blanco Areán
Universidade de Santiago de Compostela
celia.blanco.arean@rai.usc.es

Montse Pena Presas
Universidade de Santiago de Compostela
montserrat.pena@usc.es

Palabras clave: *libros de no ficción; ecología; competencia lectora; propuesta didáctica; educación primaria*

En este trabajo se desarrolla una propuesta didáctica de innovación educativa basada en la exploración y análisis de libros de no ficción sobre ecología y educación ambiental. El principal propósito es analizar su implementación y potencialidad para las asignaturas de lengua y extraer conclusiones fundamentadas.

Así, se lleva a cabo un acercamiento a la literatura existente basado en las implicaciones educativas derivadas del tratamiento de estos libros en las aulas. De esta forma, se aborda una contextualización de la evolución de los libros de no ficción, el desarrollo de competencias a través de los mismos, su importancia en la sociedad digital, la relación del profesorado de Educación Infantil y Primaria con los mismos y el tratamiento de la ecología en Educación Primaria a través de la lectura.

En base a esta revisión, se formula y se lleva a la práctica una propuesta que pretende fortalecer la competencia lectora de alumnado de 6º de Educación Primaria en el contexto de un centro rural. Para eso, se basa en la indagación y análisis, por parte del alumnado, de libros de no ficción que traten alguna temática relacionada con la naturaleza.

La metodología de la propuesta didáctica responde a un enfoque participativo, de intercambio dialógico entre el alumnado y donde se busca promover el desarrollo de competencias como la lingüística o la ciudadana. Así, la propuesta se implementa a lo largo de cuatro sesiones a través de actividades diversas de tipo colaborativo. Estas abarcan la resolución de diferentes retos empleando libros de no ficción, el desarrollo de dinámicas de juego en equipo por medio de un tablero virtual o la búsqueda y análisis de cuestiones socialmente relevantes.

Tras la implementación de la propuesta, se empleó una metodología cualitativa para el análisis de los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios de evaluación cubiertos por el alumnado. De esta forma, los principales resultados extraídos apuntan hacia una evolución positiva en el aprendizaje y manejo del alumnado de este tipo libros. Así, se demuestra una mejora en la comprensión del fin último de esta tipología de libros, como también se advierten las preferencias del alumnado en su formato, estructura y contenido.

Por último, las conclusiones ponen de manifiesto a un claro fortalecimiento de la competencia lectora del alumnado y prueban que estos materiales atienden a sus diferentes capacidades. Del mismo modo, permiten trabajar el pensamiento crítico y contribuyen al fomento de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad ya que

guardan una gran potencialidad pedagógica.

Referencias

- Almeida, A. y García Fernández, B. (2016). Las competencias científica y ambiental a través de la literatura infantil. *Multiárea: revista de didáctica*, nº 8, 134-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6988172>
- Romero Oliva, M., Florido Zaragoza, B. y Heredia Ponce, H. (2021). "Epitextos editoriales en la promoción y mediación de libros de no ficción". *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058541>
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero Oliva, Trigo Ibáñez, E., y Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16 (esp.3), 1694-1711.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Taberero-Sala, R.; Colón-Castillo, M. J.; Sampériz-Hernández, M. y Campos-Bandrés, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2) <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Taberero Sala, R. y Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre*, 16.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/41926/36729>

Un Análisis Crítico de la Formación Inicial del Especialista en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria: Desafíos y Perspectivas

María Bobadilla Pérez
Universidade da Coruña
m.bobadilla@udc.es

Palabras clave: *Formación Inicial del Profesorado; especialista en lenguas extrajeras; competencia plurilingüe; análisis de contenido*

Esta comunicación aborda la importancia de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (LE) en la educación infantil y primaria, en el contexto de las políticas europeas de plurilingüismo y las últimas leyes educativas en España. El objetivo del estudio es analizar la formación inicial del profesorado especializado en enseñanza de segundas lenguas en la Educación Primaria (EP), a través del análisis de las guías docentes de las materias optativas de mención en LE. El artículo analiza el enfoque plurilingüe en el currículo, basado en las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), y su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa bilingüe/plurilingüe e intercultural (Byram, 2021). Se parte de la base de que las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito educativo nacional se deben ajustar a estas directrices y la formación inicial del especialista en LE en EP se debe enfocar en el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural. Así, se destaca la tendencia creciente de fortalecer la inclusión de las LE en los planes de estudio escolares, especialmente en las etapas de educación inicial. Este estudio cobra especial importancia en el momento actual, en el que la última ley educativa (LOMLOE) ha incorporado la competencia plurilingüe como competencia clave, y en el que se está llevando a cabo una revisión de los planes de estudio de los grados y másteres que permiten acceder a la profesión docente en España, y se destaca la importancia de evaluar en qué medida se ajustan a los modelos curriculares de las etapas educativas. El estudio se centra en analizar los planes de estudio de formación inicial del profesorado especialista en LE en EP. Se utiliza el marco conceptual de la pedagogía del contenido propuesto por Shulman (1986) para analizar las guías docentes (N=322) de las materias optativas de mención en LE. Las preguntas de investigación planteadas son: 1) ¿Cuál es la conceptualización de la pedagogía del contenido en la mención de lengua extranjera? y 2) ¿Cuáles son las dimensiones del conocimiento pedagógico del contenido que se abordan con mayor frecuencia en las guías docentes? El estudio de los datos obtenidos se realizó mediante el análisis de contenido presente en las guías docentes. Para el procesamiento de los datos se ha realizado un análisis exploratorio a partir de la codificación y categorizado con el software MAXQDA Pro-20. Este análisis se ha orientado a la identificación de las tendencias, con el fin de poder buscar simetrías y diferencias en la formación del maestro especialista en LE (Flores-Kanter y Medrano, 2019; Martínez, 2006; Cáceres, 2003). Tras el análisis de los resultados, se destaca la necesidad de revisar y mejorar los planes de estudio para garantizar una formación adecuada del profesorado en la

enseñanza de LEs, en consonancia con los principios del enfoque plurilingüe y la competencia comunicativa intercultural. Este estudio contribuye al debate sobre la formación inicial del profesorado y proporciona recomendaciones para el diseño de programas de formación docente que promuevan la competencia plurilingüe y la enseñanza de LEs de manera efectiva en la EP.

Referencias

- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cortina-Pérez, B. y Pino Rodríguez, A. M. (2022). Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. A case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 670-688.
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215.
- Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.
- Jover, G., Fleta, T. y Gonzalez, R. (2016). Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching. *Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. MAD.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

Fostering the integration of ICT in CLIL units in initial teacher training

María Camino Bueno Alastuey

Universidad Pública de Navarra

camino.bueno@unavarra.es

Palabras clave: *ICT; CLIL; pre-service teacher training; materials; technopedagogical skills*

Bilingual education has spread as a way to improve the knowledge of a foreign language by learning it while learning content as a more authentic experience. However, for teachers in bilingual programmes, the creation of material remains a challenge and even more so the integration of ICT in those materials. In-service teachers report both lack of knowledge to integrate ICT in teaching processes to promote enhanced learning experiences (Blackwell et al., 2014) and insufficient quality CLIL materials to teach (Ball et al., 2015; Lagasabaster & Doiz, 2016). Furthermore, professional development has been criticized for its general focus and lack of applicability to specific contexts (Bueno-Alastuey, & Villarreal, 2021; Gil-Flores et al., 2017). Lately, designing CLIL units within university education programmes has been shown as an effective way of improving trainees' capacity to use ICT as didactic tools to teach languages (Banegas, 2020; Banegas et al., 2020; Bueno-Alastuey, & Villarreal, 2021; Gil-Flores et al., 2017; König et al., 2020; Kuru Gönen, 2019; Villarreal, & Bueno-Alastuey, 2022). Nevertheless, no study has analysed the integration of ICT within CLIL units considering the technopedagogical instruction received.

The current study presents the results of an ongoing collaborative project between a training institution and a series of schools over four consecutive years (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023). The project aimed at providing more authenticity and applicability to the training pre-service teachers received by creating tailor-made CLIL units with ICT integration for specific classes in selected schools. The participants were four different groups of primary and infant pre-service teachers (n=149), studying a CLIL course and an instructional technology course at university. During the first year, their instructions were to create the units using the ICT tools taught in the instructional technology course. In the second year, they were asked to use Powtoon to summarize the CLIL stages (Dale et al., 2011) and were explicitly instructed to incorporate ICT by creating ICT-enhanced CLIL activities considering the stages of CLIL (Dale et al., 2011). During the third year, students were asked to propose ICT-enhanced CLIL activities to meet the purposes of the CLIL stages and to justify their choices and CLIL nature of the activities and were given feedback on the ICT usage. Finally, the fourth year the process of the third year was followed to corroborate the results.

All the ICT tasks within the CLIL units were analysed regarding whether ICT tools were used for all the CLIL stages (Dale et al., 2011) (activation, presenting input, guiding understanding, encouraging output and assessment and feedback), whether the ICT tasks included all the dimensions of knowledge (content, cognitive and language, Ball et al., 2015), and whether they were well-integrated or just used as add-ons within the

units. Preliminary results indicate increased technopedagogical orientation helps students to integrate ICT more effectively to meet established pedagogical aims. This study highlights the success of creating materials to foster technopedagogical skills among pre-service teachers to make them more effective users of ICT to teach in bilingual programmes.

Referencias

- Ball, P., Kelly, K. y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2020). Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 242–264.
- Banegas, D. L., Corrales, K. y Poole, P. (2020). Can engaging L2 teachers as material designers contribute to their professional development? findings from Colombia. *System*, 91, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102265>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. y Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90.
- Dale, L., Van der Es, W. y Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. European Platform, internationalising education.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- König, J. Jäger-Biela, D. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650
- Kuru Gönen, S. İ. (2019). A qualitative study on a situated experience of technology integration: Reflections from pre-service teachers and students. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 163-189.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). *CLIL Experiences in Secondary and Tertiary Education: In Search of Good Practices*. Peter Lang.

“Y si lo entiende, ¿cómo se llama, *entendingüe*?” La expresión dramática al servicio de la competencia plurilingüe

María J. Caamaño Rojo
Universidade de Santiago de Compostela
mariajose.caamano@usc.es

Palabras clave: *competencia plurilingüe; diversidad lingüística; prejuicios lingüísticos, expresión dramática; ciudadanía crítica*

La actual ley educativa, comúnmente conocida como LOMLOE (RD 3/220) y materializada en Galicia a través del decreto 156/2022, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en esta comunidad, recoge la competencia plurilingüe como una de las competencias clave de esta etapa. Esta competencia no implica únicamente manejar eficazmente distintas lenguas, sino que “integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales destinadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática” (p. 50062)

En este sentido, la propuesta que se presenta se inscribe en un proyecto de investigación más amplio (*EquilinGalicia: Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta)comunicativas*), en el que el alumnado de un centro de Enseñanza Secundaria ubicado en un contexto rururbano coruñés llevó a cabo una investigación en colabor sobre los repertorios lingüísticos familiares y la diversidad lingüística de su contexto (Prego y Zas, 2023). Para ello, desarrollaron un minucioso trabajo etnográfico en diferentes fases y con distintas actividades: observaciones etnográficas, recogida de biografías lingüísticas, encuestas sociolingüísticas, dinámicas para compartir las biografías lingüísticas familiares, dramatizaciones, videoocreaciones y microrrelatos.

La comunicación que se propone estará centrada en las cuestiones relacionadas con la expresión dramática, una herramienta polivalente (Fernández Rial, 2016; Caamaño Rojo, 2019) empleada por primera vez durante este curso en el seno del proyecto para contribuir a visibilizar la diversidad lingüística en este centro educativo. Se presentarán, por tanto, las actividades realizadas, justificando previamente la elección de las dinámicas propias del teatro de objetos para su ejecución, se analizará en qué medida contribuyeron a que aflorasen la diversidad y los prejuicios lingüísticos en el aula, y se evaluará finalmente la efectividad de esta herramienta como vía para trabajar la competencia plurilingüe en la enseñanza secundaria de forma lúdica y motivadora, pero también crítica y reflexiva.

Referencias

- Caamaño Rojo, M.J. (2019). La educación literaria en educación primaria: posibilidades de la expresión dramática. *E-SEDLL*, 1, 65-80.
- Fernández Rial, R. (2016). *Aulas sen paredes*. Edicións Positivas.

Decreto 156/2022 de 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. 15 de setembro de 2022. DOGA nº 183.

Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (eds.) (2023). *Super-diversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Vervuert.

La lectura de libros de no ficción para el desarrollo de la competencia plurilingüe en el marco curricular de Educación Primaria

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza
Grupo ECOLIJ
vcalvo@unizar.es

María Jesús Colón Castillo
Universidad de Zaragoza
Grupo ECOLIJ
mjcolon@unizar.es

José Antonio Escrig Aparicio
Universidad de Zaragoza
Grupo ECOLIJ
jaescrig@unizar.es

Palabras clave: *libros de no ficción; lectura; competencia plurilingüe; Educación Primaria*

El nuevo marco curricular introduce la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave del itinerario educativo en interés de fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad y, en consecuencia, contribuir a la construcción de una ciudadanía inclusiva, crítica y democrática. A este respecto, los constantes cambios demográficos de las últimas décadas, producidos por los flujos migratorios y las crisis de refugiados en todo el mundo (OECD, 2023), se reflejan en el mosaico de nuestras escuelas conformadas por estudiantes de diversos orígenes.

En este contexto y de acuerdo con la LOMLOE y las directrices del Consejo de Europa (2021, 2020, 2013), se propone la lectura de libros ilustrados de no ficción (Calvo, Del Moral y Senís, 2022; Colón, 2021; Nogués y Calvo, 2023; Tabernero, 2022a y 2022b; Tabernero y Colón, 2023) en virtud de desarrollar la competencia plurilingüe en las aulas de Educación Primaria. Títulos como *Lost in Translation* y *Lost in Translation again* (Frances-Sanders, 2016 y 2017), *Todo el mundo* (Tuckermann y Schulz, 2016), *El mundo es mi casa* (Brami y Daisay, 2017), *El libro de los saludos* (Squilloni y Capdevila, 2020), *Nosotras, las personas* (Dieter Böge, 2022), *Colas de sueños* (Sineiro y Doménech, 2022), *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022), *Lenguas del mundo* (Paco Inclán y Joan Negrescolor 2023) –entre otros– han sido objeto de estudio en virtud de explorar cómo representan y abordan la herencia lingüística y cultural de nuestro patrimonio humanístico y, en consecuencia, desde qué enfoque.

Para ello, se presenta, a modo de ejemplo, el análisis de dos libros: *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022) y *Lenguas del mundo* (Paco Inclán y Joan Negrescolor 2023). La metodología utilizada se basa en parámetros formales y de contenido (Romero-Oliva et al., 2022; Sampériz et al., 2020; Tabernero, 2022b; Tabernero y Laliena, 2023). Los resultados indican que se trata de obras que muestran la interdependencia entre lenguas y culturas, amplían las habilidades lingüísticas, lectoras, culturales y sociales del lectorado, así como propician el pensamiento reflexivo y crítico para la formación de una ciudadanía que sepa actuar ante los retos que la sociedad del conocimiento propone cada día a las personas.

Este trabajo se inserta en el desarrollo del Proyecto I+D+i “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”, (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, dirigido por la Doctora Rosa Tabernero Sala (IP). Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- Colón Castillo, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15.
- Nogués Bruno, M.; Calvo Valios, V. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de *El libro de los saludos*, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 43-54. <https://doi.org/10.5209/dill.80090>
- Romero, M., Heredia, H., Trigo, E. y Romero, C. (2022). Claves para caracterizar un libro de no ficción. En R. Taberero-Sala (coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 73-94). Graó.
- Taberero, R. (Coord.) (2022a). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Taberero, R. (2022b). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Taberero-Sala (coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.

Universos *steampunk* en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas

José Antonio Calzón García
Universidad de Cantabria
joseantoniocalzon@gmail.com

Palabras clave: *Leticia Costas; steampunk; retrofuturismo; ciencia ficción; architexto*

La literatura infantil y juvenil arrastra el lastre de haber incorporado tradicionalmente al ámbito de la narrativa de corte no mimético tan solo la producción de corte maravilloso –focalizada en el relato folklórico y en los llamados “cuentos de hadas”–. Frente a ello, la creciente presencia de la literatura especulativa y prospectiva –ámbitos donde encontramos, entre otros, a la ciencia ficción– en la narrativa para adultos aún no encuentra su justo correlato en la producción para los más jóvenes, quizás en parte como consecuencia de una serie de prejuicios contra los que lucha una creciente tendencia que apuesta por un cambio de paradigma, defendiendo que “la ciencia-ficción ha dejado de considerarse un género escapista para pasar a convertirse en un terreno de la imaginación desde el cual se toma distancia para permitir observar, recrear y hasta criticar la realidad” (Guhl, 2001, p. 52). Held (1987, p. 112) llega a sostener, incluso, que la ciencia ficción puede ser un gran instrumento “para desbloquear lo imaginario tanto en el nivel del pensamiento como en el del lenguaje, para romper algunos clichés, para hacer reflexionar al hombre sobre sí mismo, sobre la sociedad, sobre su condición”. Así, el uso de la ciencia ficción “como recurso didáctico ayuda a conocer los esquemas mentales de los alumnos, a producir un cambio conceptual, favorece un aprendizaje funcional, desarrolla un pensamiento divergente [y] mejora las actitudes de estos hacia la ciencia” (Petit Pérez, 2014, p. 48).

La presencia de la ciencia ficción en el ámbito infantil y juvenil ha resultado dispar y un tanto controvertida. Arias-Camisón Guirles (2003, p. 713) se lamentaba no hace tanto de la ausencia de un estudio serio en torno a la ciencia ficción infantil —y a su literatura correspondiente—, donde el arraigo aún parecía escaso. Colomer (1998, p. 209) señalaba hace algo más de veinte años que la ciencia ficción no suponía ni el 10% de la producción para niños entre cinco y diez años. Parte de esta situación podría proceder del hecho de que críticos como Nobile (1992, p.71) consideren que estas obras tienen poca calidad, ofrecen una imagen distorsionada de la ciencia, estimulan la fantasía improductiva y carecen de contenidos educativos.

Desde esta mirada, nuestro objetivo es reflexionar sobre la incorporación de nuevos architextos próximos a la ciencia ficción al ámbito de la literatura infantil y juvenil, deteniéndonos en particular en el género retrofuturista del *steampunk*, y en la utilización de su impronta en tres obras de la conocida autora Leticia Costas: *La señorita Bubble* (2018), *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* (2016) y *La balada de los unicornios* (2018). De este modo, intentaremos incidir no solo en las similitudes y diferencias entre estas tres obras, sino también en el uso del architexto *steampunk* por parte de la autora, analizando la rentabilidad y las potencialidades didácticas de un género hasta ahora poco o nada atendido por los especialistas en literatura infantil y juvenil española.

Referencias

- Arias-Camisón Guirles, J. (2003). La literatura infantil de ciencia ficción en España y su oportunidad didáctica. En Á. Gregorio Cano Vela y C. Pérez Valverde (Coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 713-720). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Costas, L. (2016). *Verne y la vida secreta de las mujeres planta*. Anaya.
- Costas, L. (2018). *La balada de los unicornios*. Anaya.
- Costas, L. (2018). *La señorita Bubble*. Anaya.
- Guhl, M. (2001). Ciencia-ficción para niños 'Made in América Latina'. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 14(139), 49-57.
- Held, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Paidós.
- Nobile, A. (1992). *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Morata.
- Petit Pérez, M. F. (2014). *El cine de ciencia ficción en la enseñanza de las ciencias en secundaria*. Universidad de Valencia.

Percepción del futuro profesorado sobre los factores que condicionan los espacios lingüísticos en el aula de Educación Infantil

Begoña Camblor Pandiella
Universidad de Oviedo
camblorbegona@uniovi.es

Jose Luis Remis García
Universidad de Oviedo
remisjose@uniovi.es

Palabras clave: *educación Infantil; comunicación; espacios lingüísticos; futuro profesorado*

La legislación vigente (LOMLOE) reconoce al lenguaje como un principio básico y una de las principales herramientas para conseguir un desarrollo armónico e integral. La educación infantil supone un periodo clave en el desarrollo lingüístico del alumnado, momento en el que han de trabajarse las habilidades comunicativas correspondientes en diferentes lenguajes y formas de expresión (Weadman et al., 2023). Los intercambios comunicativos favorecidos en esta etapa son claves para un correcto procesamiento de la información y una ejecución de la tarea acorde al mensaje y al contexto en el que se desarrolla la acción educativa; todo ello desde la consciencia de que el ambiente, los modelos lingüísticos ofrecidos y las situaciones de aula recreadas por el docente conllevan necesariamente una mejora en el desarrollo del lenguaje oral (Pérez Pedraza y Salmerón López, 2006).

Este trabajo describe una práctica de aula realizada en la asignatura "Didáctica de la comunicación oral y escrita", en la que participaron 122 alumnos de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Se elaboró una tabla en la que el alumnado debía recoger un listado de elementos que, a su juicio, favorecieran o dificultaran los diferentes intercambios comunicativos en el aula de educación infantil. La tabla integraba los siguientes ítems: organización espacial, temporal, estética, recursos y materiales, aspectos metodológicos y factores humanos (docente-alumnado y docente-familias). Se pidieron tres elementos para cada uno de los dos grupos (favorable/desfavorable). De los tres relativos a los favorables, al menos uno debía tener un carácter innovador.

Los resultados preliminares muestran que los estudiantes coinciden en que el uso de metodologías como los rincones de trabajo, los proyectos o los grupos cooperativos son herramientas clave para afianzar el desarrollo oral infantil; asimismo, el uso de las TIC como recurso de contacto activo con las familias es un factor muy favorecedor de la comunicación en el aula, pues es un elemento que permite una continuidad en la relación escuela-familia. Como elementos desfavorables se destaca el exceso de ruido, la sobrecarga de material en el aula y la falta de mensajes estructurados, organizados y adaptados a los interlocutores. Asimismo, se detectan dificultades para concretar acciones innovadoras vinculadas a la falta de formación específica en este ámbito.

Las conclusiones del trabajo permiten establecer de manera concreta las necesidades formativas del futuro profesorado de Educación Infantil en el ámbito comunicativo-

lingüístico y pueden servir de base para diseñar intervenciones o proyectos de aula que respondan a los principios pedagógicos prescritos en la LOMLOE.

Referencias

- González-Galán, M.A., Trillo, P.P. y Goig, R.M. (2019). *Atención a la Diversidad y Pedagogía Diferencial*. UNED.
- Jiménez, J.E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Menéndez, C. (2014). Educación y acogida. Orientaciones para la inclusión del alumnado de incorporación tardía. Consejería de Educación del Principado de Asturias. <https://bit.ly/2VYgkZ8>
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista de pediatría de atención primaria*, 8(6), 79-93.
- Weadman, T., Serry, T. y Snow, P. C. (2023). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: early childhood teachers' self reported role, knowledge and confidence. *International Journal of language amd communication disorders*, 58(1). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>

Claves sobre el desarrollo de la motivación lectora en Educación Primaria: resultados de un estudio cuantitativo en el contexto escolar aragonés

Iris Orosia Campos Bandrés
Universidad de Zaragoza
icamposb@unizar.es

Palabras clave: *alfabetización familiar; educación primaria; lectura; motivación lectora*

El desarrollo de la competencia lectora es fundamental para la construcción del conocimiento, la inclusión sociocultural de las personas y el pleno ejercicio de la democracia en una sociedad letrada (Ferreiro, 2016). La consciencia sobre el papel capital de la alfabetización para el desarrollo personal y social de la ciudadanía ha conducido a las instituciones educativas a escala internacional hacia un interés creciente por la superación del iletrismo –especialmente a partir del ecuador del siglo pasado (UNESCO, 2017)– que constituye uno de los objetivos de la Agenda 2030.

El auge de esta preocupación ha caminado de forma paralela a una evolución teórica en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura que, en síntesis, se ha materializado en la asunción de un paradigma constructivista e interactivo en el que se consideran diferentes aspectos que trascienden las destrezas cognitivas implicadas en el acto de leer (Mullis y Martin, 2021; Solé, 2012), como es el caso de la *motivación lectora*.

A pesar de que el constructo de motivación lectora se ha estudiado ampliamente a escala internacional, en España todavía no existe una tradición investigadora al respecto desde una perspectiva cuantitativa con amplias muestras. Con objeto de iniciar una nueva línea en torno a este constructo desde dicha perspectiva en el contexto español, se desarrolló una investigación bajo un diseño *ex post facto* con estudiantes en edad preadolescente ($N=1867$) centrada en: 1) explorar el vínculo de diferentes variables de tipo individual, familiar y educarivo en el desarrollo de la motivación lectora, 2) constatar qué tareas y actividades enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el ámbito escolar resultan más significativas para las y los discentes.

Los resultados obtenidos son coherentes con estudios previos desarrollados en el contexto internacional, ya que evidencian la relevancia de factores individuales (como la edad o el autoconcepto lector) y contextuales (vinculados a la familia como contexto alfabetizador) en el desarrollo de la motivación lectora de tipo intrínseco (Kavanagh, 2019; Schiefele y Löweke, 2017; Xia *et al.*, 2019). Además, el estudio revela la presencia de grupos de riesgo e identifica las propuestas para el desarrollo de la competencia lectora más significativas para el alumnado, que en su mayor parte evidencian el reclamo de modelos de lectura sustentados en prácticas dialógicas y en el componente físico del acto de leer.

Referencias

- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Mullis, I.V. y Martin, M.O. (Eds.) (2021). *PIRLS 2021. Marcos de evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Schiefele, U. y Löweke, S. (2017). The nature, development and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Xia, T., Gu, H. y Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: the mediating effect of reading self- concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>

El aprendizaje del aragonés en educación permanente: diseño y resultados de una investigación cualitativa

Iris Orosia Campos Bandrés
Universidad de Zaragoza
icamposb@unizar.es

María Jesús Colón Castillo
Universidad de Zaragoza
mjcolon@unizar.es

Palabras clave: *educación de Personas Adultas; educación plurilingüe; lenguas minorizadas; motivación; representaciones sociolingüísticas*

La frágil transmisión intergeneracional del aragonés (Reyes *et al.*, 2017), unida al débil papel de la escuela como contexto de creación de nuevos hablantes (Campos, 2018), sitúan a las personas adultas que se aproximan a su aprendizaje en agentes clave para su recuperación y pervivencia. Por tanto, resulta relevante indagar en los factores que impulsan al aprendizaje del aragonés a esta parte de la población, el modo en el que esta formación contribuye a la (re)construcción de su identidad lingüística y, en coherencia con ello, la medida en la que promueve la incorporación del idioma en el repertorio lingüístico de las y los discentes de forma normalizada.

Con objeto de explorar todas estas cuestiones, se desarrolló una investigación cualitativa sustentada en la narración de experiencias de vida y de aprendizaje lingüístico por parte de aprendices adultos/as de aragonés, mediante entrevistas, grupos de discusión y la redacción de sus autobiografías lingüísticas. En el estudio participaron 71 discentes procedentes de diferentes contextos formativos para personas adultas donde se ofrece formación en lengua aragonesa.

Entre las principales evidencias, encontramos una motivación mayoritaria de aprendizaje de tipo personal e intrínseco, sustentada en la consciencia del vínculo personal con el idioma a partir de una representación identitaria que encuentra su génesis o bien en las experiencias vitales de tipo familiar donde el aragonés ha estado presente –en mayor o en menor medida–, o bien en su consideración como un símbolo más de una representación de “lo aragonés” en términos de una identidad cultural o política conformada también por otros emblemas extendidos en el ideario colectivo.

Este aspecto diferencial en términos de (re)construcción de la identidad entre las personas participantes, en el cual la procedencia geográfica resulta relevante, es uno de los factores que parecen influir de forma evidente en el modo en el que tienden a incorporar el aragonés en su repertorio lingüístico, de modo que en el primer caso se encuentra una mayor tendencia a su uso más normalizado en situaciones y contextos cotidianos –si bien de forma diglósica–, mientras que en el segundo es más evidente una apropiación próxima a usos de naturaleza postvernacular.

Las clases de aragonés, en cualquier caso, representan entre el alumnado de todos los contextos estudiados un punto de inflexión en relación con sus representaciones sobre el idioma, contribuyendo, según la trayectoria (socio)lingüística previa, a la superación de tópicos o prejuicios fuertemente arraigados entre la sociedad aragonesa en su conjunto, al empoderamiento de quienes lo recibieron mediante una transmisión intergeneracional familiar y a la toma de consciencia sobre su frágil situación, la cual se

torna en una llamada a la acción de la que surgen con frecuencia perfiles militantes próximos a la caracterización del sujeto neohablante definido por Ramallo (2020).

Referencias

Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza: actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ramallo, F. (2020). *Neofalantismo* y el sujeto neohablante. En L. Martín y J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 229-265). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Reyes, Á., Gimeno, Ch., Montañés, M., Sorolla, N., Espluga, P. y Martínez, J.P. (2017). *L'aragonés y lo catalán en l'actualitat. Anàlisi d'o Censo de Población y Viviendas de 2011*. <https://zaguan.unizar.es/record/60448?ln=es#>

Métodos sintéticos y comprensión lectora: una perspectiva histórica

Pablo Cano López
Universidade da Coruña
pablo.cano@udc.es

Isabel Fernández López
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.fernandez@usc.es

Palabras clave: *enseñanza de la lectura; comprensión lectora; métodos sintéticos*

Desde hace casi doscientos años, la didáctica de la lectura y la escritura ha sido escenario de una *querella* (Braslavsky, 1962) de la que se han hecho eco no solo las publicaciones especializadas, sino también los grandes medios de comunicación (dos ejemplos recentísimos de esto son Hollingsworth, 2023 y Beyer, 2023). Esa *querella*, en la que han tomado parte los defensores de los métodos sintéticos, analíticos y globales, ha sido a veces ruidosa y a veces silenciosa (según los tiempos y las latitudes), pero siempre acerba. Durante los últimos dos o tres decenios, no han faltado especialistas que la diesen por superada. Hay, sin embargo, buenas razones para suponer que esto no ha sido así, especialmente en países anglófonos y francófonos. La perenne actualidad de la discusión teórica, unida a sus repercusiones prácticas en la vida cotidiana de las aulas, hace que merezca la pena examinarla de cerca y aquilatar algunos de los argumentos de las partes enfrentadas.

El foco de interés de nuestra comunicación lo constituirá una de las quejas que suele lanzarse con mayor insistencia contra los métodos de marcha sintética. «El método sintético —se dice a menudo— retrasa en exceso el acceso de los aprendices al plano de las significaciones, de modo que convierten la lectura en mera decodificación sin comprensión». Trataremos de demostrar que, formulada de forma tajante, la crítica apunta hacia las formas primitivas del método sintético, como son las que encontramos en gran parte de las cartillas, los catones y los silabarios publicados durante el s. XIX. Si se atiende a propuestas didácticas más recientes la queja debe matizarse y tener en cuenta los cambios que se han ido produciendo en los materiales de corte sintético que han visto la luz desde mediados del s. XX en adelante.

Referencias

- Beyer, C. (2023, 26 de mayo). Méthodes de lecture : Une enquête inédite assoit la "syllabique" et pointe les errances pédagogiques. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/methodes-de-lecture-une-enquete-inedite-assoit-la-syllabique-et-pointe-les-errances-pedagogiques-20230526>
- Braslavsky, B. P. de (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelus.
- Hollingsworth, H. (2023, 20 de abril). An end to the reading wars? More US schools embrace phonics. *Associated Press News*. <https://apnews.com/article/phonics-science-reading-c715dea43f338f163715b01b83bb1066>

Álbumes ilustrados verdes: un acercamiento ecocrítico a los álbumes ilustrados premiados en el siglo XXI

Patricia Carballal Miñán
Universidade da Coruña
patricia.carballal@udc.es

Iria Sobrino Freire
Universidade da Coruña
iria.sobrino@udc.gal

Marta Larragueta Arribas
Universidad Camilo José Cela
mlarragueta@ucjc.edu

Palabras clave: *ecocrítica; literatura infantil y juvenil; álbum ilustrado; premios literarios*

La devastación natural que ha provocado la actual crisis social, humanitaria, energética y climática es una de las más importantes preocupaciones actuales y, como respuesta, los preceptos del ecologismo han trascendido a los discursos artísticos. En cuanto a la crítica literaria, la perspectiva ecocrítica lleva desde finales del pasado siglo ocupándose, por una parte, “de la relación entre literatura y medio ambiente; [y], por otra, lo hace desde la perspectiva de una abierta conciencia militante en el movimiento ecologista” (García Única, 2017, p. 80). Las obras dirigidas al público más joven, debido a su función representativa y socializadora (Colomer, 2010) y a su potencial transformador como creadoras de imaginario colectivo, han canalizado también los postulados del movimiento ecologista para mostrar y repensar las relaciones entre seres humanos y entorno natural, como han visibilizado varios estudios (Barriga Galeano y del Pino Tortonda, 2022; Campos-Fígares y García-Rivera, 2017; Ciudad Camacho, 2022; Nodis, 2021; Ramos y Ramos, 2014 y Vouillamoz Pajaro, 2021). Partiendo de las teorías sistémicas de la LIJ, queremos comprobar cómo se valora el potencial ecológico los álbumes ilustrados en la actualidad y, para ello, centraremos nuestra investigación en detectar las preocupaciones y denuncias medioambientales y la crítica a las relaciones entre seres humanos y naturaleza en un corpus formado por los álbumes ilustrados premiados en el siglo XXI con presencia en el mercado editorial español.

Referencias

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Campos-Fernández-Fígares, M. y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 95-106.
- Barriga Galeano, E. y Pino Tortonda, A. (2022). Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua. En E. Barriga Galeano y S. Suárez Ramírez, S. (eds.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI*. (pp. 359-377). Universidad de Extremadura.
- Ciudad Camacho, I. (2022). Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil: enfoques y formatos dentro de la educación literaria. En E. Larrañaga Rubio y S. Yubero Jiménez (comp.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 97-106). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2soj66t.1>

- Nodis, R. (2021). Una mirada ecocrítica en la literatura infantil y juvenil: *El valor del agua* de Julio Llamazares y *Le révolté de Savines* de Alain Surget. En B. Echauri Galván y J. Ori (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada. Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 158-164). SELGC.
- Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24.
- Vouillamoz Pajaro, N. (2021). Ecocrítica y literatura infantil y juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En B. Echauri Galván y J. Ori (eds.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada (II). Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 146-157).

De Hera a Shakira. La representación femenina en la mitología y su repercusión en la actualidad

Irene Carpintero Gallego
Universidad Rey Juan Carlos
irene.carpintero@urjc.es

Palabras clave: *mujer; mitología; feminismo; educación; valores*

A lo largo del tiempo, el ser humano ha necesitado de las historias para dar sentido a su realidad, alejar sus miedos y transmitir valores (Armstrong, 2020). Así, a través de relatos llenos de creatividad, han aparecido héroes, dioses, criaturas fantásticas... Pero rara vez el protagonismo lo ha tenido una mujer en una visión positiva.

La figura femenina aparece en el mito desde que existe la mitología, siendo estas narraciones atemporales parte del imaginario colectivo que han contribuido a mantener atribuciones de feminidad de tipo heteropatriarcal y modelos con los que garantizar el orden social y de género (Miranda García, 2012).

Es evidente que a lo largo de los siglos, la óptica masculina ha sido predominante, por lo que la mujer ha carecido de individualidad literaria apareciendo casi siempre en la mayoría de los relatos como esposas perfectas, sumisas e indefensas o como brujas y monstruos (Beteta Martín, 2009; González Gutiérrez, 2021; Estrada, 2021).

Por ello, desde la sociedad del siglo XXI es preciso aprovechar la vigencia del mito para ampliar las perspectivas de la feminidad y los procesos que la constituyen, reflexionando sobre los símbolos y narrativas en las que ellas han tenido su propia voz como: La Gran Madre o Atenea, los "monstruos" como Medusa o Lamia, las mujeres independientes como Circe o Medea e incluso grandes reinas del pasado como Dido o Arete. Todas ellas rompieron los estereotipos de sus narrativas, aunque sus historias nos han llegado desde una visión masculina, asociando a la mujer con lo oscuro, salvaje, caótico y perverso al que había que alejar, matar o controlar (Beteta Martín, 2009; Verdú, 2012; Armstrong, 2020; Solís de Ovando, 2020; Blanco Fernández, 2021; González Gutiérrez, 2021; Estrada, 2021).

En la actualidad, estos personajes se ven representados en retellings y en la cultura audiovisual a través de series, películas o videojuegos que transmiten de manera lúdica este tipo de narraciones (Tatar, 2021). Además de asociar a estas protagonistas míticas con famosas de toda índole que muchos jóvenes pueden tener como modelos. Todavía, sigue habiendo "sátiros", "dioses" y "narcisos" que se creen que tienen la potestad de hacer con las mujeres lo que quieran, siendo arrogantes y manipuladores. Hay "héroes" que piensan que a través de su falsa caballerosidad van a conseguir salvar y cuidar para siempre a una mujer "indefensa" que "sin ellos no es nada". No obstante, también existen mujeres que utilizan sus recursos y medios para dejar de estar sometidas a la figura de un varón, pero que cada vez que hacen algo digno del orgullo de toda mujer se les quita méritos o se les critica... (Sotoca, 2022; Venegas, M. Reverte y Venegas, 2019).

Por ello, la mitología y los personajes que encierra y que son las bases de todas las narrativas actuales y de nuestra propia cultura (Tatar, 2021), tiene una gran importancia social a la hora de transmitir y reflexionar sobre los valores que tenemos como sociedad, si ha cambiado y en qué el papel de la mujer y la construcción de la identidad del ser humano, tanto individual como colectivo (Hodges, 2020; Navarro, 2023). De ese modo, la educación en valores a través de la literatura mitológica resulta muy enriquecedora y atractiva para abordar temas tan importantes para los futuros ciudadanos de la sociedad del siglo XXI.

Referencias

- Armstrong, K. (2020). *Breve historia del mito*. Siruela.
- Atwood, M. (2020). *Penélope y las doce criadas*. Salamandra.
- Bachofen, J.J. (1987). *El matriarcado: Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Akal.
- Baring, A. Y Cashford, J. (2005). *El mito de la diosa*. Siruela.
- Blanco Fernández, M. (2021). *De la Gran Madre a la Teología. Espiritualidades feministas*. Dykinson.
- Estrada, C. (2021). *Odiseicas. Las mujeres en la Odisea*. Seix Barral.
- Fernández Guerrero, O. (2012). El hilo de la vida. Diosas tejedoras en la mitología griega. *Feminismo/s (20)*, pp. 107-125.
- Freire, E. (2023). *La historia de la mujer en 100 objetos*. La Esfera de los Libros.
- González Gutiérrez, P. (2021). *SOROR. Mujeres en Roma*. Desperta Ferro Ediciones.
- Goodrich, N.L. (1989). *Priestesses*. Franklin Watts.
- Graves, R. (2012). *Los mitos griegos*. Ariel.
- Hamilton, E. (2021). *Mitología*. Ariel.
- Hodges, K. (2020). *Brujas, Guerras, Diosas. Las mujeres más poderosas de la mitología*. Libros del Zorro Rojo.
- Homero. (2019). *La Ilíada*. Gredos.
- Homero. (2012). *La Odisea*. Juventud.
- Miranda García, J.D. (2012). El Homo Sapiens simbólico. Los discursos de la mitología patriarcal en la cultura occidental. *Feminismo/s (20)*, pp. 81-105.
- Mirón Pérez, M.D. (2012). Afrodita y las reinas: una mirada al poder femenino en la Grecia helenística. *Feminismo/s (20)*, pp. 165-186.
- Navarro, J. (2023). *Una historia compartida. Con ellos, sin ellos, por ellos, frente a ellos*. Plaza & Janés Editores.
- Ovidio. (2019). *Metamorfosis*. Austral.

- Ovidio. (2020). *Cartas de las heroínas*. SM.
- Pascual Fernández, A. (2016) Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 10 março, pp. 63-78
- Solís de Ovando, M.L. (2020). *Ápolis. Un paseo feminista por la tragedia griega*. Red Libre Ediciones.
- Velázquez-Gutiérrez, J. M. (2014) Constitucionalismo verde en Ecuador. Derechos de la Madre Tierra y buen vivir. *Scielo*, 19(1).
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Verdú, A.D. (2012). La desaparición de las diosas como metáfora de la pérdida de autoridad de las mujeres. *Feminismo/s (20)*, pp. 63-80.
- Virgilio. (2012). *Eneida*. Austral.

De una biblioteca escolar a una biblioteca victoriana

María Dolores Carrasco Canelo
Universidad de Huelva e IES Del Ándevalo
mariadolores.carrasco@dfing.uhu.es

Palabras clave: *educación; biblioteca escolar; biblioteconomía; lectura; biblioteca británica victoriana en España*

La finalidad de esta comunicación es describir una situación de aprendizaje dentro del Plan de Trabajo de la biblioteca escolar de un centro de Secundaria y Bachillerato. Se toma como punto de partida las instrucciones del 21 de junio de 2023 de la viceconsejería de desarrollo educativo y formación profesional de la Junta de Andalucía, en las que se refieren a la organización de las bibliotecas escolares como agentes que fomenten la lectura y el desarrollo de habilidades informacionales y hábitos de trabajo intelectual y que cuidan “la formación de usuarios y (...) el mantenimiento de un catálogo adecuado a las necesidades y demandas de los miembros de la comunidad educativa” (9). Por lo tanto, y como parte de una asignatura de creación propia del IES llamada “Técnicas de trabajo intelectual” de 2º ESO, se pretende acercar el alumnado a la naturaleza de lo que una biblioteca es y al papel y funcionamiento de su propia biblioteca escolar como pieza esencial cultural y lúdica del centro educativo. Para ello, se le explicará al alumnado la variedad de materiales de los que dispone su biblioteca y cómo pueden realizar búsquedas, consultar ejemplares, tomar volúmenes prestados e, incluso, solicitar algún material del que no se disponga en dicha biblioteca.

Para obtener un aprendizaje más significativo, se jugará con el rico legado cultural británico con el que cuenta la provincia onubense como expone Navarro (2009) y se comparará y extrapolará el procedimiento establecido en la biblioteca del centro al de los inicios victorianos de la biblioteca del English Club of Rio Tinto en Minas de Riotinto, Huelva, del asentamiento británico de la empresa minera The Rio Tinto Company (1873-1954). Estos datos se recogen en el Minute Book conservado en tal club. Se pretende despertar la curiosidad ante los procedimientos de otra cultura, como la británica, y otro momento histórico, como el victoriano, tal y como indican Black y Snape (2006) - con un hito clave como es la aprobación de la ley The Public Libraries Act de 1850 para facilitar la gestión de las bibliotecas públicas británicas-, para comprobar que les unen más similitudes que diferencias les separan.

La realidad descrita en las líneas anteriores ofrece una oportunidad única para trabajar toda una gama de temas intrínsecamente relacionados con la lectura (nacimiento de bibliotecas, autores canónicos, géneros literarios relevantes etc...) y podría propiciar otras actividades desde un enfoque interdisciplinar con diferentes departamentos (Departamento de Inglés, Departamento de Geografía e Historia y Departamento de Lengua Castellana y Literatura). Las posibles actividades programadas incluirían una visita a la biblioteca del English Club of Rio Tinto en Minas de Riotinto.

Referencias

Greenwood, Thomas. (1886). *Free Public Libraries*. Mudie's S. L.

Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la viceconsejería de desarrollo educativo y formación profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Minute Book. Huelva: Minas de Riotinto.

Navarro, Eloy et al. (Eds.). (2009). "A Real Civilization" *El legado británico en la provincia de Huelva*. Ayuntamiento de Punta Umbría.

Snape, Robert. (2006). Libraries for Leisure Time. En A. Black y P. Hoare (Eds.), *The History of the Libraries in Britain and Ireland III*. CUP.

La docencia de literatura inglesa a través de bibliotecas británicas

María Dolores Carrasco Canelo
Universidad de Huelva e IES Del Andévalo
mariadolores.carrasco@dfing.uhu.es

Palabras clave: *educación; literatura; legado literario británico; catálogos de bibliotecas victorianas en el sur de la Península Ibérica; autores canónicos*

La presente comunicación plantea una situación de aprendizaje para trabajar la literatura británica en un nivel de 1º Bachillerato a través de la explotación del legado cultural británico de la provincia onubense y del Alentejo portugués. Se tomará como punto de partida la descripción histórica de los asentamientos británicos en el sur de la Península Ibérica a partir de la segunda mitad del siglo XIX en colaboración con el Departamento de Ciencias Sociales encargado de impartir la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. Para ello se tomará como referencia publicaciones de periódicos de la época como “Baile en Rio-Tinto” en *La Provincia* 6-XII-1903, nº 7020 e investigaciones posteriores como los trabajos de Navarro (2009) y Custorio (2013). Estos asentamientos tuvieron lugar a través de empresas mineras, Mason & Barry en Mina de Santo Domingos en Portugal (1858-1966) y The Rio Tinto Company en Huelva (1873-1954). Estos implantaron enriquecedoras bibliotecas desde sus primeros momentos en estos rincones de Imperio Británico como signo, no solo de la importancia que la lectura había adquirido para la sociedad victoriana, para lo que resultan muy interesantes las reflexiones de Badia y Phegley (2006), sino también del grado de desarrollo que tanto el hábito lector como las bibliotecas (ya fueran públicas o privadas) habían experimentado desde la segunda mitad del siglo XIX en el Reino Unido según indica el estudio de Black (Black, 2006). Nos centraremos en un acercamiento a la naturaleza de las bibliotecas del English Club of Rio Tinto (España) y la biblioteca Amélia (Portugal) para probar el canon literario serio que se ofertaba al público lector de los clubs británicos donde estas bibliotecas se ubicaban como fiel reflejo de lo que estaba ocurriendo en la metrópolis londinense (Purchase, 2006). Dado que la mayoría de los volúmenes conservados en la actualidad de la ya nombrada biblioteca del English Club of Rio Tinto se custodian hoy en día en la Biblioteca de la Universidad de Huelva y su catálogo está disponible online, se plantearía un trabajo de investigación, fomentando así la competencia digital, sobre el autor canónico por excelencia de la lengua inglesa, William Shakespeare. Este trabajo estaría inmerso en un plan de lectura sobre este autor que concluiría con un Safari fotográfico sobre el mismo.

Referencias

- Acosta Fernández, Eduardo y Miguel Ángel Acosta Fernández. (Eds). (2003). *Club Inglés Bella Vista (125 aniversario 1878-2003)*. Club Inglés Bella Vista.
- Baile en Rio-Tinto. (1903). *La Provincia* 6-XII, nº 7020.

- Black, A. y P. Hoare. (Eds.). (2006). *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland. Vol. III: 1850 to 2000*. Cambridge University Press.
- Caramanna, Jilliam. (2011). *The Backwards Making of A Heroine: Mary Cowden Clarke's Girlhood and Its Importance In the Shakespearean Conversation*. English Honors Thesis . www.albany.edu.
- Custodio, Jorge. (2013). *Mina de S. Domingos. Território. História e Património Mineiro*. SOCIUS (Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações y ISEG (Lisboa School of Economics & Management. Universidad de Lisboa).
- Minute Book*. Minas de Riotinto.
- Navarro, Eloy, Ron, P. y Guinea, M. (Eds). (2009). "A Real Civilization". *El legado británico en la provincia de Huelva*. Ayuntamiento de Punta Umbría.
- Purchase, Sean. (2006). *Key concepts in Victorian Literature*. Palgrave Macmillan.

Maternidades diversas en el álbum ilustrado: situaciones de aprendizaje desde una perspectiva de género y justicia social

Margarida Castellano Sanz
Universitat de València
margarida.castellano@uv.es

Rocío Domene Benito
Universitat de València
rocio.domene@uv.es

Agustín Reyes Torres
Universitat de València
agustin.reyes@uv.es

Palabras clave: *maternidad múltiple; álbum ilustrado; justicia social; situación de aprendizaje; estudios de género*

El principal objetivo de esta propuesta es examinar la transversalidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en su imbricación con los Estudios de Género en la formación docente a través de la representación de la maternidad múltiple en una selección de álbumes ilustrados. En base a un análisis multimodal (Moya-Guijarro, 2014) fundamentado en la gramática sistémico-funcional (Halliday, 2004; O'Halloran, 2008) y la semiótica visual y social (Kress y Van Leeuwen, 2006), se presenta una aproximación a la concepción de la Justicia Social (Rawls, 2010) desde un enfoque de género centrado en las distintas categorizaciones de la maternidad y en la crianza. Para ello, hemos tomado como referencia tres modelos de madre: (1) *Superwoman* -idealización de la profesional y madre perfecta- (De Sarlo et al., 2022); (2) *Earth mother* -construcción patriarcal de la maternidad como ángel del hogar y ama de casa- (Buxton, 1999); y (3) *Intensiva* -heroicidad abnegada y corresponsabilidad con la pareja- (Solé y Parella, 2004). Además de estas categorías, también se tuvieron en cuenta aspectos como la calidad estética de las obras, el reconocimiento de las mismas en premios de prestigio, la acotación temporal (2001-2022) y su publicación en editoriales españolas y escritura o traducción a esta lengua.

Entre los resultados de nuestra investigación resaltamos la eminente presencia y, por ende, la alta visibilidad y el reconocimiento social y cultural de la tradicional *Earth mother*, en detrimento de las nuevas realidades, desmitificadas del ideal materno. Por consiguiente, se detecta la necesidad e idoneidad de incluir la maternidad múltiple desde la equidad en el diseño de situaciones de aprendizaje significativas y reflexivas, basadas en las actuales concreciones curriculares de la LOMLOE, que ahonden en la pertinencia de la distribución, el reconocimiento y la participación de la complejidad de la esfera maternal.

Finalmente, se incluye una propuesta pedagógica dirigida al Grado de Maestro/a en Educación Primaria, basada en las premisas de Coll-Salvador y Martín-Ortega (2021) y en los preceptos de la LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre, cuya concreción de elementos curriculares es interdisciplinar y alude esencialmente a las áreas: Educación en valores cívicos y éticos /Áreas lingüísticas / Proyectos Interdisciplinares. Por lo que respecta al reto, este se asocia con el análisis del papel de las madres y su categorización en la selección de álbumes ilustrados a través de una secuenciación de actividades que promueven el trabajo en equipo, el fomento del pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación y la identificación de los estereotipos de género y la visibilidad de la maternidad múltiple como el modelo más equitativo y justo en la sociedad del siglo XXI.

Referencias

- Buxton, J. (1999). *Ending the Mother War, Starting the Workplace Revolution*. Pan Books.
- Coll-Salvador, C. y Martín-Ortega, E. (2021). Las competencias específicas de área y materia. *Cuadernos de pedagogía*, 537.
- De Sarlo, G., Guichot-Muñoz, E. y Hunt-Gómez, C. (2022). Sketching Motherhood. Maternal Representation in Contemporary Picturebooks: The Case of Spain. *Children's Literature in Education*, 54 (3-4), 1-24. DOI: 10.1007/s10583-021-09474-5.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Moya-Guijarro, A.J. (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children*. Equinox.
- O'Halloran, K. (2008). Systemic Functional Discourse Analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual Communication*, 7 (4), 443-475. DOI:10.1177/1470357208096210.
- Rawls, J. (2010). *Una teoría de la justicia*. Accent.
- Solé C. y Parella S. (2004). "Nuevas" expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales "exitosas". *RES. Revista Española de Sociología*, 4, 67-92.

La bruja en el imaginario colectivo: una aproximación desde el género y la LIJ

Sonia Celades Negre
Universitat Jaume I
scelades@uji.es

Palabras clave: *bruja; LIJ; estereotipo; socialización; género*

La comunicación se centra en la revisión del estado de la cuestión en una tesis en desarrollo que aborda, desde la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y el Género, el personaje de la bruja ligado a un imaginario colectivo. Realizaremos un recorrido histórico por el imaginario real, que después se ligó al concepto de bruja, revisando la transformación perceptiva de la mujer en relación con la magia y la religión desde una revisión crítica y hermenéutica de textos clásicos y religiosos, así como del contexto sociopolítico. Comprobaremos cómo las brujas que aparecen en la LIJ toman su idiosincrasia de la bruja nacida en los tratados demonológicos de la Edad Moderna (Levack, 1995; Robbins, 1992), de manera que el tratamiento de la figura de la bruja en la LIJ resulta esencial porque su impronta afecta directamente a los estereotipos de género que modelan nuestra vida y le dan sentido y significado (Ros, 2012). La Literatura tiene la particularidad de hacer uso de diferentes espacios, es parte de una riquísima herencia literaria, contribuye a la creación y al desarrollo histórico y dinamiza la educación y la socialización en la cultura (Zipes, 2014).

El estereotipo de la bruja –antes hechicera– se fraguó en la antigüedad y ha sufrido distintas modificaciones para adaptarlo a la necesidad de seguir controlando el cuerpo femenino (Federici, 2010). Y, aunque existe cada vez más una representación positiva, la figura de la bruja sigue siendo mayoritariamente una herramienta recurrente y efectiva para denostar a las mujeres y justificar la violencia, la física y la simbólica, contra ellas (Federici, 2021; Muñoz, 2022). La historia de la brujería es la historia de la infamia y de la depravación humana. Una historia real convertida en fantasía. No obstante, no siempre valoramos la trascendencia de los cuentos infantiles al considerarlos meros entretenimientos para niños (Segura, 2014). Por ello, se torna imprescindible realizar una lectura desde el género, especialmente en el contexto educativo.

Actualmente, la bruja sigue siendo uno de los estereotipos femeninos más reconocibles y trascendentes, cuya finalidad es seguir manteniendo a la mujer en la esfera doméstica a través del descrédito de las mujeres autónomas, independientes y poderosas, y la deslegitimación de sus saberes (Beteta, 2012). El arquetipo de bruja no es estanco y ha ido mutando a lo largo de los siglos en los distintos cuentos tradicionales para mantener viva una representación femenina del mal. Afortunadamente, en la actualidad ese papel se halla atenuado por las nuevas reescrituras feministas. Básicamente, podríamos reducir su concepción a dos visiones: una romántica más positiva y otra negativa asociada a la malignidad. Ambas están adscritas exclusivamente a las mujeres –bebiendo sus características de la misma fuente–. Durante siglos esta figura se ha perpetuado en el constructo cultural de las sociedades de todo el mundo a través de

diferentes medios para cumplir un papel ejemplificador de la buena y de la mala feminidad (Beteta, 2009). Para ello, una de las herramientas utilizadas más potente ha sido el relato, transmitido primero por la oralidad y perpetuado después por la literatura (Zipes, 2001).

Referencias

- Beteta Martín, Y. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones feministas*, 0: 163-182.
- Beteta Martín, Y. (2012). Entre conjuros y pactos diabólicos. La proyección simbólica de las mujeres en el discurso demonológico. *De la tierra al cielo: Líneas recientes de investigación en historia moderna*, 2: 873-886.
- Federici, S. (2010). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños.
- Federici, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Traficantes de sueños.
- Levack, B.P. (1995). *La caza de brujas en la Europa Moderna*. Alianza editorial.
- Muñoz, A. (2022). *Brujas: La locura de Europa en la Edad Moderna*. Debate.
- Robbins, R.H. (1992). *Enciclopedia de la Brujería y Demonología*. Debate.
- Ros García, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22: 329-350.
- Segura Graíño, C. (2014). Modelos desautorizadores de las mujeres en los cuentos tradicionales. *Arenal*, 21(2): 221-241.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.
- Zipes, J. (2001). *Romper el hechizo. Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. Lumen.

Alfabetización en retroalimentación y autonomía: Aprendizaje de la escritura en la universidad

Jordina Coromina-Subirats
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
jordina.coromina@uvic.cat

Palabras clave: *alfabetización en retroalimentación; escritura académica; géneros discursivos; autonomía; universidad*

La retroalimentación metalingüística y metadiscursiva con comentarios es un instrumento de la evaluación que incide en el proceso de escritura, favorece la reflexión e impacta en el aprendizaje (Cassany, 2004; Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017, 2019). Asimismo, incorporar en este proceso el punto de vista y el desempeño de los estudiantes, a partir del marco conceptual de la alfabetización en retroalimentación (Carless y Boud, 2018), multiplica sus efectos porque los estudiantes cambian su actuación si se implican en los procesos de autorregulación y adquieren autonomía participando de la retroalimentación de sus propias tareas.

Este estudio sigue un proceso de enseñanza y aprendizaje del registro informativo basado en la revisión de la escritura desde la reflexión de la situación discursiva. Presentamos el proceso de escritura de una información elaborada a partir de retroalimentaciones de borradores, tanto del docente como de los estudiantes. Es el resultado de una práctica el curso 2021-2022 en primero de Periodismo de una universidad privada de Catalunya.

Los estudiantes seleccionaron una realidad para elaborar una información situada siguiendo parámetros de noticiabilidad. Cada borrador del texto era comentado. Concluido el proceso de escritura, el docente realizó entrevistas semiestructuradas a los estudiantes. Las retroalimentaciones del docente fueron comentarios no focalizados bajo la idea que la escritura es una suma de reescrituras que son condición necesaria de un proceso.

Para el análisis, nos preguntamos si el estudiante participa del proceso de retroalimentación y qué efectividad tiene la retroalimentación, respecto a la escritura, respecto a la concepción de la escritura y respecto a las estrategias de escritura.

Las conclusiones destacadas son: a) los estudiantes participan de la retroalimentación si tienen estrategias para aplicar, oportunidades, y modelos para observar e imitar; b) los estudiantes dialogan a distintos niveles extrapolando la reflexión (con el texto, el docente y los compañeros); c) conviene asegurar que los estudiantes entienden la retroalimentación recibida y saben qué tienen que hacer para darle sentido y actuar; d) los estudiantes se hacen conscientes de la existencia del lector como destinatario real de los textos, sustituyendo al profesor; e) alfabetizar en retroalimentación acelera el proceso de autorregulación, y f) el docente tiene que centrarse en la retroalimentación (externa) en relación con la retroalimentación de los estudiantes (interna) porque tiene más impacto en el aprendizaje.

Referencias

- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cassany, D. (2004). *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Graó.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mg-19.cpsr>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e192953.

Análisis del léxico bilingüe en Ciencias Sociales de estudiantes de Secundaria

Juan Luis de la
Montaña Conchiña
Universidad de Extremadura
jmontana@unex.es

Guadalupe de la
Maya Retamar
Universidad de Extremadura
gmaya@unex.es

Magdalena López Pérez
Universidad de Extremadura
magdalenalopez@unex.es

Palabras clave: *disponibilidad léxica; léxico bilingüe; AICLE*

Los programas bilingües forman parte de la realidad escolar de muchos centros educativos de nuestro país, pues su presencia no ha dejado de aumentar, de modo que el 40% del alumnado español participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza (MEFP, 2022). Paralelamente, la investigación sobre AICLE -aprendizaje integrado de contenidos y lenguas- ha crecido al mismo tiempo que lo hacía su extensión en los centros, interesándose, entre otros aspectos, por la validez de este nuevo enfoque, valorando los beneficios que a nivel lingüístico obtienen los estudiantes enrolados en programas bilingües, así como en otras áreas tales como la motivación, competencia y sensibilidad intercultural o actitudes hacia las lenguas y culturas.

Una de las áreas que ha resultado especialmente productiva ha sido de la adquisición del léxico, poniéndose de manifiesto cómo AICLE favorece el desarrollo del vocabulario receptivo (Jiménez y Ruiz de Zarobe, 2009) y productivo (Canga y Arribas, 2015). Sin embargo, los estudios realizados toman en consideración la frecuencia del vocabulario, valorando especialmente el de alta frecuencia, sin tomar en consideración el análisis del vocabulario específico de las distintas disciplinas, que queda fuera del léxico frecuente. Este aspecto ha sido abordado de manera muy residual por la literatura (Heras y Lasagabaster, 2015; Tragant et al., 2015; Vraciu y Marsol, 2023), por lo que, en este trabajo, pretendemos analizar el léxico relacionado con Ciencias Sociales. Si bien este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio que analiza el léxico bilingüe en Ciencias Sociales y Experimentales (Proyecto IB20074, Junta de Extremadura), nos centramos en el análisis de la disponibilidad léxica sobre contenidos relacionados con Geografía e Historia. La muestra, 22 estudiantes de 4º de ESO, pertenecientes a un programa bilingüe, realizaron una prueba de disponibilidad léxica sobre 6 centros de interés, que los estudiantes completaron en inglés y en español. Además de los datos cuantitativos, se presentan resultados procedentes del análisis cualitativo, analizando las palabras más disponibles y la organización del léxico en ambas lenguas.

Referencias

- Canga, A., y Arribas, M. (2015). The benefits of CLIL instruction in Spanish students' productive vocabulary knowledge. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 24, 15–31. <https://doi.org/10.37536/ej.2015.24>
- Heras, A., y Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and

vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19, 70–88.
<https://doi.org/10.1177/1362168814541736>

Jiménez, R. M., y Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. non-CLIL instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 81–92). Multilingual Matters.

MEFP (2022). Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>

Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., y Llanes, A. (2015). Vocabulary learning at primary school: A comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1035227>

Vraciu, Al. y Marsol, A. (2023). Content-specific vocabulary in CLIL: Exploring L2 learning outcomes in a primary education programme in Catalonia. *Language Teaching Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688231170073>

Ciencia y No Ficción. Un ejemplo curioso para aprender a leer desde una perspectiva crítica

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada
crismorab@ugr.es

Palabras clave: *ciencia; libros de no ficción; leer; pensamiento crítico*

Recientemente, son muchos los estudios e investigaciones sobre la formación de lectores desde una perspectiva crítica (Doll y Parra, 2021; Cassany, 2022; Tabernero, 2022; Tabernero y Colón, 2023, entre otros). También es cierto que los libros de no ficción, relacionados con los libros informativos que ofrecen una gran variedad temática y están bien estructurados, y que incitan a la curiosidad del lector según los intereses de los nuevos lectores, han alcanzado en los últimos años un auge editorial inusitado en nuestro país (*El País*, 2023).

Este trabajo se centra en el análisis en profundidad de uno de los libros clásicos de no ficción *A la velocidad de la luz* (2018), libro informativo de gran formato, editado por Geoplaneta, cuyos autores son el divulgador científico Colin Stuart y Ximno Abadía (ilust.). Se muestra en este análisis el contenido del libro y su estructura y se explica de manera muy didáctica los aspectos gráficos y ortotipográficos, el lenguaje verbal y no verbal utilizado, que ayudan a leer y comprender mejor el tipo de texto expositivo, en este caso de contenido científico, así como el vocabulario específico de difícil adquisición para los nuevos lectores.

En conclusión, los múltiples tipos de lectura que ofrecen estos libros de no ficción y la interacción constante provocada al lector (mediante la voz narrativa de un experto científico) favorece la reflexión y diálogo con el mediador, que ha de identificar qué obras desarrollan las bases del pensamiento crítico y cuáles son los elementos sobre los que hay que apoyar la lectura para discernir con claridad los factores en los que la lectura mediada debe incidir (Tabernero y Colón, 2023).

Referencias

- Cassany, D. (2022). Ser crítico: enfoques y reflexiones. En G. Gil y P. Morán (Coords.), *Primer encuentro internacional de cátedras extraordinarias. Miradas y prácticas descolonizadoras* (pp. 17-27). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Doll, I. y Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Tabernero Sala, R. (2022). (Coord.) *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Graó.
- Tabernero Sala, R. y Colón Castillo, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a*

Distancia, 23(75), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E. y Romero Oliva, M.F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97 (36.2), 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

La literatura popular mexicana: diversidades lingüísticas y culturales

Anna Devís Arbona
Universitat de València
anna.devis@uv.es

Josep Vicent Garcia- Raffi
Universitat de València
Josep.garcia-raffi@uv.es

Palabras clave: *literatura popular; competencia intercultural; lenguas y culturas*

La literatura de tradición oral es un patrimonio valiosísimo de toda la humanidad, que recoge siglos de sabiduría, imaginación y creatividad y que, sin duda, es un gran recurso educativo en tanto que abarca conocimientos y competencias diversas, no solo relacionadas con la literatura, sino también sociales e interculturales: así lo han entendido un gran número de docentes que han investigado en profundidad esta literatura y la han incorporado a sus clases. Tal como indica Pascuala Morote:

En las primeras muestras literarias orales que recogen (los estudiantes de Magisterio), descubren múltiples posibilidades didácticas para trabajar en las aulas y motivar a los niños a deleitarse en esta literatura de carácter funcional, preferentemente lúdico, social y cultural, que los va a conducir al gusto por la lectura en general (Morote, 2010, pp. 46).

En investigaciones anteriores hemos abordado la importancia de la literatura popular en el desarrollo de la competencia intercultural (Devís, 2019, 2020; Devís y Chireac, 2017; Devís y Garcia-Raffi, 2021; Devís, Pardo y Oltra, 2022; Morón y Devís, 2016). Nuestra hipótesis de investigación nace de la consideración que la literatura popular favorece el conocimiento de las raíces, la historia y los símbolos que constituyen la identidad de cualquier cultura o nación y, por ende, es un instrumento de acercamiento entre los pueblos al establecer los referentes comunes entre varias culturas.

Nuestra propuesta actual se realizará a partir de una muestra de 125 cuentos populares del estado de México, recopilados y reescritos por Morábito F. (2015). En esta ocasión nos planteamos analizar las semblanzas y diferencias entre los diferentes cuentos populares de acuerdo con la lengua de origen y su correspondiente cultura que los crea, los consume y los transfiere de generación en generación.

Referencias

- Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 129-148.
- Devís, A. (2020). La función social de la mujer en la literatura popular: un estudio de caso. *Guiniguada*, 29, pp. 54-64.
- Devís, A. y Chireac, S. (2017). Las raíces comunes de los cuentos populares en Europa y América: un estudio de género. *Confluenze-Rivista di Studi Iberoamericani*, IX(2), 8-27.
- Devís Arbona, A. y García-Raffi, J. V. (2021). Interculturality and Sustainable Development in Amazonian Folk Literature. En: M. Alcantud (ed.), *Research*,

Teaching and Actions in Higher Education, 215-233. Cambridge Scholars Publishing.

Devís, A., Pardo-Coy, R. y Oltra-Albiach, M. (2022). Cuentos populares y diversidad(es): una propuesta a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En B. Mora, C. Torres y B. Sánchez (dir.) *La diversidad afectivo-sexual en el marco de los ODS: retos y desafíos de la agenda 2030*, 77-90. Thomson Reuters.

Morábito, F. (2015). *Cuentos populares mexicanos*. Siruela.

Morón, E. y Devís, A. (2016). Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 169-182.

Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral*. Perifèric.

Perspectivas sobre la figura del auxiliar de conversación en Galicia: una aproximación desde el aula de primaria

Irene Dios Pérez
Universidade de Santiago de Compostela
irene.dios@rai.usc.es

Fátima Faya Cerqueiro
Universidade de Santiago de Compostela
fatima.faya@usc.es

Palabras clave: *auxiliar de conversación; Educación Primaria; enseñanza de lengua extranjera; educación plurilingüe; interculturalidad*

La figura del auxiliar de conversación ha cobrado gran notoriedad en los últimos años con la proliferación de centros plurilingües y secciones bilingües, a los que se ha ido incorporando desde la creación de los primeros programas en las diferentes comunidades autónomas. Según la última edición de la *Guía del Auxiliar 2022-23* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), el auxiliar de conversación se convierte en un embajador cultural en el aula, que colabora con el profesorado titular para reforzar las destrezas orales del alumnado. Entre sus funciones destacan las prácticas de conversación y la enseñanza de la cultura de su país. Su incorporación en el aula se basa en la colaboración lingüística, siempre bajo la supervisión del profesorado titular. Así, la contribución de los auxiliares de conversación en el aula de Educación Primaria puede proporcionar una oportunidad para perfeccionar las competencias lingüística e intercultural, tanto para el alumnado como para el profesorado (Buckingham, 2019).

Todavía resultan escasos los estudios sobre esta figura, con excepciones como los trabajos de Buckingham (2016, 2019), que ha analizado la situación y potencialidad de los auxiliares de conversación en la Comunidad de Madrid. En el caso de Galicia existe todavía muy poca información acerca del desarrollo del programa y apenas encontramos investigación sobre el rol del auxiliar (González-Gándara, 2019).

El objetivo principal del presente estudio se centra en conocer mejor las perspectivas de los auxiliares de conversación que desempeñan su labor en centros de Galicia y docentes con quienes comparten aula. Para ello se ha recurrido a dos cuestionarios, partiendo de los elaborados por Buckingham (2016) y Ordóñez-Dios y Polo-Recuerdo (2020) en sus respectivos trabajos, con algunas adaptaciones al contexto gallego. El formato de las preguntas permitía obtener información de carácter cuantitativo y cualitativo. A través de la herramienta Microsoft Forms fueron distribuidos entre miembros de cada colectivo implicado: profesorado de lengua inglesa y/o de materias no lingüísticas impartidas en lengua extranjera con experiencia trabajando con auxiliares, y los propios auxiliares de centros públicos de Educación Primaria en Galicia. La muestra final de participantes que completaron el cuestionario fue de 13 auxiliares y 20 docentes.

Los resultados sugieren que el profesorado no siempre extrae la máxima potencialidad de este recurso, a pesar de que afirman conocer las funciones que indica la normativa. Profesorado y auxiliares coinciden en una menor satisfacción en los niveles educativos inferiores. El contexto parece condicionar la función que realizan los auxiliares, con

mayor presencia de aspectos interculturales en el aula de lengua extranjera que en la de enseñanza no lingüística. Las implicaciones de este trabajo apuntan a la necesidad de aumentar la formación específica dirigida a ambos colectivos y también de familiarizar al futuro profesorado con esta figura.

Referencias

- Buckingham, L. R. (2016). *The role of language assistants in a bilingual primary school: theory, practice and recommendations* [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá]. TESEO.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=PUhUAhnBvCs%3D>
- Buckingham, L. R. (2019). Auxiliares de conversación: una oportunidad para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Padres Y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 378, 19-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.003>
- González-Gándara, D. (2019, 18 ao 20 de outubro). *Understanding "Auxiliares de Conversación". Making the Most of the Experience*. [comunicación]. Cieb 2019, Granada, Andalucía, España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Guía del Auxiliar. Auxiliares de Conversación en España 2022-2023*.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-del-auxiliar-auxiliares-de-conversacion-en-espana--2022-2023/ensenanza-lengua-espanola/26186>
- Ordóñez-Dios, A. F., y Polo-Recuero, B. (2020). Teacher perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso. Revista de educación*, (43), 75-97. <https://doi.org/10.58265/pulso.4800>

Galdós fuera del aula como recurso didáctico

Rubén Domínguez Quintana
Universidad Fernando Pessoa Canarias
rdominguez@ufpcanarias.es

Palabras clave: *literatura; realismo; fuera del aula; recurso; datos*

La búsqueda de nuevos enfoques y recursos en la enseñanza de la literatura en la educación secundaria que permitan el alejamiento del historicismo clásico y centrado en el aprendizaje memorístico ha generado numerosos enfoques.

Desde las aproximaciones centradas en las emociones (Martinenco et al., 2020) hasta la gamificación (Faure-Carvalho et al., 2022), pasando por el trabajo puramente colaborativo (Cabezas González et al., 2016) o el autónomo, la didáctica de la literatura busca estrategias que contrarresten la pérdida de interés generalizada por la lectura y, sobre todo, por las figuras clásicas del currículo de enseñanza (Bonilla Martos, 2017).

El caso de Benito Pérez Galdós y del Realismo, cada vez más alejado de una realidad estudiantil, cambiante y centrada en la tecnología, es paradigmático en este sentido. Así, la Casa-Museo del autor, sita en el barrio histórico de Las Palmas de Gran Canaria, ofrece a los centros educativos visitas y actividades centradas en el autor canario que pretenden complementar los contenidos del aula.

El estudio descriptivo de las cifras de visita, demanda y de los datos de satisfacción del profesorado y del alumnado arrojan, sin embargo, luz sobre áreas no contempladas hasta ahora. Como estudio piloto, esta comunicación aborda, basada en la evidencia, la tendencia de uso y los fines que cada centro y tutor deposita en la Casa-Museo Pérez Galdós y en el escritor fuera del aula, en tanto recurso didáctico.

Referencias

- Bonilla Martos, A. L. (2017). Los museos como recurso didáctico: El ejemplo de los museos arqueológicos. *Revista de antropología experimental*, (17). <https://doi.org/10.17561/rae.voi17.3518>
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S., & Hernández Martín, A. (2016). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 75-85. <https://doi.org/10.17398/16955-288X.15.1.75>
- Faure-Carvalho, A., Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2022). Gamificación Digital en la Educación Secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 137-154. <https://doi.org/10.4185/rlds-2022-1773>
- Martinenco, R. M., Vaja, A. B., & Martín, R. B. (2020). Academic emotions in a didactic sequence of Language and Literature in secondary education. *Quaderns de Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1495>

Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de ficción y de no ficción

José Domingo Dueñas Lorente
Universidad de Zaragoza
jduenas@unizar.es

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es

María Nogués Bruno
Universidad de Zaragoza
mnoques@unizar.es

Palabras clave: *lectura en el aula; obras de ficción y no ficción; propuestas dialógicas*

La LOMLOE (2020) se instala en el marco normativo de la UNESCO y de la Unión Europea y en la senda de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU. Así, establece un tiempo diario dedicado a la lectura en Educación Primaria y formula la "comprensión lectora" como cometido transversal de las diferentes áreas curriculares tanto en Primaria como en Secundaria.

La tarea evaluadora que PISA (Programme for International Student Assessment) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vienen ejerciendo desde finales del siglo XX ha incidido en el cambio de enfoque sobre la lectura. Tanto PISA como PIRLS, de acuerdo con los postulados de la UNESCO, han configurado un sólido marco teórico en este sentido. La comprensión lectora (reading literacy) es entendida en PIRLS como "la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo", pero también como "la habilidad para construir significados a partir de distintos textos". De ello se deduce una idea de la lectura como aplicación, como competencia o capacidad para actuar y no como mero conocimiento.

De acuerdo con ello PIRLS sostiene que los lectores en formación afrontan los textos "para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para el disfrute personal". En consecuencia, el programa utiliza al cincuenta por ciento textos literarios y textos informativos. Los primeros (cuentos, cómics, novelas) ofrecen un carácter narrativo y continuo y procuran el disfrute del lector. Entre los informativos, predominan los expositivos o descriptivos y presentan una organización "más compleja y fragmentada". Además, PIRLS se sirve lo mismo de formas escritas tradicionales que de textos electrónicos en formato multimedia.

El informe da por sentado que los procesos de comprensión son equivalentes en los textos literarios o en los informativos; por ello, evalúa los mismos parámetros en todos los casos: Obtener información e inferencias directas e interpretar, integrar y evaluar. En los últimos años se han desarrollado interesantes propuestas de lectura dialógica para textos de ficción (Chambers, 2007, 2008), pero no se han consolidado procedimientos de parecida eficiencia para obras de no ficción, a pesar de que recientemente se avanza de manera ostensible en esta dirección (Sanders, 2018, Tabernero, 2022). Nuestro propósito es delimitar en lo posible estrategias dialógicas de lectura en el aula pertinentes para textos ficcionales y no ficcionales.

Este trabajo se inserta en el desarrollo del Proyecto I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural", (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, dirigido por la Doctora Rosa Tabernero Sala (IP).

Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños. Espacios para la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.

Taberero Sala, R. (coord.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Entre los Estudios Culturales y literarios: educación para el desarrollo sostenible

Iratxe Esparza Martin

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

iratxe.martin@ehu.eus

Palabras clave: *Objetivos Desarrollo Sostenible; competencia literaria; sociedad; Estudios Culturales*

La literatura, considerada desde un punto de vista estético e ideológico, cuestiona y/o perpetúa las convenciones sociales y es indispensable en los procesos de transmisión y recepción de la cultura. En el caso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) la función socializadora y cultural se acentúa realizando una importante aportación en las imágenes que el receptor tiene del mundo que lo rodea, de sí mismo e incluso de la condición humana (Rosenblatt, 2002). Pero a esta alianza interdisciplinar entre los estudios culturales y la LIJ se puede añadir una tercera perspectiva: la sostenibilidad. Efectivamente, crear conciencia sobre la relevancia de la sostenibilidad implica, entre otras cosas, potenciar el respeto al medioambiente, impulsar un ejercicio más justo de la economía y también contribuir al desarrollo del bienestar social.

El objetivo de esta comunicación consiste en profundizar en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible y en la función social de las creaciones literarias, ya que entendemos la literatura como una práctica cultural particular que, además de ser una expresión estética, también reúne discursos socio-culturales variados, en línea con la visión del “estudio de la literatura como un medio para desarrollar empatía, dar a los alumnos un sentido de comunidad, clarificar valores, comprender la sostenibilidad desde distintas perspectivas, y motivarlos a actuar” (UNESCO, 2017, p. 51). Se trata de reivindicar la LIJ con sus mundos posibles, tan valiosos para poder estructurar “las formas en que pensamos que podemos actuar para delinear el futuro, y nuestro sentido de una responsabilidad ética hacia este” (Grossberg, 2012, p. 83).

La finalidad es reflexionar sobre la educación del alumnado dentro de los parámetros del desarrollo sostenible, posibilitándoles ser los agentes de cambio y transformación capaces de hacer frente a los desafíos globales actuales. Por un lado, la literatura nos permite hablar de costumbres, política y entramado social y, por otro, los Estudios Culturales nos ofrecen una metodología orientada a la acción. Valiéndonos de ambos, reforzamos una educación crítica impulsada por las lecturas literarias caracterizadas por su lenguaje universal como herramienta para cambiar el mundo y como suministradora de modelos de actuación a través de la lectura. Al mismo nivel que las investigaciones realizadas sobre género, etnia, multiculturalismo o estudios postcoloniales, se propone el estudio de los textos literarios orientados hacia las competencias de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una fusión entre la educación y el cambio social, totalmente imprescindible en la institución de ciudadanos socialmente comprometidos. Porque el texto literario refleja también la naturaleza múltiple del ser humano y su capacidad de experimentar otros *yo*es mientras se identifica con personas muy diferentes.

Referencias

Grossberg, L. (2012). *Estudios Culturales en tiempo futuro*. Siglo Veintiuno.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas.

'Adventures of a young language broker': Explorando la intermediación lingüística en las aulas de secundaria

Marta Estévez Grossi
Universidade de Santiago de Compostela
marta.estevez.grossi@usc.es

Palabras clave: *intermediación lingüística por parte de menores; plurilingüismo; diversidad lingüística; videojuego; recursos didácticos; gamification*

Las actividades de intermediación lingüística (en inglés *language brokering*) suponen una actividad normal y cotidiana en las vidas de las comunidades bilingües y son, por tanto, una faceta esencial e intrínseca del comportamiento bilingüe (Harris, 1977; Harris y Sherwood, 1978). También el MCER, especialmente en su volumen complementario (2018), recoge y describe la mediación lingüística como un modo de comunicación que debe ser adquirido a la hora de aprender lenguas extranjeras. Asimismo, a partir de la última modificación de la LOMLOE y los correspondientes Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas, la mediación pasa a incluirse también en los currículos de educación primaria, secundaria y bachillerato (Canalejas Nieto, 2022).

A nivel social, las actividades de intermediación lingüística se pueden comprender como una respuesta adaptativa individual, familiar y comunitaria a la experiencia migratoria (Weisskirch, 2017). Dado que en contextos de migración los niños/as y jóvenes suelen aprender la(s) lengua(s) de la sociedad de acogida de manera más rápida que sus progenitores, estos con frecuencia actúan como intermediadores lingüísticos y culturales tanto para su familia como para otros miembros de la comunidad lingüística a la que pertenecen. Sin embargo, estas prácticas de intermediación lingüística suelen ser invisibilizadas, tal y como ocurre con las lenguas y variedades lingüísticas de los migrantes.

Los contextos comunicativos donde se suele dar la intermediación lingüística por parte de menores (ILM) son muy diversos y comprenden ámbitos tanto de la esfera pública (servicios sanitarios, oficinas de servicios públicos, centros educativos, comercios, etc.) como privada (cf. Dorner et al., 2007). Sin embargo, los centros educativos son de los lugares en los que los/as niños/as y jóvenes actúan con más frecuencia como intermediarios lingüísticos (Angelelli, 2016; Crafter et al., 2017). En este contexto, el profesorado a menudo no es consciente de las repercusiones de utilizar la ILM sin tener en cuenta el contexto o la disposición de los menores a realizar este tipo de tareas.

El proyecto de investigación Erasmus+ *Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity* (EYLBID) tenía entre sus objetivos la elaboración de materiales didácticos que permitiera al profesorado de secundaria trabajar el tema de la diversidad lingüística en las aulas y, especialmente, visibilizar el fenómeno de la ILM tanto entre el propio profesorado como entre el alumnado. Entre los recursos que se elaboraron en el marco del proyecto destaca el videojuego *Adventures of a young language broker*, un juego de rol que permite explorar la complejidad del fenómeno de la ILM adoptando el papel de diferentes jóvenes que actúan como intermediadores lingüísticos en un centro

de secundaria.

Con la presente contribución quisiera presentar las experiencias recabadas durante el proceso de desarrollo del videojuego y presentar las diversas potencialidades que presentan este tipo de recursos para trabajar de una manera lúdica e innovadora no solo el tema de la (inter)mediación lingüística, sino también la competencia plurilingüe e intercultural en el aula.

Referencias

- Angelelli, C. V. (2016). Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0029>
- Canalejas Nieto, D. (2022). *La Mediación Lingüística En Los Nuevos Currículos De Enseñanza De Lenguas Extranjeras Linguistic Mediation in the New Curricula of Foreign Language Teaching*. <http://usie.es/supervision-21/>
- Crafter, S., Cline, T., y Prokopiou, E. (2017). Young Adult Language Brokers' and Teachers' Views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School. En R. S. Weisskirch (Ed.), *Language Brokering in Immigrant Families* (pp. 224-243). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644714-12>
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Council of Europe.
- Dorner, L. M., Faulstich Orellana, M. y Li-Grining, C. P. (2007). "I Helped My Mom," and It Helped Me: Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores. *American Journal of Education*, 113(3), 451-478. <https://doi.org/10.1086/512740>
- Harris, B. (1977). The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96-114.
- Harris, B., y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. En Gerber, D. y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 155-170). Plenum Press.
- Weisskirch, R. S. (2017). Future Directions for Language Brokering Research. En *Language Brokering in Immigrant Families* (pp. 294-305). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644714-15>

Utilidades de eXeLearning para la creación de materiales didácticos interactivos sobre comunicación no verbal en ELE

Noelia Estévez Rionegro
Universidade de Santiago de Compostela
noelia.rionegro@usc.es

Palabras clave: *didáctica; ELE; comunicación no verbal; TIC; eXeLearning*

La enseñanza y aprendizaje de la comunicación no verbal es imprescindible en la adquisición de una lengua extranjera (Cestero, 2014 y 2017), pues los elementos paralingüísticos, quinésicos, cronémicos y proxémicos condicionan el significado o sentido de los mensajes (Knapp, 1982; Pike, 1972; Poyatos, 1994 y 2002). Además, la comunicación no verbal constituye una subcompetencia sociocultural dentro de la competencia lingüística, por lo que determinados aspectos pueden variar de unas comunidades a otras (Garrido, 2010), y esto puede conducir a equívocos en la lengua meta.

Su didáctica ha adquirido relevancia en los últimos tiempos, dado el respaldo institucional en la inclusión de algunos aspectos socioculturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) y en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), pero especialmente gracias a la proliferación de estudios que atienden a su tratamiento en el aula, al análisis de los materiales y recursos existentes (Fernández-Conde, 2004) o a la creación de otros nuevos (Méndez, 2019) que, progresivamente, van llenando lagunas en una materia que todavía no goza de la presencia que debería en las aulas de ELE (Fernández-Conde, 2004 y Dago, 2008).

Además, la era digital en la que enseñamos exige la adaptación de las metodologías de enseñanza y de los materiales didácticos a los medios tecnológicos (Méndez, 2019), máxime en escenarios de enseñanza virtual, lo que podría plantear la duda de si las TIC darían cobertura a la adquisición de la comunicación no verbal, dadas sus particulares características. En este sentido, así como internet proporciona una fuente inagotable de materiales lingüísticos y paralingüísticos reales, las tecnologías permiten conectarlos, agruparlos y ordenarlos como recursos de fácil accesibilidad. En esta comunicación se tratará de ilustrar cómo elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación no verbal en ELE con el programa eXeLearning, que permite crear webquests en las que convergen diferentes fuentes textuales, visuales y audiovisuales capaces de abarcar todos los aspectos paralingüísticos y trabajarlos de un modo teórico-práctico y de forma interactiva, fomentando en los estudiantes la autonomía y el autoaprendizaje.

Referencias

- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150.
- Cestero, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En Cestero, A. M. y Penadés, I. (Eds.),

- Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Universidad de Alcalá de Henares.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Dago, I. (2008). *La comunicación no verbal en el aula de E/LE: consideraciones y propuestas de aplicación didáctica*. Memoria de Máster Inédita. Universidad de Alcalá.
- Fernández-Conde, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. Memoria de Máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija].
- Garrido, M. M. (2010). *La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE. Propuesta de actividades para el aula. Nivel A1 MCER*. Memoria Fin de Máster inédita. Universidad de Alcalá.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Méndez, B. (2019). Las webquest como recurso para la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE. *Tonos Digital*, 36(1), 1-23.
- Pike, K. L. (1972). *Phonetics: a critical analysis of phonetic theory and a technique for the practical description of sounds*. Ann Arbor University Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.
- Poyatos, F. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal. En A. M. Cestero (Ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (pp. 27-46). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Herramientas TIC para el diseño de un sistema de entrenamiento ortográfico destinado a aprendices de español con L1 portugués

Noelia Estévez Rionegro
Universidade de Santiago de Compostela
noelia.rionegro@usc.es

Ana María Cea Álvarez
Universidade do Minho
anacea@elach.uminho.pt

Palabras clave: *didáctica; ELE; TIC; ortografía; sistema de entrenamiento*

Las tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas permiten desarrollar en los estudiantes competencias lingüísticas y digitales de manera simultánea, pero también contribuyen al desarrollo de su autonomía en su proceso de formación. El diseño de sistemas tecnológicos de entrenamiento para la mejora de determinadas destrezas lingüísticas puede resultar útil, en la enseñanza de lenguas extranjeras, como herramienta de refuerzo y recurso adicional a los materiales de aula, pues permiten que los estudiantes realicen prácticas lingüísticas pautadas, a distancia y a un ritmo flexible.

En el caso concreto de la enseñanza de ELE, una de las dificultades que hallan los aprendices, sobre todo en los niveles más bajos, y que requiere de constante entrenamiento y refuerzo, es la relacionada con aspectos ortográficos, especialmente cuando su L1 es etimológicamente próxima a la lengua meta, como ocurre con el portugués. Algunos estudios (Pérez, 2007; Andrade, 2000; Cardoso y Zambra, 2022) sobre la competencia ortográfica de los aprendientes de ELE con L1 portugués destacan determinados errores frecuentes como producto de la proximidad lingüística, que tienen reflejo en dimensiones como la acentuación, los dígrafos y los pares de letras con pronunciación idéntica. Por ello, parece oportuno centrar el diseño de un sistema de entrenamiento en este perfil de estudiantado, con la finalidad de probar su eficacia y poder extrapolarlo a otros aspectos lingüísticos o a estudiantes con otras L1. De este modo, nos hemos propuesto diseñar, mediante diferentes recursos TIC, una herramienta que permita, por un lado, mejorar la ortografía de los aprendices y, por otro, conservar y almacenar los textos en un formato digital, de manera que pueda servir como soporte empírico al profesor-investigador y que facilite su posterior análisis. Esto servirá para evaluar de forma semiautomática no solo los productos lingüísticos del alumnado, sino también la efectividad de la propia herramienta, al permitir almacenar y conservar conjuntos de textos que pueden llegar a constituir un corpus lingüístico significativo que refleje la evolución del alumnado a lo largo del proceso de entrenamiento. Con este objetivo, hemos planteado una investigación cuasiexperimental en la que se contrastan los resultados obtenidos por un grupo de control (que no que no participa en la experiencia) con los del grupo meta (el que emplea la herramienta diseñada).

La aplicación de recursos tecnológicos a la enseñanza y evaluación de una lengua no está exenta, sin embargo, de complejidades y complicaciones, producto de las dificultades que, pese a los grandes avances, todavía existen en materia de procesamiento del lenguaje natural. Así, los recursos digitales empleados en la

investigación para recoger y analizar muestras de lengua (*Google Docs, Read&Write* o *Google Lens*) presentan innumerables ventajas para mejorar la calidad del *output* lingüístico y para agilizar el análisis de los datos, pero también ciertos inconvenientes que pueden producir algunas inexactitudes en los resultados. Esto supone tener que tomar en consideración la existencia de márgenes de error que derivan de la propia tecnología y que redundan en la idea de que las herramientas TIC facilitan, pero no suplen en ningún caso, la labor del profesor-investigador y del enfoque didáctico-pedagógico que se adecúe al perfil de los estudiantes

Referencias

- Andrade Neta, N. F. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 29, 46-55. https://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html
- Cardoso, A. L., y Zambra, C. (2022). Interferencias de lengua materna en producciones escritas de adultos brasileños aprendientes de ELE. Análisis de la estructuración léxica y ortográfica. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 84-98. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/497>
- Pérez Pérez, N. (2007). La enseñanza del español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. En *Centro Virtual Cervantes, Actas del XLII Congreso de la fundación de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 27-35). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf

Lectores jóvenes y poesía: aproximaciones prácticas a su introducción en las aulas

Dominika Fajkissova

Universitat de València, Facultat de Magisteri
dominika.fajkissova@uv.es

Josep Ballester Roca

Universitat de València, Facultat de Magisteri
Josep.Ballester@uv.es

Palabras clave: *poesía; investigación en acción colaborativa; lector; didáctica de la(s) literatura(s)*

El presente estudio se centra en el análisis cualitativo de secuencias didácticas orientadas al fomento de la lectura de la poesía y se ha llevado a cabo en tres diferentes niveles educativos, el universitario, 2º de ESO y 4º de primaria. Cada una de las experiencias se ha desarrollado a lo largo de tres sesiones y todas ellas forman parte de un proyecto más amplio. En su diseño se sigue el modelo metodológico de la investigación en acción colaborativa entre la universidad y otros centros educativos, con la finalidad de reducir las fronteras existentes entre la didáctica de la(s) literatura(s) y la práctica educativa (Fernández-Díaz, Gutiérrez-Esteban y Fernández-Olaskoaga, 2019).

Nuestro objetivo consiste en activar y desarrollar en el aula estrategias que redunden en una lectura por placer de la poesía, para lo cual es preciso analizar previamente cuál es la relación de los estudiantes con la misma. El diseño del proyecto parte de la premisa de que hacerse partícipe del placer lector es algo que no viene dado ni se perfecciona de manera espontánea. Muy al contrario, el gusto por la poesía requiere de una educación literaria activa, tal y como lo explica Ballester (2015).

Aunque el inicio de cada proyecto ha seguido el mismo trazado, su avance se ha ido adaptando a las necesidades y a las prácticas literarias juveniles en la forma en la que lo recomiendan Campos y Fígares (2021). En este sentido, se han trabajado creaciones poéticas bien reconocibles por el alumnado con la intención de captar su interés por la palabra recitada. Este punto de partida nos ha permitido descubrir analogías entre poetas consagrados y las modernas formas de expresión lírica con las que se identifica el lector joven (Rosal Nadales, 2022).

Para la elaboración del estudio, se han obtenido muestras cualitativas de cómo el alumnado explica, percibe y elabora la poesía. Una vez recopilados los datos, se interpretan de acuerdo con la planificación de las clases, la lectura de poesía y el producto final elaborado en cada nivel. Después, se comentan los momentos significativos del proceso de enseñanza y se presentan posibles estrategias para trabajar la poesía en el aula como resultado de la práctica docente y la investigación educativa.

Referencias

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

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 8-15.

Campos, F. Fígares, M. (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2547

Rosal Nadales, M. (2022). Más allá de like y followers. La poesía en el aula de educación secundaria. *Álabe*, nº extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.5>

Estudio didáctico de un texto multimodal: La novela gráfica *Ardalén* de Miguelanxo Prado

Rosalía Fartos Ballesteros
Universidad de Valladolid- IES Zorrilla
rfartos@gmail.com

Palabras clave: *texto multimodal; didáctica; pragmática; intertextualidad; novela gráfica*

En este trabajo presentamos un estudio didáctico de un texto multimodal, la novela gráfica *Ardalén* de Miguelanxo Prado, por la que recibió el Premio Nacional de Cómic en 2013. El tema central de la obra es la memoria y, aunque ficción, tiene mucha relación con elementos reales que nos llevan a un realismo mágico a través de los paisajes fantásticos. Se comenzará con una breve introducción teórica sobre el cómic y la novela gráfica para continuar con un análisis de la novela gráfica objeto de estudio. Nos fijaremos principalmente en la obra de José Manuel Trabado Cabado (2013). Se hará especial hincapié en el léxico empleado en toda la novela para referirse a la mujer, así como en los recursos estilísticos empleados. Además, se valorará la relación entre la imagen, el texto de la historia narrada y la información añadida al final de cada capítulo. Estudiaremos la pragmática del texto según el estudio de Graciela Reyes (2000), entre otros autores. Haremos hincapié en la variación lingüística que estudia Humberto López Morales en su celeberrima obra *Sociolingüística* (1993).

Dado que en el desarrollo curricular de la LOMLOE se integran las competencias específicas sobre comprensión, interpretación y producción de textos y se estimula el pensamiento crítico y la creatividad del alumnado, en esta presentación también se revisarán las competencias específicas para la materia de Lengua castellana y literatura en 1º de bachillerato, prestando especial atención a la 4, que se ocupa de comprender, interpretar y valorar textos escritos con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura. En la misma competencia se reflexiona sobre el contenido y la forma para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos. Uno de los criterios de evaluación para esta competencia específica sería el de comprender e identificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales especializados y de relativa complejidad, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura. También se revisarán las competencias específicas 5, 7 y 9 del mismo curso.

Durante el estudio de la novela gráfica analizaremos los colores que el autor emplea en la novela para tratar de establecer qué efectos producen en el lector de la obra. Eva Heller (2004) estudia trece colores que vincula con las emociones y los sentimientos al tiempo que analiza qué efectos produce la combinación de colores en las personas. En *Enseñar lengua* de Cassany (1994) se habla de la aproximación de obras clásicas a los alumnos que incorporan ilustraciones o imágenes. Además, la incorporación del cómic a las aulas es cada vez más habitual. Según Delmiro Coto (2002) en el bagaje ideal del alumnado encontramos hábitos de lectura y escritura, el hecho literario como forma de expresión de la realidad histórica y social y organizadora de la experiencia personal.

Una de las conclusiones que se pueden extraer de este análisis es que el formato de las viñetas de la novela gráfica ayuda a la comprensión y visualización del texto, y permite la relación entre los elementos literarios y las referencias intertextuales.

Referencias

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.

Heller, E. (2004). *Psicología del color. Como actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. GG.

López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Editorial Gredos.

Reyes, G. (2000). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.

Prado, M. (2013). *Ardalén*. Norma Editorial.

Trabado Cabado, J.M. (2013). *La novela gráfica: poéticas y modelos narrativos*. Arco Libros.

Comprensión de textos académicos por profesorado en formación: rendimiento y percepciones

Andrea Felipe Morales

Universidad de Málaga

a.felipe@uma.es

Palabras clave: *comprensión lectora; textos académicos; docentes en formación; rendimiento; percepciones*

La presente comunicación tiene como objetivo presentar un estudio de rendimiento y percepciones de profesorado en formación en torno a textos académicos (argumentativos y expositivos). Los participantes (N = 59) eran estudiantes matriculados en el 2.º curso del Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Inglesas en la Universidad de Málaga. Los datos de rendimiento en comprensión de textos académicos se obtuvieron mediante tres secciones de pruebas lectoras, la del Test de Competencia Lectora para Universitarios (Test CLUni) de Felipe et al. y dos fragmentos de la prueba de nivel C2 del Instituto Cervantes. Asimismo, se elaboró un cuestionario en el que se solicitó al alumnado que indicara sus percepciones acerca de su perfil lector, su competencia lectora y la dificultad percibida al leer distintos tipos de textos, y su nota media de expediente hasta el momento.

En cuanto al perfil lector, sorprende que alrededor del 20% de la muestra se declare como lector/a desinteresado/a (desafecto/a o reticente), aunque esta preocupante situación viene constatándose en la literatura reciente. En cuanto a las pruebas de comprensión lectora, la muestra obtiene de media un 64,4% de la calificación total, que no correlaciona significativamente con la media de su expediente académico. De media, la muestra valora ligeramente por encima del 7 su competencia lectura en una escala de 1 a 10. No se obtiene una correlación significativa entre la autopercepción de competencia lectora y las pruebas de comprensión lectora. En cuanto a la dificultad que perciben los participantes al leer distintos tipos de textos, los textos expositivos y argumentativos son percibidos como los más difíciles, tan solo superados por los textos discontinuos (gráficos, diagramas, tablas anuncios...).

Del análisis de datos se concluye que existe un porcentaje considerable de los futuros docentes participantes que manifiesta escaso interés por la lectura, por lo que difícilmente podrán contribuir, en su futuro laboral, a la finalidad de la Educación Primaria que establece la LOMLOE, que es la de facilitar a los alumnos y las alumnas, entre otros, el aprendizaje de la lectura, en tanto que el perfil lector del docente afecta a sus prácticas en el aula, convergiendo en su rol los sujetos lector y didáctico (Granado y Puig, 2014). Un docente que tan solo tiene en cuenta el valor instrumental de la lectura, difícilmente podrá transmitir la pasión por ella (Applegate y Applegate, 2009) y ser un mediador de lectura comprometido y competente (Elche y Larrañaga, 2018). Asimismo, el hecho de que no se identifique una correlación entre la autopercepción de competencia lectora y el rendimiento en las pruebas de lectura empleadas podría ser indicativo de que el alumnado carece de una idea aproximada de su competencia lectora ajustada a la realidad, lo que, a su vez, puede ser la causa de que quienes tienen una competencia lectora baja no se esfuercen por paliar esta carencia.

Referencias

- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Elche, M., y Yubero, Y. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45.
- Felipe, A. (2019). El hábito lector y su transmisión: Espiral de (no) lectores. En *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 219-226). Octaedro.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2015). Prospective teacher's Reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 178, 87–93.
- Felipe, A., y Villanueva, J. D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 95–117.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de los libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93–113.

***Gamificación y ludificación* como sinónimos imperfectos: una aproximación desde la didáctica de la lengua y la literatura**

Isabel Fernández López
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.fernandez@usc.es

Pablo Cano López
Universidade da Coruña
pablo.cano@udc.es

Palabras clave: *gamificación; ludificación; aprendizaje basado en juegos*

El término *gamificación* comenzó a difundirse en el año 2003 a partir de las aportaciones de Nick Pelling, diseñador y programador informático. Alcanzó una considerable difusión en la segunda década del siglo XXI con los trabajos de autores como Zichermann y Cunningham (2011) y Kapp (2012), en relación siempre con el ámbito de las TIC (videojuegos, aplicaciones móviles...). En numerosas ocasiones, se ha llamado la atención —por parte de la Fundeu y la RAE, p. ej.— sobre la conveniencia de utilizar en su lugar el término *ludificación*, ya que, en español, la base léxica culta que expresa la idea de 'juego' es *lud-* (<lat. *ludus*). En cuanto a la definición del concepto, suele haber acuerdo: la gamificación/ludificación se describe como la aplicación de principios y elementos característicos del juego en un entorno que no es de ocio. En el campo de la educación, gamificar es, por tanto, diseñar actividades didácticas aplicando mecánicas propias del juego. A partir de esta definición, se marcan distancias respecto de otras nociones como son *juego serio* (*serious game*) o *aprendizaje basado en juegos*.

Con nuestra comunicación pretendemos cuestionar esa equiparación habitual entre los términos de *gamificación* y *ludificación*, teniendo en cuenta las diferentes acepciones de la palabra inglesa *game*. Este cuestionamiento se basará en el examen de diferentes propuestas adscritas al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, rico en reflexiones teóricas, intereses y enfoques alternativos. En las clases de lengua y literatura, la gamificación se ha aplicado al tratamiento de contenidos tan diversos como son, por ejemplo, la escritura creativa (para incidir en las destrezas escritas), la dramatización (para desarrollar las destrezas orales) o la historia literaria. Este ámbito representa, por tanto, un laboratorio idóneo para poner a prueba el valor de los términos y comprobar hasta qué punto es necesario redefinirlos y trazar límites donde no los había.

Referencias

- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O`Reilly Media.

Haikus, talleres y Diseño Universal de Aprendizaje en Educación Primaria: abordar la educación literaria y los ODS

Gerardo Fernández San Emeterio
Universidad Complutense de Madrid
gerarfer@ucm.es

Pedro Hilario Silva
Universidad Complutense de Madrid
pedrojhi@ucm.es

Palabras clave: *educación literaria; diseño universal de aprendizaje; talleres literarios; objetivos de desarrollo sostenible; haiku*

Nuestra propuesta pretende unir Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), los haikus, la llamada “ecopoesía” y la metodología de talleres, con el fin de atender de manera efectiva la diversidad de las aulas, abundar en el desarrollo de la creatividad y trabajar de manera motivante diversos aspectos comunicativos, lingüísticos, lúdicos o culturales que caracterizan el desarrollo de la educación literaria en edades tempranas.

Aunque como señal Alba Teba “el mapa no es el territorio” y, sin duda, hay algunas realidades que contradicen la percepción general; sin embargo, podemos decir que existe, poco conocimiento y menor aplicación de los principios del DUA en nuestras aulas, a pesar de que la LOMLOE lo plantea como un elemento esencial para lograr la participación y el progreso del alumnado. Describir su relevancia y el modo en que contribuye a diseñar propuestas de aprendizaje es, por ello, una de las finalidades de nuestra propuesta.

Asimismo lo es mostrar cómo la aplicación de la metodología de talleres en el campo de la educación literaria no solo supone generar las condiciones necesarias para pasar de un currículo basado en la transmisión de contenidos a otro más acorde con los nuevos planteamientos metodológicos en boga, sino que también contribuye de forma especial a convertir al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje y a ayudarle a ser más autónomo en el manejo de información: comprenderla, categorizarla, evaluarla y utilizarla pertinentemente en distintos contextos.

Por otro lado, elegir la poesía como eje de este taller, y en especial el uso de la forma poética de origen japonés denominada “haiku”, tiene que ver, por un lado, con su dimensión como mediador de aprendizaje (tanto en la dimensión cognitiva del proceso como en la lúdica, vivencial y emocional) y, por otro, con el hecho de que en este género nos encontraremos una serie de recursos lingüísticos y estilísticos que pueden ser aprovechados didácticamente: la sonoridad, el ritmo o la carga metafórica, por ejemplo. Por otra parte, la elección del haiku, además de la integración cultural de la que participa, y, gracias a su naturaleza formal, nos permite conjugar la escritura y la lectura poéticas de manera fluida, así como familiarizar al alumnado, de forma sencilla y motivadora, con las peculiaridades del lenguaje poético; al tiempo que permite la adaptación del material trabajado según las necesidades y barreras que podamos detectar en los diferentes momentos.

Por último, dado que el lenguaje literario es una vía utilísima para la expresión de ideas y emociones, queremos plantear el uso de los versos como vehículo para dar a conocer los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto aquellos

relacionados con temas ecológicos, con el fin de generar empatía hacia la necesidad de un mundo más justo y sostenible.

Referencias

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), pp. 55-68.

Aznar Díaz I., López Núñez J. A., De la Cruz Campos y J. C. Campos Soto M. N. (2022). *Investigación e innovación sobre metodologías activas en educación*. Octaedro.

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

Bridging the Classics. Young Adult Literature in the Secondary Classroom

Olga Fernández Vicente
Universidad de La Rioja
olga.fernandez@unir.net

Palabras clave: *classics; Young Adult Literature; secondary; bridging; archetypes*

The reading of works of Spanish and universal literature in the secondary classroom should be considered as a free experience that would become a source of pleasure and lead to the personal enrichment of our students while supporting the development of their own preferences and their reading autonomy. Unfortunately, most of the literary pieces used in the secondary classroom contain characters and situations with which our students do not feel identified. In this paper we contend that an intertextual study that uses youth literature as a basis can help students create links that allow them to face more complex texts with greater confidence in their reading skills. Even though it is true that so far there are few studies on the way in which we can use youth literature as a bridge to reach our classics, it is a reality that students must first become readers in order to later develop the necessary skills to understand more complex arguments and the literary techniques used to achieve them. Thus, we propose, based on the existing literature, that by relating youth literature with the classics we will see our students develop their reading skills, relating, comparing, and drawing parallels between the elements of the classic works and youth literature. Indeed, most YA literature includes situational archetypes such as the trial as a rite of passage, the hero's quest, birth/death/rebirth, and the quest for self. In this way, we contend that based on Jung's theory of archetypes, we can examine a character with certain characteristics or a recurring situation in literature that provokes a deep emotional response in readers because it resonates with an image already existing in the unconscious (Jung, 1981). *The Archetypes and the Collective Unconscious* (2nd Ed.). Princeton University Press). In fact, we argue that by reading YA literature that reflects archetypes found in adult literature or the classics, teens can begin to understand the concept of recurring archetypes. Take as an example the situational archetype: Birth/Death/Rebirth. Theseus, for example, lived a relatively obscure life as the son of Aegeus, king of Athens and Etra before killing the Minotaur. For his part, J.K. Rowling's character, Harry Potter, follows the same sequence on his journey of initiation in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* (Rowling, 1998) *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Scholastics Press). At the beginning of the novel, Harry lives a normal, everyday life. Upon turning 10, he discovers more about his past, and, more importantly, about his future. He finds out where his parents came from and how they died. He faces various challenges and adversaries, aided by the forces of good within the world of wizards in present-day England. Clearly, we can assert that Harry Potter is a typical hero archetype (Schafer, 2000). *Exploring Harry Potter*. Beacham Publishing Corp.). We hope to put our proposal into practice in the first term of the academic year (2023-2024) in order to present results that can support our thesis. Yet, and even though so far we have no results, it is a fact that there are few studies on the way in which we can use youth literature as a

bridge to reach our classics and none in Spain, so this study is innovative and can open the door to future research.

Referencias

- Calvino, I. (2001). *Why Read the Classics?* Vintage Books.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Bollington Foundation Inc.
- Carlsen, G. y Sherrill, A. (1988). *Voices of Readers: How We Come to Love Books*. NCTE.
- Christenbury, L. (2000). Natural, Necessary and Workable: The Connection of Young Adult Novels to the Classics. In V.R. Monseau y G.M. Salvner (Eds.), *Reading Their World: The Young Adult Novel in the Classroom* (2nd Ed.). Boynton/Cook-Heyneman.
- Crowe, C. (2001). Young Adult Literature: AP and YA?. *English Journal*, 91(1), pp. 123-128.
- Gallo, D.R. (2001). How Classics Create an Alliterate Society. *English Journal*, 90(3), pp. 33-39.
- García Lorca, F. (1976). *La casa de Bernarda Alba*. Espasa-Calpe.
- Glaus, M. (2014). Text Complexity and Young Adult Literature in the English Curriculum Today: Classroom Teachers Speak Out. *The Alan Review*, Summer, pp. 53-61.
- Herz, S.K. y Gallo, D.R. (2005). *From Hinton to Hamlet: Building Bridges Between Young Adult Literature and the Classics*. Greenwood Publishing Group.
- Jung, C. G. (1981). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. (2nd Ed.). Princeton University Press.
- Miller, A.V. (2017). Pairing Young Adult and Classic Literature in the High School English Curriculum (Doctoral Dissertation). Available from *Pro-Quest Dissertations & Theses Global: The Humanities and Social Sciences Collection* (2033868648).
- Mitchell, D. (2002). *Children's Literature: An Invitation to the World*. Allyn & Bacon.
- Moseau, V. y Salvner, G.M. (2000). *Reading Their World: The Young Adult Novel in the Classroom* (2nd Ed.). NH: Boynton/Cook-Heyneman
- Pennac, D. (1999). *Better than Life* (Trans. David Homel). Stenhouse; Pembroke.
- Probst, R.E. (2002). *Response and Analytics: Teaching Literature in Secondary School*. (2nd Ed.). Heynemann.
- Rosenblatt, L.M. (1991). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Salvner, G.M. (2000). Time and Tradition: Transforming the Secondary English Class with Young Adult Novels. In V.R. Monseau y G.M. Salvner (Eds.), *Reading Their World: The Young Adult Novel in the Classroom* (2nd Ed.). Boynton/Cook-Heyneman

- Santoni, S.P. y Wagner, M.E. (2004). Promoting Young Adult Literature: The Other "Real" Literature. *American Secondary Education*, 33(1).
- Schafer, E. D. (2000). *Exploring Harry Potter*. Beacham Publishing Corp.
- Stephens, J. (2007). *Young Adult: A Book by Any Other Name...: Defining the Genre*. *Alan Review*, 35(1).

La didáctica de la argumentación multimodal con imágenes digitales en situaciones de aprendizaje del español como lengua extranjera

Álvaro Ferré Galvañ
Università degli Studi di Salerno
afferregalvan@unisa.it

Palabras clave: *argumentación; multimodalidad; español como lengua extranjera; aprendizaje basado en tareas; semiótica de la imagen*

Este estudio plantea una revisión teórica de los antecedentes y el estado de la cuestión actual sobre una línea de investigación innovadora en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la didáctica de la argumentación multimodal en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, según las orientaciones estratégicas de esta competencia clave y los marcos científico-metodológicos internacionales que les sirven como regulación institucional global: el Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCER) y su trasposición oportuna al espacio formativo del español como lengua extranjera (ELE) desde las indicaciones regladas del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC).

De modo general, se revisa la "argumentación multimodal" (oral, escrita, icónica, audiovisual...) desde la semiótica de la intertextualidad en sus experiencias de comunicación social. El término fue acuñado por Gilbert (1994) desde un enfoque emocional que implica dimensiones tanto lógicas como emocionales e imaginativas, de interés interdisciplinar (Coffin, 2009), pues en la Sociedad del Conocimiento, propia del homo videns (Sartori, 1998), la imagen está presente en gran parte de los mensajes humanos de diferentes campos técnicos, publicitarios y culturales (Barthes, 1964; Laulan, 1976) y requiere descodificación e interpretación de su sentido comunicativo, así como empleo constructivo para obrar discursos creativos con su recursividad expresiva, como ocurre con las iniciativas ekfrásticas en el campo del arte y la educación literaria. Tal indagación constituye, por tanto, un reto educativo necesario para adaptar la enseñanza de lenguas a la autenticidad real donde han de hacerse efectivo su aprendizaje.

De modo específico, tal revisión se centra en tres ámbitos de su dominio educativo competencial: el disciplinar correspondiente a la enseñanza del español como lengua extranjera; el curricular propio del marco legislativo vigente en España de la LOMLOE, que incide en el trabajo competencial desde el concepto de "situaciones de aprendizaje"; el textual, que abarca la dimensión multimodal de tipos y formatos donde cabe la interacción entre prácticas discursivas verbales y no verbales, en concreto, la recursividad de imágenes digitales.

El estudio de la argumentación multimodal desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en ELE cuenta con pocos trabajos pioneros y muy recientes, muchos de ellos realizados por el equipo investigador al que pertenecen los coautores de esta comunicación (Caro y González, 2018; Caro y Martín, 2019; Minervini y Sánchez Martín,

2023; Martín y Caro, 2023; Caro y de Amo, 2023; Caro y de Vicente-Yagüe, 2021). Se delimitan aquí tales itinerarios de investigación desde el conocimiento generado en el proyecto I+D+i IARCO y desde nuevos estudios doctorales actuales al respecto, atentos al trabajo con imágenes digitales y a sus investigaciones previas (Kress y van Leeuwen, 2020; Ferré y Ortega, 2022).

Referencias

- Archer, A. (2016). Multimodal academic argument. In A. Archer y E. Breuer (Eds.), *Multimodality in Higher Education* (pp. 93-113). Brill.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Caro Valverde, M. T. y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2023). *Comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Caro Valverde, M.T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Gilbert, M. (1994). Multi-modal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24, 159-177.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Marraud, H. (2016). The Role of Ostension in Visual Argumentation. *Cogency*, 7(1), 21-41. <https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/view/301/125>
- Martín Sánchez, M. T. (2022). El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96575>
- Martín Sánchez, M. T. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación en textos narrativos de estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 231-252. <https://doi.org/10.6018/educatio.566031>
- Minervini, R. y Martín Sánchez, M. T. (2023). La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: análisis de producciones escritas de estudiantes de ELE. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 73(23). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.544911>.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus pucv-2010. *Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.

Creencias de maestros de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los libros ilustrados de no ficción y la multimodalidad en las bibliotecas

Blanca Florido Zarazaga
Universidad de Cádiz
blancaflorido@hotmail.com

Palabras clave: *Horizonte 2030; Objetivos de Desarrollo Sostenible; libros ilustrados de no ficción; Nubeteca; formación inicial*

La formación inicial de los maestros en relación con el Horizonte 2030 y, por consiguiente, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es un tema relevante en la agenda educativa en los últimos años. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha instado a las universidades a incluir estos objetivos en sus programas de formación para futuros docentes con el fin de que exista una concienciación con el entorno por parte de la comunidad universitaria. Adentrándonos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y Literatura, es precisamente el género no ficcional el que apuesta por “temas más complejos, diversos y actuales que se preocupan por la sociedad del siglo XXI” (Sampérez y Margarida, 2023, p. 135), desde la ciencia y la historia hasta el cuidado del planeta. Este actual panorama del libro ha provocado un cambio de paradigma en la lectura caracterizado por la hibridación de lo analógico y digital por lo que la Nubeteca (Cordón et al., 2020), concepto que combina la nube (internet) con la biblioteca, se presenta como una oportunidad para acercar a los niños a diferentes medios y formatos de lectura, como los libros digitales, audiolibros y vídeos interactivos.

En este contexto, el objetivo principal de esta comunicación es conocer las creencias y actitudes desde la voz de los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz en el marco de su formación inicial sobre los ODS, libros ilustrados de no ficción (LINF) y la multimodalidad en las bibliotecas; siendo estas las tres dimensiones de estudio que conforman el instrumento. Se aplicó un cuestionario online a través de un formulario de Google compuesto por preguntas de diverso tipo: abiertas, cerradas de respuesta múltiple y de contingencia.

Referencias

- Andreu, A., Fernández, J.L., y Fernández, J. (2020). Pasado, presente y futuro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). La tecnología como catalizador (o inhibidor) de la Agenda 2030. *Revista Icade*, (108), 2341-0841.
- Cordón-García, J.A., Valbuena, J., y Merchán, J.F. (2020). *Impacto de los Espacios Nubetca. Informe final del proyecto de investigación*. <https://bit.ly/4o59mgo>
- Sampérez, M. y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales

del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Taberero, R. (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Aulas del futuro, una realidad educativa del presente. Evolución metodológica en el aprendizaje de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Jesica Fortes Regalado
CEP Norte de Tenerife
jforreg@gobiernodecanarias.org

Lourdes del Carmen Visser Ortíz
CEP Norte de Tenerife
lvisort@gobiernodecanarias.org

Palabras clave: *aulas del futuro; espacios creativos; recursos educativos; innovación; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Tecnologías Aplicadas al Conocimiento*

La ley educativa española vigente (LOMLOE, 2020), en todas sus etapas, aboga por el establecimiento, por parte de los centros educativos, de medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos. Además, impulsa a promover alternativas metodológicas con el objetivo de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado. Es por ello que este trabajo se centrará en las Aulas del Futuro, un recurso clave para la evolución de las metodologías pedagógicas en todas las materias que destaca por la presencia de medios digitales, espacios flexibles y trabajo en equipo.

Por un lado, se estudiará el origen de las Aulas del Futuro y su evolución, así como la llegada de esta propuesta metodológica al archipiélago canario; por otro lado, se ofrecerán ejemplos concretos de posibles intervenciones didácticas para trabajar Lengua y Literatura con un enfoque activo y social contextualizadas en la Comunidad Autónoma de Canarias y, finalmente, se expondrán las conclusiones obtenidas (ventajas y dificultades de la modernización de las metodologías pedagógicas). Sin duda, esta transformación educativa es la aliada del profesorado para formar a los futuros ciudadanos del siglo XXI.

Referencias

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Literatura Infantil y Juvenil, género y construcción de interculturalidad

Concepción Francos Maldonado
Universidad de Oviedo
francosconcepcion@uniovi.es

Aída Bárbara Parrales Rodríguez
Universidad de Oviedo
parralesaida@uniovi.es

Palabras clave: *LIJ; Educación Literaria; interculturalidad; género; lectura*

En el marco de la Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es necesario abordar cuestiones como el género y la interculturalidad, desde la teoría y desde la práctica, para construir una ciudadanía más igualitaria, democrática e intercultural, a través del desarrollo de una competencia lectora, literaria e intercultural críticas (Aguilar, 2013; Ballester e Ibarra, 2015; Bartolomé y Cabrera, 2003; Colomer, 2011; Pétit, 2009; Rivera Jurado, 2021).

La lectura, y de modo particular la literaria, puede contribuir a que quien lee reflexione y transite por las diferentes pertenencias identitarias, lingüísticas, afectivas..., en lo personal y como parte integrante de sociedades diversas. Igualmente, facilita la observación y la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, propicia el diálogo y la negociación de significados (Francos Maldonado, 2010, 2021) y favorece la exploración de numerosas posibilidades didácticas y estéticas.

Con esta propuesta se buscan diferentes objetivos, entre otros: contribuir a visibilizar a las mujeres y sus legados en la cultura escolar (Aguilar, 2020; López Navajas, 2021); dar a conocer personajes femeninos de obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) relacionados con la diversidad cultural, las migraciones, etc., bien para señalar estereotipos y superarlos o para mostrar modelos que fomenten la equidad, la igualdad de género, la no discriminación y la interculturalidad; potenciar la relación entre Educación Literaria, interculturalidad, género.

De este modo, en el presente trabajo, primero se plantea un marco teórico que recoge una breve revisión teórica relativa a la igualdad de género y la interculturalidad en el contexto de la Educación Literaria, así como en el currículo establecido por la LOMLOE. A continuación se propone una breve muestra de lecturas que aúnan aspectos para abordar interculturalidad y género. Igualmente, se tienen en cuenta las implicaciones didácticas de la LIJ, que facilita el encuentro entre quien lee y los personajes que, con frecuencia, tienen voz narrativa en primera persona, lo que propicia la empatía, ayuda a despertar interés por el conocimiento interdisciplinar y de diferentes realidades socioculturales, favoreciendo, a través de la mediación lectora, el avance en retos interpretativos.

Referencias

Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 177-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309012>

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En N. Ibarra-Rius, *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39-55). Octaedro.
- Ballester Roca, J., y Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161–183.
<https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2003), 33-56.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11399>
- Colomer, T. (2011). *Escuela e inmigración*.
https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigraci%C3%B3n_La_literatura_que_acoge
- Francos Maldonado, C. (2010) Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. *Foro de profesores de E/LE*. 6, pp. 1-10
<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6590>
- Francos Maldonado, C. (2021). Literatura Infantil y Juvenil y construcción de interculturalidad en contextos multilingües. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.). *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Universidad de Oporto.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0033.pdf
- Jefatura del estado (2020). Ley Orgánica 3/2020 Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Pétit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ágora.
- Rivera Jurado, P. (2021). El tratamiento de la interculturalidad desde la literatura juvenil: Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(4). <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7938>

La competencia plurilingüe en Galicia: estudio comparativo sobre las percepciones del profesorado de L1 y LE en educación secundaria

Noelia María Galán-Rodríguez
Universidade da Coruña
noelia.galan@udc.es

Palabras clave: *competencia plurilingüe; educación secundaria; L1; LE; percepciones del profesorado*

La nueva realidad social, económica y política caracterizada por la globalización ha impulsado importantes cambios a nivel educativo. Esto se ha visto plasmado en las nuevas leyes que abordan la pluralidad lingüística y cultural de modo explícito y transversal en todas las etapas educativas a través de la introducción de la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave (BOE, 2020). El MCER (Consejo de Europa, 2002) y su Companion Volume (Consejo de Europa, 2020) enfatizan el concepto de plurilingüismo como un repertorio lingüístico único en el que las L1 y las LE se retroalimentan, por lo cual, promueve la transversalidad frente a la tradicional compartimentalización de estas en el sistema educativo. De acuerdo con Vikøy y Haukås (2021), la investigación sobre las percepciones del profesorado es fundamental, ya que los profesores son los principales agentes que implementan el currículum. Autores como Dewaele y Pena (2018) y Calafato (2020) exponen que factores tales como el contexto sociolingüístico y las experiencias personales como estudiantes de lengua(s) influyen en las actitudes que se muestran con respecto al multilingüismo. Por lo tanto, esta presentación tiene como objetivo analizar las percepciones del profesorado gallego de Educación Secundaria en torno al plurilingüismo y sus prácticas docentes. Se ha llevado a cabo un análisis comparativo a través de las respuestas recibidas a un cuestionario. Los datos se han analizado teniendo en cuenta la especialidad del profesorado: profesorado de L1 (Lingua Galega y Lengua Castellana, N=78) y profesorado de LE (N=110). Los resultados preliminares muestran una actitud positiva generalizada hacia la idea del plurilingüismo en la enseñanza secundaria. Cabe destacar que un alto porcentaje de los encuestados afirman utilizar otras lenguas aparte de la lengua de instrucción. Sin embargo, este porcentaje se ve reducido en cuanto al uso de actividades de carácter plurilingüe, es decir, esas que combinan varias lenguas.

Referencias

- BOE. (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 no. 340*, 30 de diciembre de 2020.
- Consejo de Europa (CoE). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (COE). (2020). *Common European Framework of Reference for*

Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Consejo de Europa, Estrasburgo.

Dewaele, J. M., y Pena Díaz, C. (2018). Sources of variation in Galician multilinguals' attitudes towards Galician, Spanish, English and French. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 12(25), 34-58.

Vikøy, A., y Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1-20.

Emociones de estudiantes universitarios ante el aprendizaje de materias en inglés

María del Carmen Galván Malagón
Universidad de Extremadura
mcgalvan@unex.es

María Isabel Morera Bañas
Universidad de Extremadura
isamore@unex.es

Palabras clave: *emociones; lenguas extranjeras; EMI; universidad*

El aprendizaje de materias en inglés puede evocar diversas emociones en los estudiantes universitarios. Mientras que para algunos puede ser un reto emocionante, para otros puede generar estrés. Fonseca (2005) recoge la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras u afirma que las emociones tienen un impacto en la motivación, la confianza y el rendimiento académico de los estudiantes. Hay estudiantes que experimentan entusiasmo y curiosidad al adquirir conocimientos en materias en inglés. Para ellos, este nuevo idioma representa una oportunidad para ampliar sus horizontes, comunicarse con personas de diversas culturas y acceder a recursos académicos de alcance internacional. Sin embargo, para otros, la barrera del idioma puede representar un obstáculo para comprender y expresarse, lo que puede generar sentimientos de inseguridad y falta de confianza. Estos estudiantes pueden experimentar miedo a cometer errores y sentir vergüenza frente a sus compañeros o profesores.

La asistencia a clases en programas conocidos como EMI (donde el inglés se utiliza como medio de instrucción) puede generar diferentes sentimientos. En este estudio nos interesamos por las emociones que el estudiante pueda experimentar al estar en clase y trabajar los contenidos disciplinarios de las materias de su Grado que cursan en inglés. Para ello, y dentro de un Proyecto sobre el desarrollo del Plurilingüismo que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se ha pasado un cuestionario de emociones de logro (Achievement Emotions Questionnaire, AEQ) (Pekrun et al. 2005; Bieleke et al., 2021) con preguntas de tipo Likert y una muestra de 179 alumnos. El cuestionario incluye preguntas sobre su grado de seguridad, ansiedad, nervios, motivación o emociones surgidas en ese proceso de aprendizaje de la lengua inglesa o de materias no lingüísticas impartidas en lengua inglesa. Su análisis nos brindará la posibilidad de conocer las emociones de los estudiantes universitarios ante el aprendizaje de materias en inglés, que pueden variar desde la emoción y la motivación hasta la frustración y la ansiedad (Pekrun et al., 2002). Por ello, es de vital importancia asociar los datos obtenidos al aprendizaje de materias en inglés para que los estudiantes puedan sacar el máximo provecho de su experiencia universitaria y desarrollar habilidades lingüísticas y académicas sólidas en un entorno globalizado.

Referencias

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L. y Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65.

Fonseca Mora, M.C. (2005) . El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp: 55-79). Servicio Publicaciones UCAM.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. <https://d-nb.info/1115472046/34>

Pekrun, R., Goetz, T. y Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. <https://2005AEQManual.pdf>

Uso de la L1 en el aula AICLE: estudio de caso en profesorado de niveles iniciales

Paula García García
Universidade de Santiago de Compostela
paula.garcia.garcia@rai.usc.es

Fátima Faya Cerqueiro
Universidade de Santiago de Compostela
fatima.faya@usc.es

Palabras clave: AICLE; L1; Educación Primaria; Aprendizaje de Lengua Inglesa; *amet*

La utilización de la lengua materna (L1) ha pasado de ser algo ajeno al aula de lengua extranjera (L2) a estar aceptada e integrada como parte de la metodología (Littlewood y Yu, 2011). Esto se puede ver reflejado en los nuevos cambios legislativos, puesto que la LOMLOE establece el Plurilingüismo como uno de los saberes que componen la materia de Lengua Extranjera, al mismo nivel que la Comunicación y la Interculturalidad. Este cambio de enfoque no solo se aplica en la enseñanza de la L2, sino también en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) (Lin, 2015).

De este modo, la L1 ha ido abandonando el estigma, sobre todo en casos de *code-switching*, para convertirse en una herramienta pedagógica en sí misma, también a través del *translanguaging* (Cenoz y Gorter, 2022), que permite un uso más consciente, planificado y útil no solo para la adquisición de terminología específica, pues también puede contribuir a dar reconocimiento y prestigio a diferentes lenguas en contextos multilingües. En los últimos años se ha incrementado el número de estudios que se centran en el uso de la L1 en el aula AICLE en diferentes niveles educativos. Así, algunos trabajos han analizado, entre otros aspectos, las funciones que desempeña la L1 que emplea tanto el alumnado (Pavón y Ramos, 2019) como el profesorado (Bobadilla y Galán, 2020).

En los cursos iniciales de Educación Primaria, en los que el nivel lingüístico del alumnado es aún limitado en la lengua extranjera, el uso de la L1 por parte del profesorado cobra especial relevancia puesto que se convierte en parte esencial de la metodología. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar, clasificar y analizar las producciones de L1 de una docente que utiliza la metodología AICLE en la materia de Educación Plástica y Visual en el primer curso de Educación Primaria.

Las intervenciones se recogieron en el aula de un centro público plurilingüe durante varias sesiones y posteriormente fueron clasificadas y analizadas siguiendo catálogos de funciones descritos en estudios previos (Flyman-Mattson y Burenhult, 1999; Galindo, 2008; Littlewood y Yu, 2009; Debreli y Oyman, 2015). Los resultados sugieren la importancia que cobran algunas funciones, como asegurar la comprensión de léxico específico y de las propias instrucciones, a la vez que ponen de manifiesto la necesidad de incluir dichas estrategias metodológicas como parte de la formación del futuro profesorado.

Referencias

- Bobadilla-Pérez, M., y Galán-Rodríguez, N. (2020). The use of the L1 in a CLIL lesson in Secondary Education in Galicia. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 183-193. <https://doi.org/10.5209/dida.71796>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Debreli, E. y Oyman, N. (2015). Students' Preferences on the Use of Mother Tongue in English as a Foreign Language Classrooms: Is it the Time to Re-examine English-only Policies? *English Language Teaching*, 9(1), 148-162. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p148>
- Flyman-Mattsson, A. y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 51-66.
- Galindo Merino, M. M. (2008). Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 270-275). Servicio de Publicaciones.
- Lin, A. M. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Littlewood, W., y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64-77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Pavón Vázquez, V., y Ramos Ordóñez, M. C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>

Chatbots como respuesta al examen oral de lengua extranjera de EBAU

Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá
Jesus.garcialaborda@uah.es

Palabras clave: *evaluación sumativa; oral; chatbots; acceso universidad*

La prueba de EBAU se realiza de una manera muy similar desde hace más de 25 años. El fallido intento de encontrar una EBAU diferente ha sido rechazado por las propias universidades. En lo referente al examen de inglés sigue presentando problemas significativos tanto organizativos como técnicos. Por tanto, sigue siendo necesario encontrar métodos económicos de evaluación oral que cumplan las características de realismo y practicidad. Esta propuesta ofrece una alternativa bastante estandarizada a la prueba oral a través del uso de *chatbots*. Un *chatbot* es un programa de software de diálogo que puede interactuar con los usuarios y procesar sus entradas usando lenguaje natural.

El aprendizaje de idiomas asistido por *chatbot* se refiere a al uso máquina-humano para interactuar con los estudiantes usando lenguaje natural para la práctica diaria del idioma (p. ej. práctica de conversación, (Fryer et al., 2017)), respondiendo preguntas relacionadas con el aprendizaje de idiomas (p. ej., lectura de libros de cuentos). Xu, Wang, Collins, Lee y Warschauer, 2021 también afirman que es posible realizar evaluaciones (aunque creemos que este aspecto está aún poco desarrollado) y proporcionar comentarios, por ejemplo, una prueba de vocabulario (Jia et al., 2012). Recientemente, las técnicas de inteligencia artificial y aprendizaje automático han mostrado que es posible mejorar la capacidad de los *chatbots* para adaptarse a las entradas no estructuradas de los usuarios finales como suele suceder en la enseñanza de lenguas extranjeras. Obviamente, parece esta una manera para solucionar, con ciertas limitaciones, la necesidad de un sistema de evaluación online que, junto a otras medidas ya propuestas por otros investigadores (Peñate Cabrera, 2014), pueden solucionar la grave deficiencia de la evaluación oral en la prueba de acceso a la universidad.

Los *chatbots* para la evaluación de lenguas poseen tres características de enorme interés para esta investigación: 1) están disponibles y tienen una enorme flexibilidad por lo que se pueden utilizar en cualquier momento en las semanas/meses previos a la prueba; 2) los estudiantes pueden practicar sus habilidades lingüísticas con *chatbots* cuando lo deseen para la preparación de la prueba (poco se ha hablado sobre la validez de un examen en relación a su práctica previa potencial), algo que un compañero humano no podría hacer fácilmente (Haristiani, 2019); 3) en determinadas situaciones, los chatbots pueden proporcionar a los estudiantes un *input* mucho más amplio que sus compañeros escolares cuando se actúa en una L2 (Fryer et al., 2019); 4) asimismo, los *chatbots* facilitan una práctica continuada, liberando al docente de L2 del trabajo repetitivo e incrementando las posibilidades de interacción en la práctica de la L2 (Fryer et al., 2019).

Esta presentación tratará de analizar esa aplicabilidad. Los mayores retos son precisamente el afinamiento de *chatbots* y el modo de realizar la evaluación, especialmente de una manera automatizada. Para lograr lo aquí descrito 1) se presenta la idea; 2) se marca el potencial desarrollo y 3) las dificultades de puesta en funcionamiento. La comunicación concluye que su utilización facilitaría el efecto rebote positivo en las aulas generales de Bachillerato.

Referencias

Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., y Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for Language Learning Now: Current and Future Directions. *Language Learning y Technology*, 24(2), 8-22. DOI: 10125/44719

Haristiani, N. (2019). Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1):012020. DOI: 10.1088/1742-6596/1387/1/012020

El papel de las literaturas gráficas en la perspectiva de la actual educación literaria

Juan García Única
Universidad de Granada
jggu@ugr.es

Palabras clave: *literaturas gráficas; cómic; álbum; educación literaria*

En esta comunicación pretendemos examinar el papel de las llamadas literaturas gráficas, concepto amplio que va desde el ámbito del cómic al del álbum. La educación literaria tradicional, de carácter logocéntrico, ha tendido a privilegiar un concepto de literatura que atribuye una centralidad absoluta al texto y excluye o, en todo caso, reduce a un papel meramente subsidiario, otros códigos como los icónicos-visuales (Arias Villamar, Revuelta y Rivera Mieles, 2021). Sin embargo, la incorporación hace ya mucho del cómic como forma de arte socialmente aceptada y prestigiada (Barbre III y Tolberg, 2021; Bucher y Manning, 2004), así como la emergencia que el formato álbum ha conocido en las últimas décadas (Sipe, 2008; Van der Linden, 2015), hace que resulte necesario reexaminar el papel de las literaturas gráficas dentro del currículum escolar.

Esta necesidad nos lleva a abordar cuatro líneas de investigación cuyo desarrollo pensamos que urge especialmente en este momento: en primer lugar, la redefinición del concepto mismo de lo que se entiende por literatura y, en concreto, de lo que se entiende por tal en el ámbito educativo; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la reconsideración de lo que llamamos educación literaria en el contexto de la nueva ley educativa; en tercer lugar, el esfuerzo por incorporar a dicha educación literaria un canon escolar de literaturas gráficas; y, en cuarto lugar, la interrogación acerca del papel y las posibilidades didácticas que estas puedan adoptar en el desempeño de la actual coyuntura legislativa.

Referencias

- Arias Villamar, J., Revuelta, F., y Rivera Mieles, A. B. (2021). Alfabetización visual. *Actas de Diseño*, 37, 142-147. <https://doi.org/10.18682/add.vi37>
- Barbre III, J. O., y Tolbert, J. B. L. (2021). Graphic Instructional Pedagogy. *Journal of Thought*, 55(1/2), 37-56.
- Bucher, K. T. y Manning, M. L. (2004). Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum. *The Clearing House*, 78(2), 67-72.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré y Variopinta y Banco del Libro de Venezuela.

Enseñanza gramatical y reflexión metalingüística mediante una secuencia didáctica de gramática para el aula de inglés en la Educación Primaria

María Dolores García-Pastor
Facultad De Magisterio
Universidad De Valencia
maria.d.garcia@uv.es

Jorge Piqueres Calatayud
Facultad De Magisterio
Universidad De Valencia
jorgepick@gmail.com

Antonio Jiménez Medes
Facultad De Magisterio
Universidad De Valencia
ajimedes@gmail.com

Palabras clave: *enseñanza gramatical; reflexión metalingüística; secuencia didáctica de gramática; inglés como lengua extranjera, Educación Primaria*

La efectividad de la enseñanza gramatical explícita en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2) ha sido ampliamente demostrada (Nassaji y Fotos, 2011; Norris y Ortega, 2000). Este tipo de instrucción gramatical es especialmente importante en un contexto lengua extranjera, en el que el alumnado tiene acceso limitado a la lengua meta (Nassaji, 2017). El territorio español constituye un ejemplo de dicho contexto, en el cual se han llevado a cabo investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje gramatical tanto en estudiantes universitarios como alumnos y alumnas de Educación Secundaria. No obstante, la investigación en escolares de Educación Primaria ha sido mucho menor, a pesar de que la lengua extranjera se ha ido introduciendo en los centros escolares en cursos cada vez más iniciales (García-Mayo, 2017, 2018), y de que es necesario disponer de dispositivos metodológicos que fomenten la reflexión metalingüística y el aprendizaje gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2021), especialmente en este grupo de edad, e investigar sobre su efectividad. Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las reflexiones de escolares de 6ª curso de Educación Primaria con un nivel A1-A2 de inglés (Consejo de Europa, 2018) en torno a la expresión de la obligación en esta lengua extranjera (en concreto, a través de *must*, *have to*, y *should*) durante la implementación de una secuencia didáctica de gramática (SDG), que fue diseñada como parte del proyecto financiado EGRAMINT (ref. PID2019-105298RB-I00, MEC). Este trabajo también examina si estos escolares resolvían sus problemas lingüísticos, todo ello utilizando fundamentalmente los conocidos *language-related episodes* (Swain y Lapkin, 1998) como unidad principal de análisis. Los resultados muestran que las reflexiones de los escolares se centraron tanto en aspectos gramaticales, como en aspectos semánticos y pragmáticos, y que en la mayoría de ocasiones resolvían de forma adecuada sus problemas lingüísticos, revelando así la efectividad de la SDG para promover la reflexión metalingüística en relación con las formas lingüísticas estudiadas para expresar obligación en inglés.

Referencias

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors->

- García-Mayo, M. P. (2017). *Learning foreign languages in Primary School: Research insights*. Multilingual Matters.
- García-Mayo, M. P. (2018). Child task-based interaction in EFL settings: research and challenges. *International Journal of English Studies*, 18(2), 119-143.
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative contexts*. Routledge.
- Norris, J. M. y L. Ortega (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramàtica escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. 21, 33-55.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

Análisis del feedback correctivo en la escritura en una L2 y creencias del profesorado de Educación Secundaria

María Dolores García-Pastor

Facultad De Magisterio, Universidad De Valencia
maria.d.garcia@uv.es

Carolina Grau Montesinos

Facultad De Magisterio, Universidad De Valencia
carolina.grau.m@gmail.com

Palabras clave: *escritura en L2; feedback correctivo; creencias sobre escritura; inglés como lengua extranjera*

La investigación sobre feedback correctivo (FC) en la escritura en una segunda lengua o lengua extranjera (L2) ha demostrado en general la efectividad del mismo para el aprendizaje lingüístico (Bitchener, 2012, 2016; Bitchener y Ferris, 2012; Bitchener y Storch, 2016). Por el contrario, los resultados de los estudios sobre prácticas de FC de los y las docentes, y sus creencias en torno a este tipo de feedback no han sido concluyentes, ya que ciertas investigaciones muestran una alineación total (Lira-Gonzales et al., 2021) o parcial (Mao y Crosthwaite, 2019) entre prácticas y creencias, mientras que otras señalan una ausencia de coherencia entre ambas (Lee, 2009). En este trabajo pretendemos atender a estas cuestiones mediante el análisis de las prácticas de CF de 4 docentes de Educación Secundaria en un total de 60 textos producidos por aprendices de L2 inglés en esta lengua, y las creencias de estos y estas docentes sobre dichas prácticas en entrevistas semiestructuradas. El análisis de las prácticas consistió en un análisis cualitativo y cuantitativo de tipo descriptivo a partir de los distintos tipos de feedback establecidos en investigaciones previas (Ellis, 2009). El análisis de creencias se basó en el análisis de contenido temático (Krippendorff y Borg, 2009). Los resultados indican que las prácticas de FC de los y las docentes consistían fundamentalmente en la corrección de errores de nivel micro, centrado en las formas lingüísticas. Se observó además que estas prácticas comprendían también FC directo y no focalizado en errores lingüísticos, e indirecto y focalizado en errores de contenido. Aunque todos los participantes compartieron la creencia de que la precisión lingüística y el feedback tanto a nivel micro como a nivel macro eran los aspectos más relevantes en la escritura en L2, y tenían una visión positiva sobre la recepción del FC por parte de los y las estudiantes, también indicaron que estos apenas incorporaban dicho feedback en escritos posteriores. Los resultados muestran que las creencias de estos profesores y profesoras, y sus prácticas sólo se alineaban en la provisión de FC no focalizado, reflejando la ausencia de coherencia en general entre sus prácticas de FC y sus creencias.

Referencias

- Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.006>
- Bitchener, J. (2016). To what extent has the published written CF research aided our understanding of its potential for L2 development? *ITL-International Journal of*

Applied Linguistics, 167(2), 111-131. <https://doi.org/10.1075/itl.167.2.01bit>

Bitchener, J. y Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Mouton de Gruyter.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

Krippendorff, K. y Bock, A. M. (2009). *The content analysis reader*. Sage.

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>

Lira-Gonzales, M. L., Nassaji, H. y Chao Chao, K. W. (2021). Student Engagement with Teacher Written Corrective Feedback in a French as a Foreign Language Classroom. *Journal of Response to Writing*, 7(2), 37-73. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol7/iss2/3>

Mao, S. y Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>

O videopodcast como recurso educativo na formación literaria de futuro profesorado

Rocío García-Pedreira

LITER21-Universidade de Santiago de Compostela

mariadelrocio.garcia.pedreira@usc.es

Palabras clave: *videopodcast; Literatura Infantil e Xuvenil; innovación; educación literaria; educación superior*

O formato podcast é unha tendencia en auge no relativo ao consumo de medios e de contidos nos tempos de lecer. Ante isto, a educación viu a posibilidade de innovar nas súas estratexias e procedementos utilizando esta dinámica e formato como parte dos recursos empregados polo persoal docente. Pellicer (2022) explica que, dende o punto de vista educativo, destacan diversas vantaxes como a mellora da motivación do alumnado debido ao rol activo que adquiren no seu desenvolvemento e á multiplicidade de procesos que engloba. Ademais, tamén explica que a inclusión do vídeo mellora a capacidade verbal e de expresión oral das persoas participantes, as habilidades sociais e de traballo en grupo e o manexo das novas tecnoloxías. Máis alá disto, Quintana, Parra e Riaño (2017) e Solano e Sánchez (2010) sosteñen que a utilización desta ferramenta no ensino superior permite ampliar as canles de comunicación e as audiencias coas que a institución interactúa de xeito activo dentro da sociedade ao desenvolver contidos abertos que promoven o coñecemento libre e a adaptación sinxela dos recursos educativos a distintos contextos.

Neste contexto naceu o proxecto "Petíscame" (ver <https://petiscandolibros.wordpress.com/petiscame-videopodcast/>), unha experiencia de videopodcast con perspectiva de xénero no eido da formación literaria e artística de docentes en formación. A primeira temporada sobre a que se centrará a presente comunicación compúxose de oito capítulos que acolleron diversas entrevistas a creadoras e ilustradoras galegas vinculadas co mundo do álbum ilustrado, cómic e obras literarias dirixidas á infancia e xuventude. A proposta formou parte do desenvolvemento da materia Literatura e arte, incluída nos plans de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Infantil e do Dobre Grao en Mestre/a de Educación infantil e Primaria, impartidos na Facultade de Formación do Profesorado de Lugo (Universidade de Santiago de Compostela), durante o segundo semestre do curso 2022/2023. Entre os obxectivos específicos atopábanse fomentar o uso do galego por parte do futuro profesorado, desenvolver habilidades orais mediante o tratamento de contidos propios da materia e doutros transversais, elevar a motivación do alumnado pola propia aprendizaxe e aumentar o coñecemento sobre o sector editorial galego para a infancia e a xuventude, especialmente no relativo á ilustración e ao uso destas obras nas aulas.

Logo da presentación do proxecto, tamén se fala de xeito pormenorizado do proceso de posta en práctica da proposta, que se dividiu en catro fases principais: a fase de formación, a fase de preparación, a fase de produción e a fase de difusión. Finalmente, tamén se recolle un apartado de avaliación da proposta, para o cal se utilizou a observación participante, a análise do resultado das producións vinculadas coas tarefas

pautadas e as valoracións realizadas polas persoas participantes, tanto invitadas como alumnado, mediante dous cuestionarios anónimos deseñados e difundidos mediante a aplicación Google Forms.

Así, os resultados dan conta do cumprimento dos obxectivos establecidos para a proposta cun nivel de logro alto, evidenciando a viabilidade da utilización do videopodcast como recurso educativo na formación literaria do futuro profesorado, o cal se podería trasladar facilmente a outros ámbitos de coñecemento.

Referencias

- Pellicer, M. T. (2022). Capítulo 1. Concepto y utilidad en el ámbito docente y divulgador. Estudios de caso. En M. T. Pellicer (Coord.), *El pódcast y otros recursos en la innovación educativa* (pp. 17-28). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/lj.1866791.4>
- Petiscando libros (s.d.). *Petíscame, videopodcast*. <https://petiscandolibros.wordpress.com/petiscame-videopodcast/>
- Quintana, B., Parra, C. e Riaño, J. P. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a4>
- Solano, I. M. e Sanchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>

Os itinerarios lectores como estratexia para o traballo interdisciplinar e interartístico

Rocío García-Pedreira
LITER21-Universidade de
Santiago de Compostela
mariadelrocio.garcia.pedreira@usc.es

Carmen Ferreira Boo
Universidade da Coruña
m.fboo@udc.es

Marta Neira Rodríguez
LITER21-Universidade de
Santiago de Compostela
marta.neira@usc.es

Palabras clave: *itinerario lector; educación infantil; educación primaria; interartisticidade; lectura multimodal*

Un itinerario lector é unha estratexia didáctica para a formación de lectores que permite a planificación dunha ruta literaria, a partir da selección mediada de obras, que se relacionan entre elas en base a uns criterios específicos (Guajardo, 2017). A través da súa utilización é posible a renovación do canon escolar, de xeito que os textos clásicos dialoguen con outros que promovan o asentamento de hábitos lectores duradeiros grazas a estaren máis vinculados coa realidade do alumnado, as súas preocupacións e tendencias de ocio (Mendoza Fillola, 2002). O labor docente neste proceso previo ao traballo na aula é determinante no que respecta á construción de sociedades lectoras que conciban a lectura como unha ferramenta básica para o desenvolvemento da personalidade, un elemento esencial para a socialización e a convivencia democrática (Lei 10/2007), mais non sempre se lle presta a atención necesaria. Emporiso, vese comprometido o propósito que subxace en todo o traballo realizado dende as escolas con respecto á literatura: formar lectorado que decida ler nos seus fogares e tempos de ocio, cando ninguén llo esixa e a partir de metas establecidas pola propia persoa en virtude da súa liberdade.

Por outra banda, cómpre destacar que o traballo interdisciplinar, a partir do desenvolvemento aplicado das competencias e a aposta polo modelo das situacións de aprendizaxe, é un dos principios fundamentais da nova lexislación educativa no que respecta ás etapas de educación infantil e primaria. Alén disto, tamén se establece a importancia do tratamento transversal da comprensión lectora, o fomento do espírito crítico e a educación emocional e en valores (LOMLOE, 2020).

Neste senso, o obxectivo da presente comunicación é ofrecer unha guía pormenorizada do proceso de elaboración de itinerarios lectores que integren formatos e xéneros emerxentes do libro infantil a partir da inclusión de obras multimodais moi vinculadas con outros sistemas artísticos alén do literario. Para isto, en primeiro lugar falarase das principais características e finalidades destes itinerarios, así como do interese da súa utilización. De seguido, pasarase a explicar o proceso de deseño dun itinerario, dividido en seis pasos: identificación do tipo de lectorado; identificación dos intereses e preferencias lectoras tomando como referencia a súa idade e o ciclo literario que lle pertence; concreción do desenvolvemento lector alcanzado con respecto ás etapas lectoras e identificación de posibles dificultades; establecemento do fío condutor do itinerario; determinación dos criterios de selección de obras; e busca e construción final do itinerario. Para finalizar, móstranse e explícanse varios exemplos de itinerarios con propostas para a súa utilización na aula cuxos desenvolvementos curriculares parten

dos actuais decretos en vigor na comunidade autónoma galega. Conclúese que o uso da estratexia do itinerario lector no ensino permite non só o fomento lector, senón tamén o traballo interdisciplinar e interartístico, ademais da transversalidade.

Referencias

- Guajardo Aliste, M. (2017). *Itinerarios lectores. Propuesta didáctica para el uso de bibliotecas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2018/06/Intinerarios-lectores-libro.pdf>
- Lei 10/2007, de 22 de xuño, da lectura, do libro e das bibliotecas. *Boletín Oficial del Estado*, 150, de 23 de xuño de 2007, 27140-27150. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>
- Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de decembro de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Mendoza, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos Ragel, R. Gómez Gómez, M. Molina Moreno, B. Urbano Marchi e J. Villoria Prieto (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Grupo Editorial Universitario.

Pervivencia y uso de la poesía de tradición oral en el canon escolar actual: del currículo oficial a las antologías poéticas y libros de texto

Gema Gómez Rubio
Facultad de Educación de Toledo
Universidad de Castilla-La Mancha
gemma.Gomez@uclm.es

Antonia María Ortiz Ballesteros
Facultad de Educación de Toledo
Universidad de Castilla-La Mancha
amaria.Ortiz@uclm.es

Palabras clave: *educación literaria; canon escolar; poesía de tradición oral; antologías didácticas; libros de texto*

La institucionalización del modelo orientado al desarrollo de la educación literaria en las aulas españolas ha traído consigo la apertura y ampliación del canon literario escolar a manifestaciones tradicionalmente excluidas del repertorio de textos clásicos usado como recurso y estímulo para una enseñanza de la literatura que pretendía formar a lectores expertos (Colomer, 1991). Entre esas “nuevas” manifestaciones literarias que, a finales del siglo pasado, se abren paso en el canon literario escolar figura la literatura específicamente creada para la infancia o la literatura de tradición oral, si bien no todas sus variantes y subgéneros están igual de representados (Cerrillo, 2003; Gómez Gómez y Moreno Rivas, 2000; Ortiz Ballesteros y Gómez Rubio, 2022; Sánchez Ortiz, 2013).

En este trabajo se analiza la presencia y el tratamiento que recibe la poesía de tradición oral en los materiales didácticos utilizados actualmente en las aulas españolas. Para ello se examinarán, por un lado, los libros de texto de Lengua castellana y literatura que con más frecuencia se usan en los centros de educación infantil y primaria (atendiendo a criterios como inclusión, visibilidad y uso de la poesía tradicional en el plan general del libro); por otro, se revisará la presencia de la poesía tradicional en las antologías poéticas escolares y otras recopilaciones dirigidas al lector en edad escolar. A partir de estos datos, se pretende acotar el corpus de poemas de tradición oral que perviven en el canon escolar actual y delimitar algunas pautas para su uso en el aula.

Referencias

- Cerrillo, P. (2003). Hacia una didáctica del cancionero infantil: un nuevo marco para la recepción de la lírica popular infantil. En: A. Mendoza y P. C. Cerrillo (coords.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 99-122). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E: comunicación, lenguaje y educación*, 9, 18-31.
- Gómez Gómez, R. y Moreno Rivas, M. (2000). El romance en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 13, 331-350.
- Ortiz Ballesteros, A. M. y Gómez Rubio, G. (2022). La literatura infantil y juvenil de autor en los libros de texto de Educación Primaria. *Ogigia*, 31, 181-206.

Ortiz Ballesteros, A. M. y Gómez Rubio, G. (2023). Reescrituras del cancionero popular infantil desde la perspectiva de género: contribución de *Once damas atrevidas* y *Teresa, la princesa* a la educación literaria. *Didacticae*, 13, 68-86.

Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: el cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Ediciones de la UCLM.

Análisis de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado

María Bobadilla Pérez
Universidade da Coruña
m.bobadilla@udc.es

Palabras clave: *Competencia Comunicativa Intercultural; formación inicial del profesorado; competencia plurilingüe; análisis de contenido*

La investigación sobre el desarrollo del aprendizaje intercultural ha aumentado significativamente en los últimos 20 años debido a la importancia otorgada por la UNESCO o la OCDE al fortalecimiento de las habilidades y actitudes de los estudiantes del siglo XXI para comunicarse de manera intercultural (Gómez-Parra, 2020; Shuali, 2022). Sin embargo, los autores reconocen que no se ha prestado suficiente atención al estudio de cómo se están preparando los futuros docentes para desarrollar el aprendizaje intercultural en sus aulas. Para llenar ese vacío, esta comunicación se centra en explorar los programas de formación inicial del profesorado para la primera etapa educativa obligatoria, la Educación Primaria (EP). Dada la interrelación e interdependencia del aprendizaje de la lengua y la cultura (Kramsch, 2011), la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) se ha convertido en la conceptualización más influyente de la confluencia de ambos elementos en el aula de lengua extranjera (LE). En este contexto se analiza la inclusión de la competencia intercultural (CI) en la formación inicial del profesorado en los grados de EP en LE en España. Se basa en las conceptualizaciones de la Competencia Intercultural y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) propuestas por Byram y Golubeva (2020), las cuales están relacionadas con el desarrollo de la competencia plurilingüe establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001, 2018). El objetivo fue determinar si la competencia intercultural se incorpora en las secciones de competencias y contenidos del programa de enseñanza de LE. Se implementa un método cualitativo a través de un análisis de contenido basado en las categorías propuestas por Barret y Golubeva (2022) y Herzog-Punzenberger, Brown, Altrichter y Gardezi (2022). Las autoras revisaron la configuración de todos los grados de Educación Primaria en las universidades públicas españolas y examinaron 499 programas de enseñanza del área de LE. Los resultados preliminares muestran que la enseñanza instrumental de LE se orienta hacia un uso utilitario del lenguaje con escasa atención a la interculturalidad. En este sentido, hay una mayor tendencia a introducir el componente lingüístico por encima de cualquier otro componente de la CCI. La conclusión es que no se otorga la suficiente relevancia al componente cultural de la CCI, a pesar de las sólidas recomendaciones para su desarrollo en el sistema educativo proporcionadas por el *Consejo de Europa* a través de las directrices establecidas en el MCER (2001, 2020). Lo/as docentes universitario/as de lenguas extranjeras (FLT) en los grados de Educación Primaria en España no enfatizan lo suficiente, desde un punto de vista pedagógico, la relación entre el lenguaje y la cultura. De hecho, cuando lo hacen, no se hace explícito en los programas de enseñanza, que son los documentos donde deberían especificarse todos los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Barrett, M. y Golubeva, I. (2022). From intercultural communicative competence to intercultural citizenship: Preparing young people for citizenship in a culturally diverse democratic world. In *Intercultural Learning in Language Education and Beyond* (pp. 60-83). Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>.
- Byram, M. y Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge.
- Gómez-Parra, M. (2020). Measuring Intercultural Learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>
- Shuali, T. (2022). Desarrollo de competencias Interculturales y Democráticas en la Formación docente. El papel de los marcos internacionales. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 84–102. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31189>

Traducción audiovisual didáctica: Un ejemplo de la aplicación del doblaje en un aula del método Montessori

Edurne Goñi Alsúa
Universidad Pública de Navarra
edurne.goni@unavarra.es

Palabras clave: *traducción audiovisual didáctica; doblaje; método Montessori; L1 euskera; aprendizaje basado en proyectos*

La traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de la L2 quedó relegada y la sustituyeron otros métodos activos basados en la comunicación (Marqués-Aguado y Solís-Becerra, 2013). Sin embargo, desde hace algunos años, apreciamos una línea didáctica que considera que este travase interlenguas es un recurso válido y aboga por su implementación en la clase de L2 ya que, de acuerdo con Leonardi, la traducción es un medio para ayudar a los estudiantes a que adquieran, desarrollen y refuercen su competencia en una lengua extranjera (2010).

En un paso más allá de este método, observamos el auge de la traducción audiovisual didáctica (TAD) que desde principios del siglo XXI va ganando terreno poco a poco en las didácticas de la L2. Esta disciplina se compone de, principalmente, cuatro actividades, a saber: subtitulación, doblaje, audio-descripción y voces superpuestas, como herramientas pertenecientes al discurso multimodal. Talavan (2019) recoge la idea de que estas disciplinas se pueden aplicar como herramientas didácticas en las aulas de L2 y demuestra, a su vez, que hay un dilatado campo de estudio académico que respalda esta afirmación.

Unido a este hecho, la legislación española de 2013 y 2021 (LOMCE y LOMLOE, respectivamente) aboga por la introducción de las nuevas tecnologías, en las que se englobaría el uso de la multimodalidad en el que enraiza la TAD, en las aulas de enseñanza tanto Primaria como Secundaria.

En esta comunicación vamos a presentar los resultados de aprendizaje y de motivación, obtenidos a partir de la implementación de una propuesta didáctica en un aula del método Montessori de un centro de Educación Primaria de Pamplona, cuya L1 es el euskera. Durante una semana, los alumnos del último ciclo llevaron a cabo una propuesta desarrollada en el aprendizaje basado en tareas (usual en el centro), en la que tuvieron que traducir y doblar una escena de una serie de su elección, grabando los audios para su posterior edición. Los resultados obtenidos son favorables, tanto para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía (muy importante en esta metodología) como para la motivación de los alumnos.

Referencias

Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity. *Foreign Language Learning. Annali Online Di Lettere-Ferrara*, 1(2), pp. 17–28.

- Marqués Aguado, T., y Solís-Becerra, J. A. (2013). An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8(0), 38–48. DOI: doi.org/10.4995/rlyla.2013.1161
- Talaván, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele*, 5, 85-97. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>

La rentabilidad de los corpus lingüísticos en la didáctica de la primera lengua. Propuestas para el componente pragmático-discursivo

Paula Gozalo Gómez
Universidad Autónoma de Madrid
paula.gozalo@uam.es

Palabras clave: *corpus; español; didáctica de la lengua; pragmática; discurso*

La lingüística de corpus tiene entre sus múltiples aplicaciones el uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza de lenguas (Ajmer, 2009, Parodi et al., 2022). Con el término *corpus* no nos referimos a cualquier recopilación de textos, sino a corpus informatizados, es decir, conjuntos de textos, seleccionados según unos determinados criterios y fines, a los que se aplica una herramienta de análisis que facilita la extracción de información lingüística.

En la actualidad disponemos de un buen número de corpus del español, que nos aportan una ingente cantidad de datos sobre la lengua. Estos datos constituyen modelos representativos del uso real del lenguaje, por lo que resultan muy útiles para la investigación, la resolución de dudas lingüísticas o el diseño de materiales pedagógicos. No obstante, su uso en el aula no está demasiado extendido, debido quizá a que aún se consideran herramientas de difícil manejo para profesores y estudiantes. Pese a que podemos encontrar numerosos estudios sobre su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras y a la traducción, siguen siendo escasos los dedicados a su empleo como herramienta en el ámbito de la enseñanza de la primera lengua.

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una reflexión y análisis sobre el potencial didáctico que tienen los corpus lingüísticos en la enseñanza de la lengua española. Se dará cuenta de los distintos tipos de corpus del español disponibles y se presentarán las ventajas o desventajas que puede plantear su uso en el aula. Para ello, se partirá de estudios que han analizado su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Cruz Piñol, 2012), con el fin de trasladar y adaptar las diferentes propuestas didácticas a la enseñanza de la primera lengua en la etapa preuniversitaria, concretamente en el segundo curso de Bachillerato. Por último, prestaremos especial atención a su rentabilidad de uso en el componente pragmático-discursivo, para cuyo desarrollo resulta esencial el trabajo con datos reales de uso del lenguaje.

Referencias

- Ajmer, K. (Ed.) (2009). *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- Parodi, G., Cantos, P. y Howe, Ch. (Eds.) (2022). *Lingüística de corpus en español*. Routledge.

Posicionamiento del autor en el Relato Digital: un análisis basado en corpus

Carmen Gregori-Signes
Universitat de València
carmen.gregori@uv.es

Palabras clave: *Relato Digital; ESP (Enseñanza Fines Específicos); Gastronómicas; docu-relato*

El modelo de Relato digital clásico comenzó en *The Center for Digital Storytelling* en los años noventa con autores como Dana Atchey, John Lambert, Nina Mullen y Patrick Milligan. Su finalidad era ayudar a contar historias personales con el uso de la tecnología. Desde entonces la utilización del relato digital ha proliferado y diversificado en sus aplicaciones, pero sin duda es su versión educativa (Londoño-Monroy, 2012; Gregori-Signes y Brígido-Corachán, 2014; Alcantud-Díaz, Gregori-Signes y Monrós-Gaspar, 2013; Robin, 2008; García-Pastor, 2020, Rodríguez Illera y Molas-Castells, 2020) la que ha proliferado. En el contexto del campo la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP), ámbito al que pertenecen los relatos que aquí se analizan, todavía no es tan frecuente encontrar publicaciones sobre su uso como herramienta de aprendizaje (cf. Sevilla-Pavón et al. 2012; Gimeno-Sanz 2015; Gregori-Signes, Orellana y Samblas Beteta, 2013). En esta comunicación se aplica la metodología de Estudios del Discurso Asistido por Corpus (EDAC) para analizar los guiones de los 68 relatos, elaborados por estudiantes del grado de Ciencias Gastronómicas (cf. Gregori-Signes y Alcantud Díaz 2023), que comprenden el corpus YAWYE (*You Are What You Eat*). En concreto se analiza el posicionamiento del estudiante con respecto al contenido del relato a través de dos aspectos: a) la distribución y contenido de la información; y b) los patrones discursivos utilizados en las distintas partes que configuran el relato digital final. El análisis se realizó utilizando herramientas de corpus con el fin de localizar y analizar posibles patrones discursivos comunes utilizados en el corpus YAWYE. En concreto se analizaron las listas de frecuencias, concordancias, y n-gramas para analizar los guiones cuantitativa y cualitativamente. Los resultados indican el acierto de la utilización de la metodología de corpus para analizar los relatos. En especial, cabe destacar la presencia/ ausencia del autor del relato digital en una parte de la narrativa que Gregori-Signes y Alcantud Díaz (2023) han denominado *docu-relato*.

Referencias

- Alcantud-Díaz, M., Ricart-Vayá, A. y Gregori-Signes, C. (2014). Share your experience. Digital storytelling in English for tourism. *Ibérica*, 27, 185-204. <https://doaj.org/article/bc430b290fo342d38a6f83be71e5b94c>
- García-Pastor, M.D. (2020). Researching identities and L2 pragmatics in digital stories. *CALICO Journal*, 37(1), 46-55. <https://doi.org/10.1558/cj.38777>
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for

Specific Purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 110-116.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>

Gregori-Signes, C. y Alcantud-Díaz, M. (2023). *You are What You Eat!* Relato digital en inglés para ciencias gastronómicas: Un análisis basado en corpus. *Temps d'Educació*, 64. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2023.64.5>

Kay-Ruiz, A. (2021). *Draw My Life: An analysis of the quantity and typology of emotional linguistic content in self-identified female and male YouTubers' life narratives*. Tesis Doctoral. Valencia, Universitat de València.

Robin B. (2008). The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool Book. En J.D. Flood y B. Heath (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. London, Routledge.

Rodríguez Illera, J.L. y Molas-Castells, N. (Coord.) (2020). *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Sevilla-Pavón, A., Serra-Cámara, B. y Gimeno-Sanz, A. (2012). The use of Digital Storytelling for ESP in a technical English course for Aerospace Engineers. *The Eurocall Review*, 20(2), 68-79. European Association for Computer-Assisted Language Learning & Editorial Universitat Politècnica de València.

El papel de la lectura en la concienciación de los ODS: experiencia con talleres de libros ilustrados de no ficción

Salvador Gutiérrez Molero
Universidad de Cádiz
salvadorgutierrezmolero@gmail.com

Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz
ester.trigo@uca.es

Palabras clave: *Objetivo de Desarrollo Sostenible; Agenda 2030; talleres; libro ilustrado de no ficción*

En la actualidad, las entidades políticas demandan a los sistemas educativos que inculquen a las nuevas generaciones una conciencia con relación a las principales preocupaciones de la sociedad contemporánea, tales como: la disparidad de género, la inequidad social, la pobreza, la injusticia y el impacto negativo en el entorno provocado por la actividad humana, entre otras problemáticas relevantes (Pagano, 2016). Para ilustrar esta idea, a modo de ejemplo, de acuerdo con Tuvilla (2022), el propio Gobierno de España requiere que las venideras generaciones adquieran conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 con la finalidad de fomentar la reflexión crítica y propiciar acciones que promuevan el desarrollo sostenible. Ante esta situación, se requieren de alternativas que sustituyan a los modelos educativos actuales basados en la transmisión pasiva de conocimientos que no ayudan a desarrollar el pensamiento crítico ni a dar respuestas a los problemas actuales. Por ello, se requiere que el desarrollo de los ODS se alcance a través del aprendizaje colaborativo, la argumentación, el desarrollo de las destrezas orales y la búsqueda y organización de información sustentada que permita conocer y plantear soluciones al problema (Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023). En este punto, se requiere de herramientas que permitan trabajar de este modo, siendo los libros ilustrados de no ficción (LINF) una posibilidad, puesto que son un elemento que facilita el acceso al conocimiento debido a sus características físicas como las ilustraciones que hacen a estos libros más atractivos y conectan su contenido con la vida de los estudiantes. Asimismo, esta conexión entre arte e información despierta la curiosidad entre los alumnos facilitando la construcción de hábitos y estrategias de lectura con un enfoque crítico, y en este sentido, se convierte en una herramienta ideal para desarrollar el pensamiento crítico, la divulgación del saber científico y la adquisición de vocabulario específico sobre la temática tratada en el libro (Romero-Oliva et al., 2021 y Trigo-Ibáñez et al., 2022). Ante esto, planteamos una comunicación insertada en el proyecto PID2021-126392OB-I00-UNIZAR "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (LENFICEC)" donde pretendemos analizar el impacto que pueden tener los talleres con LINF en el desarrollo del pensamiento crítico y en la concienciación sobre problemáticas sociales y medioambientales recogidas en los ODS. Para ello, se realiza un taller en un aula de sexto de Educación Primaria utilizando el LINF "SOS. Monstruos verdaderos amenazan el planeta" con el propósito de utilizar este libro como intermediario entre el fomento lector y la concienciación y reflexión crítica respecto a los ODS a través de actividades manipulativas, debates y búsqueda y gestión de información fiable. Finalmente, los resultados obtenidos mediante una parrilla de observación han demostrado que los

alumnos tienen una predisposición positiva hacia la lectura y hacia el aprendizaje de los temas vinculados con los ODS que se han abordado, así como también han demostrado haber adquirido conocimientos y vocabulario específico que no poseían previamente al desarrollo de los talleres.

Referencias

- Pagano, A. (2016). Desigualdades, problemas educativos y luchas por la democratización. *Encuentro de Saberes*, (6), 23-31.
- Romero-Oliva, M. F., Heredia-Ponce, H., Trigo-Ibáñez, E. y Romero-Claudio, C. (2021b). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. Dehesa. *Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura*. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Taberner-Sala, R. y Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Trigo-Ibáñez, E., Saiz-Pantoja, R., Sánchez-Arjona, E. y Romero-Oliva, M.F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3), 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>
- Tuvilla, M. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la cultura como recurso educativo para la formación de jóvenes como agentes de cambio social. *Eirene Estudios De Paz y Conflictos*, 5(9), 195-222. <https://acortar.link/jVOK4M>

Un “mapa” para contar cuentos: la planificación de la escritura creativa en el aula a partir de modelos narratológicos

Laura Hernández González
Universidad de Castilla-La Mancha
IES Alto de los Molinos
laurah1987@hotmail.es

Palabras clave: *didáctica de la literatura; escritura creativa; narratología; situación de aprendizaje*

La escritura creativa de textos literarios es un pilar básico para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, pues se constituye como una situación de aprendizaje compleja, en la que el alumnado debe movilizar saberes básicos adquiridos tanto en nuestra materia como en otras áreas. Así, la producción de textos con intención literaria se ha planteado en las sucesivas leyes educativas como una de las habilidades básicas que debe adquirir el alumnado como parte de su formación lingüística y literaria, pero también como instrumento de expresión creativa y artística y medio de desarrollo de su identidad personal y social.

Pese a ello, habitualmente estos contenidos son objeto de una enseñanza desestructurada: tanto los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura como, en ocasiones, los propios docentes, plantean propuestas de escritura creativa demasiado simples e imprecisas en su enunciación, lo que imposibilita que muchos alumnos puedan desarrollarlas con éxito. Parece como si en las aulas se mantuviera la concepción romántica de que “saber escribir” es un don reservado a los elegidos que poseen “talento” literario. En realidad, quienes escriben bien son alumnos con mucho bagaje lector que han interiorizado intuitivamente diversas estrategias narrativas que aplican con éxito. Indudablemente, el hábito lector y cierto ingenium literario son esenciales para un escritor, pero las técnicas literarias, lo que los clásicos llamaban el ars poética, pueden y deben ser enseñadas en el aula para lograr que nuestro alumnado desarrolle su competencia literaria y encuentre en la escritura una vía para la expresión artística y personal.

Partiendo de esta premisa, con ayuda de las TIC, hemos elaborado una secuencia de enseñanza-aprendizaje de escritura de cuentos literarios dirigida al primer ciclo de la ESO que se basa en la estructuración y división en tareas del proceso de escritura creativa, de modo que cualquier alumno, independientemente de sus necesidades y capacidades, pueda elaborar su narración.

Esta situación de aprendizaje se sustenta en la aplicación práctica de algunos de los modelos narratológicos más conocidos, como la teoría actancial de Greimas (Semántica estructural, 1971), el llamado “viaje del héroe” de Campbell (1991), el concepto de arquetipo de Jung (1992), las teorías sobre el narrador y la focalización de Genette (1972), las tipologías de personaje planteadas por Foster (Sullá, 1996, 35-37) o el concepto de cronotopo de Bajtín (1989). Evidentemente, nuestro alumnado no

estudiará estas teorías, pero aprenderá, por ejemplo, cómo usar distintos tipos de narradores y el efecto comunicativo y literario que se consigue con cada uno de ellos.

Nuestra secuenciación, basándose en la estrategia didáctica del modelado, explicita los procesos de creación que desarrollan los escritores, para que el alumno realice gradualmente tareas hasta obtener un objeto, el cuento, como resultado de un proceso de aprendizaje significativo. Asimismo, planteamos tareas de respuesta abierta, que se adaptarán a las necesidades específicas y el grado de desarrollo de la competencia literaria del alumno. Pretendemos así que la escritura creativa se convierta en un instrumento esencial para la formación lingüística, cultural y artística y el desarrollo emocional de nuestro alumnado.

Referencias:

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Campbell, J. (1991). *El poder del mito*. Salamandra.
- Delmiro, B. (2001). *La escritura creativa en las aulas*. Graó.
- Fundación Escritura(s) (2022). *Escritura creativa: una propuesta didáctica para Educación Secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jung, C. (1994). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Vogler, Ch. (2019). *El viaje del escritor*. Ma non troppo.
- Steele, A. (2021). *Escribir ficción. Guía práctica de la famosa escuela de escritores de Nueva York*. Alba.
- Sullà Álvarez, E. (coord.) (1996). *Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX*. Crítica.
- Vogler, Ch. (2019). *El viaje del escritor*. Ma non troppo.
- VV.AA. (2020). *Escribir cuento. Manual para cuentistas*. Páginas de espuma.

Creencias del profesorado sobre la lectura de los clásicos en Aragón

Lucía Hernández Heras
Universidad de Zaragoza
lhernandezheras@unizar.es

Diana Muela Bermejo
Universidad de Zaragoza
dmuela@unizar.es

Palabras clave: *literatura; clásicos; cuestionario; profesor; Secundaria*

Esta comunicación se enmarca en una investigación doctoral en desarrollo sobre las creencias, representaciones y saberes de los profesores sobre la enseñanza de los clásicos, uno de los asuntos más debatidos por la bibliografía académica en la Didáctica de la Literatura en virtud de los bajos índices de lectura clásica que presentan los adolescentes (Colomer y Munita, 2013; Granada y Puig, 2014; Dueñas et al., 2014). En contraste con la abundancia de estudios sobre cognición docente en el campo específico de la enseñanza de las lenguas, la didáctica de la literatura todavía tiene mucho camino por recorrer en este ámbito (Muñoz et al., 2020).

Para contribuir a obtener un mayor conocimiento en este campo, se estudia la autoeficacia, las prácticas, el pensamiento y la identidad del docente, que es quien da forma al material epistemológico al convertir en enseñable la literatura de autores clásicos (Chevallard, 1998). En este sentido, profundiza en los factores que determinan sus creencias y su metodología en el aula; tales como la familia (Woods y Çakir, 2011), la formación (Rainey et al., 2020), la experiencia como docentes (Wanlin, 2009), el alumnado (Chaharbashloo et al., 2020) y el contexto educativo, social y normativo en el que desarrolla su actividad el profesor (Stickler, 2021). La investigación cuantitativa pretende, por tanto, conocer mejor las características de la enseñanza de la literatura de autores clásicos en la actualidad a través del paradigma de la cognición del profesor para cómo las obras de autores clásicos se refiguran en un contexto educativo tan cambiante y apegado a la realidad social como es el contemporáneo, que dista de los modelos formativos anteriores.

Referencias

- Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H. y Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teacher and Teacher Education*, (87), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos de la formación docente. *Lenguaje y textos*, (38), 37-45.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 21-43.

- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, (11), 93-112.
- Muñoz, C., Lobos, C. y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 2(22), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Rainey, C. E., Bridget, L. M. y Birr, E. (2020). Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject area classrooms. *Teaching and teacher education*. (94), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123>
- Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, (97), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Woods, D. y Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>

La caracterización física de los y las antagonistas en la novela infantil y juvenil española actual

Araceli Hernández López
Universidad Camilo José Cela
ahlopez@ucjc.edu

Palabras clave: *literatura infantil; literatura juvenil; cuerpos; rol; enculturación*

En la presente comunicación se analizarán y categorizarán los rasgos físicos de los antagonistas en la novela infantil y juvenil premiada recientemente en España, a fin de poder deducir así los rasgos que pueden ser prototípicos desde un punto de vista enculturador para las nuevas generaciones (Ruiz Huici, 2003; Fahraeus and Yakali-Çamoğlu 2011; Larragueta, Sobrino y Mínguez, 2022). Este estudio forma parte de una investigación a largo plazo del proyecto LIJACE (Literatura Infantil y Juvenil, Cultura y Educación) de la Universidad Camilo José Cela, en el cual se han analizado las novelas premiadas en los galardones más importantes en España para novela infantil y juvenil de los años 2018, 2019 y 2020: Anaya, Edebé Infantil, Edebé Juvenil, Alandar (Edelvives), Ala Delta (Edelvives), Gran Angular (SM) y Barco de Vapor (SM), así como el Premio Nacional de Literatura y el Premio Lazarillo. Nos interesa esta relación de las publicaciones con los premios puesto que, en ellos, a través del jurado, existe una más clara y voluntaria hegemonía del adulto en la transmisión cultural, evidenciando una visión 'aetonormativa' (Nikolajeva 2016) y propiciando el establecimiento de modelos sociales y patrones de normalidad.

Para el análisis de la presencia y tratamiento del cuerpo se han leído y etiquetado las novelas con el software NVivo (QSR International), utilizando una codificación para la descripción del cuerpo de los diferentes actantes y para algunas categorías de interpretación y visión del cuerpo basadas en estudios de Antropología Social y Cultural y en los Estudios Culturales de tipo literario. Este programa nos permite extraer las descripciones del cuerpo de los antagonistas para analizar sus rasgos físicos considerando las variables de sexo, función del personaje dentro de la novela, y edad en relación con la de los protagonistas. Este análisis nos ha permitido clasificar a los antagonistas y su representación corporal atendiendo a todas las menciones explícitas que de ellos se realiza en las novelas.

Partimos de la base de que la literatura es un instrumento de enculturación (O'Dell, 1978; Zipes, 1981; Ceballos Viro, 2016). Dentro del mismo, nuestra investigación nos permite clarificar los modelos y esquemas corporales que se transmiten al lector infantil y juvenil, poniendo el acento en cuáles de estos modelos y esquemas se asumen y perpetúan desde la tradición cultural y cuáles, por el contrario, actualizan o rompen con los modelos antiguos generando con ello nuevos planteamientos culturales (Llargo y Ceballos 2022).

Bajo esta mirada, el cuerpo puede erigirse como territorio de las fricciones culturales que envuelven a los adultos mediadores y a los jóvenes lectores, respondiendo a cuestiones tan interesantes como la influencia de la imagen corporal en la identidad, la

normativización mediática de los modelos corporales, o las miradas sobre la vejez, infancia, enfermedad o alimentación. De esto puede estar hablándonos la literatura infantil y juvenil pues contribuye "a elaborar la corporalidad de los lectores, desde la autoimagen corporal, a la imagen del cuerpo ideal, la diferenciación de modelos en función del sexo, la interpretación de sus procesos de crecimiento y cambio, o la interacción sexual" (Ceballos Viro, Cembreros, Hernández López y Llergo 2022, p. 221).

Referencias

- Ceballos Viro, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Unir Editorial
- Ceballos Viro, I., Cembreros Castaño, D., Hernández López, A. Llergo Ojalvo y E. (2022). Cuerpos representados y cuerpos silenciados en la novela infantil y juvenil contemporánea. En J. Soto Vázquez y R. Tena (Eds.), *La censura de la literatura infantil y juvenil: desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas* (pp. 205-223). Dykinson.
- Fahraeus, A. y Yakali-Çamoğlu, D. (2011). *Villains and Villainy: Embodiments of Evil in Literature, Popular Culture and Media*. Brill.
- Larragueta, M., Sobrino, I., y Mínguez, X. (2022). Las varias caras del villano en el álbum ilustrado contemporáneo. En M.J. Maldonado y M. Gutiérrez Zornoza (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 45-56). Dykinson.
- Llergo, E. y Ceballos Viro, I. (2022). Diversas pero modeladas: el cuerpo de las protagonistas de la novela infantil y juvenil actual. *Oggigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 32, 169-191.
- Nikolajeva, M. (2016). *Power Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge.
- O'Dell, F.A. (1978). *Socialisation Through Children's Literature: The Soviet Example*. Cambridge University Press.
- Ruiz Huici, F.J. (2003). La caracterización de los personajes en las narraciones infantiles de los 90: desajustes y distorsiones en la construcción de los personajes. *Anuario de Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 131-149.
- Zypes, J. (1981). Second Thoughts on Socialization through Literature for Children. *The Lion and the Unicorn*, 5, 19-32.

La perspectiva del alumnado de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria en relación a la didáctica de la poesía: Explorando propuestas multimodales y nuevas perspectivas didácticas

José Hernández-Ortega
Universidad Complutense de Madrid
josehernandezortega@ucm.es

José Rovira-Collado
Universidad de Alicante
jrovira.collado@gcloud.ua.es

Palabras clave: *didáctica de la poesía; profesorado en formación; perspectivas didácticas; propuestas de innovación didáctica; poesía*

Esta propuesta de comunicación tiene como objetivo presentar los hallazgos más significativos de un estudio sobre la perspectiva de los estudiantes de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria en relación a la didáctica de la poesía. Nuestro enfoque se centra en la aceptación de propuestas multimodales y de interacción con la poesía por parte del alumnado, así como en la identificación de puntos en contra, como la poca afinidad con la enseñanza de la poesía en etapas obligatorias, el escaso conocimiento de obras líricas clásicas y la falta de presencia de la nueva lírica del siglo XXI (rap, trap, etc.) entre las nuevas perspectivas didácticas.

La enseñanza de la poesía en el contexto educativo ha sido un desafío constante debido a la diversidad de percepciones y experiencias de los estudiantes (Martín-Macho & Neira-Piñeiro, 2020). Nuestro estudio se basa en la premisa de que la didáctica de la poesía debe adaptarse a los intereses y necesidades de los alumnos, utilizando enfoques multimodales y nuevas perspectivas para aumentar su compromiso y comprensión (Hernández-Ortega, 2011; Rovira-Collado & Hernández-Ortega, 2016).

Realizamos un estudio cualitativo que involucró a estudiantes de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria en una serie de actividades relacionadas con la poesía. Se llevaron a cabo entrevistas y se recopilaron observaciones en el aula para obtener una comprensión profunda de las opiniones y experiencias de los estudiantes. Además, se recogieron datos de fuentes bibliográficas, incluidos estudios académicos recientes sobre la didáctica de la poesía.

Nuestros hallazgos revelan que los estudiantes muestran una aceptación positiva hacia las propuestas multimodales y de interacción con la poesía. La inclusión de elementos visuales, auditivos y táctiles en la enseñanza de la poesía generó mayor interés y participación por parte del alumnado. Asimismo, se evidenció una mayor conexión emocional con los poemas cuando se exploraron temas y formas contemporáneas, como el rap y el trap. Sin embargo, también se identificaron puntos en contra. Los estudiantes manifestaron poca afinidad con la enseñanza de la poesía en etapas obligatorias, posiblemente debido a enfoques tradicionales poco atractivos. Además, se constató un escaso bagaje de conocimiento de obras líricas clásicas, lo cual limita su apreciación y comprensión de la tradición poética. Por último, la falta de presencia de la nueva lírica del siglo XXI en las perspectivas didácticas actuales es una brecha que debe abordarse para mantener la relevancia y pertinencia de la enseñanza de la poesía.

Los resultados de este estudio subrayan la importancia de abordar la didáctica de la poesía desde una perspectiva multimodal e inclusiva. Es fundamental explorar nuevas formas de enseñar y aprender poesía, involucrando a los estudiantes en propuestas interactivas y considerando la diversidad de sus gustos y experiencias (Arias, 2021; Sastre & Llamazares, 2016). Además, es necesario fomentar el conocimiento de la tradición poética clásica y la inclusión de nuevas formas líricas contemporáneas para mantener la relevancia y conexión con los estudiantes.

Referencias

- Arias, A. (2021). Leer, escuchar y escribir rap en la formación de Profesores en Educación Primaria: el rap como dispositivo para la enseñanza de la poesía. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12(6), 22-41. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4993/5421>
- Hernández-Ortega, J. (2011). Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas ESO a través de las TIC. *Quaderns digitals*, 67. https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_815/a_11029/11029.pdf
- Martín-Macho Harrison, A. y Neira-Piñeiro, M. del R. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y Textos*, (52), 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>
- Rovira-Collado, J. y Hernández-Ortega, J. (2016). Aspectos de literacidad digital en el desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en el área de Lengua y Literatura. En Roig-Vila, R. (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1222-1232). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/61841>
- Sastre, M. S. y Llamazares Prieto, M. T. (2016). La dramatización de poemas infantiles: algunos ejemplos de trabajo para el aula de Educación Infantil y Primaria. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (14). <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.4>

Posibilidades didácticas de *La casa de Papel* en el currículo de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria: Explorando la literatura popular, la tradición oral y los clásicos literarios desde la multimodalidad y las narrativas transmedia

José Hernández-Ortega
Universidad Complutense de Madrid
josehernandezortega@ucm.es

Palabras clave: *didáctica de la literatura; narrativas transmedia; multimodalidad; cine y literatura; clásicos literarios; Educación Secundaria Obligatoria*

Esta propuesta de comunicación tiene como objetivo explorar las posibilidades didácticas que ofrece la exitosa serie *La casa de Papel* en relación con los aspectos curriculares de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria. Nuestro enfoque se centra en la conexión de la serie con aspectos como la literatura popular, la tradición oral, los clásicos de la literatura universal y los tópicos de la tradición clásica, presentes en todos los capítulos. También se abordan las adversidades relacionadas con la falta de conexiones multimodales e interdisciplinarias en el consumo de cine y series televisivas (Hernández-Ortega et al., 2021).

El uso de material audiovisual en la enseñanza de Lengua y Literatura puede resultar altamente motivador y relevante para los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, la serie *La casa de Papel* ofrece una rica fuente de contenido que puede ser explotada didácticamente para abordar diversos aspectos curriculares.

Realizamos un análisis exhaustivo de todos los capítulos de la serie *La casa de Papel* desde una perspectiva didáctica. Se identificaron aspectos relacionados con la literatura popular, la tradición oral, los clásicos de la literatura universal y los tópicos de la tradición clásica presentes en la trama y los diálogos de la serie. Además, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de estudios previos que abordan el uso de material audiovisual en la enseñanza de Lengua y Literatura (Hernández-Ortega et al., 2023).

Los resultados obtenidos revelan que *La casa de Papel* ofrece numerosas posibilidades didácticas en relación con los aspectos curriculares de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria. La serie se conecta con la literatura popular a través de su trama emocionante y sus personajes carismáticos, lo que puede despertar el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura. Además, se exploran temas de la tradición oral, como la figura del narrador y la construcción de personajes a través de la voz.

Asimismo, se identificó la presencia de referencias a clásicos de la literatura universal y tópicos de la tradición clásica en los diálogos y metáforas utilizadas en la serie. Estos elementos pueden servir como punto de partida para el estudio y análisis de obras literarias relevantes. Sin embargo, también se destacó la ausencia de una conexión de aprendizajes multimodales e interdisciplinarios en relación al consumo de cine y series televisivas, lo cual puede limitar el potencial didáctico de la serie.

La casa de Papel presenta un amplio abanico de posibilidades didácticas en el currículo de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria. La serie permite abordar aspectos como la literatura popular, la tradición oral, los clásicos de la literatura universal y los tópicos de la tradición clásica. Sin embargo, es necesario promover conexiones multimodales e interdisciplinares para aprovechar plenamente el potencial educativo de las producciones audiovisuales en el aula (León-Manzanero & Hernández-Ortega, 2020).

Referencias

- Hernández-Ortega, J. A., Rovira-Collado, J., & Bañares Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en "La Casa de Papel". *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81–110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Hernández Ortega, J., Sánchez García, P., & Rovira-Collado, J. (2021). Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers: New transmedia ecosystems for the promotion of reading in the era of booktubers. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 23–45. <https://doi.org/10.24310/isl.v15.12563>
- Hernández-Ortega, J. (2016) Cómo desarrollar la oralidad a través de las TIC: sinergias de trabajo transversal por competencias en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, en Díez Mediavilla A. (coord): *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos - Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics* (págs. 989-997). Publicacions de la Universitat d'Alacant, <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1016>
- León-Manzanero, A. y Hernández Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads*, 15, 12–25. <http://www.culturecrossroads.lv/pdf/280/en>

Las estrategias de aprendizaje en la normativa educativa: evolución y tratamiento

Juana Herrera Cubas
Universidad de La Laguna
jherrera@ull.edu.es

Palabras clave: *aprendizaje estratégico; inglés lengua extranjera; normativa educativa*

Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como un conjunto de operaciones, pasos, planes o rutinas que emplea el aprendiz para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y utilización de la información (Wenden y Rubin, 1987). Los aprendices que utilizan estrategias de aprendizaje desarrollan más vías de comprensión y recuperación de la información (Chamot y O'Malley, 1987) y realizan un aprendizaje más exitoso (Panadero y Alonso, 2014; Olivo-Franco, 2017; Gómez, 2003) que los que usan solamente recursos memorísticos. Sin embargo, la información que nos transmiten los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universidad de La Laguna sobre la realidad observada en sus prácticas en centro, a día de hoy, apunta a una ausencia generalizada de trabajo estratégico en el aprendizaje de la primera lengua extranjera (inglés) en las aulas de Secundaria.

En este estudio se presenta un análisis comparativo de los decretos de ordenación y desarrollo del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, conforme a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE). La finalidad del análisis es comprobar el planteamiento que se ofrece en cada una de ellas de las estrategias para el aprendizaje y uso del inglés en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos confirman que tanto la LOE como la LOMCE y la LOMLOE contemplan las estrategias de aprendizaje como un contenido obligatorio y, además, evaluable, ya que cada grupo de estrategias de comprensión, producción, interacción y mediación, este último proceso introducido como novedad en la LOMLOE, constituye un criterio de evaluación. El marco legal, por tanto, promueve el aprendizaje estratégico necesario, hoy más que nunca, en las sociedades plurilingües y multiculturales en que vivimos, si bien la realidad de la práctica en las aulas dista aún mucho de su implementación.

Referencias

- Chamot, A. y O'Malley, M. (1987). The cognitive-academic language learning approach. A bridge to mainstream. *Tesol Quarterly*, 21(2), 227-248.
- Chen, Z.J. (2016). Language learning strategies based on the educational concept of innovation and entrepreneurship. *Open Access Library Journal*, 3, e2780, 1-6. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1102780>

- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, vol.1 (pp.209-239). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gómez, M. (2003). *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes en el área de química*. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2003/tdx-1202103-144528/mgm1de1.pdf>
- Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Jefatura del Estado. (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 núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Olivo-Franco, J. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 114-143. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00114.pdf>
- Panadero, E., y Alonso, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Prado-Huarcaya, D. L. y Escalante-López, María E. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Nosratinia, M., Ghavidel, S. y Zaker, A. (2015). Teaching metacognitive strategies through Anderson's model: Does it affect EFL learners' listening comprehension? *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1233-1243. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0506.16>
- Vlcková, K., Berger, J. y Manuel Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia Paedagogica*, 18(4), 93-113. <https://doi.org/10.5817/SP2013-4-6>

***Hi Mr John, okay, don't worry, okay, give me your name?** The use of formal and informal structures to express politeness in tourism-related role-plays by ESP university students**

Karen Jacob
Universitat de les Illes Balears
karen.jacob@uib.es

Yolanda Joy Calvo Benzies
Universitat de les Illes Balears
yolandajoy.calvo@uib.es

Keywords: *politeness markers; formal and informal language; English for tourism; role-plays; communicative activities*

Good communication skills are fundamental for people who work in the tourism and hospitality industry to offer an adequate customer service (Pritchard y Jaworski, 2005; Robles, 2012; Cutting, 2012; Weber et al., 2013). According to Ennis and Petrie (2020, pp. 1-2), English for tourism (EfT) purposes has “unique linguistic features, including (...) semantic, textual, and pragmatic aspects [as well as] its own jargon, its own conventions, and its own spoken and written genre.” Consequently, professionals working within the hospitality sector need to be extremely aware of the register expected when talking to guests, which englobes being polite and diplomatic. Therefore, the use of politeness markers, such as in the way guests are addressed, the use of *please* and *thank you*, or how information is obtained is of utmost importance, especially as these constructs may be very different in the context of their native culture, and if not observed could make the communicative interaction come across as impolite (Davies, 1987).

The present study aims at contributing to the field of English for Specific Purposes (ESP) and, more particularly, to the teaching of EfT, in the sense that we will analyse the language used by some Spanish and/or Catalan university students learning ESP in order to map out the ways they express politeness, thus identifying whether they correctly adapt to the politeness norms in English, which, on some occasions, are different from those found in Spanish.

To assess B1-B2 level ESP students' usage of politeness markers, ten role-plays by 20 first-year Hotel Management undergraduates were thoroughly analysed. The role-plays were transcribed and the data were subsequently categorised into two communicative contexts where politeness markers are required: 1) how people are addressed; and, 2) how information is obtained. Further categorisation took place to define the specific types of markers that were employed: within group 1, we examined the greetings and farewells they mentioned, the use of *please*, *thank you*, *sorry* and/or *excuse me* and in group 2, the ways in which questions were formulated. Furthermore, to ensure student homogeneity, they previously completed a series of questionnaires that provided us with information on their level of language proficiency, linguistic background and exposure and contact with English outside the classroom context.

Our research questions were therefore the following:

RQ1. How do EfT learners express politeness and what politeness markers do they use

to greet and address people in formal tourism-related situations?

RQ2. When formulating questions to obtain information, do they use polite and diplomatic language?

RQ3. Does the correct use of politeness markers correlate with their language proficiency?

Our findings show that students resort to a variety of politeness markers, but these are not always successfully executed. For example, they address the clients with their name rather than their surname and they do not always use politeness markers to thank someone or to express apologies as often as would be expected in these formal professional contexts. Moreover, the results also indicate that a higher level of proficiency is conducive to the correct use of politeness markers.

References

- Cutting, J. (2012). English for airport ground staff. *English for Specific Purposes*, 31, 3-13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.06.002>
- Davies, E. E. (1987). A contrastive approach to the analysis of politeness formulas. *Applied Linguistics*, 8(1), 75-88. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.75>
- Ennis, M. J. y Petrie, G. M. (Eds.). (2020). *Teaching English for Tourism. Bridging Research and Praxis*. Routledge.
- Pritchard, A., y Jaworski, A. (Eds.). (2005). *Discourse, communication and tourism*. Channel View Publications.
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Weber, M. R., Crawford, A., Lee, J. J. y Dennison, D. (2013). An exploratory analysis of soft skill competencies needed for the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12(4), 313-332. <https://doi.org/10.1080/15332845.2013.790245>

Álbum ilustrado y materialidad en la sociedad digital: análisis comparativo de tendencias internacionales

Daniel Laliena Cantero
Universidad de Zaragoza
dlaliena@unizar.es

Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es

Palabras clave: *álbum ilustrado; materialidad; sociedad digital; cultura; experimentación formal*

La actual sociedad digital ha favorecido la emergencia de nuevos formatos y modos de lectura (Cheung et al., 2022) que, no obstante, han promovido a su vez el paradójico desarrollo y afianzamiento de la lectura en papel (Cordón-García, 2018), en parte como consecuencia de la llamada fatiga digital (Mizrachi y Salaz, 2022). En este contexto contemporáneo, en el que además se ha señalado la necesidad de reforzar la exposición a la lectura en papel durante las primeras edades (Wolf, 2020), el álbum ilustrado se erige, por la notable relevancia que adquiere su dimensión material (Alaca, 2018), como un género literario privilegiado para la formación de lectores.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, pero también de la influencia que los diferentes contextos pueden ejercer sobre la configuración de los álbumes ilustrados (Tabernero Sala et al., 2022; van der Linden, 2015) el presente estudio se planteó como objetivo analizar la incidencia de la experimentación formal en el álbum ilustrado contemporáneo y el posible papel determinante que los factores temporales y contextuales pueden desempeñar a este respecto. Para ello, se centró la atención en el catálogo *The White Ravens* propuesto anualmente por la Internationale Jugendbibliothek de Múnich (la Biblioteca Internacional de la Juventud). Tomando este catálogo como reflejo de las tendencias y recomendaciones editoriales infantiles y juveniles a nivel global, se configuró un corpus de análisis que comprendía los álbumes ilustrados incluidos en las cinco últimas ediciones de *The White Ravens* (2018-2022) y que estaban escritos en 10 lenguas seleccionadas (español, inglés, francés, italiano, gallego, catalán, portugués, chino, coreano y japonés).

El corpus de 226 álbumes ilustrados resultante fue analizado para identificar la incidencia y el tipo de experimentación material propuesta por las obras. El análisis permitió también establecer comparaciones de acuerdo a los factores temporales y contextuales que ofrecieron una visión interesante sobre el papel que la materialidad adquiere en la producción editorial actual y sobre la influencia de los contextos culturales en relación con ello.

Referencias

- Alaca, I. V. (2018). Materiality in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59–68). Routledge.
- Cheung, L. S. N., Chiu, S. K. W. y Ho, K. K. W. (2022). A quantitative study on utilizing electronic resources to engage children's reading and learning: parents'

perspectives through the 5E instructional model. *The Electronic Library. Digital information organization and use. Advance online publication.* <http://dx.doi.org/10.1108/EL-09-2021-0179>.

Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>.

Mizrachi, D. y Salaz, A. M. (2022). Reading Format Attitudes in the Time of COVID. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(4), <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102552>.

Taberero Sala, R., Laliena Cantero, D. y Sampérez Hernández, M. (2022). Imaginarios de papel. El universo de Emily Gravett en la formación de lectores. En A. M. Ramos (Org.), *Livro-objeto: metaficção, hibridismo e intertextualidade* (pp. 171-190). Edições Húmus.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Kairós.

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.

Los personajes femeninos en el álbum ilustrado contemporáneo

Marta Larragueta Arribas
Universidad Camilo José Cela
mlarragueta@ucjc.edu

Alexia Dotras Bravo
Universidad Instituto Politécnico de Bragança
alexia@ipb.pt

Palabras clave: *álbum ilustrado; libro-álbum; género; ideología; personajes femeninos*

El siglo XXI ha sido testigo del auge de los álbumes ilustrados como uno de los principales activos de la industria editorial infantil, siendo también una herramienta frecuente y poderosa para la educación literaria. Los álbumes ilustrados, junto con otros productos multimodales, se han convertido en agentes de socialización para las jóvenes generaciones; retratan representaciones del mundo, imágenes de personas, relaciones, espacios, sentimientos... Y es ingenuo pretender que son capaces de ofrecer representaciones neutrales e imparciales; todos los textos poseen y transmiten una ideología, un conjunto de valores y creencias que pueden enunciarse explícitamente u ocultarse detrás de las palabras (Hollindale, 1992). Más aún, la ideología puede ser transmitida a través no solo del texto, sino también de las ilustraciones, ya que los álbumes ilustrados transmiten significado a través de la interacción entre diferentes códigos (Nikolajeva y Scott, 2006; Sipe, 2001). Este trabajo tiene como objetivo estudiar la ideología y la identidad en los álbumes ilustrados contemporáneos, aplicando un enfoque de género al análisis de los personajes de un corpus de 68 libros españoles, seleccionados o premiados por diferentes organizaciones entre 2000 y 2017. Las observaciones preliminares han mostrado una cantidad notablemente superior de protagonistas masculinos, resultados que muestran una continuidad respecto a los obtenidos por investigaciones previas en el campo (Colomer, 1998); entre las protagonistas femeninas, la mayoría son seres humanos, y la infancia está especialmente representada, con pocos casos de personajes adultos o ancianos. Actualmente, con el fin de comprender mejor el panorama, el estudio se está ampliando para considerar también personajes secundarios con el objetivo de examinar la ideología detrás de las representaciones femeninas en los libros ilustrados españoles contemporáneos premiados.

Referencias

- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hollindale, P. (1992). Ideology and the Children's Book. En P. Hunt (Ed.), *Literature for Children: Contemporary Criticism*. Routledge.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.

Una propuesta de concreción curricular para lengua inglesa en Educación Infantil a través de los descriptores del nivel Pre-A1 del MCERL (2018/2020)

Begoña Lasa Álvarez
Universidade da Coruña
b.lasa@udc.es

Palabras clave: *lengua inglesa; Educación Infantil; MCERL; nivel Pre-A1; currículo*

Tras haber pasado casi 20 años desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en 2001, el volumen complementario del Marco salió a la luz en 2018-20, con el objetivo de actualizarlo para un nuevo contexto. Entre las novedades que se introdujeron, esta propuesta se centra en el nivel Pre-A1, que se describe en dicho documento del siguiente modo: "El nivel pre-A1 representa un «hito» a medio camino para alcanzar el nivel A1, una banda de dominio en la que el/la aprendiente aún no ha adquirido la capacidad generativa, pero recurre a un repertorio de palabras y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias" (Consejo de Europa, 2021, p. 275). Como con el resto de niveles, en el nivel pre-A1 se incluyen descriptores, que a su vez se agrupan en las destrezas lingüísticas correspondientes: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, e interacción oral y escrita.

Como señalan Alexiou y Stathopoulou (2021), los descriptores del nivel Pre-A1 pueden servir para la creación de programaciones, currículos, propuestas, actividades o materiales didácticos para el aprendizaje temprano de una lengua extranjera. En este sentido, en esta propuesta se pone de relieve su utilidad para la concreción curricular de la lengua inglesa en Educación Infantil, para lo que se comparan e integran dichos descriptores con los elementos curriculares del nuevo Real Decreto de enseñanzas mínimas aprobado el año pasado (RD 95/2022) y del posterior Decreto de currículo para Galicia (Decreto 150/2022). El fin último es tratar de ayudar tanto a docentes como a otras personas involucradas en la educación de los más pequeños y pequeñas a plantear objetivos y contenidos más específicos para la clase de inglés en esta etapa.

Referencias

Alexiou, T., y Stathopoulou, M. (2021). The pre-A1 level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 11-29.

Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA nº 172, de septiembre).

Consejo de Europa ([2020] 2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE nº 28, de 2 de febrero).

Estudio sobre las preferencias del alumnado de Educación Infantil: Los recursos didácticos en el aula de inglés

Begoña Lasa Álvarez
Universidade da Coruña
b.lasa@udc.es

Eva Fraguela Fernández
Universidade da Coruña
eva.fraguela@udc.es

Palabras clave: *recursos didácticos; inglés; Educación Infantil; preferencias del alumnado*

Tanto en la legislación vigente como en la investigación realizada sobre la didáctica de una lengua extranjera en Educación Infantil se insiste en la necesidad de considerar las preferencias, intereses y gustos del alumnado. Dada la espontaneidad de los niños y niñas de estas edades, los y las docentes suelen conocer la opinión de la mayoría de la clase y se tiene en cuenta a la hora de preparar las sesiones y actividades. Sin embargo, no se han encontrado estudios en los que se haya preguntado de forma explícita al alumnado de esta etapa educativa su opinión, y en concreto, su opinión sobre los recursos que se emplean en el aula. En efecto, al igual que los temas y materiales que se elijan, los recursos deben favorecer la exposición de los niños y niñas a un *input* significativo en la lengua extranjera, así como animarles a expresarse de forma oral (Morris y Segura Ruiz, 2003; Varela Méndez, 2003; Murado Bouso, 2014).

Con el fin de averiguar de una forma más fidedigna cuáles son las preferencias e intereses del alumnado de esta etapa sobre los recursos, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio en un centro educativo de una población de A Coruña con un número elevado de alumnos y alumnas en el segundo ciclo de Educación Infantil, un total de 306 niños y niñas, repartidos en los tres cursos. Para su realización se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario dirigido al alumnado, en el que se les pregunta a través de imágenes cuál es su recurso favorito y cuál es el que menos les gusta, y una entrevista a la docente responsable, con el objetivo de poder contrastar los datos obtenidos (León y Montero, 2015). Se seleccionaron los recursos propuestos en base a la práctica habitual de la docente, así como a la legislación y literatura existente sobre el tema. Además del análisis de los resultados y de la discusión, se incluyen unas aplicaciones didácticas. La principal finalidad del trabajo es tratar de obtener datos significativos y representativos sobre el tema seleccionado para su análisis y aplicación posterior en la práctica docente.

Referencias

- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill Interamericana.
- Morris, J. y Ruiz Segura, R. (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. En Huete García, C. y Morales Ortiz, V. (Coords.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*, pp. 195 – 215. Servicio de Publicaciones y Estadística, Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Murado Bouso, J. L. (2014). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa*. Ediciones de la U.

Varela Méndez, R. (2003). *All About Teaching English: A course for teachers of English (Pre-school through secondary)*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Percepciones, actitudes y uso de lenguaje inclusivo en profesorado de lengua castellana y literatura de ESO y su relación con el programa de coeducación Skolae

Rosa María Lezaun Beortegui
Universidad Pública de Navarra
rosalezaun@gmail.com

Magdalena Romera
Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es

Palabras clave: *lenguaje inclusivo; discurso; sexismo lingüístico; coeducación; Skolae*

Este estudio analiza las percepciones y actitudes del profesorado de lengua castellana y literatura de ESO hacia el uso del lenguaje inclusivo en su práctica docente. De acuerdo con una teoría social del discurso (Graddol y Swann, 1989), el lenguaje es la herramienta fundamental que transmite y perpetúa modelos sociales que mantienen las desigualdades de género. El discurso, especialmente el de las instituciones educativas, transmite modelos sociales normativos que el alumnado asimila e interioriza como los más adecuados.

El profesorado de lengua castellana y literatura tiene un papel fundamental en la transmisión de modelos de discurso, pues su modo de actuar es considerado como el más apropiado. Desde este punto de vista, se hace necesario conocer sus percepciones y actitudes, de cara a la utilización de un lenguaje que exprese una realidad no androcéntrica y que visibilice a las mujeres.

La nueva ley educativa LOMLOE propone la coeducación como eje transversal en toda la práctica docente. En Navarra el programa coeducativo SKOLAE (Departamento Educación GN, 2017) lleva años en funcionamiento y puede dar una idea del éxito de las políticas de coeducación que la nueva ley ahora propone.

Nuestro estudio presenta el análisis de los datos recogidos de profesorado de lengua castellana y literatura de ESO de tres centros públicos de la Comunidad Autónoma Navarra con distintos grados de adhesión al programa SKOLAE. Los objetivos del estudio son en primer lugar, comprobar qué percepciones, actitudes presenta un grupo de docentes de lengua castellana y literatura hacia el lenguaje inclusivo y hasta qué punto estas se corresponden con el uso que del mismo hacen en su práctica docente. En segundo lugar, comprobar hasta qué punto estas percepciones, actitudes y uso están relacionadas con la participación de su centro educativo en el programa Skolae.

El profesorado participante respondió a un cuestionario sobre lenguaje inclusivo, se recogieron también muestras tanto de discurso oral como escrito de este profesorado en el aula y finalmente, se recopilaron sus opiniones a través de un grupo de discusión.

Los resultados indican que las percepciones y actitudes del profesorado todavía son diversas, con una parte del mismo fuertemente influida por la corrección lingüística, y la visión de que el discurso no es sexista en sí mismo y que no puede ser motor de cambio social. Frente a otra parte más numerosa que considera que el discurso muestra una realidad androcentrista que se debe identificar y evidenciar para poder evitarla. Todo el profesorado está de acuerdo en que el lenguaje inclusivo no debe entorpecer la

comunicación, pero, aun así, para el grupo más favorable, este debe estar presente en los discursos. Estas percepciones están vinculadas al uso, con mayor frecuencia y conciencia de uso de lenguaje inclusivo del profesorado con actitudes más positivas. Finalmente, los resultados también indican que quienes pertenecen a un centro Skolae presentan una percepción, actitud y comportamiento más propicio ante la inclusividad lingüística que quienes no participan en él, mostrando el éxito de los programas de coeducación.

Referencias

Departamento de Educación de Gobierno de Navarra. (2017). *Skolae un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Gobierno de Navarra.

Graddol, D.y Swann, W. (1989). *Gender Voices*. Wiley.

La enseñanza de la lengua china ante la aplicación de la LOMLOE: nuevas formas de enseñar, nuevas formas de pensar, nuevas formas de aprender

Ya Hui Liu Zhou

ESIC Business & Marketing School - Valencia

yahui.liu@esic.edu

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos; diseño tecnopedagógico; enseñanza y aprendizaje de L2; feedback sostenible; LOMLOE*

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE) y su implantación en todos los niveles de la educación obligatoria y el bachillerato ha traído un gran número de cambios que afectan a la organización del currículo académico e implican una manera distinta de enfocar la tarea de los docentes y el alumnado.

Esos cambios no son tan nuevos. En su mayor parte, se inician a finales de la década de 1960, cuando las sociedades del llamado primer mundo entran en un proceso de desarrollo e innovación en el que intervienen factores como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y un mercado laboral más dinámico que exige una formación continuada. Esos cambios corren paralelos a la aparición de escuelas constructivistas y cognitivistas que defienden un modelo de aprendizaje mucho más complejo que el propuesto por el conductismo (Yasnitsky, 2012).

La LOMLOE responde a las necesidades de ese nuevo mundo y plantea a los docentes del resto de ámbitos un enorme desafío.

Ese desafío se complica aún más en el caso de la enseñanza de la lengua china en centros de formación universitaria y en escuelas oficiales de idiomas. A las dificultades que desde un punto de vista contrastivo, se suman la falta de estímulos y referentes fuera del aula (Palou y Fons, 2019) y el uso de unos materiales y unas prácticas completamente alejadas de los enfoques y los modelos docentes que prescribe la LOMLOE (Fuentes, 2022).

El hecho de que los docentes de lengua china comencemos a encontrarnos a partir de 2024 con nuevas promociones de alumnos que hayan adquirido unos hábitos, unos enfoques y unos valores de trabajo tan distintos nos obligará a cambiar.

Sin embargo, ese cambio ofrece muchas oportunidades para superar problemas tan graves como la pérdida de motivación y la aparición de cuadros de ansiedad que afectan al aprendizaje (Guo, 2021; Ji et al., 2017; Luo, 2013; Tam, 2019; Wang et al., 2017; Zhao y Whitchurch, 2011). Los nuevos enfoques que convierten al alumno en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje (Harré y Van Langenhove, 1991; Siemens, 2008) y la aplicación de métodos como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, además de estrategias como el diseño tecnopedagógico y el *feedback* sostenible, capacitan a los alumnos para que desarrollen su competencia comunicativa por sí mismos combinando competencias, destrezas y conocimientos lingüísticos, pragmáticos, discursivos y enciclopédicos (Boillos, 2019; Mehisto et al.,

2008; Palou y Fons, 2019; Wang et al., 2019).

La presente comunicación: a) analiza el reto que plantea a los docentes de lengua china el nuevo modelo educativo; b) muestra el balance de tres años de investigación y aplicación de esas reflexiones a mi práctica docente diaria; y c) propone un modelo de trabajo centrado en el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas combinado con el diseño tecnopedagógico y el *feedback* sostenible.

Referencias

- Boillos Pereira, M.M. (2019). Early academic literacy through project-based learning. *Lenguaje y textos*, 50, 143-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>
- Fuentes Calvo, M. (2022). *Perspectiva de género en la enseñanza del chino como lengua extranjera: análisis de manuales y propuesta didáctica*. Trabajo final de máster. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona-Facultad de Traducción e Interpretación.
- Guo Zh. (2021). A study of Chinese language teaching at British universities: how communicative are Chinese teachers' methods? *International Journal of Chinese Language Teaching*, 2(1), 66-86. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2021.01.05>
- Harré, R. y Van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 393-407.
- Ji Ch., Duffield, S., Wageman, J.J., y Welch, A.G. (2017). Student perceptions of the classroom learning environment and motivation to learn Chinese. *Chinese as a Second Language*, 52(2), 111-126.
- Luo H. (2013). Chinese language learning anxiety and its associated factors. *Chinese as a Second Language*, 48(2), 1-26.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Londres: Macmillan Education.
- Palou, J. y Fons, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. *Lenguaje y textos*, 49, 1-6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11942>
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*.
- Tam H.W.-Y. (2019): 印尼華裔中學生繼承語學習動機及其影響因素 [Motivational orientations of secondary school students of Mandarin Chinese as a heritage language in Indonesia]. *Chinese as a Second Language*, 54(2), 145-182 [resumen en inglés en la p. 182].
- Wang Y.; Crooks, S. M. y Borst, S. (2017). Chinese language learners' anxiety toward chat partners in computer-mediated communication. *Chinese as a Second Language*, 52(2), 127-147.

- Wang Z., Zhang T., Liu J. y Yonke, S. (2019). Co-teaching Chinese in middle schools and high schools. *Chinese as a Second Language*, 54(1), 1-30.
- Yasnitsky, A. (2012). Revisionist revolution in vygotskian science: toward cultural-historical gestalt psychology. guest editor's introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 3.
- Zhao A. y Whitchurch, A. (2011). Anxiety and its associated factors in college-level Chinese Classrooms in the U.S. *Chinese as a Second Language*, 46(3), 21-48.

A pedagogical design to integrate multimodality in the Spanish as a second language classroom

Victoria López-Pérez
Universidad Pública de Navarra
victoria.lopez@unavarra.es

María Camino Bueno Alastuey
Universidad Pública de Navarra
camino.bueno@unavarra.es

Idoia Elola
Texas Tech University
idoia.elola@ttu.edu

Palabras clave: *digital genres; multimodal tasks; syllabus design; Spanish as a second language*

With Web 2.0 technological upgrades and enabling interactivity, literacy has morphed from discrete reading and writing of the static page to a multimedia read/write capacity, which underpins collaborative authorship and (local and global) audience awareness (Oskoz y Elola, 2020). The potential of digital genres to integrate modes (e.g., written text, images, videos, music, and hyperlinks in a blog or webpage) and incorporate one or more languages (including the use of translanguaging) has resulted in an increase in the types of communication we employ in language classrooms. Nevertheless, the emphasis in L2 learning has mainly focused on monomodal academic genres (e.g., narration, argumentation), neglecting the use of digital genres that introduce additional semiotic sources and making for “a messy transition to digital multimodal communication” (Lotherington, 2021, p. 220).

The question of how to teach digital genres in the L2 curriculum effectively remains unanswered. Central to this incorporation are the challenges regarding how educators can adopt digital multimodality and equip individuals with the linguistic and rhetorical knowledge necessary to support their fruitful involvement in an ample repertoire of new and unique discourse practices (Oskoz y Elola, 2020). However, integrating digital genres into the curriculum requires a clear articulation of how tasks and new technologies are integrated into educational curricular designs.

In line with these challenges and concerns, this study examines the design and implementation of tasks to incorporate digital literacies into a B1 Spanish language program curriculum, which previously only covered traditional genres. The participants were 24 international students of diverse disciplines (e.g., economics, engineering, history) working collaboratively in pairs. This presentation discusses the theoretical framework that underpins the design of this course and the instructional materials created. Furthermore, the effectiveness of the implementation was analysed based on the participants’ responses to a questionnaire enquiring about the combination of monomodal (i.e., narrative essay) and multimodal presentations (i.e., the creation of a PowerPoint presentation based on the narration and their oral presentation of the PowerPoint via a Zoom recording), the students’ interaction while creating the multimodal texts, and the assessment of 12 oral presentations using a rubric tailored to this task.

Preliminary results indicate that students were satisfied with the inclusion of digital genres, mentioning that working collaboratively with those genres had facilitated the

communication skills needed in other courses more related to their own disciplines. Students were capable of creating multimodal texts and transposing the story from monomodal narration to multimodal presentation effectively and found the experience more motivating than previous written monomodal tasks. Additionally, students' interactions while creating the collaborative presentations allowed them to practice their oral skills focusing on planning, organising, and designing multimodal texts. The results of this study show it is possible to successfully combine the development of monomodal and multimodal literacies in academic settings.

References

- Lotherington, H. (2021). Language in digital motion: From ABCs to intermediality and why this matters for language learning. In L. Elleström (Ed.), *Beyond media borders* (pp. 217–238). Palgrave Macmillan.
- Oskoz, A. y Elola, I. (2020). *Digital literacies for writing in the 21st century FL classroom*. Equinox.

Ha llegado la multimodalidad al currículum educativo... ¿y ahora qué?

Zósimo López Pena
Universidade de Santiago de Compostela
zosimo.lopez.pena@usc.es

Palabras clave: *multimodalidad; curriculum; LOMLOE*

La multimodalidad es una disciplina o enfoque metodológico que bebe de la semiótica social y que se preocupa del significado que se crea a través de las diferentes configuraciones y combinaciones de modos de comunicación (Kress y van Leeuwen, 1996).

Los nuevos currículums en el sistema educativo español, con entrada en vigor en septiembre de 2022, han introducido algunas novedades en las diferentes etapas educativas. Una de estas novedades, y que afecta explícitamente a la educación no universitaria, es la introducción de la multimodalidad. La multimodalidad, integrada en otros currículums (Jewitt, 2008; Karantzola e Intzidis, 2001) todavía no está integrada plenamente en los planes de estudio propios de las formaciones de los actuales docentes.

El objetivo de la presente comunicación es analizar el tratamiento que se le da a la multimodalidad en los currículums de las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria dentro del territorio español. Este análisis se realiza con la finalidad de ofrecer una serie de acciones básicas (Van Leeuwen, 2015) para imbricar este enfoque metodológico, que es la multimodalidad, en diferentes materias, especialmente, en las relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura.

Referencias

- Karantzola, E. y Intzidis, E. (2001). Multimodality across the curriculum. En Kalantzis, M. (Ed.), *Languages of learning: Changing communication and changing literacy teaching* (pp. 9-12). Common Ground.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses Across the Curriculum. En Hornberger, N.H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_84
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2015). Multimodality in Education: Some Directions and Some Questions. *TESOL Q.* 49, 582-589. <https://doi.org/10.1002/tesq.242>

Análisis de errores de los verbos “have” y “have got”: Propuesta de compilación y utilización de un corpus de aprendices de inglés en el aula

Sidoní López Pérez
Universidad Internacional de La Rioja
sidoni.lopez@unir.net

Milagros Torrado Cespón
Universidad Internacional de La Rioja
milagros.torrado@unir.net

Palabras clave: *lingüística de corpus; corpus de aprendices; enseñanza de lenguas; inglés; análisis de errores*

El uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido considerado y abordado por varios autores e investigadores, sobre todo en el área de inglés. A través de las distintas investigaciones realizadas, se ha podido comprobar que los usos y aplicaciones que la lingüística de corpus puede ofrecer a la metodología y práctica docente son múltiples (Castillo Rodríguez, Díaz Lage y Rubio Martínez, 2020). Los corpus lingüísticos, sobre todo los corpus de aprendices, proporcionan información valiosa, así como datos objetivos, reales y auténticos que nos ayudan a describir la lengua utilizada por los alumnos (Granger, 1998) y a indagar en el uso de la misma. Mediante este tipo de corpus, se pueden analizar y trabajar múltiples aspectos lingüísticos en la enseñanza de lenguas (Nesselhauf, 2004), así como diseñar y preparar materiales y actividades para trabajar en clase (Calle Bocanegra, 2021), que pueden ayudar a los alumnos a paliar los errores que cometen cuando están aprendiendo una lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, y a pesar de que cualquier docente de lengua podría compilar un corpus de aprendices y utilizarlo en sus clases, esto no es muy habitual, ya que, entre otros motivos, se ha asociado el término “corpus” a expertos y esto puede ocasionar que algunos docentes creen que los corpus lingüísticos son difíciles de utilizar y manejar (Buyse, 2017).

Por lo tanto, en este trabajo nos proponemos el objetivo de presentar el uso de un corpus de aprendices recopilado en la Universidad Internacional de La Rioja, que consiste en 246 muestras de producción escrita de alumnos del Grado en Maestro en Educación Infantil y 511 textos escritos de los estudiantes que cursan el Grado en Maestro en Educación Primaria. Además, por una parte, vamos a explicar el procedimiento que debe seguirse para crear y compilar un corpus de aprendices, que básicamente consiste en las siguientes fases: descarga y codificación, limpieza y almacenamiento, registro, etiquetado (opcional) y explotación del corpus (Castillo Rodríguez, Díaz Lage y Rubio Martínez, 2020). Por otra parte, también vamos a presentar el análisis de uno de los errores más comunes de nuestro alumnado –el uso erróneo de “have” y “have got”, sobre todo en su forma negativa– para que así los docentes puedan ver la aplicación del corpus para localizar errores, analizarlos, trabajar sobre ellos y proponer una serie de actividades para paliarlos. Por último, también presentaremos *Antconc 4.0.5* (Anthony, 2022), la herramienta utilizada para localizar y analizar los errores en el corpus, a través de una de sus funcionalidades más sencillas, KWIC, que nos permite localizar palabras en contexto. Pretendemos contribuir así a

ampliar un poco más la utilidad que tienen los corpus lingüísticos para el aprendizaje, la enseñanza y la pedagogía de las lenguas.

Este trabajo es parte del proyecto de investigación, VIEALI-Rioja (Bo36, UNIR, 2022-2024). Asimismo, está parcialmente relacionado con el proyecto de investigación (ANCORABI) (Ref. PY20_01365, Retos – Junta de Andalucía) y también con el proyecto de investigación, PaCorES: Corpus paralelos del español online como herramienta multifuncional para la traducción, el aprendizaje de lenguas y la investigación lingüístico-contrastiva, (Universidad de Santiago de Compostela, 2022-2026), Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación.

Referencias

- Anthony, L. (2022). *AntConc (Version 4.0.5)* [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramienta de aprendizaje del léxicoll. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar léxico en el aula de español* (pp. 121-140). Difusión.
- Calle Bocanegra, R. (2021). Usos y aplicaciones de corpus lingüísticos en la enseñanza de ELE. *Candil*, 21, 126-137.
- Castillo Rodríguez, C., Díaz Lage, J. M., & Rubio Martínez, B. (2020). Compiling and analyzing a tagged learner corpus: a corpus-based study of adjective uses. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 115-136. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.67932>
- Granger, S. (1998). *Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Clarendon Press.
- Nesselhauf, Nadja (2004). Learner corpora and their potential for language teaching. En J. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 125-152). Benjamins.

Enseñanza-aprendizaje de ELE con jóvenes migrantes: orientaciones para la programación de un curso de B1 basadas en un estudio de necesidades

Victoria López-Pérez
Universidad Pública de Navarra
victoria.lopez@unavarra.es

Sara González Berrio
Universidad Pública de Navarra
sara.gonzalez@unavarra.es

Palabras clave: *jóvenes migrantes; análisis de necesidades; diseño curricular*

La enseñanza de ELE a jóvenes migrantes presenta sus especificidades debidas a las necesidades formativas de los estudiantes y a las situaciones en las que se lleva a cabo, pues debe fomentar una integración tanto lingüística como social. Algunos de los problemas detectados en este ámbito son: inexistencia de un currículum oficial, metodologías que no reflejan los avances pedagógicos en la didáctica de la L2 y limitados recursos didácticos (Villalba, 2019). A esto se une la escasa cualificación del profesorado que asume este tipo de cursos, pues en numerosas ocasiones se trata de personas voluntarias sin formación en enseñanza de lenguas aplicada a la realidad de este alumnado. Además, la mayoría de los cursos ofertados son de nivel inicial, dirigidos a recién llegados que necesitan cubrir sus necesidades comunicativas más inmediatas de interacción global y cotidiana. En este sentido, faltan cursos de niveles intermedios o superiores que les permitan continuar desarrollando su competencia comunicativa en español para satisfacer sus necesidades de inserción social, reconocimiento social y realización personal (Díaz-Corrales, 1995).

Este trabajo ofrece orientaciones para el diseño curricular, colaborativo y dinámico, de un curso de ELE para jóvenes migrantes de nivel intermedio, que toman en consideración tanto sus necesidades de comunicación como el contexto social, institucional y docente (Pastor, 2019). Estas indicaciones surgen de las necesidades identificadas en un estudio de caso realizado con un grupo de nueve aprendices arabófonos. Los instrumentos de recogida de datos utilizados fueron un grupo focal y un cuestionario de preguntas cerradas. La investigación revela un alto grado de conciencia metalingüística en los estudiantes, una actitud positiva hacia los contenidos gramaticales, la evaluación y el componente lúdico en el aula, y el interés por manejar distintos registros y mecanismos de cortesía. Asimismo, se observa la presencia de inhibidores del aprendizaje y uso de la segunda lengua como la ansiedad, derivada de su situación de vulnerabilidad, o el miedo a generar malentendidos. Destaca también una desarrollada conciencia intercultural, que les permite incorporar o desechar aspectos de la cultura meta diferentes a los de su cultura de origen, y un deseo de participar activamente en la sociedad de acogida incorporándose tanto al mundo académico y laboral como a las actividades de ocio y tiempo libre. Todos estos aspectos lingüísticos, metodológicos, socioculturales y psicoafectivos, identificados en el análisis de necesidades, sientan las bases de nuestra propuesta curricular.

Referencias

- Díaz-Corrales Conde, J. (1995). Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 321-332.
- Pastor Cesteros, S. (2019). Diseño, revisión y evaluación curricular. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (pp. 52-66). Routledge.
- Villalba Martínez, F. (2019). Inmigración y enseñanza de adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (pp. 463-476). Routledge.

El itinerario temático como principio estructurante para la educación literaria en el nuevo marco legal: oportunidades para un tratamiento integrado de la educación literaria en contextos multilingües

María López Sáñez
Universidade de Santiago de Compostela
maria.sandez@usc.es

Palabras clave: *Educación literaria; constelaciones literarias; LOMLOE; TIL*

La LOMLOE establece el "itinerario temático" como el nuevo principio estructurante de la educación literaria, sustituyendo al enfoque cronológico e historiográfico. Si bien el currículo anterior ya promovía un alejamiento del enfoque historiográfico estricto y restringido al canon hispánico, introduciendo la apertura a la literatura juvenil y a la universal, la adscripción de etapas históricas a los cursos de 3º y 4º de la ESO, así como 1º y 2º de bachillerato, favorecía que el principio estructurante siguiese siendo de orden cronológico, y así se plasmaba en los materiales curriculares y libros de texto. Sin embargo, el nuevo currículo renuncia, en la Educación Secundaria Obligatoria, a la adscripción de períodos o etapas por curso, haciendo recaer todo el peso de la estructuración de la educación literaria en el concepto de "itinerario temático". La noción de itinerario temático conecta, sin duda, con la ya asentada en el campo de la disciplina de "constelación literaria", introducida hace ya más de una década por Guadalupe Jover. La apuesta por este enfoque se alinea con una búsqueda de la motivación y la promoción del hábito lector como objetivo central de la materia.

En esta comunicación pretendemos reflexionar sobre las vías abiertas por este nuevo principio estructurante para la promoción de un tratamiento interlingüístico en el que las distintas materias lingüísticas, particularmente en contextos multilingües como el gallego, puedan confluir en itinerarios, trayectos o constelaciones compartidas, que sustenten desde un enfoque interdisciplinar la posibilidad de apertura a proyectos. Partiendo tanto de las propuestas ya clásicas sobre constelaciones literarias de Guadalupe Jover (2007 y 2014) como de los propios enfoques incluidos en el currículo y los elementos transversales, sugerimos algunos macroitinerarios particularmente sugerentes en el contexto gallego, con posibilidades de potenciar la citada interdisciplinariedad y enfoque interlingüístico. Así mismo, reflexionamos sobre la compatibilidad del enfoque desde itinerarios temáticos con la transmisión y desarrollo de una conciencia histórica del hecho literario y sobre cómo el nuevo marco curricular puede revitalizar la noción de tópico literario.

Referencias

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Octaedro.

Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria: hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 66. Graó.

Análisis diferencial del efecto de la penalización en el rendimiento ortográfico del alumnado disléxico en exámenes de las pruebas ABAU Galicia 2022

María López Sáñez
Universidade de
Santiago de Compostela
maria.sandez@usc.es

Lara Lorenzo Herrera
Universidade de
Santiago de Compostela
lara.lorenzo.herrera@usc.es

Marta Neira Rodríguez
Universidade de
Santiago de Compostela
marta.neira@usc.es

Palabras clave: *dislexia; ortografía; disortografía; ABAU*

Los errores ortográficos son una de las manifestaciones más persistentes de la dislexia. La aprobación del Protocolo Gallego de Dislexia en 2019 y su implementación ha derivado en la existencia y aplicación de pautas específicas para la corrección de los exámenes de alumnado con protocolo activado de dislexia en las pruebas ABAU en Galicia. Según estas pautas, en las materias no lingüísticas los errores ortográficos no se penalizan, mientras que en las materias lingüísticas se aplican unas tablas de errores y una penalización ortográfica que es, en todo caso, menor que en los exámenes de alumnado no disléxico. Esta circunstancia ofrece un material de enorme valor para el análisis de los errores persistentes en las muestras escritas de alumnado disléxico en situación controlada como son las pruebas ABAU y la posibilidad de realizar un análisis diferencial entre exámenes en los que se aplica una penalización ortográfica y en los que no.

En investigaciones previas con muestras semejantes se ha constatado que entre los estudiantes disléxicos que han superado el bachillerato y se enfrentan a las pruebas de acceso a la universidad, la prevalencia de errores de segmentación, intromisión, omisión, sustitución y rotación o inversión, característicos de la escritura disléxica en edades más tempranas, es baja; sin embargo, es significativa la persistencia de errores ortográficos, especialmente en la ortografía arbitraria y de modo muy notable en la acentuación. El análisis diferencial de estas muestras permitirá extraer conclusiones sobre el efecto que un mayor control consciente por parte de este alumnado tiene sobre sus producciones escritas, así como si este control deriva en una menor extensión de la producción o algún otro efecto observable.

Para llevar a cabo este trabajo se ha procedido a solicitar a la CIUG los exámenes realizados en las pruebas ABAU Galicia 2022 por alumnado disléxico en las materias lingüísticas y en una materia no lingüística en la que existe un grado importante de desarrollo textual: la materia de Historia. Asimismo, se ha obtenido un grupo control conformado por una muestra aleatoria de exámenes de alumnado no disléxico. De las conclusiones obtenidas se podrán derivar pautas sobre el modo de trabajar para obtener un mejor rendimiento ortográfico del alumnado disléxico, lo que contribuirá a una mayor inclusión educativa y la mejor de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Referencias

AAVV (2019). *Protocolo para la intervención psicoeducativa de la dislexia y/u otras dificultades específicas del aprendizaje*. Xunta de Galicia: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

La enseñanza/aprendizaje de la fonología en la etapa de educación infantil: algunas cuestiones clave

Lara Lorenzo Herrera
Universidade de Santiago de Compostela
lara.lorenzo.herrera@usc.es

Palabras clave: *didáctica de la fonología; fonología infantil; adquisición de la fonología*

El componente fónico es uno de los que se consolidan con mayor rapidez y a una edad temprana. Esta aparente velocidad con la que los bebés desarrollan el sistema fónico de su lengua o lenguas maternas ha ocasionado que tradicionalmente se le haya prestado una menor atención a este nivel en comparación con otros, tanto desde el punto de vista del estudio de la adquisición como desde el de la didáctica de lenguas. Únicamente se han dado avances notables en los casos de déficits y patologías comunicativas, ámbito en el que existe un número creciente de trabajos e investigaciones con orientación clínica y terapéutica.

Tal y como ya han manifestado diferentes autores (Moreno Campos, 2022) es necesario un mayor conocimiento de cómo se desarrolla la fonología y de cómo se debe llevar a cabo su enseñanza/aprendizaje de manera eficaz, dado que se trata de un proceso multifactorial que depende de aspectos individuales, ambientales y lingüísticos (Rose, 2009). La complejidad es tal que se pueden observar diferencias muy marcadas en los patrones fónicos incluso entre niños/as que hablan una misma variedad dialectal, lo que resalta la necesidad de impulsar enfoques e intervenciones didácticas comprometidas con la variedad y heterogeneidad registradas en los datos reales de adquisición, especialmente en la etapa 0-3.

Por otra parte, la dimensión plurilingüe en el desarrollo fónico se vuelve crucial, puesto que esto genera una mayor variedad de perfiles lingüísticos que deben ser tenidos en cuenta. Por extensión, en la etapa de educación infantil suele vincularse lo plurilingüe con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que los casos de bilingüismo o plurilingüismo en los que uno de los códigos implicados resulta una lengua minorizada suelen contemplarse en menor medida.

En esta contribución se presenta una panorámica de las principales problemáticas que afectan a la enseñanza/aprendizaje de la fonología y se reflexiona sobre las limitaciones y los retos existentes para la didáctica de la fonología de la lengua oral en la etapa de educación infantil, especialmente en la etapa 0-3. Sin duda, esto exige planteamientos más comprometidos con la diversidad comunicativa en todas sus vertientes, desde la individual hasta la plurilingüe y en la superación de la idea de que únicamente el desarrollo fonológico atípico es el que merece atención individualizada.

Asimismo, también se expondrá la necesidad de potenciar enfoques basados en la especificidad del desarrollo fónico en las distintas lenguas, ya que la variación inter e intralingüística debe abordarse desde unos parámetros didácticos adecuados y no únicamente con fines clínicos.

Referencias

- Moreno Campos, V. (2022). *Didáctica del habla: cómo intervenir en los problemas de articulación de los sonidos del lenguaje desde un enfoque pluridisciplinar*. Tirant Humanidades.
- Rose, Y. (2009). Internal and External Influences on Child Language Productions. En F. Pellegrino, E. Marsico, I. Chitoran y C. Coupé (Eds.), *Approaches to Phonological Complexity* (pp. 329-351). Mouton de Gruyter.

Perceptions of university students on the use of digital storytelling as a pedagogical resource

Carmen Belén Macías Corredera
Universidad de Murcia
cb.macias@um.es

Juan Antonio Solís Becerra
Universidad de Murcia
jasolis@um.es

Keywords: *digital storytelling; foreign language; English; primary education*

It is of prime importance to teach students from the Degree in Primary Education to design their own resources so that they can be used in their prospective jobs as teachers. This aspect is also stated in the degree verified memorandum (*memoria verificada del título*) as well as in the course teaching syllabus, as they are the core competences that students must acquire once they have finished both the courses and the degree. Accordingly, within these resources, it must be relevant the writing skill to teach English as a foreign language. For that reason, digital resources must be used in university teacher training classrooms that allow, on the one hand, to demonstrate the students' writing skill and creativity and, on the other hand, to use those resources in real primary classrooms in a future. Based on this premise, the aim of this work is to show the students' perception towards the work they have carried out on creating digital stories in a foreign language in an English written and oral communication course for prospective English Primary teachers. In order to do so, through an innovation project, digital stories comprising linguistic aspects stated in the Primary Education curriculum were designed by students in groups. To know the level of satisfaction of students, two questionnaires were used: an initial test to know the students' opinion on the variables which were going to be used in this project (group work, use of digital resources and of English as a foreign language); and a final test, which allowed to assess the general satisfaction of students towards the implementation of the project, its pedagogical use and its prospective implementation as a teaching activity. The outcomes showed positive data in most items.

Súbeme la radio: análisis del desarrollo de destrezas y estrategias auditivas a través de canciones pop en la clase de lengua extranjera (L2)

Paola Mannarelli
Universitat de Barcelona
paola.mannarelli@gmail.com

Palabras clave: *listening skills; listening strategies; pop songs*

Aunque las canciones pop fueron definidas como “la lengua materna de los adolescentes” desde 1985 (Murphey y Alber, 1985), en el aula a menudo se consideran una sorpresa excepcional para los alumnos y están relegadas a las últimas páginas del libro de texto (Tegge, 2018). A pesar de la amplia disponibilidad de canciones y la frecuente exposición a la música que declaran los adolescentes, existe poca investigación empírica que examine el potencial de las canciones para promover el aprendizaje de idiomas extranjeros, sobre todo con relación a las destrezas auditivas. Los momentos de las clases de lenguas extranjeras dedicados a esa área lingüística a menudo se convierten en una mera corrección de ejercicios de comprensión auditiva (Goh, 2008), porque los profesores tienen dificultad en guiar a los alumnos en cómo escuchar (Chambers, 1996; Field, 2008; Graham, Santos y Vanderplank, 2011) y así acaban poniendo el énfasis en el producto del aprendizaje, más que en el proceso (Vandergrift, 2007). Tal enfoque en la comprensión en lugar de las destrezas o estrategias podría ser exclusivamente beneficioso para cumplir con los requisitos del plan de estudios, sin ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse al idioma en situaciones reales (Field, 2008). El objetivo del presente estudio es analizar más a fondo la enseñanza de destrezas y estrategias auditivas comparando un método que utilice las canciones pop con uno en que se empleen discursos grabados. Las preguntas de investigación son 1) ¿Es beneficioso para los alumnos un enfoque específico y centrado en el desarrollo de las destrezas auditivas? 2) ¿Es más eficaz un enfoque basado en canciones que uno basado en voz grabada sin música? 3) ¿En qué medida un enfoque centrado en el desarrollo de las destrezas auditivas ayuda a los alumnos a desarrollar estrategias de escucha? Este estudio se desarrolla en un colegio privado en Malta y los participantes incluyen 178 alumnos bilingües (inglés-maltés), de 12 y 13 años, estudiantes de nivel básico de italiano como L2. Los resultados de los análisis estadísticos sugieren que, en general, el enfoque bajo estudio fue exitoso para el desarrollo de destrezas auditivas y los estudiantes experimentaron mejoras significativas en sus habilidades de segmentación de palabras tanto en el caso de canciones pop como de grabaciones de voz sin música. En cuanto a las estrategias, incluir un enfoque basado en ellas no condujo a un cambio significativo en su uso por parte de los alumnos.

Referencias

- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Graham, S., Santos, D. y Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435–456. <https://doi.org/10.1177/1362168811412026>
- Murphey, T. y Alber, J.L. (1985). A pop song register: The motherese of adolescents as affective foreigner talk. *TESOL Quarterly* 19(4), 793–795.
<https://doi.org/10.2307/3586679>
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool? *ELT Journal*, 72 (3), 274–284. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx071>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

Aplicación de la evaluación formativa para lenguas extranjeras en la Enseñanza Superior

María Josefa Marcos García
Universidad de Salamanca
mjosem@usal.es

Palabras clave: *evaluación formativa; feedback; autoevaluación; autonomía; lenguas extranjeras*

La evaluación es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite al alumno tomar conciencia de la evolución de su aprendizaje y, de esta forma, poder avanzar para alcanzar sus objetivos. Generalmente, la idea que los alumnos y los profesores tenemos de la evaluación es que consiste una serie de trabajos y exámenes a lo largo del curso o del cuatrimestre que van a permitirnos obtener una nota final a partir de un baremo que hemos propuesto a principio de curso. Sin embargo, esta evaluación es solo la suma de una serie de calificaciones que nos lleva a una evaluación sumativa con la que solo obtenemos una calificación al final de un periodo lectivo.

Sin embargo, la evaluación es algo más complejo, se trata de un proceso de reflexión y comunicación entre alumno y profesor que permite analizar el origen de los errores y buscar la forma de corregirlos.

En este trabajo pretendemos hacer una propuesta de evaluación formativa (Conseil d'Europe, 2001 y 2020) en una asignatura de Lengua Francesa para alumnos de segundo curso de Estudios Franceses de la Universidad de Salamanca. Pondremos en práctica dicha propuesta durante el curso 2023-2024. Hacia el final del primer cuatrimestre estaremos en condiciones que describir como se ha desarrollado el proceso de implantación, cual ha sido la respuesta de los alumnos, podremos analizar algunos puntos fuertes y algunos puntos débiles así como presentar los primeros resultados.

A la hora de implantar este tipo de evaluación perseguimos los siguientes objetivos:

- Mejorar la adquisición de conocimientos y de competencias de los alumnos (Tagliante, 2005:10).
- Aplicar un aprendizaje diferenciado que nos permita reforzar los conocimientos de los alumnos con más dificultades (Veltcheff et Hilton, 2003:34) (Brown y Glasner, 2007:25).
- Fomentar la autonomía de los alumnos a la hora de enfrentar a sus propias dificultades y buscar las soluciones (Brown y Glasner, 2007:98).
- Adelantar en el tiempo la evaluación, para que nos permita detectar las dificultades a tiempo y que el alumno pueda, a lo largo del cuatrimestre, ir corrigiendo sus errores, asimilando los contenidos y adquiriendo las competencias (Brown y Glasner, 2007:27).

La metodología utilizada estará basada en una serie de estrategias de evaluación aplicadas a lo largo del cuatrimestre que están basadas en el feed-back, el tratamiento

del error (Marquilló Larruy, 2003), la autoevaluación así como la evaluación del proceso de enseñanza (Tagliante, 2005:10) (Veltcheff et Hilton, 2003:43). Dichas estrategias serán aplicadas por medio de diferentes recursos, como son los cuestionarios, el diario de clase, las tutorías...

En cuanto a los resultados esperados, pensamos que podremos encontrar aspectos positivos y negativos. Entre los aspectos positivos, esperamos que los alumnos se sientan más motivados para la realización de actividades de manera más activa, autónoma y comprometida con la asignatura. De esta forma, podremos conseguir mejores resultados en la adquisición de competencias y de conocimientos de la materia, homogeneizando, lo más posible, el nivel de la clase.

En cuanto a los aspectos negativos, somos conscientes de que los alumnos no siempre van a responder a nuestras expectativas, y a esto hay que añadir que el proceso será complejo y supondrá un gran esfuerzo por parte de todos.

Referencias

Brown, S. y Glasner, A. (Ed.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea Universitaria.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Clé international.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Clé International.

Veltcheff, C. et Hilton S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette

Radioteatro en el aula de secundaria: una propuesta didáctica

Fernando Marín Martí

IES SUCRO

f.marinmarti@edu.gva.es

Palabras clave: TIC, podcast, educación literaria

En una sociedad en la que cada vez más nos comunicamos mediante la lengua oral (Cantero, 2018), llaman la atención las pocas oportunidades que en la práctica encontramos los docentes de lengua y literatura para estudiar el discurso oral y literario en el aula. Paradójicamente, dentro de la amplia gama de tecnologías de la información y la comunicación presentes en nuestra sociedad, entendemos que el medio radiofónico es una herramienta óptima para trabajar la oralidad en el aula (Santiago y Bárcena, 2016). A través de la radio podemos trabajar la lengua oral de una manera preparada y creando situaciones de aprendizaje reales y relacionadas con la realidad más inmediata del entorno de los estudiantes. A pesar de que la radio suele ir relacionada con los medios informativos, ofrece muchas posibilidades para el área de lengua y literatura.

En esta comunicación, pretendemos aunar diversas vertientes ligadas a la radio como son la oralidad y la alfabetización audiovisual con la educación literaria. Partiendo de un enfoque didáctico basado en el pluralismo metodológico de Ballester e Ibarra (2009), presentamos dos proyectos didácticos realizados en los cursos de tercero y cuarto de ESO en el que trabajaremos contenidos literarios como son una antología de relatos de Edgar Allan Poe y también la obra de teatro Romeo y Julieta de William Shakespeare. En el primer proyecto, presentamos una adaptación realizada por nuestros estudiantes de la obra de Edgar Allan Poe en el que han transformado de manera libre los relatos del autor norteamericano al formato radiofónico. En el segundo proyecto, presentamos la realización de un radio teatro llevado a cabo por los alumnos de 4º de ESO en coordinación con el departamento de música.

Así pues, entendemos que ambas propuestas parten de la radio como medio de comunicación pero llegan también a mostrar el medio radiofónico como un elemento de creación literaria en el que a través de la voz y otros iconos sónicos permiten llevar la lectura y la escritura literaria hacia los senderos de la convergencia que las tecnologías de la comunicación pueden ofrecer.

Referencias

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02

Cantero, F.J. (2018). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.

Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). "El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles". *Porta linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Monográfico I, 67-72. <http://hdl.handle.net/10481/54089>

Desarrollo competencial de la gramática a través de pares mínimos: De la 'Minimoteca' al aula

Bárbara Marqueta Gracia
Universidad de Zaragoza
marqueta@unizar.es

Palabras clave: *pares mínimos; reflexión sobre la lengua; innovación docente; didáctica de la lengua; gramática*

El curso pasado, iniciamos en la Universidad de Zaragoza un proyecto de innovación docente centrado en la enseñanza-aprendizaje con pares mínimos, una metodología de reflexión y ejercitación gramatical que consiste en proponer secuencias lingüísticas que difieren en un único elemento y en su significado (por ejemplo, *No sé que piensas* y *No sé qué piensas*). Esta metodología fomenta en el estudiante la reflexión acerca del funcionamiento y el uso del lenguaje, así como la participación activa y cooperativa en la resolución de casos (Bosque 2018; Buenafuentes 2020; Marqueta 2022; 2023).

En la primera fase del proyecto, se ha procedido a la recopilación, clasificación y etiquetado de **257 pares mínimos**, que están distribuidos en 29 ámbitos de conocimiento y 118 categorías de contenido. Mostramos los 10 primeros:

Par mínimo	Ámbito	Contenido
La furgoneta viene rápida / La furgoneta viene rápido	Clases de palabras	Adjetivo vs. adverbio
Antes que tener un solo parto / Antes que tener solo un parto	Clases de palabras	Adjetivo vs. adverbio
Café solo 1€ / Café solo 1€	Clases de palabras	Adjetivo vs. adverbio
mi hijo hace eso solo en casa / mi hijo hace eso sólo en casa	Clases de palabras	Adjetivo vs. adverbio
Un pueblo perdido / Un paraguas perdido	Clases de palabras	Adjetivo vs. participio
Una calle alargada oscura / Una calle alargada ayer	Clases de palabras	Adjetivo vs. participio
Su vida fue privada / Su vida fue privadamente	Clases de palabras	Adjetivo vs. participio
una joya auténtica / una auténtica joya	Clases de palabras	Adjetivos calificativos vs. no calificativos
un funcionario alto / un alto funcionario	Clases de palabras	Adjetivos calificativos vs. no calificativos

Aunque se han pilotado ya actividades en las asignaturas de Grado de las áreas de Lingüística General y de Lengua Española de la Universidad de Zaragoza, en la presente convocatoria se incorporan al proyecto especialistas en la didáctica de la gramática universitaria y preuniversitaria de otras universidades españolas, que imparten docencia en otros Grados y Másteres de formación de profesorado de ELE y Enseñanzas Medias, favoreciéndose así la cooperación interuniversitaria y la transferibilidad a Secundaria y Bachillerato de la innovación propuesta.

El objetivo de la presente comunicación es difundir los avances en el proyecto entre los miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Buenafuentes, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en Secundaria. *ReGrOC*, 3, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.52>
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, 285, 8- 24.
- Marqueta, Bárbara (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo*, 36, 151-182.

Marqueta, B. (2023). *La reflexión sintáctica: teoría y práctica para la docencia*. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

La didáctica de la morfología como “reflexión sobre la lengua”: renovación metodológica y práctica

Bárbara Marqueta Gracia
Universidad de Zaragoza
marqueta@unizar.es

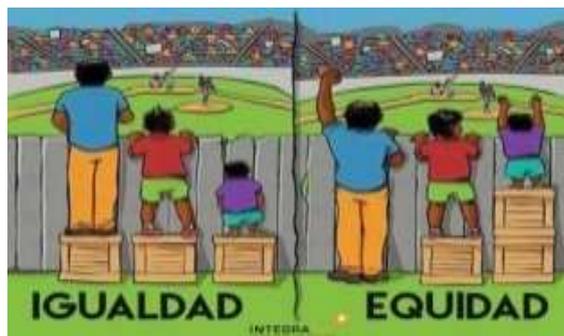
Palabras clave: *morfología; reflexión gramatical; didáctica; LOMLOE; derivación*

Muchos de los especialistas en morfología han puesto de manifiesto recientemente la necesidad de cambiar radicalmente la manera en que se enseña la disciplina en ESO y Bachillerato para que sea eficiente y significativa (Gil Laforga, 2020; Buenafuentes de la Mata, 2020; Cano Cambroner, 2022; Serrano-Dolader y Marqueta, 2022). Entre las actuales carencias, se ha destacado el hecho de que se analizan y etiquetan aleatoriamente todo tipo de palabras complejas, de manera repetitiva y sin seguir ningún criterios; se ha señalado también que el nivel de dificultad en la materia es constante, no habiendo una gradación en función de la etapa educativa; finalmente, las actividades de morfología, al igual que las de sintaxis, se limitan a la clasificación y etiquetado de palabras y sus partes, sin que esa ejercitación pueda revertir en beneficio alguno para la competencia léxica del estudiantado o su capacidad reflexiva.

La LOMLOE promueve tanto el trabajo reflexivo como la integración de los conocimientos gramaticales para el desarrollo global de las Competencias Clave. Nuestro objetivo es presentar una propuesta adecuada a los nuevos objetivos curriculares. Para ello, el trabajo con la morfología derivativa se distribuye en 5 divisiones de trabajo que comprenden exclusivamente procesos morfológicos con propiedades afines. Al hacerse una aproximación no caótica a los contenidos morfológicos, es posible aprovechar el potencial de sus diferentes facetas para mejorar el conocimiento semántico y combinatorio del estudiante. Se cambia la modalidad de ejercitación, yéndose más allá del estéril etiquetado de partes de palabras. Recojo una muestra de una propuesta de actividad en cada uno de los ámbitos de trabajo:

División de trabajo introductoria: alomorfia, polisemia y rivalidad sufijal.

Fíjate en el cartel. ¿Qué idea quiere transmitir? ¿Son *igualdad* y *equidad* palabras derivadas de la misma manera? ¿Por qué no significan lo mismo? Aplica lo aprendido en el apartado a) para diferenciar *integración* e *inclusión*.



División 1. Eventos

¿Cuál de los sustantivos derivados describe un evento? Razona tu respuesta.

El lector de PDFs / La lectura de PDFs / la legibilidad de los PDFs

División 2. Participantes, circunstancias y cualidades

Observa la serie de palabras derivadas con *-dor* y *-nte*. Si tuvieras que nombrar a una persona u objeto que hace o puede hacer cosas, pero sin controlarlas o sin querer, ¿Cuál de los dos sufijos escogerías?

aspirador gestor ocupador servidor / aspirante gestante ocupante sirviente

División 3. Adjetivos y verbos derivados

¿Qué ocasiona la diferente interpretación de los siguientes pares mínimos?

a. *El final de la peli me pareció emocionante / El final de la peli me pareció emotivo*

b. *La reacción alérgica de Georgina ha sido muy virulenta / La reacción alérgica de Georgina ha sido muy viral*

División 4. Prefijos y sufijos apreciativos.

Mientras hacías turismo por España, has oído a los lugareños decir las siguientes palabras: *servilletica, terruca, chiquillo, casina, redondiño y morenete*. Busca información y anota en qué zona estabas probablemente cuando escuchaste cada una.

Forma antónimos de estas palabras y propón tú 2 más:

a. *poscientífico*; b. *monogamia*; c. *superpoderes*; d. *minibús*

Referencias

- Buenafuentes de la Mata, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en Secundaria. *ReGrOC*, 3, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.52>
- Cano Cambroner, M.ª Á. (2022). Morfología sincrónica: aportaciones de la descripción morfológica a la didáctica de la lengua. *Tejuelo*, 31(1), 13-44.
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC*, 2(1), 43-67.
- Serrano Dolader, D. y Marqueta, B. (2022). Morfología. En B. Marqueta, A. Ariño y N. López (Eds.), *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica* (pp. 29-50). Akal.

La presencia de referentes femeninos en libros de texto de lengua española e inglesa de quinto de primaria

Patricia Martínez León
Universitat de València
patricia.martinez-leon@uv.es

Rocío Domene Benito
Universitat de València
rocio.domene@uv.es

Palabras clave: *libros de texto; referentes femeninos; educación lingüística y literaria; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera*

La escasa presencia de referentes intelectuales femeninos, en general, y literarios, en particular, en los manuales escolares de los distintos niveles educativos ha sido documentada por una diversidad de autores/as (López Navajas y Querol, 2014). Asimismo, ha sido ampliamente constatada la relevancia de la disposición de dichos referentes en la construcción identitaria y el desarrollo integral del ser humano desde la infancia (Martínez León, 2022). El objetivo fundamental de nuestro trabajo es comparar su presencia en libros de texto del tercer ciclo de Educación Primaria de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera (inglés) y observar las posibles similitudes y divergencias en relación a las distintas conceptualizaciones de la materia en el currículum de las dos lenguas consideradas. En el caso de Lengua Castellana, hemos trabajado con las editoriales Bromera, Santillana y SM (en los tres casos de quinto de Primaria), mientras que, en Lengua Extranjera, hemos analizado manuales de las editoriales MacMillan, Oxford y Richmond (también de quinto de Primaria). Todos los libros de la muestra comparten la característica de su reciente edición, comprendida entre los años 2018 y 2022. En cada uno de los manuales hemos contrastado: (1) la mención o presencia concreta de autores y autoras a través de textos o fragmentos textuales aportados, (2) la presencia masculina y femenina en el contenido de dichos textos, así como los roles desempeñados por los personajes aparecidos y (3) la representación gráfica y visual de estas categorías. Así pues, en esta comunicación, tras una breve introducción teórica sobre la relevancia de la genealogía del saber femenino lingüístico y literario, presentamos los resultados más significativos derivados del análisis de los manuales aludidos y concluimos con los avances hallados y posibilidades de mejora identificadas en los mismos.

Referencias

- Bazo, P., Peñate, M. y Reilly, V. (2021). *All About Us Now 5*. Oxford.
- Bixquert, I., Lairón, M. T., Murciano, M. y Sanchis, P. (2022). *Lengua 5º Primaria*. Bromera.
- Blázquez, C., Gómez, S., Méndez, A., Mendoza, M., Navarro, L., Rojo, P., Romero, C., Ruiz, B. y Sánchez, M. (2022). *Lengua Castellana 5 Primaria*. Santillana.
- Dunne, B. y Newton, R. (2019). *Go! 5*. Richmond.

- López Navajas, A. y Querol, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 217-240.
- Martínez León, P. (2022). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista complutense de educación*, 33 (1), 107-118.
- Read, C. y Ormerod, M. (2018). *New Tiger 5*. Macmillan.
- Rubio, R. y Echevarría, E. (2022). *Lengua castellana y Literatura*. SM.

Enseñanza de los procesos de intermodalidad en la formación docente

Francisco Antonio Martínez-Carratalá
Universidad de Alicante
franciscoantonio.martinez@ua.es

Sebastián Miras Espantoso
Universidad de Alicante
sebastian.miras@ua.es

Palabras clave: *álbum sin palabras; alfabetización visual; multimodalidad; habilidades de escritura*

El álbum ilustrado es un tipo de texto multimodal en el que confluyen en la construcción del discurso narrativo el texto, la imagen, la materialidad de su formato y la secuencialidad. Del mismo modo, es un tipo de libro que ha formado parte de la educación literaria desde las primeras edades, constituye uno de los formatos en los que se favorece la socialización y la construcción de modelos icónicos. Dentro de este tipo de libros, los álbumes sin palabras representan un tipo de obra en la que se pone de relevancia el proceso de construcción de significados de sus lectores al desarrollarse exclusivamente a través del modo semiótico (Serafini, 2014; Martínez-Carratalá, 2022). En este sentido, la investigación se centra en la formación docente en el Grado en Maestro en Educación Primaria dentro de una asignatura del cuarto curso en el que, además de los contenidos del álbum, se presta especial atención a otros contenidos esenciales de la literatura infantil como es la narrativa y la lírica de la tradición oral. A partir del empleo del álbum sin palabras *La ola* (Lee, 2010) se propone la escritura de un texto de acompañamiento a 114 participantes, antes y después del periodo lectivo, para su narrativa visual. El objetivo de la investigación se centra en el análisis descriptivo de los relatos de los 114 relatos atendiendo a la extensión media del relato, al tipo de relaciones que han establecido entre texto e imagen, las referencias intertextuales que han realizado, el tipo de texto y su temática. De este modo, en la discusión se señala la importancia de las actividades de actividades que incorporen la escritura creativa y la consideración de cómo se construye la relación intermodal entre el texto y la imagen (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022). En la discusión se subraya la importancia del análisis semiótico del álbum (Painter et al., 2013) y la importancia de la alfabetización multimodal en la formación docente para que las incorporen en su futura labor de mediación en el aula. Se concluye con la importancia de estas prácticas para realizar transferencias de aprendizaje a otros diseños y medios que empleen un lenguaje multimodal.

Referencias

Lee, S. (2010). *La ola*. Barbara Fiore Editora.

Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746

- Martínez-Carratalá, F. C., y Rovira-Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.24341>
- Painter, C., Martin, J., y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>

La educación literaria en el Bachillerato bajo el marco de la LOMLOE: ¿todavía modernismo y generación del 98?

Miguel Ángel Martín-Hervás
Universidad Complutense de Madrid
mmartinh@ucm.es

Palabras clave: *modernismo; generación del 98; manuales Bachillerato; LOMLOE*

El 31 de octubre de 1996, los profesores Manuel Aznar Soler, Javier Blasco Pascual, Richard A. Cardwell, Isabel Criado, Jordi Gracia, Francisco Jarauta, Jon Juaristi, Miguel Ángel Lozano Marco, José-Carlos Mainer e Iris M. Zavala firmaban un provocador manifiesto titulado “Contra el 98 (Manifiesto de Valladolid)” en el que declaraban que “el uso del veterano, fosilizado y resistente rótulo de ‘generación de 1898’ plantea un problema de fondo, todavía no resuelto satisfactoriamente en la historiografía de la literatura española del siglo XX: el de su conveniente periodización” (Mainer y Gracia, 1997, p. 177). Abogaban por que se abandonase el uso de un marbete que había traído más problemas que soluciones a la hora de estudiar la literatura española del cambio de siglo; instaban a docentes de cualquier etapa educativa a “no repetir jamás ante un solo escolar desvalido que existió una llamada ‘generación del 98’ y, menos todavía, que alguna vez se opusieron las características de noventayochos y modernistas”; y, finalmente, se atrevían incluso a reclamar a las “autoridades pertinentes pongan su parte en la esperada desaparición del sintagma ‘generación del 98’ suprimiéndola de sus convocatorias, de los temarios de sus oposiciones y, sobre todo, de sus discursos” (Mainer y Gracia, 1997, p. 177).

Con este manifiesto, los firmantes sintetizaban las principales clarificaciones a las que había llegado la crítica de las últimas décadas del siglo XX, en particular: “El afianzamiento del término modernismo como definición omnicomprendiva de la literatura finisecular” (Mainer, 1994, p. 61). El documento era —como corresponde al género— sintético, directo y aun rebelde, aunque sustentado en una rigurosísima bibliografía. Ahora, más de un cuarto de siglo después, y tras la promulgación de 4 leyes educativas distintas (la LOCE de 2002, la LOE de 2006, la LOMCE de 2013 y la LOMLOE de 2020), queremos preguntarnos si las reivindicaciones de estos profesores han sido escuchadas. Por ello, nos planteamos dos objetivos fundamentales: en primer lugar, examinar de qué manera la nueva ordenación curricular desarrollada al amparo de la LOMLOE plantea el estudio de la literatura finisecular (en particular, en lo que atañe a los conceptos historiográficos de *modernismo* y *generación del 98*); y, en segundo, revisar cómo se aborda este asunto en los manuales de lengua y literatura correspondientes a 2.º de Bachillerato (etapa a la que tradicionalmente se adscribe el estudio en diacronía de la literatura española contemporánea).

Para conseguirlo, detendremos nuestra atención en dos tipos de materiales: por un lado, en los currículos de 2.º de Bachillerato de las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas elaborados después de la promulgación de la LOMLOE; y, por otro, revisaremos la manera en que se aborda la literatura modernista en 10 manuales de esta etapa publicados después de la entrada en vigor de la LOMLOE. Nos referimos

a los de Akal, Anaya, Bruño, Casals, Edebé, McGraw-Hill, SM, Teide y Vicens Vives. Aún no han actualizado sus materiales para este curso 3 editoriales que suelen hacerlo (Octaedro, Oxford y Santillana), pero las incorporaremos al análisis en el caso de que lo hagan durante el transcurso de esta investigación.

Referencias

Mainer, J. C. (1994). El modernismo como actitud. En F. Rico (Dir.), *Historia y crítica de la literatura española. 6/1 Modernismo y 98: primer suplemento* (pp. 61-76). Crítica.

Mainer, J. C. y Gracia, J. (1997). *En el 98 (los nuevos escritores)*. Visor.

Evaluación de la competencia oral en la formación inicial docente a través de rúbricas en el marco de la LOMLOE

María Teresa Mateo Girona
Universidad Complutense
de Madrid
mtmateo@ucm.es

Silvia Eva Agosto Riera
Universidad Complutense
de Madrid
seagosto@edu.ucm.es

Estrella Nicolás de Benito
Universidad Complutense
de Madrid
enicolo1@ucm.es

Palabras clave: *innovación; rúbrica de evaluación; competencias docentes; LOMLOE; formación de profesorado de secundaria*

Este estudio fue llevado a cabo en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, con el propósito de investigar la evaluación de la competencia oral en la formación inicial del futuro docente. La necesidad de este estudio surge en respuesta al nuevo marco curricular propuesto por LOMLOE (2020), que destaca la importancia de las competencias docentes; así como por la creciente necesidad de sistemas de evaluación avanzados que vayan más allá de la modalidad escrita, ante la disponibilidad generalizada de herramientas de generación de textos basados en inteligencia artificial (UNESCO, 2021; Luckin, 2017).

El objetivo principal fue desarrollar un estado de la cuestión en la formación inicial de la evaluación de la competencia comunicativa oral. Como objetivos específicos, se buscó proporcionar un banco de comentarios para retroalimentar la formación de los estudiantes en su competencia comunicativa, y crear un instrumento de evaluación confiable para conocer la competencia comunicativa docente de los futuros profesores.

El estudio adoptó un diseño metodológico estructurado en seis fases: exploración del estado de la cuestión, especialmente, mediante la comparativa-contraste de la normativa curricular (Decreto 65/2022, Decreto 48/2015); creación de una rúbrica; validación de la rúbrica mediante la revisión de la variabilidad en las puntuaciones, de la correlación entre sus elementos y de su consistencia interna; prueba piloto; aplicación de la rúbrica en tres materias; análisis de los hallazgos y conclusiones.

Las conclusiones derivadas del estudio demuestran una necesidad significativa de mejorar la competencia oral en la formación inicial de futuros profesores de Lengua Castellana y Literatura. Se evidenció que los futuros docentes requieren una mayor práctica para desarrollar habilidades de comunicación efectivas y la capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de sus futuros estudiantes. La rúbrica desarrollada proporcionó un instrumento confiable para evaluar y mejorar esta competencia. Además, el banco de comentarios generado como parte del estudio ha demostrado ser una herramienta eficaz para proporcionar retroalimentación formativa y mejorar las habilidades de comunicación de los futuros docentes.

La aplicación de esta rúbrica en otras materias se ofrece como mejora para el ámbito de la formación docente (Moskal, 2019). Así, este estudio pone de manifiesto la necesidad de una mayor investigación en la formación docente, particularmente en lo que se refiere a la evaluación de la competencia oral.

Referencias

- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, miércoles 20 de mayo de 2015, Núm. 118, pp. 10-118 [consulta: 10 julio 2023]. Disponible en: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/listadoNormativas.jsf#no-back-button
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, martes 26 de julio de 2022, Núm. 176, pp. 396-716 [consulta: 10 julio 2023]. Disponible en: http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12793
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, miércoles 30 de diciembre de 2020, Núm. 340, pp. 122868- 122953 [consulta: 10 julio 2023]. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour* 1(3). <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-016-0028>.
- Moskal, B. M. (2019). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>.
- UNESCO (2021). *Inteligencia Artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>

Análisis Prosódico del Habla: Fonética Aplicada a la Enseñanza de la prosodia de una LE

Miguel Mateo Ruiz
Universitat de Barcelona
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
miquel.mateo@gmail.com

Palabras clave: *pronunciación; prosodia; L2/LE; Análisis Prosódico del Habla*

La enseñanza de la pronunciación y de la entonación han sido áreas del ámbito de la Didáctica de la Lengua que se empezaron a desarrollar tardíamente, con trabajos como los de Cantero (1997), Gil (2007), Lahoz (2012) o Hidalgo y Cabedo (2012), entre otros. Y solo más recientemente, con trabajos desde diversas perspectivas teóricas, se han abordado el estudio de la pronunciación desde vertientes más próximas a la Fonética Acústica y métodos como el verbo-tonal, que presta una especial atención a la entonación (Padilla, 2015) o la competencia fónica (Santamaría, 2019). Asimismo, se han realizado aportaciones que consideran imprescindible la descripción de la variación lingüística tanto en el plano segmental como suprasegmental, para llevarla al aula de L2/LE (Alves Brandao, 2022; Dordron *et al*, 2022; Pacagnini, 2019; o Pinto y Couto, 2016, entre otros).

El objetivo de esta comunicación es presentar las implicaciones didácticas de la descripción acústica objetiva y pormenorizada de corpus de habla espontánea, en conversación coloquial (Ruiz Gallardo, 2023), aunque la metodología propuesta puede utilizarse también con neolectores (Recio-Pineda y Sola, 2023). En nuestro trabajo, ponemos el foco en la formación de los profesores de lenguas extranjeras, en las oportunidades que la Fonética Aplicada, con el desarrollo de software gratuito –por ejemplo, *PRAAT*–, permite.

Para ello, seguimos los presupuestos teóricos y la metodología del Análisis Prosódico del Habla (Cantero, 2019; Mateo y Fonseca de Oliveira, 2023), evolución del modelo Análisis Melódico del Habla (Cantero y Mateo, 2011; Mateo, 2018) y, a partir de la caracterización con datos acústicos objetivos y precisos de la curva melódica (F₀, entonación), de la curva dinámica (dB, intensidad) y de las duraciones (milisegundos), presentamos ejemplos, entre otros, de la entonación y prosodia del inglés (Sola y Torregrosa, 2023), del portugués de Brasil (Sena, 2023) o de diversas variedades del español (Mateo, 2014), y cómo estas descripciones deben tenerse en cuenta en la formación docente y pueden contribuir a su mejor desempeño en la enseñanza de una LE.

Referencias

Alves Brandão, T. (2022). *La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español/l2*. Universidad Alcalá de Henares (UAH).

- Cantero Serena, F. J. (1997). De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación, en F.J. Cantero; A. Mendoza y C. Romea (Eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe el siglo XXI* (pp. 179-188). Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero Serena, F. J. (2019). Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía. En: M.R Álvarez Silva; S. Muñoz Alvarado y L. Ruiz Miyares (eds.): *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines*. Volumen II (pp. 485-498). Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Cantero Serena, F. J. y M. Mateo (2011). Análisis Melódico del Habla: complejidad y entonación en el discurso, *Oralia*, 14, 105-127
- Dordron, J.R. et al. (2022) Ejercicios prácticos de pronúncia. En J.R. Dordron (Org.) *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras* (pp. 145-164). Parábola.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español*. Arco/Libros.
- Hidalgo, A. y Cabedo, A. (2012). *La entonación en el aula de E/LE*. Arco/Libros
- Lahoz, J. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil (Ed.). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Edinumen.
- Mateo Ruiz, M. (2014). *La entonación del español meridional*. Universitat de Barcelona
- Mateo Ruiz, M. (2018). Análisis Melódico del Habla: Enseñanza y aprendizaje de la entonación. En G. Alves; L.C. Eneas y R. Sena (Eds.), *Linguagem e ensino em diálogo* (pp. 109-129). Pontes Editores.
- Mateo Ruiz, M. y Fonseca de Oliveira, A. (2023). Configuración prosódica de los enunciados interrogativos del español hablado por brasileños. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (RNAEL) 17(34), 95-118. <https://doi.org/10.26378/rnlael1734521>
- Pacagnini, A. M. (2019). Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias. *Letras*, 79, 44-60.
- Padilla, X. (2015) *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas* Universitat d'Alacant.
- Pinto, M. y Couto, L. (2016) O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ELE. En G.E. Fernández, L. Baptista y A. Silva. *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales* (pp. 130-140). Consejería de Educación.
- Recio-Pineda, S. y Sola, A. (2023). Catalan early readers prosodic characterization of a wh-question: treats of affectation. En: F.J. Cantero y D. Font-Rotchés, *Affectivity and prosody in language learning*. De Gruyter. [En prensa]
- Ruiz Gallardo, G. (2023). *Interacción oral y conversación. Enseñanza y aprendizaje*. Anaya.

- Santamaría, E. (2019). Enseñar la competencia fonética. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Eds). *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 2-65). Octaedro.
- Santos, M. y Silva, C. (2022). Práticas de oralidade em língua espanhola: pensando em atividades a partir de um corpus coloquial e espontâneo. *Letras Raras*, 11(2), 109-136 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v11i2.2419>
- Sena, Raquel (2023). *La entonación del portugués del Brasil: los patrones melódicos y los márgenes de dispersión*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Sola, A. y Torregrosa, J. (2023). La entonación de las preguntas absolutas con marca sintáctica del inglés británico del norte en habla espontánea. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (RNAEL) 17(34), 55-94. <http://dx.doi.org/10.26378/rnlael1734519>

Ellas: feminismo, literatura e innovación docente en los Grados de Educación

Belén Mateos Blanco
Universidad de Valladolid
mariabelen.mateos@uva.es

Palabras clave: *Grados de Educación; pedagogías feministas; Proyecto de Innovación Docente; literatura*

El uso de pedagogías feministas aplicadas a la innovación docente en las aulas universitarias garantiza un compromiso social y democrático con los Derechos Humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de acuerdo con su meta 4.7

de aquí, a 2030 asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

A tal parecer, el principal objetivo de este estudio es examinar las diversas estrategias didácticas que se integran dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Valladolid (UVa) "Ellas" desde el curso 2020-2021 en los Grados de Educación, que tiene como focos de interés primigenios el abordaje de estereotipos, roles y referentes en la literatura infantil y juvenil, la visibilidad de referentes femeninos y las escrituras y lecturas en clave feminista. La notoriedad de este tipo de iniciativas estriba en la reivindicación de la democratización del conocimiento y del saber para hacerlos más equitativos, plurales, diversos e interrelacionados con el empoderamiento femenino como patrimonio cultural, literario e histórico. Asimismo, la Universidad se concibe como centro de responsabilidad social para las futuras generaciones de docentes través de la educación literaria como herramienta indispensable para el desarrollo de una ciudadanía crítica, comprometida y creativa. Se demanda, por tanto, una concienciación generalista en los grados de educación, puesto que serán los formadores del mañana. Combatir los estereotipos de género no es un hecho baladí y requiere de acciones conjuntas, reflexivas y participativas que incluyan a toda la familia docente, dígase profesores, discentes, padres y mediadores.

Referencias

ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (A/RES/70/01)*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Lecturas generacionales: sinergias y contrastes entre alumnado de primaria y futuros docentes

Beatriz Katja Mederer Hengstl
Colegio La Asunción; Universidad de Granada
beatrizmederer@ugr.es

María José Molina García
Universidad de Granada
mjose@ugr.es

Palabras clave: *preferencias lectoras; profesorado en formación; Educación Primaria; literatura infantil y juvenil; fomento de la lectura*

El interés generado hacia las preferencias lectoras de los maestros en formación ha permitido que, a día de hoy, se cuente con amplia evidencia acerca de cómo la relación que los docentes mantienen con la lectura como lectores influye en sus prácticas docentes relacionadas con la misma (Granado y Puig, 2014a). Estos resultados son de suma relevancia pues muestran cómo estas preferencias tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lectoras, la comprensión y el interés por la lectura en sus estudiantes, les permiten convertirse en modelos a seguir, les facilita la adaptación curricular a la par que les fomenta la reflexión y el crecimiento profesional (Granado y Puig, 2014b). Estos conocimientos, en última instancia, contribuyen a la formación de docentes más capaces de promover la lectura de manera efectiva en el ámbito educativo, tanto como objetivo académico como por placer.

Conocer, asimismo, las preferencias lectoras del alumnado, permitiría encontrar puntos de encuentro que ayudarían a comprender sus intereses y gustos literarios, facilitarían el diseño de actividades y estrategias de enseñanza alineadas con ellos, contribuyendo a una experiencia de lectura más enriquecedora y relevante para el alumnado y fomentando la conexión entre los intereses de los alumnos y el docente.

El estudio que aquí se presenta recopila las lecturas preferidas evocadas por 52 profesores en formación, así como las seleccionadas por 155 alumnos de Educación Primaria de un centro educativo concertado. Cada participante indicó los tres libros que más les habían gustado o que les habían dejado una marca significativa por cualquier motivo. Al profesorado en formación se solicitó que se limitaran a mencionar los libros que habían leído durante su etapa de escolarización en Primaria. En el caso del alumnado de esta etapa, se recopiló un primer listado de títulos que resultó ser relativamente amplio. De esta primera selección se eliminaron aquellos títulos que presentaban una menor frecuencia y se les solicitó nuevamente que respondieran a la misma cuestión atendiendo a los títulos restantes. Los resultados muestran una clara predilección por la colección de Gerónimo Stilton en todas las encuestas, tanto por parte de los escolares como por parte del profesorado en formación. Se identificaron, además, una serie de títulos comunes en las selecciones de todos los grupos, como las colecciones del Diario de Greg, de Tea Stilton o la de B.B. Jones; cuentos tradicionales, la saga de Harry Potter y las colecciones del Detective Conan y del capitán Calzoncillos; Matilda, La vuelta al mundo en ochenta días, Charlie y la fábrica de chocolate y Mujercitas.

Estos resultados revelan la existencia de posibles puntos de conexión entre el alumnado y el docente, susceptibles de ser aprovechados para crear recursos y actividades de fomento a la lectura basados en intereses comunes. Esto podría facilitar la mejora de la práctica docente en relación con la lectura, tanto desde una perspectiva académica como de disfrute personal, promoviendo la conexión alumno-maestro y, en última instancia, la creación de experiencias enriquecedoras para el alumnado y promotoras de la lectura por placer en él.

Referencias

- Granado, C. y Puig, M. (2014a). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. *Ocnos*, (13) 43-63.
- Granado, C. y Puig, M. (2014b). Los futuros maestros como lectores: una aproximación a sus preferencias. *Ocnos*, (13) 65-80.

La escritura de la naturaleza para lectores infantiles

Jeroni Méndez Cabrera

Universitat de València
jeronimo.mendez@uv.es

Josep Ballester Roca

Universitat de València
josep.ballester@uv.es

Palabras clave: *álbum ilustrado; naturaleza; ecocrítica; educación literaria*

La escritura de la naturaleza (*nature writing* en inglés) es una modalidad de ensayo de larga tradición que se caracteriza, desde una perspectiva genérica, por profusas posibilidades para la reflexión filosófica, ciertos rasgos de los libros de memorias, un evidente gusto estético por la elaboración lingüística y, en diferentes grados, la divulgación científica o medioambiental. Se trata de un tipo de texto vinculado a las experiencias y reflexiones vividas en plena naturaleza o inspiradas por esta, bien sea como recuerdos y crónicas, relatos de viaje o diarios, donde siempre encontramos, en un estilo más o menos literario, la reivindicación de los beneficios de la conservación de los entornos más naturales y salvajes y, asimismo, el aprecio explícito por la biodiversidad. Autores clásicos como H. D. Thoreau, R. W. Emerson o John Muir se consideran los iniciadores de este género que incluye, en la actualidad, una tradición diversificada de obras y autores como Annie Dillard, Mary Austin, Aldo Leopold, Rachel Carson, John Burroughs, Barry López, Joaquín Araujo o Beatriz Montañez, entre otros.

En esta comunicación, partiendo de algunas premisas de la ecocrítica (Ciudad Camacho, 2022; García Única, 2017; Vouillamoz, 2021), mediante criterios de contenido y forma para la selección de la muestra, a través de un análisis textual de carácter cualitativo y contrastivo, estudiamos una selección de 50 obras (de un corpus de 100 libros ilustrados de no ficción) que, destinadas a lectores infantiles, trasladan las propiedades de la escritura de la naturaleza a los códigos del libro ilustrado actual, y nos planteamos qué potencialidades formativas tiene este género-formato en el marco de la educación literaria.

Como resultado, observamos que los libros analizados, aunque presentan una gran diversidad de opciones en la vinculación de códigos visuales, textuales y características formales (que afectan al acto de lectura), usan una combinación significativa de diversos elementos artísticos de carácter multimodal (Shimek, 2018), que podrían ser el equivalente a determinados elementos del ensayo sobre la naturaleza, por su doble finalidad divulgativa y estética (Sampériz Hernández, 2022). Concluimos, sin embargo, que es difícil establecer una línea clara de clasificación genérica, algo habitual en la LIJ actual debido a la hibridación de géneros y formatos, y ofrecemos una posible clasificación de carácter temático.

Referencias

Ciudad Camacho, I. (2022). Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil: enfoques y formatos dentro de la educación literaria. En E. Larrañaga y S. Yubero

(Coords.) *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 97-106). Dykinson.

García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31-3), 79-90.

Sampérez Hernández, M. (2022). Del libro informativo al libro ilustrado de no ficción. En R. Tabernero Sala (coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Shimek, C. (2018). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *Reading Teacher*, 72(4), 519-522.

Vouillamoz, N. (2021). Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En B. Echaury y J. Ori (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada* (Vol. 2, pp. 146-157). SELGYC.

El adjetivo en los textos descriptivos del alumnado de Educación Primaria. Propuestas didácticas

Ángela Menéndez Álvarez-Cofiño

Universidad de Oviedo

angelacof@hotmail.com

Palabras clave: *descripción; escribir; adjetivo; didáctica; planificación*

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es uno de los grandes retos en la escuela hoy en día. El ser humano tiene capacidades innatas que le permiten adquirir el habla, pero esto no ocurre con la lectura ni la escritura. Por ello, aprender a leer y a escribir es un proceso complejo, que requiere atención, motivación, esfuerzo, trabajo y mucho entrenamiento. Aprender a escribir supone reunir las habilidades para ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, una tarea nada sencilla (Anguita *et al.*, 2004; Cassany *et al.*, 2008). Por esta razón, el papel de la escuela será trascendental para favorecer y facilitar la adquisición de la lectura y la escritura en los estudiantes.

De acuerdo con el Real Decreto 157/2022, alumnado de Educación Primaria debe ser capaz de escribir diferentes tipologías de textos de manera coherente. Una de ellas es la descripción, un tipo de producción escrita muy presente en la vida cotidiana, y útil en su día a día. Para ser capaz de escribir textos descriptivos correctamente será fundamental diseñar una intervención didáctica pautada y guiada (Álvarez, 1994).

En el presente trabajo se propone una intervención didáctica que ha sido desarrollada con un grupo clase de segundo curso de Educación Primaria durante una semana. La finalidad última será demostrar las mejorías en las producciones escritas del alumnado después de haber trabajado diferentes aspectos del proceso de escritura respaldados por la investigación didáctica (Hayes y Flower, 1980). Para ello, en primer lugar se presenta el contexto de aula en el que se ha trabajado y a continuación, las actividades que se han llevado a cabo. Por último, se hace una revisión de los resultados obtenidos y se analizan las mejorías en sus producciones escritas descriptivas tras haber puesto en práctica las actividades previamente planificadas.

Referencias

Álvarez, M. (1994). *Tipos de texto escrito I: Narración y descripción*. Arco Libros.

Anguita, M., Camps, A., Casaseca, S., Fernández Chacón, A., Guasch, O., Martínez López, M. V., Menoyo, M. P., Morist, C., Nemirovsky, M., Pañella, O., Pedrosa M., Piñán, B., Poch, A., Ramírez Palau, R. M., Ramos, J., Rexach, M., Solé, I. y Teberosky, A. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Graó.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.

Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, *núm.* 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

El álbum ilustrado como herramienta de promoción de la igualdad de género en la Educación Infantil

Carla Míguez Álvarez
Universidade de Vigo
camiguez@uvigo.gal

Isabel Mociño González
Universidade de Vigo
imocino@uvigo.gal

Eulalia Agrelo Costas
Universidade de Vigo
magrelo@uvigo.gal

Palabras clave: *álbum ilustrado; lectura infantil; estereotipos de género, igualdad de género; Educación Infantil*

Desde una edad temprana, los niños y niñas son conscientes de los estereotipos y roles de género existentes en la sociedad, que son transmitidos por su entorno (padres, escuela, medios de comunicación, etc.). Estos estereotipos darán forma a sus creencias y percepciones y tendrán una clara repercusión a largo plazo (Bian, Leslie y Cimpian, 2017). La escuela debería ser un punto de partida desde el cual promover, desde edades tempranas, los valores de equidad, justicia y derechos entre mujeres y hombres (Leiva, 2011; Pastor, 2014). Esta misión puede lograrse a través de la literatura infantil, y más concretamente, los álbumes ilustrados (Masats y Creus, 2006; Ros, 2012). Sin embargo, es necesario llevar a cabo más debates sobre la igualdad de género en el aula de educación infantil para que los docentes puedan comprender los estereotipos preconcebidos que presenta el alumnado (Alonso Ruido et al., 2022) y, así, seleccionar los libros más adecuados para promover la igualdad de género.

El presente estudio tiene como objetivo analizar los estereotipos de género de una muestra de estudiantes de educación infantil y diseñar una intervención para el aula utilizando como herramienta central el álbum ilustrado. Para ello, nos hemos centrado en dos cuestiones de género muy extendidas en la literatura infantil: los estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad (Malcom y Sheahan, 2018; Nodelman, 2021) y el papel de mujeres y hombres tanto en el hogar (Lluch, 2012) como en el trabajo (Cardullo y Burton, 2022).

Los resultados muestran que, tras una evaluación inicial que da cuenta de los estereotipos de género que muestra el alumnado, nuestra intervención ayudó a cambiar sus percepciones, especialmente en lo referente a los estereotipos relativos a la vestimenta apropiada para mujeres y hombres, la asociación de ciertos adjetivos con niñas o niños, sus futuras opciones laborales y el reparto de las tareas del hogar. Así, nuestros resultados demuestran la efectividad del álbum ilustrado como herramienta de enseñanza y promoción de la igualdad de género y de ayuda para cuestionar y eliminar los estereotipos preconcebidos en el aula de educación infantil.

Referencias

Alonso Ruido, P., Soto Iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-10

- Bian, L., Leslie, S.-J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Cardullo, V. y Burton, M. (2022). Picturebooks in the Primary Grades: Representation and the Stories Shared About Who Belongs in STEM. *Early Childhood Educ J.* <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01379-2>
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Lluch, G. (2012). El sexismo en la literatura para niños. *Denken Pensée Thought Myśl: e-zine de Pensamiento Cultural Europeo*, 1, 1-25, 495-507.
- Malcom, N. L. y Sheahan, N. (2019). From William's Doll to Jacob's New Dress: The Depiction of Gender Non-Conforming Boys in Children's Picture Books From 1972 to 2014. *Journal of Homosexuality*, 66(7), 914-936. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1484635>
- Masats, D. y Creus, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano Ayala, M. M. Osorio Méndez y A. J. Jiménez (Eds.), *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Nodelman, P. (2021). Gender Assumptions in Picture Books about Boys in Dresses. En A. Moya-Guijarro y E. Ventola (Eds.), *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books* (pp. 87-104). Routledge.
- Pastor, B. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído*, 8(17), 87-104.
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.

Fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante el empleo del álbum ilustrado en la formación de docentes de Educación Infantil

Sebastián Miras Espantoso
Universidad de Alicante
sebastian.miras@ua.es

Palabras clave: *sostenibilidad; alfabetización climática; formación del profesorado; álbum ilustrado; Literatura Infantil*

Los diecisiete *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015) promueven una serie de metas y actuaciones para la transformación de nuestro modelo económico actual, la reivindicación de la justicia social y la preservación de los ecosistemas. Estas cuestiones reivindican la relación del ser humano con su entorno, y la importancia de la acción para lograr estos cambios. De este modo, la aproximación desde las primeras edades a estas cuestiones supone un ejercicio de responsabilidad colectiva, pero que debe atender a las particularidades psicoevolutivas del alumnado para evitar el riesgo de un discurso que provoque ansiedad climática (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022).

En este sentido, el libro álbum es uno de los elementos clave en la socialización desde las primeras edades al presentar en sus narrativas el acercamiento ficcional, lúdico y afectivo a estas cuestiones tan relevantes. El objetivo de este estudio es conocer las respuestas del alumnado en formación en el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante sobre la pertinencia de aproximar los ODS desde la lectura ficcional del álbum. En el estudio, el punto central se centra en la necesidad de aproximar los ODS evitando la instrumentalización didáctica y contemplando que la lectura, como señalaban Burke y Cutter-Mackenzie (2010), debe favorecer un viaje en el que se cuestione al lector sobre el entorno en el que vive, imaginar nuevas posibilidades, reconocer las consecuencias de nuestras acciones en el entorno y cómo participar mediante acciones sostenibles. El estudio cuantitativo se basa a partir de un cuestionario de 27 ítems y que emplea una escala Likert de 7 puntos, previamente validado por juicio de expertos, que han completado 180 participantes de la asignatura *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura Infantil* después de realizar diferentes lecturas de álbumes que abordan estos temas desde diferentes perspectivas: desde la acción individual, colectiva o institucional.

En los resultados se comprueba cuál ha sido la percepción y conocimiento de los ODS, así como cuáles consideran más pertinentes para la etapa de Educación Infantil. A partir de la discusión de los resultados obtenidos se analiza si los ODS son un aspecto esencial en su formación docente, así como detectar cuáles son los temas que consideran menos apropiados en la etapa de Educación Infantil a partir de la aproximación ficcional del álbum. De este modo, se discute sobre cuál es el currículo oculto y las creencias preconcebidas del alumnado sobre qué temas son apropiados y cuáles censuran. Se concluye con la importancia de desarrollar propuestas que inviten al alumnado en formación a reflexionar sobre estas cuestiones dado que en el futuro serán las personas

encargadas en el aula de promover el pensamiento crítico y la conciencia cívica en su alumnado.

Referencias

- Burke, G. y Cutter-Mackenzie, A. (2010). What's there, what if, what then, and what can we do? An immersive and embodied experience of environment and place through children's literature. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 311-330. <https://doi.org/10.1080/13504621003715361>
- Martínez-Carratalá, F. A. y Rovira-Collado, J. (2022). Valores literarios y económicos en la literatura infantil. En R. Tena-Fernández y J. Soto-Vázquez (Eds.), *Estudios sobre hábitos de lectura* (pp. 119-136). Dykinson.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (A/RES/70/01). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

The vocabulary learning strategies of heritage and non-heritage EFL learners

Alejandra Montero Saiz-Aja
Universidad de La Rioja
alejandra.montero@unirioja.es

Palabras clave: *vocabulary learning strategies; heritage learners; non-heritage learners; English as a Foreign Language; Spanish educational system*

Strategic competence, which is one of the components of communicative competence, can be defined as the mental competences and processes used to control and manage the process of acquisition. Therefore, it links the learners' resources with their ability to use them in different contexts or situations (CEFR, 2001). This competence involves reception, interaction, production, and mediation; it is also essential in lexical acquisition and production (CEFR, 2001, 2020). Even though several studies (e.g., Fan, 2020; Gu and Johnson, 1996; Zhang and Lu, 2015) have investigated vocabulary learning strategies, to our knowledge, the use of these strategies by heritage and non-heritage EFL learners has not been explored yet.

Therefore, the present study aims at 1) identifying the vocabulary learning strategies of heritage and non-heritage EFL learners, and 2) analyzing whether there are statistically significant differences in the vocabulary learning strategies used by heritage and non-heritage EFL learners. Heritage learners refer to environmental bilinguals who come from an immigrant background. In this study, they have acquired their family language at home in a naturalistic environment and have been educated in a monolingual Spanish educational system. The sample consisted of 90 EFL university students, specifically 17 heritage and 73 non-heritage learners. As for the data collection instrument, the Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (Castellano Risco, 2021) was employed to determine the vocabulary learning strategies of the informants.

Our results revealed that heritage EFL learners (mean 2.52) used vocabulary learning strategies slightly more than non-heritage learners (mean 2.50). These groups coincided with their most preferred vocabulary learning strategy, which was using English-Language media under the group of lexical analysis strategies. Nevertheless, they differed in their least employed vocabulary learning strategies. Heritage learners did not favor the strategy of reviewing words which belonged to the category of repetition. On the other hand, there was a tie between two strategies that non-heritage learners did not use that often: asking teachers for paraphrasing or for a synonym under the category of social strategies involving interaction with teachers and using physical action when learning a word which was grouped under the kinesthetic category. Afterwards, the Welch's T-test was run to ascertain whether there were any statistically significant differences among the vocabulary learning strategies used by heritage and non-heritage learners. This test showed a lack of significant differences in both groups in every strategy except for three: connecting a word to a personal experience (p-value: .001), word lists (p-value: .02), and using English-Language media (p-value: .009).

The present study has implications for foreign language education because our findings indicated that both heritage and non-heritage learners made use of similar vocabulary learning strategies. In fact, statistically significant differences between both groups of informants were not found. Raising awareness of the use of these vocabulary strategies in the EFL classroom might be very useful since they would make EFL learners cognizant of the ones they use in a daily basis and others they might not know yet. In this sense, their vocabulary acquisition might be improved.

Referencias

- Castellano Risco, I.O. (2021). *Estrategias de aprendizaje y conocimiento léxico: un estudio sobre el alumnado de educación secundaria en programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Extremadura.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe.
- Fan, N. (2020). Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: a structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00752>
- Gu, Y. and Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Zhang, X. and Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740-753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>

Experiencias educativas en la enseñanza de la didáctica de la lengua española mediante el diseño de propuestas con tecnología educativa

Verónica Moreno Campos
Universitat Jaume I
vmoreno@uji.es

Beatriz Lores Gómez
Universitat Jaume I
blores@uji.es

Palabras clave: *enseñanza y aprendizaje de la lengua española; Educación Infantil; Educación Primaria; innovación docente; Tecnología Educativa*

Nuestra sociedad ha evolucionado gracias a la globalización de las tecnologías digitales, que ha dado lugar a nuevas formas de pensar y acceder al conocimiento. Por este motivo, los futuros docentes han de ser formados en la aplicabilidad de estas para poder responder a las demandas metodológicas y cognitivas del alumnado. El alumnado de los grados en Educación son usuarios en activo de las tecnologías digitales, pero al mismo tiempo, necesitan formarse en competencias digitales y disponer de una metodología concreta para transferir esos conocimientos en la enseñanza de las lenguas. A este respecto, se han publicado diversos estudios que plantean la necesidad de formar al docente en competencia digital para responder a los retos que la sociedad plantea (Castañeda et al., 2018; Silva et al., 2019). En este sentido, el rol que el docente desempeña resulta fundamental para capacitar a los estudiantes y que estos puedan disponer de las herramientas suficientes para convertirse en ciudadanos autónomos (Sancho-Gil et al., 2017) y capaces de transferir los conocimientos tecnológicos a su futuro ámbito docente. En esta comunicación se desarrollan sendas propuestas innovadoras llevadas a cabo en la asignatura "Didáctica de la lengua española" en los grados en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón – España). En ambas experiencias se siguió la misma metodología: en primer lugar, el alumnado rellenó el cuestionario INCOTIC 2.0. (González-Martínez, et al., 2018), una herramienta de autoevaluación de la competencia digital diseñada especialmente para estudiantes de Educación Superior con el objetivo de obtener datos sobre el nivel previo de competencia digital del alumnado. En segundo lugar, se realizó la propuesta de transferencia tecnológica en el aula. En el caso de Infantil el alumnado diseñó un tapiz para fomentar el aprendizaje de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura mediante el uso de eBots y, en el caso de Primaria, el alumnado diseñó un Cluedo Digital para estudiantes de tercero de primaria destinado al aprendizaje de las relaciones de coherencia y cohesión en estructuras narrativas. Tras la realización de las acciones educativas, el alumnado completó un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert donde se valoró la metodología, la utilidad de la formación para su futuro docente y la aplicabilidad docente de la propuesta. Los resultados de las acciones docentes mostraron que, a pesar de que el estudiantado dispone de niveles medios de competencia digital, se muestra muy favorable a una acción formativa con tecnologías educativas.

Referencias

- González-Martínez, J., Esteve-Mon, F. M., Larraz Rada, V., Espuny Vidal, C. y Gisbert Cervera, M. (2018). INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(4), 133–152. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8401>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20 <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Silva, J., Lázaro, J.L., Miranda, P., Morales, M. J., Gisbert, M., Rivoir, A. y Onetto, A. (2019). Digital teaching competence in initial training: Case studies from Chile and Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27(93), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A. y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>

Hacia una enseñanza de la estructura narrativa inclusiva y el reto que plantea el alumnado con TDAH en el DUA

Verónica Moreno Campos
Universitat Jaume I
vmoreno@uji.es

Carmen Rodríguez Gonzalo
Universitat de València
carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Palabras clave: *DUA; TDAH; narración; educación de calidad; reducción de desigualdades*

La incorporación explícita en la legislación española del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supone la exigencia de la accesibilidad curricular para todo el alumnado. En este marco de actuación los y las docentes deben programar sus acciones teniendo en cuenta las capacidades y dificultades de todo el alumnado en una propuesta educativa inclusiva que se alinea con los ODS 4. Educación de calidad, y 12. Reducción de desigualdades.

Para poder diseñar situaciones de aprendizaje que den respuesta a las necesidades del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) los docentes de lengua y literatura precisan no solo conocer las características conductuales, sino sus manifestaciones lingüísticas. Se ha realizado un análisis de 547 textos narrativos de alumnado de primer, segundo y tercer ciclo de primaria y del primer ciclo de la ESO con el objetivo de señalar si existen diferencias significativas en el uso de las categorías de coherencia y cohesión discursiva, conocer el porcentaje real de alumnado con diagnóstico en las aulas y determinar qué estrategias didácticas podrían ser más apropiadas a la hora de enseñar a producir textos narrativos.

Los resultados señalan que las diferencias comienzan a ser significativas a partir de segundo ciclo de primaria. En este ciclo destaca la diferencia en el uso de los tiempos verbales; en el tercer ciclo la longitud tanto de las narraciones como de las oraciones resulta significativa y en Secundaria los elementos cohesivos se utilizan como estrategias sustitutivas de los signos de puntuación. Estos resultados se alinean con los obtenidos por Gallardo, Gimeno y Moreno (2010) y son compatibles con el planteamiento de un déficit en las funciones ejecutivas (Cid-Duarte, Areces y Núñez, 2023). En nuestro análisis encontramos una incidencia del 5-7%, unos resultados algo superiores a la incidencia señalada por otros autores como Willcutt (2012) o Cerrillo-Urbina (2018).

Dados los resultados del análisis, se proponen unas estrategias específicas para el refuerzo de las dificultades de escritura que beneficiarán al conjunto del alumnado, reduciendo así las desigualdades en el aprendizaje de la estructura narrativa y consiguiendo una educación de calidad basada en la inclusión real del alumnado.

Referencias

- Cerrillo-Urbina et al. (2018) Estimación de la prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad. *BMC Pediatrics*, 18, 111
<https://doi.org/10.1186/s12887-018-1083-1>
- Cid-Duarte, S., Areces, D. y Núñez, J. C. (2023). Las Funciones Ejecutivas en Población Infanto-juvenil que presenta TEA y TDAH en comorbilidad: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 30-39.
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.232>
- Gallardo-Paúls, B., Gimeno, M. y Moreno-Campos, V. (2010). Pragmática textual en adolescentes con TDAH. *Revista de Neurología*, 50, 113-117.
<https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009771>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. y Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>

Creencias sobre el plurilingüismo de profesores en formación

María Isabel Morera Bañas
Universidad de Extremadura
isamore@unex.es

María del Carmen Galván Malagón
Universidad de Extremadura
mccgalvan@unex.es

Palabras clave: *plurilingüismo; creencias; formación de profesores*

Europa constituye una realidad lingüística diversa y heterogénea que se enfrenta al reto de educar a una población cada vez más multilingüe y multicultural. Paulatinamente, los cimientos de la escuela multilingüe se han afianzado en la Unión Europea, plasmándose en infinidad de propuestas metodológicas innovadoras y en iniciativas precursoras a nivel mundial (Gartziarena y Altuna, 2022). En los próximos años, los alumnos universitarios que hoy se forman para ser profesores de lenguas extranjeras serán actores de esta compleja realidad educativa. Por ello, es importante indagar sobre sus percepciones y creencias acerca del plurilingüismo, ya que pueden afectar a sus prácticas pedagógicas e influir en el éxito de los alumnos (Van de Houtte, 2011). El conocimiento de las creencias de los profesores puede ser clave para comprender la toma de decisiones de los mismos en el aula (Haukas 2015, Gorter y Arocena, 2020). En el estudio presente, se han seleccionado los alumnos de la Universidad de Extremadura que están cursando el itinerario de Lengua extranjera del Grado de Educación Primaria, el Máster en Enseñanza Bilingüe en inglés para la Educación Primaria y Secundaria y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Para ello, se ha diseñado un cuestionario con una escala tipo Likert, validado por un comité de expertos y distribuido a una muestra de 125 alumnos que supone el 85 % de dicho alumnado. El cuestionario consta de 4 bloques:

Bloque 1: CREENCIAS SOBRE EL PLURILINGÜISMO (8 ítems).

Bloque 2: PRÁCTICAS EDUCATIVAS PLURILINGÜES (8 ítems).

Bloque 3: FORMACIÓN EN PLURILINGÜISMO (6 ítems).

Bloque 4: DESARROLLO DEL PLURILINGÜISMO EN EXTREMADURA (8 ítems).

El objetivo de la presente comunicación es dar a conocer este cuestionario y su proceso de elaboración y validación y ponerlo a disposición de la comunidad educativa, pues creemos que puede ser una valiosa herramienta de análisis de factores clave en el desarrollo del plurilingüismo. Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, financiado por la Unión Europea y que constituye uno de los pilares de la política educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura, el desarrollo del Plurilingüismo, cuyo fomento es objeto de un capítulo de la Ley de Educación de Extremadura, en línea con los planteamientos educativos europeos y españoles. De modo general, el objetivo de este Proyecto es analizar los aspectos afectivos, lingüísticos y disciplinares de esas propuestas con el fin de determinar si los resultados de aprendizaje alcanzados por el alumnado entran en la línea de lo esperado desde la Administración educativa y realizar propuestas de mejora que contribuyan al desarrollo del plurilingüismo y a la formación de los docentes implicados.

Referencias

- Gartziarena, M. y Altuna, J. (2022). Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 25, 107-128.
- Gorter, D. y Arocena, E. (2020). Teachers's beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System* 92, 102-272.
- Haukås, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Van Houtte, M. (2011). So, where's the teacher in school effects research? the impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, y M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York, USA; Abingdon, UK: Routledge.

Libros ilustrados de no ficción y lectores críticos. Hacia la definición de un marco teórico de referencia

Diana Muela Bermejo
Universidad de Zaragoza
dmuela@unizar.es

Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es

Palabras clave: *lectura crítica; libros de no ficción; educación literaria; literatura infantil*

El auge de los libros de no ficción en la formación de la ciudadanía crítica se constituye como uno de los fenómenos de mayor importancia para la lectura infantil y juvenil de las últimas décadas. A la eclosión editorial, tanto en el ámbito nacional como internacional (sustentada, además, por la difusión de su premio más renombrado – Orbis Pictus–, su lugar protagónico en las ferias del libro álbum y del libro infantil y su inserción en los Common Core State Standards e informes del National Council of Teachers in English estadounidenses) se une la proliferación de estudios académicos, tanto en el ámbito educativo como humanístico y sociológico. Por ello, y ante la necesidad de ordenar el discurso teórico existente, proponemos en esta comunicación un adentramiento en el marco teórico internacional de referencia; en el que se analiza, de manera sistemática, tanto la aproximación y los debates sobre su definición como los modelos de análisis de su discurso, tipología, estudios empíricos cualitativos y cuantitativos, reflexión sobre los agentes de producción, edición y autoría, análisis temáticos y discurso ideológico.

Para ello, el *terminus a quo* se establece en el año 2000, en el que se constata una baja frecuencia de publicación que inicia su ciclo creciente gracias al cambio de paradigma, desde el marco del libro informativo hacia el *nonfiction book*; denominación anglosajona importada en la mayor parte del ámbito internacional de estudios. El *terminus ad quem* lo constituye el año actual, 2023, por lo que forman parte de nuestro estudio las últimas publicaciones que han visto la luz en las fechas más próximas (sirvan como ejemplos Cappiello y Hadjioannou, 2022; Dávila y Elovick, 2022; Rybak, 2022 o Vaugh, Sotirovska y Elhess, 2022).

Con ello, pretendemos mostrar en este congreso un panorama completo de la tendencia en la investigación sobre los libros ilustrados de no ficción que permita, a la comunidad educativa, conocer su complejidad, analizar el lugar que pueden ocupar en las aulas españolas de Educación Infantil y Primaria y, sobre todo, en la formación de una ciudadanía crítica que se construya desde el fomento de sus hábitos de lectura en distintas fuentes.

Referencias

Cappiello, M. A. y Hadjioannou, X. (2022). Exploring the Purposes of Backmatter in Nonfiction Picturebooks for Children: A Typology. *The Reading Teacher*, 76(3), 309-316. <https://doi.org/10.1002/trtr.2154>

- Dávila, D. y Elovich, S. (2022). Evaluatin the Narrative Authenticity of Informational Nonfiction for Children. *The Reading Teacher*, 74(4), 505-511. <https://doi.org/10.1002/trtr.2078>.
- Rybak, K. (2022). How Informational Activity Picturebooks Work: Interactive Invitation to a Critical Approach to Knowledge. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 323-337. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0470>
- Vaughn, M., Vera Sotirovska, J. J. y Elhess, M. (2022). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 53(291), 33-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09443-y>

Construcciones socioemocionales de género. Una exploración didáctica en “Los novios” de Francisco Rojas González

Xochitl Vianey Navarro Romo
Universidad de Santiago de Compostela
vianeynavarro1995@hotmail.com

Palabras clave: *estudios de género; análisis literario; perspectiva etnográfica; propuesta didáctica; educación literaria; educación socioemocional*

A través de un estudio concienzudo de género es factible encontrar aspectos que se pueden deconstruir respecto a los sistemas patriarcales que están instalados en nuestras sociedades (Naranjo, 2010). En el campo literario podemos observar, por ejemplo, tanto personajes femeninos y masculinos, como diversas situaciones ficcionales que reflejan estas sociedades patriarcales, en donde nuevas expresiones de la condición humana necesitan ser establecidas. Así, podemos ser capaces de empatizar con estos textos literarios, específicamente con el pensamiento y el sentir de los personajes, a través de procesos de desautomatización y/o catarsis (Sanjuán, 2014) y en esta vía deconstruirlos y enriquecernos de manera humana. En este proceso juega parte importante el sentir, pues a través de un análisis crítico de la socioemocionalidad de ciertos personajes, podemos dilucidar el porqué de sus acciones. Por tanto, es posible identificarnos y reflexionar, por ejemplo, sobre la existencia de mujeres que han sido instruidas para servir al hombre o en su caso, de hombres a los que no se les ha permitido ser sensibles en nuestras sociedades (Green y Addis, 2012).

Por tanto, no solo se aprende críticamente sobre el personaje, en este caso, sino que es posible incluso elevar las habilidades socioemocionales y con ello la sensibilidad en los receptores en vías de mejores comunidades. Pues bien, esto es lo que se intenta en el presente ensayo, en donde a través del cuento “Los novios” del autor mexicano, Francisco Rojas González (1952), es posible conocer nuevas formas de proceder ante un contexto patriarcal que necesita ser cuestionado y en este camino potenciar también habilidades socioemocionales. Así, este cuento nos brinda un acercamiento literario sobre una comunidad indígena y sus relaciones de género que, debido a la profesión de Rojas como etnógrafo, contiene también una visión antropológica, por lo que el acercamiento social y su posible deconstrucción es aún mayor. Es, precisamente por este análisis crítico y las competencias socioafectivas que se pueden desarrollar, que este ensayo se adscribe también dentro de la educación literaria a nivel bachillerato, dado que forma parte de una investigación mayor que lleva por objetivo proponer un programa con textos literarios que potencien el gusto por la lectura y las competencias literarias de los y las adolescentes, a través de la identificación socioemocional y la reelaboración crítica de sus contextos sociales.

Referencias

- Green, J. D. y Addis, M. E. (2012). Individual Differences in Masculine Gender Socialization as Predictive of Men's Psychophysiological Responses to Negative Affect. *International Journal of Men's Health*, 11(1), 63-82. [10.3149/jmh.1101.63](https://doi.org/10.3149/jmh.1101.63)
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Integral.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. [1\(ugr.es\)](http://1(ugr.es))

La capacidad de redacción de la inteligencia artificial frente a la de los futuros docentes. Primeros resultados

Maria Navío-Inglés
Universidad de Castilla-La Mancha
maria.navio@uclm.es

Sergio Tirado-Olivares
Universidad de Castilla-La Mancha
sergio.tirado@uclm.es

Palabras clave: *inteligencia artificial; didáctica de la lengua; tecnología; competencia lingüística; futuros docentes*

Ya en la década de 1980, autores como Ennals (1982) y Yazdani (1986) se postularon a favor de la introducción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo debido a las posibilidades que brinda. Entre los diferentes sistemas que emplean IA, encontramos los sistemas de inteligencia artificial conversacional, cuya característica principal es la capacidad de simular una conversación con el usuario (King, 2022) y, por lo tanto, imitar el habla humana. Aunque ya existían varios estudios que ahondaban en el potencial de esta tecnología en la educación (Okonkwo y Ade-Ibijola, 2021), su reciente mejora ha despertado un mayor interés hacia ella por parte de los investigadores. Entre los sistemas de IA conversacional actuales destaca ChatGPT, que ha obtenido gran popularidad debido a la capacidad del modelo de lenguaje subyacente. La evolución acaecida ha supuesto la aparición de estudios que indagan en la habilidad de estas nuevas herramientas en la redacción de textos (p. ej., Guo et al., 2023; Mitrovic et al., 2023).

Dados los antecedentes existentes en el uso de la IA conversacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece razonable pensar que estos nuevos avances puedan contribuir en mayor medida al desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, todavía se requieren investigaciones que ofrezcan un marco que sustente la correcta introducción de la IA conversacional en el aula (Okonkwo y Ade-Ibijola, 2021). En este sentido, uno de los primeros pasos sería el estudio del conocimiento que los futuros docentes poseen sobre las actuales capacidades de la IA conversacional, pues ellos son quienes se encargarán de introducir dicha herramienta en el aula y deben ser formados para ello. De acuerdo con esta cuestión, el objetivo del presente trabajo es analizar la habilidad que la IA presenta en la redacción de resúmenes y textos argumentativos frente a estudiantes del Grado en Educación Primaria, así como las percepciones de estos sobre dicha herramienta. Para la consecución de estos objetivos, 58 futuros docentes evaluaron dos ejercicios anónimos, uno hecho por un compañero y el otro, por ChatGPT. Posteriormente, para indagar en la percepción de estos estudiantes, se llevó a cabo una reflexión sobre su análisis guiada mediante preguntas abiertas. Los resultados obtenidos muestran que los docentes en formación valoraron mejor el texto generado por IA. Por lo tanto, se constató la capacidad de esta para redactar esta clase de textos. A su vez, a través de las preguntas posteriores, se evidenció que, pese a que la mayor parte de los estudiantes consideran que el texto generado por ChatGPT merece una mayor calificación en un examen, el texto elaborado por un compañero posee mayor capacidad de transmitir sentimientos. Asimismo, tras la evaluación de los textos, más del 82%, supo reconocer correctamente la autoría de cada uno.

Referencias

- Ennals, R. (1982). History Teaching and Artificial Intelligence. *Teaching History*, (33), 3-5. <https://www.jstor.org/stable/43256039>
- Guo, B., Zhang, X., Wang, Z., Jiang, M., Nie, J., Ding, Y., Yue, J. y Wu, Y. (2023). How Close is ChatGPT to Human Experts? Comparison Corpus, Evaluation, and Detection. *arXiv preprint arXiv:2301.07597*
- King, M. R. (2022). The future of AI in medicine: A perspective from a chatbot. *Annals of Biomedical Engineering*, 51, 291–295 <https://doi.org/10.1007/s10439-022-03121-w>
- Mitrovic, S., Andreoletti, D. y Ayoub, O. (2023). ChatGPT or Human? Detect and Explain. Explaining Decisions of Machine Learning Model for Detecting Short ChatGPT-generated Text. *arXiv preprint arXiv:2301.13852*
- Okonkwo, C. W. y Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Yazdani, M. y Lawler, R. W. (1986). artificial intelligence and education: an overview. *Instructional Science*, 14, 197-206. <https://www.jstor.org/stable/23369056>

Lecto-escritura y educación literaria para adultos a través de la minificción

Xaquín Núñez Sabarís
Universidade do Minho
xnunez@elach.uminho.pt

Palabras clave: *educación literaria; minificción; intermedialidad; escritura creativa*

Esta comunicación se propone ofrecer recursos para llevar a cabo iniciativas de escritura creativa para adultos, a través de la minificción. El microrrelato o la narrativa hiperbreve han evidenciado una elasticidad formal y creativa muy amplia, debido a las estrategias de narración utilizadas, la hibridación con otras formas artísticas (fotografía, vídeo o pintura) o la intensidad y contundencia expresiva de sus textos.

Resulta, consecuentemente, una forma que ha tenido gran utilidad, desde la educación literaria (en ámbito escolar y fuera de él), en la medida que permitía abordar de una forma autónoma y participativa prácticas muy útiles para consolidar competencias lecto-escritoras. La potencia semántica del paratexto, los finales abiertos o la constitución elíptica y la interpretación abierta del microrrelato posibilitan su transformación en nuevos productos de ficción poniendo en práctica el concepto de *prosumidor*, que tan bien define las prácticas culturales actuales.

Partiendo de una investigación continuada, con trabajos de naturaleza cuantitativa y cualitativa (base de datos y antologías), que servirá de base conceptual y teórica a esta comunicación, se presentarán propuestas de actividades para explotar las estrategias narrativas y los temas más recurrentes en la minificción, a efectos de potenciar tareas de lectura y de escritura creativa en talleres para adultos.

De vegades, llegisc en valencià. Un estudio comparado sobre ideas y creencias en los Grados de Magisterio

Miquel A. Oltra-Albiach
Universitat de València
miquel.olta@uv.es

Rosa Pardo Coy
Universitat de València
rosa.pardo@uv.es

Palabras clave: *lectura; plurilingüismo; formación docente; ideas y creencias de estudiantes; actitudes lingüísticas*

Uno de los problemas con el que nos enfrentamos quienes asumimos la tarea de educar en cualquiera de los niveles de la enseñanza, es la baja tasa de lectura por parte de los estudiantes (Ballester, 2007), así como el nivel de comprensión lectora, que recientemente (Informe PIRLS 2023) vuelve a establecer una media por debajo de la europea (si bien el descenso en el nivel es general en los países de la UE y de la OCDE. Por otro lado, en la Comunitat Valenciana, la Ley 4/2018 y el Decreto 106/2022 establecen el plurilingüismo como elemento vertebrador del sistema educativo: pretendemos pues, a través de una investigación comparada en aulas de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, obtener información sobre las ideas y las creencias de nuestros estudiantes en este contexto, así como de los diversos factores que intervienen en una habilidad poliédrica como es la lectura (Ballester e Ibarra, 2013; Lluch, 2012).

A partir de las demandas de la legislación y de algunas investigaciones previas (Díez Mediavilla y Clemente, 2017; Díez Mediavilla, Güemes y Molina, 2018; Oltra-Albiach y Pardo Coy, 2019), trataremos de analizar las ideas y las creencias del futuro profesorado sobre la lectura y las lenguas en un contexto plurilingüe como el actual, en el que es evidente la situación de minorización de una de las lenguas cooficiales (y la persistencia de estereotipos y prejuicios acerca de la diversidad lingüística), pero en el que también es patente la necesaria adquisición de la competencia lectora, plurilingüe y multimodal por parte de aquellas personas que aspiran a ser docentes.

Referencias

- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions de la Universitat de València.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse: reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria, *Ocnos*, 10, 7-26.
- Díez Mediavilla, A. E.; Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora: Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula, *Investigaciones sobre lectura*, 7, 22-35.
- Díez Mediavilla, A. E.; Güemes Suárez, L. F.; Molina Molina, M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la escritura y la lectura en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio, *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120.

Lluch, G. (2012). *La lectura al centre*. Bromera.

Oltra-Albiach, Miquel A.; Pardo Coy, Rosa (2018). Encouraging to read: a proposal to improve reading comprehension and literary competence in university students. *Sociálno-Ekonomická Revue. Vedecký časopis Fakulty sociálno-ekonomických vzťahov*, 2(16), 54-57.

Historia de la literatura y educación literaria: revisión histórica y situación actual en la LOMLOE

Ortiz Ballesteros, Antonia María
Facultad de Educación de Toledo
Universidad de Castilla-La Mancha
amaria.Ortiz@uclm.es

Gómez Rubio, Gema
Facultad de Educación de Toledo
Universidad de Castilla-La Mancha
gemma.Gomez@uclm.es

Palabras clave: *educación literaria; historicismo; legislación educativa; enseñanza obligatoria; didáctica de la literatura*

La organización histórica de los contenidos literarios, junto a la práctica del comentario de textos, han vertebrado la enseñanza de la literatura desde mediados del siglo XIX (Núñez, 2014) hasta la década de los 90 del siglo pasado. Surgen en este momento, de la mano de la didáctica de la lengua y la literatura, propuestas renovadoras que sustituyen *enseñanza tradicional* por un nuevo modelo de *educación literaria* (Colomer, 1991). Sin embargo, muchas de las prácticas vinculadas al historicismo y al análisis formal del texto (Dueñas, 2019; Santos, 2023) perduran hoy en las aulas, especialmente en los niveles de Secundaria, así como en Bachillerato y estudios superiores. En este estudio se ofrece una investigación cualitativa de tipo descriptivo con el objetivo de analizar diacrónicamente el lugar de la historia de la literatura en las aulas de enseñanza obligatoria a partir de la presencia y reconocimiento recibido por las diferentes legislaciones educativas de los últimos 50 años (tras la llegada de la democracia). Para ello, se han revisado las leyes y los currículos escolares de ámbito nacional de Primaria y Secundaria de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Se aporta como resultado una valoración crítica comparada de las leyes en relación con la actual LOMLOE, así como algunas reflexiones y propuestas sobre el tratamiento y la contribución de la historia de la literatura a la educación literaria en línea con los avances teóricos (Romero, 2004) y con otras investigaciones recientes desde la didáctica de la literatura (Dueñas y Tabernero, 2013; Silva, Ferro y Magalhães, 2021).

Referencias

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E*, 9, 18-31.
- Dueñas Lorente, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje Y Textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Dueñas Lorente, J. D. y Tabernero Sala, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, 65-77.
- Núñez, G. (2014). Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español. *Revista de Literatura*, 151, 39-55.
- Romero Tobar, L. (ed.) (2004). *Historia literaria/ Historia de la literatura*. PUZ.

Santos Rovira, J. M.^a (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educ. Pesquei.*, 49, 1-18.

Silva, S. R. da, Coladello Ferro, M. e Magalhães, M. H. (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 8, 1-11.

El uso de la L1 Y LE en contextos plurilingües: un estudio de casos en el aula AICLE de Educación Primaria

Lucía Pablo Regueiro
Universidade da Coruña
lucia.pablo@udc.es

Noelia María Galán Rodríguez
Universidade da Coruña
noelia.galan@udc.es

Palabras clave: AICLE; L1; LE; *translanguaging*; Educación Primaria

En una sociedad cada vez más globalizada, la demanda lingüística para las nuevas generaciones se ha visto incrementada en los últimos años. Desde el Consejo de Europa (2020) se ha impulsado el concepto de plurilingüismo, entendiendo este como un repertorio lingüístico único en el que se integran los conocimientos de la L1 y la(s) LE. A nivel educativo en la comunidad autónoma de Galicia, esto se ha visto reflejado en la legislación vigente y los diversos programas de carácter lingüístico como la *Estrategia gallega de lenguas extranjeras: Edulingüe 2030* (Xunta de Galicia, 2023) y las secciones bilingües (DOGA, 2011). La implementación de secciones bilingües y centros plurilingües en esta comunidad autónoma ha resultado en el uso del enfoque AICLE en las aulas gallegas. Autores como Nikula y Moore (2019), y Rafi y Morgan (2022) han descubierto que el uso de *translanguaging* como práctica pedagógica que se basa en la alternancia de lenguas con fines didácticos tiene diversos beneficios para el alumnado, por lo que entender el uso de las diferentes lenguas en un contexto AICLE puede proporcionar información relevante para mejorar la práctica docente. Por lo tanto, el objetivo de esta presentación es analizar el uso de la L1 y LE en tres aulas de Educación Primaria que siguen el enfoque AICLE. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de enfoque mixto a través de instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo: un cuestionario completado por el alumnado (N=72), una entrevista a la maestra y una lista de control sobre la observación directa del aula. Los resultados preliminares muestran que el alumnado utiliza la L1 para comunicarse con sus iguales por sentirse inseguros en cuanto a su uso de la LE. Sin embargo, los alumnos muestran percepciones positivas en relación al uso de la LE en el aula AICLE.

Referencias

- Consejo de Europa (COE). (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- DOGA. (2011). ORDEN de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria. *DOGA no. 97*, 20 de mayo de 2011.
- Nikula, T., y Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249.

Rafi, A. S. M., y Morgan, A. M. (2022). Blending translanguaging and CLIL: pedagogical benefits and ideological challenges in a Bangladeshi classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-26.

Xunta de Galicia. (2023). *Estratexia galega de linguas estranxeiras: Edulingüe 2023*. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia_edulingue_2030.pdf

El aprendizaje y la investigación lingüística a través de las redes sociales: un estudio piloto con alumnado del Grado en Estudios Ingleses

Ignacio M. Palacios Martínez
Universidad De Santiago De Compostela
ignacio.palacios@usc.es

Paloma Núñez Pertejo
Universidad De Santiago De Compostela
pnunez.pertejo@usc.es

Palabras clave: *netspeak; redes sociales; cuestionarios en línea; aprendizaje y enseñanza de lenguas; TICs*

El creciente uso de las redes sociales en los últimos años ha traído consigo la aparición de una nueva forma de comunicación y la creación de una nueva jerga conocida en inglés como 'internet language', 'internet/cyber slang', 'digispeak', 'chatspeak' y 'netspeak', entre otras denominaciones (Crystal 2001; Thurlow y Mroczek 2011; Yus 2011; Zappavigna 2012; Herring 2019). 'Netspeak', considerado por algunos especialistas como un código a medio camino entre el lenguaje oral y el escrito, presenta una serie de rasgos propios, como son el uso de abreviaturas, una ortografía no convencional, el alargamiento de sílabas y palabras, la presencia de 'multimodalidad' a través del uso de 'graficonos' (emojis, emoticonos, memes, gifs, videos, etc.), el uso de mayúsculas, oraciones incompletas, etc. Además, trabajos como los de Evans (2014), Reinhardt (2019), Siddig (2020), Çetinkaya y Sütçü (2022), y Tragant et al. (2022), han demostrado cómo las distintas redes sociales pueden convertirse en recursos muy útiles para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sobre todo en el caso de niños y niñas, adolescentes, y adultos jóvenes, puesto que hablamos de sus medios de comunicación favoritos. A pesar de ello, las aplicaciones prácticas del uso de las diferentes redes sociales en el ámbito concreto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos específicos como el gallego, y el español en general, son campos todavía poco explorados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este estudio analiza los resultados de un proyecto llevado a cabo en dos grupos multilingües de alumnado de inglés de los dos últimos años de carrera en la Universidad de Santiago. El proyecto tiene dos objetivos principales: (i) aumentar el conocimiento del estudiantado en lo que se refiere a este modo de expresión o comunicación y, (ii) fomentar la reflexión sobre cómo ese mismo estudiantado utiliza este código, de manera que puedan adoptar, por un lado, el papel de investigadores/as lingüísticos/as, y por otro, mejorar su conocimiento de la lengua inglesa y el de las diferentes destrezas lingüísticas.

Todo este proceso se organizó en tres fases. En primer lugar, se les pidió a los/as participantes que respondiesen a un breve cuestionario (en línea) sobre el uso que hacen de diferentes redes sociales. En segundo lugar, se les proporcionó una breve descripción de lo que se entiende por 'netspeak'. Finalmente, se les animó a que recogieran sus propias muestras de datos de sus mensajes de WhatsApp, Instagram, Twitter, etc., en cualquiera de las lenguas de su uso habitual.

Los resultados obtenidos, derivados del análisis de estos cuestionarios, muestran que este alumnado es muy activo en lo que se refiere al uso de las redes sociales con amistades y familiares, sobre todo a través de WhatsApp, TitTok e Instagram. Se comunican no sólo en gallego y castellano, sino también en inglés, que es la lengua que eligen cuando interactúan con alumnado internacional, o cuando participan en chats, fórums y videojuegos. En muchos casos hacen uso de lo que se conoce como 'translanguage' (García y Wei 2014; García y Kleifgen 2020), incluso sin ser plenamente conscientes de ello. También poseen el suficiente conocimiento metalingüístico como para poder describir algunos de los rasgos que caracterizan el lenguaje de internet que utilizan y, además, son capaces de mostrar un alto grado de reflexión sobre el mismo. Entre los rasgos que mencionan, los más frecuentes son la ausencia de signos de puntuación, las abreviaturas propias de internet (*omgg estou sem palavras juro*), el uso de mayúsculas para intensificar un determinado mensaje (*NON PODE SEER*), el uso frecuente de términos y expresiones inglesas cuando se comunican en castellano y/o gallego (*estoy en una fase royo sad*), alternancias de código o 'code switching' (*trabajar en hostelería is my passion*), el uso frecuente de emoticonos y emojis (*OK 😊*; *brava ❤️*), y de determinadas interjecciones/exclamaciones (*jiji, haha, ahhh*), ortografía no convencional (*I love yu bby*), el uso de palabras precedidas y seguidas de asteriscos para expresar una acción (**cries**), o para corregir un error ortográfico (*entra en cita.sergas.gak gal**), letras al azar para expresar risas/carcajadas (*jhaaksnkjns*), vocativos nominales como *bro, dude, meu, baby (I feel so sick bro)*, el alargamiento de sílabas y palabras (*Omg me tooooooooooo*), además de vocabulario característico de internet.

Este trabajo preliminar concluye destacando el gran potencial que ofrecen las redes sociales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas, y haciendo hincapié en la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que combinen enfoques teóricos y prácticos para así poder garantizar que cualquier aplicación del conocimiento en este terreno tenga un impacto directo y efectivo en la enseñanza de lenguas.

Referencias

- Çetinkaya, L. y Sütçü, S. S. (2022). The effects of Facebook and WhatsApp on success in English vocabulary instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34, 504-514.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge University Press.
- Evans, C. (2014). Twitter for teaching: Can social media be used to enhance the process of learning? *British Journal of Educational Technology* 45(5), 902-915.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly* 55(4), 553-571.
- Herring, S. (2019). Grammar and electronic communication. En C. A. Chapelle (Ed.). *The concise encyclopedia of applied linguistics* (pp 521-536). Wiley-Blackwell.

- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching* 52(1), 1-39.
- Siddig, B. E. (2020). Social media in teaching of languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15(12), 72-80.
- Thurlow, C. y Mroczek, K. (2011). *Digital discourse: language in the new media*. Oxford University Press.
- Tragant, E., Pinyana, A., Mackay, J. y Andria, M. (2022). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning* 35(8), 1946-1974.
- Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: internet-mediated communication in context*. John Benjamins.
- Zappavigna, M. (2012). *The discourse of Twitter and social media*. Bloomsbury.

Comparativa de presencia de autoras en las lecturas de Educación Primaria. 2014-2022

Aída Bárbara Parrales Rodríguez
Universidad de Oviedo
parralesaida@uniovi.es

Concepción Francos Maldonado
Universidad de Oviedo
francosconcepcion@uniovi.es

Palabras clave: *mujeres; autoras; lectura; educación primaria; libros de texto*

La consecución de la igualdad de género es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). Asimismo, la forma en la que mujeres y hombres son representados en los materiales escolares transmite mensajes explícitos e implícitos al alumnado acerca de los roles de género (Chavatzia, 2017), por este motivo, poner en valor la autoría femenina de obras literarias, ofrecer modelos femeninos variados y una visión del mundo heterogénea puede contribuir a prevenir la desigualdad de género (Aguilar, 2020; Blumberg, 2009; Kostas, 2019).

En cuanto al marco curricular, la disposición adicional vigesimoquinta de la LOMLOE establece que las administraciones promoverán que los libros de texto fomenten el igual valor de mujeres y hombre, y que eviten, asimismo, que estos materiales contengan estereotipos sexistas o discriminatorios (Jefatura del Estado, p. 122934). La entrada en vigor de esta ley ha supuesto un cambio en los libros de texto de todas las etapas educativas. Este estudio tiene como objetivo comprobar si las nuevas ediciones publicadas atienden a los requerimientos de igualdad en cuanto al número de autoras y autores presentes en las lecturas.

En esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa para realizar un análisis descriptivo longitudinal de 18 manuales escolares de Lengua castellana y Literatura, de 5.º curso de Educación Primaria, publicados en 2015, 2019 y 2022, por seis editoriales nacionales (Anaya, Edebé, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives).

Se ha comprobado la autoría de más de mil fragmentos y lecturas, y se ha contabilizado su autoría, indicando si pertenecen a una mujer, a un hombre o si son obras anónimas o colectivas. Asimismo, se informa si los fragmentos corresponden a una lectura inicial de unidad o son lecturas secundarias. Por último, se ha anotado el género literario de cada lectura.

Los resultados preliminares indican que ha habido un incremento del más del 10% en el número de textos escritos por mujeres, entre las ediciones de 2015 y de 2022, tanto en las lecturas iniciales como en las lecturas secundarias.

Referencias

Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En N. Ibarra-Rius, *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39-55). Octaedro.

- Blumberg, R. (2009). The invisible obstacle to educational equality: gender bias in textbooks. *Prospects*, 38, 345-361. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1>
- Chavatzia, T. (2017). *Cracking the code: Girl's and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- Jefatura del Estado. (30 de diciembre de 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. *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33, 50-67. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

From TikTok to Teaching: Unraveling the Digital Influence on Preservice Language Teachers

Alba Paz-López
Universidad de Málaga
albapazlopez@uma.es

Boris Vazquez-Calvo
Universidad de Málaga
bvazquezcalvo@uma.es

Keywords: *Computer-Assisted Language Learning (CALL); informal digital language learning (IDLL); language teacher education; teacher identity*

Learners frequently declare, “I learned English watching YouTube,” or “I discovered this on TikTok,” highlighting the transformative power of digital technologies in language learning. Our mixed-methods study probes digitization’s impact on preservice language teachers and the interplay between such technologies and their evolving identities. We employed a questionnaire that included aspects of Computer-Assisted Language Learning (CALL) and informal digital language learning (IDLL), such as the use of social media, video games, other digital resources in language education, juxtaposed with participants’ L2 willingness to communicate (WTC) and plurilingual situations. Although the quantitative analysis of the questionnaire data ($n=84$ respondents from Spain) is ongoing, we can present preliminary findings from responses to four open-ended questions (with 10 respondents each, 12% of respondents) and for the question “Name one top social media or video game you have used for inspiration in your language teacher training or language classes,” for which we obtained 59 responses (70% of respondents). Initial findings show that TikTok, Instagram, and YouTube are the favored technologies among respondents for language teacher training and language classes. Respondents also mentioned Twitter, WhatsApp, Reddit, video games (e.g., Among Us, Animal Crossing, Assassin’s Creed), and other social networks (e.g., KakaoTalk, Pinterest). Of the 59 respondents, most named a single top technology, while others provided multiple answers, highlighting the diverse nature of technology-mediated language learning and teaching. Regarding receptive IDLL practices, five respondents reported positive experiences, originating motivation and linguistic development (namely comprehension skills and vocabulary acquisition) through interest-driven content consumption. They also highlighted the usefulness of technology in accessing literary pieces and linguistically distant cultural products, as well as how technology partly likens language immersion conditions. Concerning productive IDLL practices, four respondents agreed that the use of technologies helps to better frame communicative situations and expand on the vernacular use of the target language. Respondents generally displayed a positive attitude towards IDLL, expressing L2 WTC and appreciating plurilingual diversity. A disconnect was evident among respondents who separated academic and everyday language use, displaying lower confidence and less willingness to communicate in formal contexts, weaker oral proficiency, and a preference for monolingual approaches in formal language education. Overall, these preliminary findings portray preservice language teachers, also digital language learners, as enthusiastic video content consumers. The proclivity towards video content teaches us that preservice language teachers as language learners still play more of a passive role, developing receptive

IDLL practices and discounting oral productive skills. The fact that only one respondent explicitly mentioned the use of video calls aligns with the general lack of confidence in L2 oral production and feelings of unease when surrounded with unknown languages. These findings merely represent the groundwork to deepen our quantitative analysis of the questionnaire data and further triangulation with data from ongoing interviews. After the piloting phase, our aim is to paint a picture of preservice language teachers' IDLL practices internationally, their impact into the language teacher identities, and how preservice language teachers substantiate their evolving teaching practices inspired by their IDLL repertoire.

Nuevas viajeras por Andrea Maceiras Lafuente

Sandra María Peñasco González

Universidade da Coruña

sandra.pgonzalez@udc.es

Palabras clave: *novela; viajes; protagonistas femeninas; Objetivos de Desarrollo Sostenible*

Existe un tipo de viaje en la literatura asociado a la búsqueda de una solución o a la resolución de un problema. Tresànchez Ribes (2015) acuñó el término de “la busca” para referirse a una estructura narrativa universal compuesta generalmente por las siguientes etapas: inicio, suceso, búsqueda, encuentro y restablecimiento (2015). A esta estructura suele ligarse un tipo de protagonista, el héroe, que puede ser perfecto o evolutivo. Esta estructura no permanece al margen de la Literatura infantil y juvenil, es más, las últimas décadas ofrecen multitud de títulos que renuevan el viaje literario en torno a la búsqueda, como son los clásicos de *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité (1990) o *El abrazo del Nilo* de Montserrat del Amo (1994) o los más recientes *Pájaro Amarillo* de Olga de Dios (2016) y *Gato negro* de Silvia G. Guirado (2019). Sobre dos novelas premiadas que se articulan en torno a viajes y, en este caso, heroínas hablaremos en esta comunicación.

Desde la publicación de *Proxecto Bolboreta* (2007) la autora gallega Andrerá Maceiras Lafuente ha hecho acopio de numerosos galardones, entre los que cabe destacar el Premio Lazarillo a la creación literaria en 2018 y el XIX Premio Anaya de Literatura Infantil y Juvenil en 2022, por *Alma de elefante*. Su producción literaria se caracteriza por la sensibilidad con la que se arman sus personajes, así como por sus argumentos siempre conectados con la actualidad del público lector al que se dirige.

A folla azul ganó el premio Merlín en 2020, se publicó el año siguiente en Xerais con ilustraciones de Sonia García y fue traducida al castellano por la propia autora y publicada en Anaya ese mismo año. Su protagonista, Husu Aké, una niña que vive en el corazón de la Amazonía y que mantiene una relación muy especial con su abuela, tendrá que emprender un viaje en busca de la hoja azul que la llevará a enfrentar el desastre que amenaza su tierra, a la vez que encuentra su propio destino.

Alma de elefante, publicada en Anaya en 2022 con ilustraciones de Jordi Solano, relata el viaje que realizan los mellizos Suy y Lawen en busca de Ru, un lugar mítico en el que aspiran poner a salvo a Tep, un elefante perseguido. A través de este viaje, que denuncia tanto el maltrato animal como la destrucción de la selva asiática, Lawen, que presenta rasgos neurodivergentes, encuentra su esencia y su objetivo vital y con ello Suy amplía su autoconocimiento y completa el objetivo que le fue marcado por sus padres: cuidar a su hermana melliza.

Las similitudes entre ambas novelas saltan a la vista. En esta comunicación analizamos cómo se ajustan a la estructura narrativa de “la busca”, lo que nos permite profundizar en el concepto de heroína que Andrea Maceiras maneja, lo que supone su tipo de viaje

literario y esta clase concreta de protagonista en el actual contexto y qué aporta a la Literatura infantil y juvenil actual.

Referencias

Tresánchez Ribes, E. (2016). *Poética de la busca en la literatura medieval francesa* [Memoria para optar al grado de doctora]. Universidad Complutense de Madrid.

Primeros resultados de la implementación de un APS basado en el *outdoor learning* en el Grado en Educación Primaria

Sandra María Peñasco González
Universidade da Coruña
sandra.pgonzalez@udc.es

Palabras clave: *outdoor learning*; didáctica de la lengua; aprendizaje-servicio; Educación Primaria

Tras la presentación en el 6º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2023 del proyecto de Aprendizaje-Servicio "Diseño de propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa por alumnado del Grado en Educación Primaria", podemos analizar los primeros resultados de la implementación de este proyecto en centros escolares de la ciudad de A Coruña en el curso 2023-24.

García-Sampedro (2019) recuerda que "el aprendizaje fuera del aula proporciona las experiencias y vivencias necesarias para propiciar la comunicación oral del alumnado y promueve un diálogo creativo entre alumnado, y alumnado y profesorado" (p. 11). Este enfoque educativo se alinea, por tanto, con el objetivo principal de la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria que no es otro que el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Lo que hoy conocemos como *outdoor learning* en palabras de Robertson (2017) proporciona experiencias didácticas que destacan porque su "calidad [...] será la mejor posible, y será auténtica y relevante para los niños que participen en ella" (p. 14) lo que nos sitúa ante la perspectiva de lograr aprendizajes significativos entre el alumnado.

En la materia del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña Lengua castellana y su didáctica I se contemplan como resultados de aprendizaje:

- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de una investigación previa.
- Comprender y saber fomentar la ética democrática de la comunicación a través de perspectivas como la que plantea la educación para el desarrollo.

Para su consecución se plantea el proyecto de Aprendizaje-servicio a partir del cual los alumnos en grupos diseñan una propuesta didáctica fuera del aula a petición de maestros en activo. Estos realizan su petición aportando el contexto del aula, así como los contenidos específicos que las propuestas deben tratar y los tiempos de los que se dispondrá. Además, se comprometen a valorar las propuestas y a programar las sesiones en las que el alumnado de Grado implementará las actividades.

De entre los beneficios que este APS busca para alumnado de Educación Primaria destacan:

- Disfrutar y valorar los entornos naturales de su zona.
- Desarrollar la competencia comunicativa lingüística en usos reales que promueven empleo de léxico relacionado con la naturaleza.

- Promover la exploración como proceso de aprendizaje.
- Promover el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.
- Facilitar la creación de nuevos roles en el alumnado diferentes a los normalmente diferenciados en el aula.

La implementación de este proyecto de APS en los centros Colexio Cid e CEIP San Pedro de Visma dieron como resultado 6 propuestas didácticas que se analizarán en esta comunicación, así como su relación con los resultados de aprendizaje mencionados arriba y los beneficios esperados para el alumnado de estos centros. Dichas propuestas trataron contenidos tan dispares como el alfabeto, las rimas o la entrevista, pero también contenidos de otras materias como el ciclo de la vida, lo que pone en valor el *outdoor learning* por su versatilidad y por las posibilidades de trabajar de forma interdisciplinar.

Referencias

- García-Sampedro Fernández-Canteli, M. (2019). "Outdoor learning": revisión histórica. Proyecto "Learning Outside the Classroom", *Padres y maestros*, 379, 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.001>
- Robertson, J. (2017). *Educación fuera del aula. Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*, Ediciones SM.

LEER+TER: Proyecto interdisciplinar para la formación inicial del alumnado del Máster de Formación del Profesorado en el desarrollo de destrezas y herramientas lectoras en las aulas de secundaria

Carmen de los Ángeles Perdomo López
Universidad de La Laguna
cperdomo@ull.edu.es

Juana Herrera Cubas
Universidad de La Laguna
jherrera@ull.edu.es

Jesica Fortes Regalado
Universidad de La Laguna
jfortesr@ull.edu.es

Zeus Plasencia Carballo
Universidad de La Laguna
zplasenc@ull.edu.es

Palabras clave: *comprensión lectora; creencias; formación del profesorado; recursos; estrategias; Educación Secundaria Obligatoria; Bachillerato*

La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas básicas en que se organiza el estudio de una lengua y, como parte inherente a la competencia comunicativa, su desarrollo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato es determinante a lo largo de la vida del usuario. Por ello, y con el propósito de formar lectores competentes, es necesario trabajar la lectura desde diferentes contextos y a través de múltiples estrategias. No obstante, se observa un descenso notable en la consecución del hábito lector por parte de los adolescentes, lo cual puede redundar de manera negativa en su desarrollo tanto académico como vital. Atendiendo a lo expuesto, se llevó a cabo el proyecto de transferencia educativa LEER+TER con el objetivo de dotar al alumnado del Máster del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas, en las especialidades de Enseñanza de la Lengua y la Literatura castellana y Enseñanza del Inglés, de herramientas, recursos y estrategias para incentivar la lectura en el alumnado perteneciente a las etapas mencionadas.

El objetivo principal de este proyecto era formar al futuro profesorado de lenguas en el fomento de la lectura, en el conocimiento y en el diseño de los planes lectores, en los recursos de comprensión lectora y en estrategias para la promoción de la lectura en los más jóvenes. A través de metodologías activas, cooperativas y motivadoras, se llevaron a cabo una serie de talleres y seminarios impartidos por profesorado vinculado al máster y docentes externos de centros de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria.

Las creencias del alumnado participante sobre aspectos relacionados con el fomento del hábito lector en el contexto del aula, junto con los datos resultantes de un cuestionario de satisfacción tras la implementación de los seminarios serán objeto de análisis en este trabajo. Los resultados del proyecto llevado a cabo nos permiten afirmar que los contenidos de los talleres y seminarios impartidos han contribuido a reforzar, aún más, aquellas creencias de los participantes acerca de la importancia de desarrollar un hábito lector apropiado y duradero entre los adolescentes, así como a clarificar conceptos erróneos acerca de las condiciones que favorecen el desarrollo de dicho hábito.

Las bibliotecas escolares en Galicia y en Canarias: un estudio comparativo

Carmen de los Ángeles
Perdomo López
Universidad de La Laguna
cperdomo@ull.edu.es

Zeus Plasencia Carballo
Universidad de La Laguna
zplasenc@ull.edu.es

Montse Pena Presas
Universidad de Santiago de
Compostela
montserrat.pena@usc.es

Palabras clave: *biblioteca escolar; formación docente; estudio comparativo; didáctica; centros educativos*

El presente estudio pretende ahondar en cómo funcionan las bibliotecas escolares en Galicia y en Canarias. Se partía de la hipótesis de que las dos comunidades presentaban escenarios muy diferentes al contar, la primera, con un Plan de Bibliotecas Escolares consolidado y reconocido y, la segunda, al estar integrada en la red educativa Canaria-InnovAS de la Consejería de Educación –en la que uno de sus ocho ejes temáticos corresponde a “Comunicación lingüística, bibliotecas y radios escolares”–. Los objetivos principales de la comunicación son analizar las diferentes actividades que se llevan a cabo en las distintas bibliotecas, establecer los puntos débiles y los puntos fuertes del programa de bibliotecas de cada comunidad y comprobar la relación que hay entre estas acciones y los resultados de las dos comunidades en los índices de lectura.

Para llevar a cabo este análisis, se ha utilizado una metodología cualitativa basada en una entrevista semiestructurada, validada por comité de expertos y realizada en cinco centros de Educación Primaria y Secundaria en cada comunidad. Los centros analizados fueron seleccionados bajo los criterios de calidad e innovación que poseen sus bibliotecas, según los asesores del profesorado entrevistados.

En las conclusiones se podrá comprobar cómo las dos comunidades presentan conceptos de biblioteca muy diferentes, que se dejan ver tanto en los espacios que estas ocupan como en las actividades que se llevan a cabo en ellas.

Prácticas letradas de estudiantes universitarios. Contraste entre Brasil y España

Daniervelin Renata
Marques Pereira
Universidad Federal de Minas Gerais
daniervelin@gmail.com

Manuel Francisco
Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz
hugo.heredia@uca.es

Palabras clave: *alfabetización; escritura; lectura; estudiantes universitarios*

Entendemos que los desafíos en el desarrollo de alfabetizaciones siguen siendo grandes en todos los niveles de la educación. Por lo tanto, esta investigación pretende comparar el perfil que tienen los estudiantes de Brasil y España en cuanto a la lectura y la escritura. Para ello, a través de un método no experimental y comparativo se utilizó un cuestionario que atiende a aspectos relacionados con la escritura y la lectura. Se aplicó a 104 estudiantes universitarios de diferentes carreras de la Universidad de Cádiz (España) que estaban realizando un curso de escritura y a 101 estudiantes de Brasil de un curso de pregrado de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), concretamente, para la asignatura "Taller de lengua portuguesa: lectura y producción de textos". Los resultados mostraron, por ejemplo, que leen textos no literarios, pero con una mayor incidencia en los estudiantes brasileños. Además, los estudiantes se acercan a la lectura en línea, es decir, todo lo que tiene que ver con lo tecnológico. En cuanto a la escritura, aquí escriben también textos no literarios por la dificultad que tienen los otros y, además, vinculados con el ámbito tecnológico: mensajes de texto o publicaciones en redes sociales, entre otros. En definitiva, aunque nos podemos encontrar con estudiantes que no tengan un hábito lector o escritor, los aspectos tecnológicos se deben incorporar en estos procesos.

La didáctica de la lengua extranjera en Educación Primaria en el marco de las nuevas competencias de la LOMLOE

Paula Pérez Lucas
Universidad de Valladolid
paula.perez.lucas@uva.es

Palabras clave: *competencia plurilingüe; competencia en comunicación lingüística; situaciones de aprendizaje; LOMLOE; literacidad crítica*

La propuesta presentada aborda los contenidos contemplados en los bloques temáticos que propone el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León con especial referencia a la enseñanza de la lengua extranjera.

Se analiza el uso de métodos y enfoques que han centrado la atención de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos tiempos: el aprendizaje basado en tareas, el uso de la tecnología, la enseñanza a través del método comunicativo, la enseñanza por contenidos, técnicas de TPR, gamificación, así como la contextualización de las mismas alrededor de la situación de aprendizaje como método integrador para el desarrollo de las habilidades comunicativas lingüísticas, interculturales y plurilingües en el marco de la nueva ley de educación.

Analizaremos pues como las situaciones de aprendizaje de la LOMLOE sirven como nexo de unión de las diferentes técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje permitiendo poner en práctica un enfoque más amplio en el abordaje de la enseñanza de idiomas desde la literacidad crítica, el uso de técnicas de andamiaje lingüístico y las rutinas de pensamiento. Partimos pues de las siguientes proposiciones básicas a la hora de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera dentro del nuevo marco legislativo:

- *Entender que la resolución de problemas constituye una herramienta básica en el desarrollo del pensamiento lingüístico a todos los niveles.*
- *Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, evaluativo y creativo a través de actividades en lengua extranjera.*
- *Conocer las estrategias metodológicas y ser capaz de aplicarlas para desarrollar la adquisición de la lengua desde un punto de vista lingüístico, comunicativo, intercultural y plurilingüe. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación.*

La lectura en ESO y Bachillerato, una experiencia a través del podcasting

Leticia Ponce Soler
Universitat de València
leticiaponce.vlc@gmail.com

Francesc Rodrigo Segura
Universitat de València
francesc.rodrigo@uv.es

Palabras clave: *pódcast; educación literaria; hábito lector; expresión oral; TIC; educación secundaria*

Esta propuesta se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y, más concretamente, en la línea de las Teorías de la Recepción. Tiene por objetivo principal dar a conocer las posibilidades que ofrece el *podcasting* en la creación de textos orales a partir de experiencias lectoras, siguiendo las orientaciones metodológicas del paradigma de la Educación literaria que tiene como objetivos el desarrollo de la competencia literaria y el fomento del hábito lector de los estudiantes.

A modo de ejemplo se expondrán los resultados (cuantitativos y cualitativos) del proyecto realizado como Trabajo Final de Máster en la asignatura de *Valencià: llengua i literatura* en un instituto de educación secundaria, pilar básico de la fundamentación teórica de esta comunicación (Ponce, 2023). Así, presentamos las lecturas de aula como una actividad vinculada a la producción de episodios de pódcast de carácter literario, cuyo contenido combina el tratamiento de las obras literarias y los temas de interés de los participantes.

Si bien el pódcast es un formato que principalmente se relaciona con la formación oral y auditiva (Solano y Sánchez, 2010), orientando su contenido hacia lo literario se convierte en una actividad de promoción lectora de carácter innovador y motivador con la que desvincular el libro de las demás tareas académicas y hacerlo formar parte del lenguaje audiovisual a través del cual, recordemos, los jóvenes de hoy entablan su relación con el mundo. En este sentido, la producción de un pódcast literario no solamente permite al alumnado de secundaria adentrarse suficientemente y de la manera adecuada en una obra, sino profundizar en niveles de interpretación y valoración que le ofrecen la oportunidad de expresar su relación como lector, al tiempo que conectar los temas universales de la literatura con experiencias vitales propias (Rodero, 2008).

Es más, como explican Cassany et al. (2009, p. 503), «uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura es que el aprendiz entienda esta manifestación artística como medio de expresión de ideas, pensamiento y sentimientos, tanto como recepción como producción». Por eso, el hecho de posibilitar una situación de aprendizaje como la que presentamos en el aula contribuye a que el estudiantado sienta la motivación necesaria para elaborar un mensaje original, que pueda agradar a un receptor y a él mismo, fomentando la imaginación, la creatividad y el compromiso con el propio aprendizaje para conseguir un resultado del que sentirse satisfecho o incluso –¿por qué no? – orgulloso.

En resumen, una situación de aprendizaje que combina la lectura por placer, la producción de textos (en este caso orales) y la recepción literaria, los tres ejes que, de acuerdo con Bombini (2008 y 2016, citado por Ballester-Roca i Ibarra-Rius, 2020, p. 212), representan las bases de la educación literaria.

Referencias

- Ballester-Roca, J., y Ibarra-Rius, N. (2020). Cartografía crítica de la educación literaria contemporánea. Dentro de J. Ballester-Roca i N. Ibarra-Rius (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la Educación* (pp. 203-216). Ediciones Narcea.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2009). Literatura. *Ensenyar llengua* (pp. 486-519). Editorial Graó.
- Ponce, L. (2023). *Disseny d'una Situació d'Aprenentatge: la lectura a Batxillerat, una experiència a través del podcàsting* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universitat de València.
- Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y pensamiento*, XXVII (52), 97-109. <https://redalyc.org/pdf/860/86005207.pdf>
- Solano, I. M., y Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-bit: Revista de medios y educación*, 36, 125-139. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>

La escritura creativa digital y el reciclaje literario como metodologías de aprendizaje literario en la ESO en el marco de la LOMLOE

Begoña Regueiro Salgado
Universidad Complutense de Madrid
bregueir@ucm.es

Palabras clave: *competencia literaria; escritura creativa digital; reciclaje literario; LOMLOE; Educación Secundaria Obligatoria*

Desde hace años, múltiples teóricos han hablado de las bondades de la lectura y la escritura creativa para favorecer el aprendizaje de la literatura y apropiarse de los textos literarios. Así, Charles (1995) habla de la lectura creativa como aquella que permite acabar con el principio de autoridad e introducir la creatividad en el proceso del comentario; Bayard (2007) insiste en la importancia de incorporarla a la enseñanza de la literatura para devolver al alumnado el derecho a inventar y a recurrir a su imaginación; Pilar García Carcedo (2011) apunta al modo en el que la escritura creativa facilita el desarrollo de la competencia literaria y Teresa Colomer la señala como algo fundamental para desbloquear la creatividad personal (Colomer, 1996).

En esta línea, como dos modos específicos de escritura creativa, los grupos de investigación LEETHI y ELLI han trabajado en los conceptos de escritura creativa digital y reciclajes literarios (Llamas, 2020). En estas prácticas se conjugarían otros saberes, puesto que se trataría de realizar creaciones multimedia en las que se trabajarían también la educación artística y la competencia digital (Regueiro y Gómez, 2014), y se favorecería la apropiación del texto, desde la libertad de eliminar lo que nos haga sentir el texto lejano y, por el contrario, añadir otros elementos que lo acerquen a nuestra situación actual (Regueiro, 2022, 2023).

Todo esto se ve refrendado por la publicación de la LOMLOE en 2022. Las especificaciones de la ley, tanto en lo que se refiere a la Educación Primaria como en lo que atañe a la ESO, hacen especial énfasis en la interdisciplinariedad y, dentro del ámbito de la lengua y la literatura, en la necesidad de la apropiación del patrimonio cultural. Asimismo, especialmente en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto insiste en la necesidad de acompañar al alumnado en la lectura, “teniendo en cuenta además que la alfabetización del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura de los hipertextos de internet” y afirma que escribir implica “saber hacerlo en diferentes soportes y formatos, muchos de ellos de carácter hipertextual y multimodal, y requiere el conocimiento y apropiación de los moldes en que han cristalizado las prácticas comunicativas escritas” (competencia específica 5, Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria). Así pues, se incide en la importancia de la alfabetización digital, lo que se relaciona claramente con la propuesta realizada de la utilización de la escritura creativa digital y el reciclaje literario como herramientas didácticas.

De acuerdo con esto, lo que se propone en esta comunicación es el análisis de las prácticas de la escritura creativa digital y del reciclaje literario en formatos digitales a la luz de las competencias que establece la LOMLOE, avalándolo y ejemplificándolo con algunos reciclajes literarios realizados por el alumnado del Grado de Educación Primaria y el Máster Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

Referencias

- Bayard, P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur?* Les Éditions de Minuit
- Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Seuil.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/>
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Geu Ediciones.
- Llamas, M. (2020). Estado de la cuestión sobre reciclaje. En la Jornada *Reciclaje, postdigital, postglobal: definiciones para el ahora*, celebrada en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid el día 29 de enero de 2020.
- Regueiro Salgado, B. y L. Gómez Sánchez (2014): Experiencias de escritura digital. Hacia una alfabetización. En *Actas de la Asociación científica Icono14 (OCS)*. <http://www.icono14.es/actas>
- Regueiro Salgado, B. (2022). El reciclaje digital de los cuentos tradicionales como traducción de la tradición al siglo XXI. *Tejuelo*, nº36, 2022, pp. 127-150. En https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/15766/1/1988-8430_36_127.pdf
- Regueiro Salgado, B. (2023). Cervantes and Bécquer in the 21st Century: literary recycling of texts as educational tools. En M. Llamas Ubieto/J. Vollmeyer (Eds.), *Cultural Recycling in the Postdigital Age*. Peter Lang. [En prensa].

La influencia del diseño de secuencias de gramática por docentes en formación en sus creencias sobre enseñanza gramatical

Aina Reig
Universitat de València - GIEL
aina.reig@uv.es

Raquel Sanz-Moreno
Universitat de València - GIEL
raquel.sanz-moreno@uv.es

Palabras clave: *creencias de docentes en formación; enseñanza de gramática; L1 y lenguas extranjeras*

Nuestro sistema educativo se enfrenta al reto de formar a ciudadanos de sociedades multilingües, capaces de emplear las lenguas propias y extranjeras para comunicarse de manera efectiva. Las materias lingüísticas deben responder a esta demanda fomentando el desarrollo de las competencias comunicativa y plurilingüe del alumnado, lo que conlleva la presencia de la reflexión metalingüística explícita en el aula (Camps y Zayas, 2006).

El proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00) se propone elaborar una gramática escolar interlingüística que promueva una reflexión metalingüística y proponga actividades que faciliten la transferencia entre las diferentes lenguas curriculares. Para ello, proporciona dispositivos de intervención semiestructurados que permiten a los docentes abordar la enseñanza de las lenguas de acuerdo con las demandas de la sociedad actual. Son secuencias didácticas organizadas alrededor del prototipo Egramint, basado en la observación de los usos, la indagación y la sistematización del conocimiento gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2022). En ellas se incide en fomentar la reflexión metalingüística y hacerla explícita, además de introducir la comparación entre lenguas curriculares para mejorar los usos lingüísticos. Por ello, un pilar fundamental de Egramint es la investigación sobre la actividad docente en relación con la educación lingüística, así como las transformaciones de las prácticas docentes tras el uso de los dispositivos mencionados. Así, Egramint incluye acciones formativas en enseñanza gramatical enmarcados en diferentes materias del grado en Maestro/a de Primaria y del máster en Educación Secundaria.

Esta comunicación pretende indagar en las creencias sobre la enseñanza de la gramática de los futuros docentes de Primaria y Secundaria de lenguas primeras (castellano y catalán) y de lenguas extranjeras (inglés y francés), entendiéndose como las proposiciones relacionadas con aspectos emocionales no estructurados, pasajeros y cambiantes y considerados desde una dimensión personal (Cambra y Palou, 2007; Fontich y Camps, 2015).

En concreto, se parte de un cuestionario en el que los futuros docentes debían evaluar en una escala Likert afirmaciones relacionadas con la gramática y su enseñanza y aprendizaje, lo que permitió acceder a sus creencias sobre aspectos teóricos, criterios metodológicos y prácticas docentes, así como a la visión que tenían sobre el aprendizaje del alumnado en relación con la lengua. Tras el cuestionario, se iniciaron acciones formativas conducentes al diseño de secuencias didácticas de gramática

basadas en el modelo Egramint (SDGE). Posteriormente, el alumnado completó un cuestionario post-diseño, al que siguieron unas sesiones con presentaciones de los dispositivos de enseñanza y entrevistas personales comentando su diseño.

En este estudio se ha analizado un centenar de cuestionarios administrados antes y después del diseño de las SDGE, así como las SDGE diseñadas, las grabaciones de las presentaciones y las entrevistas a los estudiantes. Nuestro objetivo último es comprobar si las creencias de los futuros docentes se modifican a lo largo del proceso y si estas se ven reflejadas en el diseño de las SDGE propuestas. Los resultados son el punto de partida para examinar la incidencia de este proceso de instrucción en la formación docente en enseñanza de la gramática de los futuros docentes y poder validarlo como acción formativa.

Referencias

- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Culture and Education*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

Diseño de Situaciones de Aprendizaje para abordar los ODS a través de la educación lectora y literaria en la formación de los futuros docentes

Francesc Rodrigo Segura
Universitat de València
francesc.rodrigo@uv.es

Noelia Ibarra Rius
Universitat de València
noelia.ibarra@uv.es

Palabras clave: *ODS; Transdisciplinariedad; ABP, Situaciones de Aprendizaje, Educación Lectora y Literaria; Formación del profesorado*

En esta propuesta se exploran las posibilidades de la educación lingüística y literaria para introducir los ODS en la programación de aula mediante el diseño de Situaciones de Aprendizaje en el marco de la LOMLOE. La fundamentación teórica de la experiencia tiene como pilares básicos la interdisciplinariedad, el paradigma de la educación lectora y literaria (Ballester e Ibarra, N. (2020) y el uso de metodologías activas y competenciales, como, por ejemplo, las Situaciones de Aprendizaje, que derivan de la normativa de esta nueva ley.

En la comunicación se presentan algunos ejemplos de los proyectos realizados, mediante la metodología ABP, en la asignatura de Planificación de la Lengua y la Literatura de 4º curso del grado Maestro/a de Educación Primaria de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en el curso 2022-2023.

La LOMLOE establece la necesidad de crear Situaciones de Aprendizaje (SA) motivadoras y competenciales, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias clave para su futuro personal y profesional. De acuerdo con esta premisa, el uso de metodologías activas, que fomenten el trabajo colaborativo del alumnado, resulta esencial en este diseño. Nuestra investigación explora el potencial de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (o el aprendizaje cooperativo, que permiten a los estudiantes trabajar en equipo para resolver problemas y situaciones reales, en el diseño de situaciones de aprendizaje en formación inicial (Rodrigo e Ibarra, N., 2023)).

En la didáctica de la Lengua y la Literatura, estas situaciones de aprendizaje tienen que prever, no solo los usos lingüísticos y literarios en los contextos de educación formal, sino todos los contextos de actividad a los que tiene acceso nuestro alumnado y que le suponen oportunidades de aprendizaje. Hay que tener en cuenta, del mismo modo, las diferentes esferas de la vida en que se proyectan las competencias específicas de esta materia: el espacio personal, el social y el escolar.

Des de este marco didáctico se expondrán tres ejemplos de las SA diseñadas por los estudiantes. La valoración del proyecto se ha realizado mediante tres instrumentos de análisis: uno cuantitativo (cuestionarios pre y post de la actividad) y dos cualitativos (las conclusiones grupales de las S.A. y las reflexiones individuales de los participantes, realizadas en el informe final de la asignatura) para poder analizar los resultados y extraer las conclusiones pertinentes. A través del análisis de los tres instrumentos se

aprecia cómo el alumnado puede desarrollar habilidades como la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, fundamentales para su futuro personal y profesional. Asimismo, destaca la valoración altamente positiva del proyecto realizado por parte de los estudiantes participantes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las Situaciones de Aprendizaje de Lengua y Literatura, diseñadas a partir de los ODS como foco (Hernández, Slater y Martínez-Recio, 2020), ofrecen una oportunidad para el aprendizaje competencial e interdisciplinar en formación inicial y su transposición didáctica (Soto-González y Méndez, 2020).

Referencias

- Ballester Roca, J. y Ibarra Rius, N. (2020). Cartografía crítica de la educación literaria contemporánea. En *Entre la lectura, la escritura y la educación: paradigmas de investigación en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 203-216). Narcea.
- DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículum de la etapa de Educación Primaria. Generalitat Valenciana.
https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- Hernández, R; Slater, C. y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, (24)3, 9-26. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, pp. 89-110. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Rodrigo Segura y Ibarra Rius, N. (2023). La educación lectora y literaria a través del aprendizaje basado en proyectos en la formación del futuro maestro. En J. Ballester-Roca y J.V. Salido-López (coords.). *Investigación y buenas prácticas en educación lectora* (pp. 93-104). Octaedro.
- Soto González, M. D. y Méndez Cabrera, J. (2020). Contextos de aprendizaje transversal para favorecer el pensamiento reflexivo y la formación lingüística en futuros y futuras docentes. En J. Rodríguez Torres et al. (coords.) *El EEES como solución a las nuevas necesidades educativas* (pp. 424-437). Tirant lo Blanch.

El *breakout* como recurso educativo en Educación Superior: Una experiencia *Genial.ly*

Paula Rodríguez Abruñeiras
Universidade de Santiago de Compostela
paula.rodriguez.abruneiras@usc.es

Palabras clave: *breakout educativo; escape room educativo; Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ); motivación; Educación Superior*

En los últimos años, las metodologías basadas en actividades lúdicas están tomando especial relevancia en las aulas, pues son varios los beneficios que se derivan de la aplicación de las mismas: el alumnado asume un rol central y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se fomenta su motivación y, por tanto, su involucración en el mismo; se puede trabajar prácticamente cualquier contenido mediante ellas; y un largo etcétera (Cornellà, Estebanell y Brusi 2020). Dentro de los distintos métodos lúdicos que han alcanzado mayor éxito están el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y la Gamificación. En esta presentación, se explorará un tipo de recursos que parecen estar a caballo entre el ABJ y la Gamificación: los *breakouts* y los *escape rooms*. En ambos casos, el alumnado debe superar una serie de pruebas para poder lograr el objetivo final: abrir un candado que custodia algún tipo de información relevante para entender la prueba en el caso del *breakout* o lograr escapar de una habitación en el caso del *escape room* (Cornellà, Estebanell y Brusi, 2020, 11). En propuestas similares a la que aquí se acerca, Moreno Fuente (2019) y Manzano León *et al.* (2020) clasifican los *breakouts* como casos de gamificación, mientras que para Cornellà, Estebanell y Brusi (2020) son ejemplos de ABJ.

Esta presentación indaga sobre los beneficios de llevar al aula un *breakout* educativo. Para este fin, en un primer lugar se presentan tres propuestas de *breakouts* con tres temáticas diferentes: un viaje por el mundo para intentar recuperar un objeto perdido, una historia ambientada en la serie *Friends* y la historia real de una mujer emblemática del entorno del alumnado, María Pita. En los tres casos, se empleó la plataforma *Genial.ly* para la elaboración de los recursos. Para contrastar los beneficios de esta propuesta en distintos tipos de alumnado, esta se llevó a cabo con alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, Grado en Maestro/a en Educación Primaria y Máster de Secundaria (Universidade de Santiago de Compostela, curso 2022-2023). Antes y después de la puesta en práctica de la actividad, el alumnado respondió dos cuestionarios para poder recoger tanto sus expectativas como su valoración final del recurso. El trabajo que aquí se presenta pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Pl1. ¿Qué beneficios aporta la inclusión de recursos lúdicos como un *breakout* educativo en el aula universitaria?

Pl2. ¿Qué emociones despierta en el alumnado el empleo de *breakouts* educativos?

Los resultados demuestran un alto nivel de motivación e involucración por parte del alumnado, quienes destacan que (i) aprenden los contenidos tratados en el aula de una

forma lúdica y (ii) se benefician de la cooperación y del trabajo en equipo, todo esto mientras (iii) emplean un recurso novedoso que les puede servir de inspiración para sus futuras clases. El punto donde mayor discrepancia se ha encontrado reside en el empleo de la narrativa: mientras un porcentaje elevado agradecía que la temática no tuviese nada que ver con la materia que estaban trabajando, otros consideran que debería haber mayor conexión entre materia y narrativa.

Referencias

- Cornellà, P, Estebanell, M. y Brusi D. 2020. Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>.
- Manzano León, A., Sánchez Sánchez, M., Trigueros Ramos, R., Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J.M. 2020. Gamificación y breakout Edu en Formación Profesional. El programa "Grey Place" en Integración Social. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>.
- Moreno Fuentes, E. 2020. El "Breakout EDU" como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 66-79. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1247>.

***Que (non) morra o conto!:* Fomento de la lectura y dinamización de la lengua gallega a través de un proyecto de ApS**

Paula Rodríguez Abruñeiras
Universidade de Santiago de Compostela
paula.rodriguez.abruneiras@usc.es

Palabras clave: *Aprendizaje-Servicio; historias populares; fomento de la lectura; dinamización de la lengua gallega; patrimonio cultural*

Este trabajo presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) puesto en práctica en una materia optativa del grado en EI de la Universidade de Santiago de Compostela el pasado curso 2022-2023. El ApS surge de la “necesidad de vincular la educación a las necesidades sociales” (Redondo-Corcobado y Luis Fuentes 2019: 70). Además, dada su condición de método de aprendizaje experimental y transformativo (García Romero y Lalueza Sazatornil 2019), el ApS encaja perfectamente en el espíritu del nuevo currículo de EI basado en el aprendizaje por competencias.

El proyecto que aquí se presenta consiste en recuperar historias que forman parte de la literatura popular gallega y transmitírselos a los/as niños/as en formato de cuento infantil. Para ello, el alumnado del Grado en EI debía grabar a alguna persona mayor de su entorno contando alguna historia popular y luego adaptar dicha historia para contársela a los/as niños/as en diversos centros educativos. El proyecto surge de la confluencia de una serie de necesidades: (i) por un lado, escuchar a nuestros mayores, cuyas voces cada vez están más silenciadas; (ii) por otro, promover el empleo de la lengua gallega y recuperar, de paso, historias tradicionales que están a punto de desaparecer de nuestro patrimonio cultural; (iii) por último, fomentar la lectura entre los más jóvenes y acercarlos, a su vez, a ese patrimonio literario en decadencia antes de que este se pierda. El carácter innovador de este proyecto de ApS reside principalmente en el hecho de ofrecerle al alumnado del Grado en EI la posibilidad de salir del aula para adquirir algunas de las competencias clave de dicho grado.

Esta presentación intentará dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Pl1. ¿Cómo puede un proyecto de ApS favorecer la adquisición de las competencias del alumnado del Grado en Maestro de EI?

Pl2. ¿Cómo puede un proyecto de ApS fomentar el uso de lenguas minorizadas entre los más jóvenes?

Pl3. ¿Cómo pueden los cuentos populares contribuir a fomentar la lectura entre los más pequeños?

En total, 40 alumnos/as participaron en el proyecto. Los resultados demuestran la necesidad de realizar más acciones de este tipo en comunidades como la gallega en la que coexisten dos lenguas, una de ellas minorizada desde un punto de vista histórico. Así, si bien mi hipótesis de partida presuponía ciertas dificultades a la hora de adaptar

las historias recogidas a cuentos infantiles e incluso a la hora de contar esas historias a los/as niños/as teniendo en cuenta que muchos de los centros educativos escogidos tenían el castellano como lengua mayoritaria, la realidad demostró que lo más complicado fue encontrar a personas mayores que pudiesen contar una historia o un cuento popular en gallego. Asimismo, el alumnado fue consciente de la gran responsabilidad que como maestros/as tendrán en un futuro para conseguir que su alumnado respete las dos lenguas cooficiales de Galicia, e incluso que lleguen a ver el gallego como una lengua viva, útil y válida, y no como algo casi exótico cuyo uso se limita a ciertos sectores generacionales, una geografía concreta o unos contextos comunicativos determinados.

Referencias

- García Romero, D. y Lalueza Sazatornil, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI* 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Redondo-Corcobado, P. y Luis Fuentes, J. (2019). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 31(1), 69-83. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61739>

Creación de una escala para evaluar la mediación lingüística en las escuelas oficiales de idiomas de Galicia

Cristina Rodríguez Rodríguez
EOI de Santiago de Compostela
chrissy@edu.xunta.gal

Palabras clave: *evaluación; mediación; eoi; legislación educativa; escalas*

La LOMLOE establece que las Escuelas Oficiales de Idiomas tienen por objeto “capacitar al alumnado en el uso adecuado de los diferentes idiomas” en los niveles básico, intermedio y avanzado, correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, las Escuelas Oficiales de Idiomas emitirán certificados oficiales, supeditados a la superación de las pruebas de certificación, que servirán para demostrar las capacidades lingüísticas en lenguas extranjeras y segundas lenguas de las personas que así lo requieran. Las EOI han tenido una larga experiencia en la elaboración y administración de estas pruebas durante los últimos treinta años en los que diferentes leyes educativas han estado en vigor. Sin embargo, recientemente se ha introducido un nuevo constructo en las certificaciones de EOI, ya que la evaluación de la mediación lingüística como una actividad de lengua independiente forma parte de los exámenes de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas desde que en el curso 2020-2021 entró en vigor el Real Decreto 1/2019. En la comunidad autónoma de Galicia, cumpliendo con las directrices marcadas por el actual marco legislativo, se desarrolló un examen para evaluar esta actividad de lengua que incluye una tarea de mediación escrita y una tarea de mediación oral.

Para calificar las producciones de las personas candidatas en estas tareas de mediación, se creó una escala de evaluación holística a partir de los objetivos y criterios de evaluación fijados en el currículo base. Junto con la escala se creó una guía de uso y se llevaron a cabo sesiones de estandarización sobre la evaluación en mediación.

Esta presentación detallará el desarrollo de esta escala de evaluación y describirá tanto la base teórica en la que se sustenta como los elementos pragmáticos que se tuvieron en cuenta durante su creación. El equipo de elaboración de la escala de evaluación optó por crear una escala holística centrada en el cumplimiento eficaz de la tarea. Esto se debe a que las tareas de mediación comparten características con el enfoque por tareas, ya que ambos ocurren en un contexto del que son dependientes y pretenden reflejar las “actividades de la vida real que se esperará que lleven a cabo los aprendientes” (Wigglesworth, 2008). Además, en la evaluación de tareas, “la evaluación de la tarea está basada en el resultado” (Skehan, 1998).

Se explicarán las distintas fases que se han seguido para llegar a la versión definitiva de la escala y también se expondrá el proceso de validación en la que se encuentra.

Referencias

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Wigglesworth, G. (2008). Task and performance based assessment. In S. Shohamy and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd Ed., Vol. 7, pp. 111-112). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_171

Las creencias sobre el inglés como lengua vehicular en la enseñanza de materias de contenido en la USC

Yonay Rodríguez Rodríguez
Universidad de Santiago de Compostela
yonay.rodriguez.rodriguez@usc.es

Palabras clave: *creencias; ILE; EMI; programas; contenido; áreas académicas; retos*

Durante la última década el proceso de enseñanza en las universidades ha experimentado grandes cambios como resultado del proceso de internacionalización de la educación. Uno de estos cambios ha sido la implementación de programas donde el inglés se usa como lengua de instrucción con el objetivo de atraer más estudiantes internacionales y de potenciar el intercambio entre las diferentes instituciones. Sin embargo, la puesta en marcha de estos programas EMI (English as a Medium of Instruction, por sus siglas en inglés) plantea una serie de cuestiones que se deben tener en cuenta, muchas de las cuales han sido identificadas en investigaciones realizadas en España y otros países (Bowles y Murphy, 2020; Murata, 2019; Pérez Vidal et al., 2018; Valcke y Wilkinson, 2017; Sabaté-Dalmau, 2016; Dearden, 2015; Ramos Ordoñez y Pavón Vázquez, 2015; Doiz et al., 2013, por mencionar algunas). Por otra parte, las creencias de los estudiantes y profesores sobre el aprendizaje de un idioma extranjero son un marcador importante de las diferencias individuales en el aprendizaje y tienen un carácter contextual.

Como parte de un estudio más amplio acerca de las creencias sobre el Inglés como Lengua Extranjera (ILE) realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, en este trabajo se exponen datos recogidos mediante el uso de cuestionarios y entrevistas, que muestran las creencias de un grupo de 338 estudiantes y 35 profesores sobre la implementación de los programas EMI. Al analizar las respuestas, se constató que la actitud hacia este tipo de experiencia de enseñanza-aprendizaje es positiva en general. Sin embargo, también se identificaron interrogantes acerca del nivel de efectividad del aprendizaje a través de estos programas EMI, el nivel de competencia lingüística de los estudiantes que los matriculan, incongruencias en la pedagogía, así como aspectos relacionados con la distribución de estas materias en el plan curricular.

Estos resultados muestran que, a pesar de que los programas EMI son bienvenidos por el estudiantado y el profesorado, su implementación exige un proceso de seguimiento continuo que permita adaptarlos más adecuadamente a las necesidades de todas las partes implicadas en el mismo y a la realidad de la institución donde se ofrecen. En este trabajo, además, se sugieren algunas directrices sobre las que se pueden realizar cambios como parte de este proceso de adaptación.

Referencias

- Bowles, H. y Murphy, A. C. (Eds.) (2020). English-medium instruction and the internationalization of universities. Palgrave, McMillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-47860-5>
- Dearden, J. (2015). English as a medium of instruction - a growing global phenomenon. British Council. <https://ora.ox.ac.uk/>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.). (2013). English-medium instruction at universities - Global challenges. Multilingual Matters.
- Murata, K. (Ed.) (2019). English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective: Exploring the Higher Education Context. Routledge.
<https://www.routledge.com/>
- Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament, J. y Thomas-Wilhelm, D. J. (Eds.). (2018). Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms. <https://openlink.mju.ac.kr>
- Ramos Ordoñez, M. D. C. y Pavón Vázquez, V. (2015). Developing Cooperative Learning through Tasks in Content and Language Integrated Learning. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5(2), 136.
<https://doi.org/10.17583/remie.2015.1429>
- Sabaté-Dalmau, M. (2016). The Englishisation of higher education in Catalonia: a critical sociolinguistic ethnographic approach to the students' perspectives. Language, Culture and Curriculum, 29(3), 263–285.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1153108>
- Valcke, J. y Wilkinson, R. (Eds.) (2017). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice*. Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-07263-1>

The use indirect and direct feedback through Zoom in the development of argumentative infographics

Daniel de Jesús Román Zúñiga
Texas Tech University
dromanzu@ttu.edu

Palabras clave: *infographics; indirect and direct feedback; Zoom; L2 and SHL writing*

The development of technology of the 21st century has allowed the creation of different multimodal genres, such as infographics, that inherently use writing and other semiotic resources (e.g., images and hyperlinks) as communication mode (Elola and Oskoz 2017; Luzón and Pérez-Llantada 2022). Such semiotic resources were not possible with previous tools (Vandergriff 2016) and nowadays they offer multimodal genres never seen before.

Despite the multimodal genre proliferation, the use of feedback on academic multimodal texts has not been explored in depth. Hence, this study investigates whether the use of indirect or direct feedback may have a positive effect on linguistic and non-linguistic aspects in the development of argumentative infographics. Four second language (L2) learners and three Spanish heritage language (SHL) learners in an advanced Spanish writing course participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews, learner's journals, ZWCs recordings, and learner's argumentative infographics.

Results indicate that indirect and direct feedback fostered a higher level of authorship among SHL learners compared to L2 learners. Both type of learners successfully employed both types of feedback when editing linguistic (e.g., content and verb conjugation) and nonlinguistic issues (e.g., images and colors). Both groups of students reported not having difficulties in understanding indirect or direct feedback and found useful their feedback comments received on linguistic and non-linguistic issues, confirming results from Mikulski et al. (2019). In conclusion, indirect and direct feedback through ZWCs contribute to the L2 and SHL multiliteracies and Spanish writing development while having an ecologic validity of class activities.

Referencias

- Elola, I. and Oskoz, A. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60.
- Luzón, M. J. and Pérez-Llantada, C. (2022). Digital genres in academic knowledge production and communication: Perspectives and practices.
- Mikulski, A. M., Elola, I., Padial, A. and Berry, G. M. (2019). Written feedback in heritage Spanish classrooms: A national survey of students and instructors. *Revista*

Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics, 32(2), 543-572.

Vandergriff, I. (2016). *Second-language discourse in the digital world*. John Benjamins Publishing.

Translingüismo en el aula de lengua castellana y literatura. Experiencias didácticas en la ESO

Magdalena Romera
Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es

Palabras clave: *lengua castellana; translanguaging; translingüismo; inclusión social*

El *translanguaging* o translingüismo, como elemento disruptor de las ideologías monolingües en los centros de ESO, puede ser utilizado como herramienta de enseñanza de la lengua castellana y literatura como primera lengua en entornos multilingües y, a la vez, como método de potenciación de las identidades lingüísticas y sociales del aula.

Hasta el momento, la metodología translingüe (García, 2009; García y Li, 2014) ha sido utilizada para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (Cenoz, 2019; entre otros); sin embargo, son pocos todavía los estudios que investigan los resultados de este acercamiento en el aula de primeras lenguas. En este trabajo, defendemos la idea de que el translingüismo es una herramienta eficaz que permite al alumnado un aprendizaje efectivo de la lengua castellana en entornos multilingües, al mismo tiempo que facilita un desarrollo eficaz del multilingüismo en las aulas, dando cabida a la diversidad lingüística y social del alumnado.

El presente trabajo presenta dos experiencias de uso de herramientas de translingüismo en el aula de lengua castellana y literatura en la ESO, que muestran, en primer lugar, que el alumnado con otra lengua distinta del castellano hace uso constante de estas estrategias diariamente, y en segundo lugar, que estas herramientas aumentan la motivación de la clase al completo, mejoran las relaciones interpersonales y promueven la inclusión lingüística y social de aquellos con dificultades de integración.

Dos intervenciones didácticas se pusieron en marcha en sendos centros públicos de ESO en las aulas de 1º y 3º, respectivamente. En ambas, el alumnado con L1 distinta del castellano ascendía al 80%. En uno de los proyectos habituales del aula de lengua castellana y literatura, se introdujeron actividades translingüísticas (Otheguy et al., 2012), tales como la investigación del vocabulario a través de los distintos idiomas, el coloquio en parejas colaborativas que comparten L1, el desarrollo y la reflexión metalingüística o la escritura de textos en la lengua propia.

Los resultados indicaron que todo el alumnado participante, tanto aquel con L1 castellano como el resto, hizo un uso de las lenguas que conocía de manera natural, eliminando las diferencias en el grupo y permitiendo un aprendizaje más completo y motivador. En cuanto al proceso de comprensión del contenido, se comprobó que el alumnado utiliza a la L1, y en algunos casos otras lenguas que conoce, para procesar los contenidos y llegar mejor al aprendizaje. El producto final también mostró una correcta aplicación de los conceptos aprendidos, con un uso de vocabulario y sintaxis adecuados a los objetivos. Adicionalmente, en dos casos en los que se daban, además, dificultades

severas de integración, se observó un cambio de actitud y una mayor motivación tras la participación en las actividades translingües.

Referencias

- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, y M. Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140-158). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Otheguy, R., García, O., y Menken, K. (2012). *El translenguar: Una guía de CUNY-NYSIEB para educadores. Versión abreviada en español*. CUNY-NYSIEB.

Voces y reflexiones sobre la implementación de los libros ilustrados de no ficción: entre la formación inicial y su sostenibilidad en las aulas

Carmen Romero Claudio
Universidad de Cádiz
carmen.romeroclaudio@gmail.com

Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz
hugo.heredia@uca.es

Manuel Francisco
Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Palabras clave: *libros ilustrados de no ficción; formación inicial; grupos focales; tercer espacio educativo*

La presente comunicación forma parte de una investigación superior que se corresponde con la tesis doctoral *Creación de un tercer espacio educativo en la formación inicial para el desarrollo de la competencia informacional y mediática. Un estudio de caso desde los libros ilustrados de no ficción*. El estado de la cuestión muestra que el uso del libro de no ficción (LINF) es una línea de investigación que tiene especial relevancia en nuestro sistema educativo, ya que son libros que facilitan el conocimiento de una manera organizada, estructurada y rigurosa. En este sentido, el interés de este estudio forma parte de los retos educativos a los que se enfrentan hoy en día las sociedades democráticas, en general, y la escuela, en particular. Por ello, a través de LINF, el lector puede adquirir unas competencias necesarias para el desarrollo de hábitos lectores. Las diferentes prácticas y comunidades de lectura con LINF pueden ayudar a crear puentes entre los diferentes agentes educativos. Si consideramos que el objetivo general pretende aportar, en el marco de la formación inicial de maestros, los parámetros necesarios para establecer las bases de un modelo de formación de lectores, sustentado por el LINF y el *booktrailer* como su guía de lectura y medio de expresión artística digital, para desarrollar la curiosidad y hábitos lectores entre el alumnado, en este momento de la investigación se pretende reflexionar sobre las dificultades y logros que se han producido en la implementación de las propuestas didácticas desde la voz de los estudiantes y de sus tutores de prácticas en los centros educativos. Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se ha llevado a cabo una retroalimentación mediante el análisis categorizado con NVivo de los agentes implicados. Las dimensiones (Cambra, 2003) tendrán como base, por un lado, la repercusión que han tenido las propuestas de implementación en la competencia lectora de los niños; y, por otro, se ha contrastado la visión que los maestros, en su desempeño profesional, tienen sobre la formación inicial en el Grado en Educación Primaria, de manera que puedan convertirse en prácticas sostenibles en la cultura de los centros educativos. Los resultados evidencian la necesidad de seguir trabajando y vertebrando un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010) en donde se articulen estrategias formativas y de implementación en aulas de centros educativos, con el fin de testar y sistematizar un modelo de explotación didáctica de los LINF a partir de la voz de los agentes implicados (integrando a estudiantes, en su tránsito a la función docente; a docentes, en su papel de formadores; y a maestros, en contacto diario con la realidad educativa).

Referencias

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Zeichner, K.M. (2010): Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

Evaluación de Objetos de aprendizaje para la adquisición de lenguas

Francesca Romero Forteza
Universitat Politècnica de València
fromero@upv.es

María Luisa Carrió-Pastor
Universitat Politècnica de València
lcarrio@upv.es

Palabras clave: *objetos de aprendizaje; aprendizaje de lenguas; evaluación, lengua catalana*

Bajo la etiqueta objetos de aprendizaje (OA), también llamados píldoras o cápsulas educativas, se engloban aquellos recursos formativos diseñados para dar acceso al conocimiento a la comunidad global (López et al., 2010). Se trata de unidades mínimas e independientes de aprendizaje. Se caracterizan por ser breves, porque se centran en un único objetivo formativo y porque son reutilizables (López-Pérez y García, 2011). Este último rasgo es imprescindible para que un recurso pueda ser considerado un objeto de aprendizaje. Suelen ser de naturaleza digital, es decir, tienen que ver con los medios informáticos o con Internet.

De un tiempo a esta parte, este recurso educativo está proliferando ya que presenta numerosas cualidades que armonizan perfectamente con las necesidades formativas del momento. Son breves, ubicuos, gratuitos, reutilizables y actuales. Por ello, cuantiosas entidades educativas y profesionales particulares de la enseñanza de todo el mundo, dedican esfuerzos y recursos a crearlos (Sánchez Nielsen, 2013). El ámbito de la enseñanza de lenguas es un claro ejemplo de ello. En la red se pueden encontrar miles de objetos de aprendizaje dedicados a la adquisición de numerosas lenguas y consideramos necesaria una evaluación de los mismos, como lo han manifestado Palma y Gil (2013) y Rodríguez y Ramírez (2020). Por ello, hemos considerado oportuno y necesario crear una plantilla de evaluación de este tipo de recurso formativo que sea específica para el aprendizaje lingüístico. El objetivo es que resulte útil a los posibles usuarios de estos OA y que, a su vez, se convierta en un instrumento para estandarizar los requisitos cualitativos que deberían considerar a la hora de crear otros nuevos.

En nuestro caso hemos diseñado una herramienta de evaluación específica basándonos en los modelos estudiados entre los que destacamos MERLOT (Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching) y LORI (Learning Object Review Instrument) (Morales et al., 2005) pero adaptada al tipo concreto de recurso que nosotros analizamos, los OA destinados al aprendizaje lingüístico. Así, hemos tenido en cuenta, principalmente, estas propuestas además de otras como la de Morales et al. (2008) y la que utiliza la Universitat Politècnica de València. Esta institución tiene una larga experiencia en la producción de píldoras de aprendizaje. En su repositorio se ofrecen más de 91.400 vídeos formativos y las autoras de esta investigación forman parte del equipo de expertos encargados de evaluar la calidad del material producido antes de compartirlo a través de la red.

Por todo ello hemos creado una plantilla de evaluación integral teniendo en cuenta una gran variedad de criterios, pero adaptada a Objetos de Aprendizaje Lingüístico del

primer nivel de granularidad. No olvidemos que la evaluación de la calidad de un recurso educativo requiere ser medida a través de un instrumento que permita medir hasta qué punto el recurso en cuestión presenta los indicadores que reflejan su calidad (Morales et Al., 2008). Finalmente, para comprobar la efectividad de la plantilla creada la hemos aplicado a un corpus de OA destinados al aprendizaje del catalán, en su vertiente valenciana.

Referencias

- López, G. et al. (2010). Cibermedios y web 2.0. Modelos de análisis y resultados de aplicación. *El profesional de la información*, 19(1), 35-44.
- López-Pérez, C. y García González, I. (2011). Els recursos d'aprenentatge. En B. Gros, *Evolució i reptes de l'educació virtual: construint l'e-learning del segle XXI* (pp. 91-141) Editorial UOC.
- Morales, E. et al. (2005). Propuesta de Evaluación de Objetos de Aprendizaje. En *II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos*, SPEDECE.
https://www.academia.edu/6537976/Propuesta_de_Evaluaci%C3%B3n_de_Objetos_de_Aprendizaje
- Morales, E. et al. (2008). HEODAR: Herramienta para la evaluación de objetos didácticos de aprendizaje reutilizables. En J. Á. Velázquez Iturbide; F. J. García Peñalvo; A. B. Gil González (eds.). *Actas del X Simposio Internacional de Informática Educativa - SIIE'08* (181-186). Ediciones Universidad de Salamanca
- Palma, Y. y Gil, Y. (2013). Aspectes i indicadors per a avaluar la qualitat dels objectes d'aprenentatge creats a la Universitat de les Ciències Informàtiques. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 149-162.
- Rodríguez, A. y Ramírez, A. (2020). Análisis de la producción de píldoras educativas: el caso de la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 1(2), 1-14
- Romero, F. (2023). Tenim paraula: les píndoles educatives d'InfoTV. En D. Casals y M. Massanell (Ed.), *Els mitjans escrits i audiovisuals com a formadors lingüístics* (pp. 475-492). Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Sánchez-Nielsen, E. (2013). Producing multimedia pills to stimulate student learning and engagement. En *Proceedings of Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE* (165-170).

Interculturalidad y Educación literaria a través del álbum ilustrado: imaginarios poéticos de América Latina para el aula

Mónica Ruiz-Bañuls
Universidad de Alicante
monica.ruiz@ua.es

Francisco Antonio Martínez-Carratalá
Universidad de Alicante
francisco.martinez@ua.es

Palabras clave: *Interculturalidad; educación literaria; canon; álbum ilustrado; poesía*

La evolución del currículum escolar en la clase de literatura en España cada vez deja menos espacio a las literaturas hispanoamericanas. Aunque resulte imprescindible conocer su importancia para conocer la evolución de nuestra cultura, su presencia en la formación inicial de los docentes españoles se limita a pocas figuras consagradas y a lecturas fragmentarias que no nos permiten resaltar su importancia central y que contribuyen a que los textos que circulan por las aulas y las casas de los países hispanohablantes no conecten a los niños y niñas con su propia identidad cultural hispánica (y no solo con los grandes clásicos de filiación europea, que es lo que solemos ver una y otra vez en las lecturas del aula). En esta investigación, se hace una propuesta para la ampliación del canon escolar en las aulas españolas, para superar una visión estrecha y hegemónica de la educación literaria que no incluye obras ni autoras de la otra orilla. El estudio aquí presentado se inserta dentro del Proyecto de Innovación titulado "América Latina a través del cómic y del álbum ilustrado: nuevas experiencias educativas y lectoras para ampliar el canon formativo y escolar en las aulas (UA/22/5474)" de la Universidad de Alicante, en la que tenemos como objetivo principal proporcionar un acercamiento, entendimiento y mirada crítica sobre lecturas que aborden imaginarios que provienen de América Latina en las aulas de las facultades de Educación de las universidades españolas, para desarrollar una educación literaria intercultural. Consideramos necesario que el futuro docente entienda y mire desde otro lugar una creación cultural (la escrita y dibujada al otro lado del Atlántico) que amplíe su corpus de lecturas con textos literarios que proporcionen la construcción de un diálogo transcultural y el descubrimiento del otro, encuentro que será esencial en su labor futura en las aulas con niños y jóvenes.

Si, por definición, los textos literarios infantiles y juveniles son "entidades semióticas de categoría estética" (Mendoza, 2002, p. 21), cuyo tratamiento didáctico permite ampliar todos aquellos aspectos formativos implicados en la educación literaria, la selección de un canon formativo ha de estar sujeto, por consiguiente, a varios tipos de criterios (Mendoza, 2002). Como han señalado Cerrillo, Cañamares y Sánchez (2007), los textos deben ser seleccionados por valores literarios y no por otras características que pudieran abarcar: serán lecturas, "además, adecuadas a la capacidad comprensiva e interpretativa del lector a quien se dirigen, que les ayuden a despertar la imaginación y a interpretar el mundo" (2007, p. 77). Por tanto, estamos proponiendo lecturas que no empobrezcan el vocabulario ni debiliten la capacidad para la metáfora de los lectores infantiles y que fomenten su educación literaria intercultural. Los textos deberán ser seleccionados, por tanto, con criterios y por méritos literarios, estéticos y éticos, tal y como han destacado Azevedo (2005) y Mata (2014), y no por otros que pudieran

encerrar; en definitiva, méritos que contribuyan al necesario desarrollo de la competencia intercultural en las aulas españolas.

Referencias

- Azevedo, F.J. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos* 1, 7-18.
- Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (Eds.) (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Universidad Castilla La Mancha.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121.
- Mendoza, A. (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M.C. Hoyo (Ed.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp.21-38). Grupo Editorial Universitario.

Explorar el mar desde los libros ilustrados de no ficción. Una experiencia de lectura en eventos de divulgación científica

Roberto Saiz Pantoja

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz

roberto.saiz@uca.es

Blanca Florido Zarazaga

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz

blancaflorido@hotmail.com

Eva Sánchez Arjona

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz

eva.sanchez@uca.es

Salvador Gutiérrez Molero

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz

salvadorgutierrezmolero@gmail.com

Palabras clave: *libro ilustrado de no ficción; talleres de lectura; eventos de divulgación científica; Agenda 2030*

La formación de ciudadanas y ciudadanos con competencia para reflexionar sobre las necesidades sociales de la época y liderar acciones de mejora, se erige como uno de los grandes retos educativos. La lectura como medio para comprender la realidad desde una óptica compleja y elaborada (Romero Oliva et al., 2021), y el libro ilustrado de no ficción como género literario que invita al lector a conectar la experiencia de lectura con su entorno próximo, se convierten en importantes aliados para formar lectores críticos comprometidos con el medio ambiente (Sampériz y Margarida, 2023). Sin embargo, el escaso lugar que estos libros suelen ocupar en las escuelas (Baró LLambias, 2022) dificultan el gran reto que los informes, planes de estudios e investigaciones se proponen alcanzar (Taberner y Colón, 2023).

En este sentido, presentamos una experiencia vinculada al proyecto I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-100)", basada en la promoción de la lectura de libros ilustrados de no ficción a través de talleres lúdicos e interactivos desarrollados en diferentes eventos de divulgación científica de la provincia de Cádiz. Estos talleres, destinados al público infantil y juvenil, trataron temas relacionados con el ODS 6 (Agua limpia y saneamiento) y el ODS 14 (Vida submarina). Se pusieron en práctica por primera vez en la Feria del Mar de la ciudad de Cádiz con estudiantes de primaria y secundaria. Esto generó vínculos con un centro educativo de la provincia, quien solicitó formación para incorporar los libros ilustrados de no ficción al trabajo cotidiano de clase. En consecuencia, se elaboró una propuesta formativa teórico-práctica dirigida al claustro de profesores para abordar las características del género, diseñar propuestas didácticas y desarrollar los talleres en la Semana Cultural del centro educativo. La experiencia culminó con la réplica de los talleres en La Noche Europea de I@s Investigador@s para su transferencia a la ciudadanía.

Las observaciones realizadas en los diferentes eventos arrojaron resultados positivos. Por una parte, los docentes manifestaron un gran interés por el género de no ficción y sus posibilidades didácticas, y, por otra, los estudiantes mostraron un alto grado de implicación y motivación en el desarrollo de las actividades al explorar otros libros y aportar soluciones sostenibles a las problemáticas denunciadas en los talleres. Además,

la experiencia desarrollada contribuyó a enriquecer la oferta cultural y científica de la provincia y a fortalecer los lazos entre la comunidad y las instituciones participantes, aspecto clave para avanzar en los grandes retos educativos actuales.

Referencias

- Baró Llambias, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *MÉI: Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.5557/IIIMEI13-N24-067090>
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1717. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sampériz, M. y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Taberero, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>

Instruction of students' email requests in academic settings: The Five-Es Approach

Patricia Salazar Campillo
Universitat Jaume I
csalazar@uji.es

Victòria Codina Espurz
Universitat Jaume I
codina@uji.es

Keywords: *emails; requests; instruction; openings; closings*

Most communication between students and faculty members has favored email exchanges for the last decades. However, many of students' emails are perceived by professors as either inappropriate or inadequate taking into consideration the status difference between the interlocutors and the academic context in which communication takes place (Economidou-Kogetsidis, 2011; Zarei and Mohammadi, 2012; Shim, 2013; to name a few). In this sense, many studies (Hendriks, 2010; Knupsky and Nagy-Bell, 2011; Shim, 2013; Chejnová, 2014; Tseng, 2015; Hendriks et al., 2023, among others) have pointed out the deficiencies detected in emails addressed to faculty. Some of these incongruences are related to the inappropriate use or omission of opening and closing formulae in students' messages. Some authors (Economidou-Kogetsidis, 2011; Zarei and Mohammadi, 2012; Tseng, 2015) reveal that students' email requests may be too direct or lack mitigation strategies to reduce the force of their demand. In addition, some other pragmatic infelicities include students' carelessness in writing their emails by using abbreviations and contractions (Lewandowski and Harrinton, 2006; Stephens et al., 2009) which may mirror oral features found in other online types of communication (i.e., Whatsapp).

Some of the difficulties students may encounter when writing an email in English are due to their limitations in the target language; however, in some instances, these weaknesses seem to be also present when using their L1. Therefore, instruction is crucial, especially when inappropriate email writing can render a wrong image of the sender, who may be perceived as lazy, careless, unprepared or even ignorant or less credible (Stephens et al., 2009). Given these deficiencies, an approach on instruction of email requests in academic contexts, *The Five-Es Approach* (Codina-Espurz and Salazar-Campillo, 2019), which has been proved to be beneficial for the development of pragmatic ability will be presented.

References

- Chejnová, P. (2014). Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics*, 60, 175-192.
- Codina-Espurz, V. and Salazar-Campillo, P. (2019). Openings and closings in emails by CLIL students: A pedagogical proposal. *English Language Teaching*, 12(2), 57- 67.
<https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p57>

- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). "Please answer me as soon as possible": Pragmatic failure in non-native speakers' email request to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43, 3193-3215. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.006>
- Hendriks, B. (2010). An experimental study of native speaker perceptions of non-native request modification in e-mails in English. *Intercultural Pragmatics*, 7(2), 221-255. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2010.011>
- Hendriks, B., Meurs, F. van and Kakisina, B. (2023). The effects of L1 and L2 writers' varying politeness modification in English emails on L1 and L2 readers. *Journal of Pragmatics*, 204, 33-49. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.12.006>
- Knupsky, A. C. and Nagy-Bell, N. M. (2011). Dear Professor: The Influence of Recipient Sex and Status on Personalization and Politeness in E-Mail. *Journal of Language and Social Psychology*, 30(1), 103-113. <https://doi.org/10.1177/0261927X103871>
- Lewandowski, G. and Harrington, S. (2006). The influence of phonetic abbreviations on evaluation of student performance. *Current Research in Social Psychology*, 11(15), 215-226.
- Shim, Y-S. (2013). Requests in student-to-professor emails of Korean EFL students. *English Language and Linguistics*, 19(3), 171-194. <https://doi.org/10.17960/ell.2013.19.3.008>
- Stephen, K. K., Houser, M. L. and Cowan, R. L. (2009). R U Able to Meat Me: The Impact of Students' Overly Casual Email Messages to Instructors *Communication Education*, 58(3), 303-326. <https://doi.org/10.1080/03634520802582598>
- Tseng, C-T. H. (2015). "You must let me pass, please!": An investigation of email request strategies by Taiwanese EFL learners. *Journal of ELT and Applied linguistics*, 3(1), 11-28.
- Zarei, G. R. and Mohammadi, M. (2012). E-politeness in Iranian English electronic requests to the faculty. *Research in Applied Linguistics*, 3(1), 3-24.

Estudio del intertexto lector como contenido para la formación literaria en estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria

José Vicente Salido López
Universidad de Castilla-La Mancha
josevicente.salido@uclm.es

Palabras clave: *intertexto lector; educación literaria; didáctica de la literatura; telaraña literaria; itinerario lector*

El Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, plantea en el ámbito de la educación literaria como estrategia en la organización de la selección de lecturas el uso de itinerarios lectores montados en función de distintos criterios (temáticos, por género literario, etc.). El itinerario lector es una estrategia didáctica para la formación de lectores que permite la planificación de una ruta de lecturas por medio de la selección mediada de diferentes tipos de textos que logran relacionarse entre sí a partir de criterios específicos. En los últimos años, son varias las investigaciones que se han centrado en el estudio y desarrollo de esta estrategia para ofrecer herramientas didácticas que permitan la organización de planes de lectura articulados en torno a itinerarios lectores (Centelles, 2020; González, 2019).

Su principal función es el desarrollo planificado de un intertexto que debe estar en la base de todo lector autónomo y competente. Así, el itinerario lector se formula como un ensayo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una habilidad relacional que se ha comprobado entre las destrezas críticas asociadas a la competencia lectora. Por ello, dentro de la formación de maestros/as, es fundamental abordar la importancia del desarrollo del intertexto lector y dotar de estrategias y herramientas que favorezcan su conocimiento y su aplicación en la planificación de intervenciones didácticas para la educación lectora y literaria.

La presente comunicación ofrece los resultados de una propuesta didáctica llevada a cabo con estudiantes de la asignatura de *Didáctica de la Literatura*, en el 3.º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Ciudad Real. Como práctica para trabajar el concepto de intertexto lector, se planteó la confección de un itinerario lector, de acuerdo con la legislación vigente. En concreto, para su diseño se ha usado el modelo de telaraña literaria que propone Guajardo (2017). Los objetivos eran:

- Reflexionar en torno a la autobiografía lectora.
- Ser conscientes del propio intertexto lector.
- Desarrollar estrategias para trabajar el intertexto lector en estudiantes de Educación Primaria.

Los resultados han permitido extraer conclusiones sobre la tipología de lecturas que forman parte del bagaje cultural de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, su capacidad para establecer relaciones siguiendo criterios más o menos complejos en la interpretación crítica de las obras y su visión general sobre la relación actualizada de los clásicos en la educación literaria de primeros lectores.

Referencias

Centelles Pastor, J. (2020). *El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria*. Graó.

González González, L. D. (2019). *Itinerarios lectores: Un panorama de la narrativa infantil y juvenil*. Biblioteca OnLine.

Guajardo Aliste, M. (2017). *Itinerarios lectores. Propuesta didáctica para el uso de bibliotecas*. Ministerio de Educación de Chile.

Aprendizaje basado en datos: el corpus ESLORA como recurso didáctico en español como lengua extranjera

María Sampedro Mella
Universidade de Santiago de Compostela
maria.sampedro.mella@usc.es

Ana Rodríguez Domínguez
Universidade de Santiago de Compostela
ana.rodriguez.dominguez@rai.usc.es

Palabras clave: *español como lengua extranjera; DDL; corpus; etiquetado pragmático*

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, en los últimos años se han desarrollado numerosas propuestas didácticas y metodológicas fundamentadas en el denominado “*Data-Driven Learning*” (Leech, 1997) o “Aprendizaje basado en datos” (por ej., Rodríguez Castellano, 2017; Abad Castelló, 2019; Abad Castelló y Álvarez Bad, 2021; Ballesteros de Celis y Sampedro Mella, 2021; entre otros). Este enfoque favorece la adquisición de una lengua extranjera mediante el aprendizaje guiado a través del uso de datos de corpus, que han mostrado funcionar como herramientas pedagógicas válidas para favorecer el contacto del aprendiz con *input* real de la lengua meta.

En esta comunicación ofrecemos un acercamiento didáctico al corpus ESLORA (Español Lengua Oral) (Barcala et al., 2018; Vázquez Rozas et al., 2020). Este corpus ha sido diseñado y desarrollado por el grupo Gramática del Español de la Universidade de Santiago de Compostela, y contiene anotación morfosintáctica. En la actualidad, se está implementado, además, un sistema de etiquetado pragmático que permita la recuperación de información pragmático-discursiva, como actos de habla. Una vez presentado el corpus y este sistema, se muestra el potencial didáctico que una herramienta de este tipo representa para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se exponen algunas de las aplicaciones didácticas de este corpus para ejercitar las destrezas de comprensión y expresión oral, y para la práctica de diversas funciones comunicativas. Finalmente, se sintetizan las ventajas del uso de corpus anotados en este ámbito.

Referencias

- Abad Castelló, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 31, 148-167. <https://doi.org/10.4438/1571-4667-redele>
- Abad Castelló, M. y Álvarez Baz, A. (2022). Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: Ampliando el ámbito. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.17345/rile16.3262>
- Ballesteros de Celis, C. y Sampedro Mella, M. (2021). La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus. En C. Ballesteros de Celis y M. Sampedro Mella (Eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza*

del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática. Anejo de Verba 81 (pp. 9-20). Universidade de Santiago de Compostela.

- Barcala, M., Domínguez, E., Fernández, A., Rivas, R., Santalla, M. P., Vázquez, V. y Villapol, R. (2018). El corpus ESLORA de español oral: diseño, desarrollo y explotación. *CHIMERA: Revista de Corpus de Lenguas Romanes y Estudios Lingüísticos*, 5(2), 217–237. <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.2.003>
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. En A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery y G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora*, (pp. 1–23). Longman.
- Rodríguez Castellano, S. (2017). *Trabajar el léxico en el aula de ELE mediante el uso directo de un corpus lingüístico*. Memoria de máster. Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/172831>
- Vázquez Rozas, V., Barcala, M., Domínguez Noya, E., Fernández Sanmartín, A., Rojo, G. y Santalla, M. P. (2020). Codificación y anotación del habla en un contexto bilingüe: el corpus eslora de español de Galicia. En Á. Gallego y R. Francesc (Eds.), *Dialectología digital del español* (Anejo de Verba 80, pp. 189-224). Universidade de Santiago de Compostela.

La lectura de libros ilustrados de no ficción con temáticas innovadoras. Una experiencia de intervención en el contexto de la Biblioteca Pública Municipal

Marta Sampérez Hernández
Universidad de Zaragoza
martasamperiz@unizar.es

Palabras clave: *lectura; libros ilustrados de no ficción; temáticas innovadoras; contexto de intervención; Biblioteca Pública Municipal*

La lectura de libros ilustrados de no ficción resulta ser una línea de investigación que tiene especial relevancia en la actualidad dado que son libros innovadores y atractivos que guían la búsqueda del conocimiento de forma organizada, estructurada y rigurosa (von Merveldt, 2020). Asimismo, este tipo de libros reflejan la actual adaptación y renovación del estilo artístico y divulgativo de los conocimientos científicos que se presentan al lector/a infantil y juvenil en el siglo XXI (Sampérez, 2022). Propuestas de lectura con temáticas innovadoras, transgresoras y atrevidas que complementan la información accesible en la red y que se alejan del tono enciclopédico o tradicional de transmisión de contenidos propio de los libros de texto (Hervouet, 2014).

En este sentido, el interés de este estudio forma parte de los retos sociales y educativos a los que se enfrenta hoy en día la sociedad digital con la aproximación de prácticas de lectura adecuadas y destinadas a un nuevo tipo de lector/a modelo que se desarrolla desde la curiosidad en la búsqueda de conocimiento (Tabernero, 2022). Para ello, en esta comunicación se va a presentar una experiencia realizada en el marco de la Biblioteca Pública Municipal ubicada en el entorno rural de la Comarca de Somontano de Barbastro (en Huesca). Una intervención educativa y social que se desarrolló con la lectura del libro ilustrado de no ficción *Mía se hace mayor* (201) y que partió de una selección previa de obras temáticas sobre contenidos difíciles de aproximar como el amor, la pubertad y la sexualidad.

De entre los resultados obtenidos y tras la intervención realizada, los resultados concluyen que en la actualidad existen libros con temáticas innovadoras, como la de *Mía se hace mayor* (2016), que aproximan conocimientos difíciles de forma comprensible al lector/a infantil y juvenil. Libros que son considerados difíciles para su tratamiento y posterior conversación, por parte de la mediación lectora, pero que despiertan gran interés y curiosidad en el público infantil y juvenil. Asimismo, del análisis de los datos se concluye el tratamiento divulgativo de libros como este, sobre temáticas complejas, que parece favorecer el acceso a la información del lector/a (Sampérez y Ramos, 2023). Igualmente, los resultados obtenidos muestran cómo la ilustración facilita la comprensión visual del conocimiento científico y funciona como anclaje para la activación de la atención y la curiosidad lectora. Del mismo modo, los datos evidencian que la lectura de este libro ilustrado de no ficción (*Mía se hace mayor*, 2016) puede favorecer un aumento de la participación lectora y la conversación compartida entre los/as participantes de forma intergeneracional fomentando así el

intercambio del conocimiento complejo durante la lectura compartida. Concluyendo así que, a través de la lectura de libros ilustrados de no ficción, con temáticas de conocimiento innovadoras, el lector/a puede adquirir unas competencias necesarias para su desarrollo, conocimiento y formación lectora en la sociedad actual. Así, como generarse prácticas de lectura y conocimiento compartido desde la conversación entre lectores/as de diferentes edades (Puyuelo, Fontova y Tabernero, 2020; Mekis y Anwandter, 2019).

Referencias

- Hervouet, C. (2014). El libro divulgativo infantil y juvenil: evolución y panorama actual. *Fuera [De] Margen*, 14, 6-9.
- Merveldt, N. von (2020). Presenting the Animal Kingdom: Survival Traits of Non-fiction Picturebooks in the Digital Information Age. In G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 109-125). Edizioni ETS.
- Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Narcea.
- Peitx, M y Losantos, C. (2016). *Mía se hace mayor*. Juventud.
- Puyuelo, S., Fontova, L. y Tabernero, R. (2020). *La comunidad de lectura de 'El Rey Rojo'. Leer en el mundo rural*. Gráficas Barbastro. https://issuu.com/fontoval/docs/libro_2orey_2orojo
- Sampériz, M. y Ramos, A. M. (2023). Las tendencias del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160.
- Sampériz, M. (2022). Del libro informativo al libro ilustrado de no ficción. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 37-42). Graó.
- Tabernero, R. (Coord.). (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Biblioteca Pública Provincial de Cádiz y lecturas infantiles. Un análisis del fondo de libros ilustrados de no ficción

Eva Sánchez Arjona
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
eva.sanchez@uca.es

Roberto Saiz Pantoja
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
roberto.saiz@uca.es

Palabras clave: *libro ilustrado de no ficción; lecturas infantiles; biblioteca pública; análisis de contenido*

El nuevo ecosistema cultural evidencia un auge de la lectura de libros ilustrados de no ficción como herramienta efectiva para la formación de lectores críticos (Tabernero y Colón, 2023). Investigaciones previas han demostrado que estos libros, desde su concepción artística, visual e interactiva, proponen un enfoque híbrido de lectura que se ajusta a las características del lector contemporáneo (Trigo *et al.*, 2022; Sampérez y Margarida, 2023). Dado el importante papel que desempeñan las bibliotecas públicas en la promoción de la lectura, la democratización de la cultura y el acceso a la información (Sánchez y Yubero, 2015), es fundamental que la no ficción constituya una parte representativa del fondo bibliotecario. Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen el lugar que ocupa este género en las bibliotecas públicas de nuestro país.

Para contribuir al vacío detectado, este trabajo, vinculado a investigaciones superiores que se realizan en el marco del proyecto I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-100)", presenta el análisis del fondo de libros ilustrados de no ficción destinados al público infantil y juvenil de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz con el objetivo de obtener una visión detallada de sus características y composición. Para ello, se siguieron diferentes pasos. En primer lugar, del total de libros que forman el fondo infantil y juvenil (N=27.158) se seleccionaron, mediante criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, aquellos que cumplieran con las características de no ficción (n=6.135), independientemente de la catalogación realizada por la biblioteca. En segundo lugar, se realizó un análisis de contenido para registrar datos relativos al año de publicación, la editorial, las materias tratadas según la Clasificación Decimal Universal y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentes en cada uno de los libros que formaron la muestra objeto de estudio. Los datos obtenidos fueron tratados tanto en términos descriptivos como en términos de precisión de la información y relevancia de los contenidos.

Los resultados revelaron que la adquisición de este tipo de libros sigue un patrón variable, con un aumento significativo en la última década al registrar una frecuencia mayor de libros publicados en los últimos años. Se identificó un número representativo de editoriales de reconocida calidad en la edición de libros de no ficción para el público infantil y juvenil. En cuanto a las materias, se observó una alta presencia de libros sobre naturaleza, ciencias aplicadas e historia frente a una representación más limitada de libros sobre ciencias sociales y psicología. Además, se constató un porcentaje

significativo de libros que abordan temas relacionados con los ODS. Finalmente se discuten las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en el fondo y se valora el compromiso renovado de la biblioteca con la promoción de lecturas no ficcionales.

Referencias

Sampérez, M. y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Sánchez, S. y Yubero, S. (2015). The social function of public libraries: New places for learning and social inclusion. *Profesional de La Información*, 24(2), 103-111. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>

Taberero, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>

Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E., y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado-RIFOP*, 97(36.2), 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

Investigar para saber alfabetizar desde el aula de Infantil

Michel Santiago del Pino
Universidad de Cádiz
michel.santiago@uca.es

Susana Sánchez Rodríguez
Universidad de Cádiz
susana.sanchez@uca.es

Palabras clave: *Educación Infantil; alfabetización inicial; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Desarrollo Profesional Docente*

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación *Comunicar el valor de la Escuela Infantil a la sociedad: la alfabetización inicial desde la perspectiva de la salud pública (sol-202100203456-tra)*, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz durante el curso 2021/2022. El proyecto tuvo como objetivos principales los siguientes:

- Sensibilizar al alumnado del Grado de Educación Infantil en la relevancia del desarrollo comunicativo en la infancia para el bienestar de niños y niñas entre 0 y 6 años, apelando a los vínculos de la educación con la salud pública, en la línea de propuestas como el programa *Nascuts per Llegir* (Roig, 2012), o la iniciativa de la Escuela Andaluza de Salud Pública *Salud Entre Libros* (<https://www.easp.es/saludentrelibros/>).
- Divulgar aspectos de la competencia profesional propia del magisterio de Educación Infantil y sus beneficios educativos y para la salud entre la comunidad académica y profesional, a través del diseño, elaboración y difusión de vídeos divulgativos.

Para este trabajo nos centraremos en una de las fases del proyecto, en su desarrollo en la asignatura *Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas*. El alumnado, tras haber leído artículos científicos sobre aproximación a la lengua escrita, emprendió la búsqueda de nueva información y sensibilización hacia cómo se comprende la alfabetización inicial en la sociedad, para poder situar su posterior labor de divulgación rigurosa. Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta para población no especializada. Para su diseño, se llevó a cabo un proceso de escritura colaborativa con las siguientes fases:

- Elaboración de un borrador de encuesta en grupos de trabajo.
- Contraste y selección de las preguntas en subgrupos de prácticas de la clase.
- Consenso en una versión única para el grupo-clase (8-10 preguntas).
- Revisión compartida y, bajo supervisión, obtención del modelo final de encuesta.

Los hallazgos de esta fase de obtención de información confrontaron al alumnado con la realidad de las experiencias y concepciones sociales sobre la alfabetización en la infancia. Transformar y mejorar dichos resultados ha supuesto un estímulo importante para movilizar los contenidos formativos de la asignatura y que el alumnado asuma la trascendencia de su rol docente en la sociedad para involucrarse en la producción de vídeos divulgativos de muy diverso tipo.

Referencias

Roig, M. (2012). Nascuts per llegir (Nacidos para leer): Proyecto de promoción de la lectura para la primera infancia. *Aula de infantil*, 67, 13-16.

Desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes portugueses de español en ambientes híbridos de aprendizaje

Maria Cristina Simoes dos Santos

Universidade de Minho. Escola de Letras,
artes y ciencias humanas- ELACH
cris13sant@gmail.com

Ana Maria Cea Álvarez

Universidade de Minho. Escola de Letras,
artes y ciencias humanas- ELACH
anacea@elach.uminho.pt

Palabras clave: *conciencia fonológica; entrenamiento fonético-fonológico; adquisición/aprendizaje de la pronunciación en español*

A pesar de que actualmente nadie discute la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de que en los últimos 25 años a nivel internacional se hayan multiplicado los estudios sobre los diferentes componentes que constituyen la competencia fonético fonológica en L2/LE, este tema aún no ha encontrado un espacio cómodo en la didáctica de lenguas.

Dada la complejidad de los procesos subyacentes a la recepción y asimilación de un inventario fonológico la adquisición/aprendizaje de la pronunciación de una L2/LE es generalmente vista como una tarea mucho más complicada que aprender léxico o gramática (Kivistö - de Souza, 2021) "porque en el reconocimiento y producción de sonidos de una L2/LE se entrecruzan procesos cognitivos y biológicos formados y consolidados en nuestra LM" (p. 153).

La investigación en didáctica de la pronunciación se ha venido enfocando cada vez más en el papel que cumple *la conciencia fonológica* (en adelante CF) (concepto de Freitas et al., 2007, p. 9) en la adquisición de los patrones fónicos de una L2/LE. Evidencia de esto son los trabajos de Denton et al. (2010), Kivistö-de Souza (2015), Álvarez Freer (2017) y Nushi y Makiabadi (2018), entre otros.

La presente comunicación describe una propuesta didáctica que pretende promover el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes portugueses de español como L2/LE, adaptadas a sus características y necesidades específicas, que implica la estructuración y aplicación de un entrenamiento en ambiente híbrido de aprendizaje, que articula sesiones online con presenciales, utilizando la metodología del aula invertida. Los objetivos se centraron en trabajar la percepción y producción de un conjunto de sonidos consonánticos considerados problemáticos para los estudiantes portugueses: cuatro fonemas fricativos (/X/, /o/, /s/ /ʃ/) y el fonema vibrante múltiple (/r/) (Santos y Cea, 2018).

El proyecto, enmarcado en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de las lenguas, tiene un carácter empírico y pretende analizar el impacto del entrenamiento fonético-fonológico (en las áreas de percepción y producción oral) y estratégico (en el desarrollo de la conciencia fonológica) en dos grupos de aprendices de español de nivel avanzado (C1.2 según el MCER, 2001).

Referencias

- Álvarez Freer, L. (2017). Activando la conciencia fonémica en la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 1, 36-43.
- Denton, Carolyn A., Hasbrouck, Jan E., Weaver, Laurie R., Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21(4), 335-352. DOI: [10.1080/027027100750061958](https://doi.org/10.1080/027027100750061958)
- Freitas, M. J., Alves, D. y Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. ME/DGIDC.
- Kivistö - de Souza (2021). Consciência fonológica. En Flores Kupske, F., Kickhöfel, U. y Lima Jr., R. (Eds.), *Investigando os sons de línguas não nativas. Uma introdução*. (pp. 157-174). Abralín.
- Nushi, M. y Makiabadi, H. (2018). Second Language Learners' Phonological Awareness and Perception of Foreign Accentedness and Comprehensibility by Native and Non-native English Speaking EFL Teachers. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 36, 103-140. [10.22099/jtls.2018.29899.2538](https://doi.org/10.22099/jtls.2018.29899.2538)
- Santos, M. C. y Cea Álvarez, A. M. (2018). ¿/X/amón o /ʃ/amón?: estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de español como LE. En Cea Álvarez, A. M., Pazos-Justo, C., Otero, H., Lloret, J., Moreda, M. y Dono, P. (2018). *Investigación e inovação em la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos*. Humus. <https://hdl.handle.net/1822/63327>

Retos del currículo de Lenguas extranjeras en Educación Primaria y Secundaria. Necesidades formativas de futuros docentes

Francisco Javier Sanz Trigueros
Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Raquel Yuste Primo
Universidad de Valladolid
raquel.yuste@uva.es

Palabras clave: *currículo, docentes; formación, enseñanza obligatoria; lenguas extranjeras*

Con la entrada en vigor de la nueva Ley educativa, y de las correspondientes disposiciones oficiales que regulan las enseñanzas obligatorias en el sistema educativo español, surgen desafíos de distinto orden para el profesorado. Dada la implantación gradual de los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, se presenta necesaria la actualización de la formación docente inicial y continua y de la configuración programática, didáctica y metodológica de todas las áreas y materias curriculares. Entre ellas, centramos la atención como formadores universitarios adscritos al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en las Primeras y Segundas Lenguas extranjeras. Con el objetivo de identificar los retos que supone la actualización curricular de estas áreas al profesorado de Lenguas extranjeras y de aproximarnos a sus necesidades formativas, llevamos a cabo un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa. Con arreglo a esta opción empírica, se consideró la oportunidad de concebir un instrumento de indagación que, elaborado *ad hoc* para una obtención de datos activa, se administró a una muestra accesible estimada significativa. Formada por dos sectores informantes –futuros docentes de Lenguas extranjeras en Educación Primaria, y docentes en formación para la enseñanza de Lenguas extranjeras en Educación Secundaria–, permitió recabar un conjunto de informaciones. Estas fueron sometidas a un tratamiento semántico-manual por la aplicación de la técnica del análisis de contenido, conforme a unas categorías previamente establecidas. Es lo que nos permite presentar resultados preliminares; los relativos a los retos y los relativos a las necesidades formativas. De entre los retos identificados presentan una alta intensidad: la programación en torno a situaciones de aprendizaje lingüístico-comunicativo; la evaluación de las competencias clave lingüística y plurilingüe; y la mediación como actividad comunicativa de la lengua. De entre las necesidades formativas percibidas son comunes las relacionadas con las metodologías activas; la mejora del dominio del idioma; la preparación en áreas STEAM; las herramientas tecnológicas y los materiales. Se concluye con la aportación de algunas claves susceptibles de integrarse en la formación inicial de los docentes que van a encargarse de planificar, intervenir y evaluar en el aula de Lenguas extranjeras conforme a la legislación educativa actual.

¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas

Raquel Sanz-Moreno
Universitat de València - GIEL
raquel.sanz-moreno@uv.es

Montserrat Pérez Giménez
Universitat de València - GIEL
montserrat.perez@uv.es

Theodora Marin
Universitat de València
theodora.marin@uv.es

Palabras clave: *creencias; L1; gramática interlingüística; educación plurilingüe; enseñanza de la gramática*

La comunicación que presentamos se enmarca en el proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00), cuyo objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística en la que se fomente la enseñanza reflexiva de las lenguas (Rodríguez Gonzalo, 2022). El proyecto consta de varias fases: en un primer momento se analizaron los currículos de lenguas (tanto L1 como lenguas extranjeras) de todas las comunidades autónomas de España; las conclusiones de ese análisis sirvieron de base para diseñar secuencias didácticas de gramática (SDG) plurilingües que fomentaran la reflexión metalingüística. Una vez diseñadas, las SDG se están implementando en distintas aulas en el territorio español, dando lugar a la obtención de datos por distintas vías (observación en el aula, entrevistas a profesorado que implementa las SDG, grabaciones de interacción en aula, tanto de profesores-alumnos como entre alumnos trabajando en pequeños grupos, producciones y actividades realizadas por el alumnado). El proyecto también tiene como objetivo adentrarse en las creencias de los docentes en activo y docentes en formación de lenguas sobre la enseñanza de la gramática, que se tendrán en consideración para elaborar la gramática escolar interlingüística. En esta comunicación, nos centraremos en las creencias de los futuros maestros y profesores de lenguas.

Este estudio emplea como instrumento de recolección de datos un cuestionario en línea con 38 preguntas distribuidas en cinco bloques temáticos distintos: conocimientos teóricos, criterios metodológicos, prácticas docentes, visión del alumnado sobre el aprendizaje de la gramática y datos generales. El último bloque persigue esbozar el perfil de nuestra muestra.

En nuestro estudio aplicamos las definiciones de Cambra y Palou (2000), según las cuales una creencia es una proposición relacionada con aspectos emocionales no estructurados, pasajeros y cambiantes y considerados desde una dimensión personal, mientras que una representación es un sistema de significados consolidados, compartidos por grupos sociales. Después de realizar un estudio preliminar general (Sanz-Moreno y Pérez Giménez, 2023), se han identificado aquellas creencias que se evaluaron por los participantes de la muestra con medias aritméticas superiores a 3.5 sobre 5 pero que presentaban una variabilidad alta en las respuestas. Esta comunicación indaga en las posibles causas que podrían explicar esa variabilidad observada en algunas respuestas y se adentra en las diferencias en las creencias de los futuros profesores, explorando dos variables: en primer lugar, los estudios cursados por los respondientes; y, en segundo lugar, las lenguas que impartirán en el futuro (L1 y lenguas extranjeras).

Nuestra hipótesis de partida es que las creencias respecto a la enseñanza de la gramática de los profesores y maestros en formación son diferentes en función de la naturaleza de los estudios cursados por los respondientes y de las lenguas impartidas por estos.

Referencias

- Cambra, M. y Palou, J. (2000). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-14.
- Sanz-Moreno, R. y Pérez Giménez, M. (29-30 de junio 2023). Creencias de docentes en formación sobre enseñanza de gramática. Grammar teaching and learning: challenges and opportunities. Comunicación en el 5th Eduling Biannual Meeting, Barcelona.

La intercomprensión entre lenguas y la didáctica integrada para el desarrollo de la competencia plurilingüe en Primaria

Alfredo Segura Tornero
Universidad de Castilla-La Mancha
alfredo.segura@uclm.es

Jesús Guzmán Mora
Universidad de Castilla-La Mancha
jesus.guzman@uclm.es

Palabras clave: *competencia plurilingüe; LOMLOE; gramática contrastiva; intercomprensión; Educación Primaria*

La introducción de la competencia plurilingüe en la LOMLOE ofrece la posibilidad de integrar y cohesionar las disciplinas lingüísticas que se enseñan en las etapas de Infantil y Primaria. Su aprobación conduce a la propuesta de un modelo de aprendizaje basado en las competencias, la puesta en práctica del conocimiento y centrado en la toma de decisiones o en la solución de los problemas cotidianos. En la Ley, el manejo de las lenguas se desglosa en dos competencias clave: la competencia lingüística, más ligada a la/s lenguas materna/s, y la competencia plurilingüe, que implica el uso de varios idiomas e incita a utilizar estas propias experiencias para desarrollar estrategias que permitan arbitrar y hacer transferencias lingüísticas y culturales entre idiomas. La enseñanza de los últimos tiene por objeto las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la dimensión intercultural. Así, el aprendizaje de las lenguas y sus literaturas se plantean como complementarias.

Consideramos averiguar cómo el trabajo interdisciplinario preconizado por la LOMLOE entre dos materias como la lengua española y la lengua extranjera pueden subordinarse entre sí con el fin de armonizar la enseñanza en el aula. Por otra parte, en los programas observamos de manera relevante la transversalidad en dos competencias específicas que son la reflexión sobre la lengua y la ética de la comunicación en las materias de Lengua extranjera y Lengua Española y Literatura. El enfoque lingüístico-plurilingüe pensado para aprender el idioma castellano, estimulando la reflexión interlingüística a través del descubrimiento del funcionamiento del idioma, nos permitirá poner en paralelo las lenguas enseñadas, creando puentes de unión entre ellas contribuyendo así a dilucidar algunos conceptos clave. La integración de estas competencias se inscribe en una lógica de renovación de los currículos existentes. Las formas de transversalidad para las disciplinas articularían las enseñanzas del lenguaje, manteniendo al mismo tiempo la especificidad de las materias escolares.

De los enfoques plurales, tanto la intercomprensión entre lenguas como la didáctica integrada pueden resultar de gran operatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana y francesa en contexto escolar de Primaria.

Por su parte, la intercomprensión es un enfoque lingüístico que consiste en utilizar la similitud entre lenguas estrechamente relacionadas para facilitar la comunicación entre hablantes de esas lenguas sin necesariamente hablarlas con fluidez. Asimismo, la didáctica integrada de las lenguas es un enfoque pedagógico que tiene por objeto enseñar varios idiomas simultáneamente, haciendo hincapié en las similitudes y las diferencias entre ellas.

El objetivo principal es fomentar el aprendizaje y la comunicación en varios idiomas, aprovechando los conocimientos y las competencias adquiridas en un idioma para facilitar el aprendizaje de otros idiomas. En este trabajo abordaremos un estudio comparativo de aspectos gramaticales entre lengua castellana y francesa para el tercer ciclo de Educación Primaria. Así las cosas, estos dos enfoques resultan de gran ayuda para el desarrollo del metalenguaje y la reflexión en la competencia plurilingüe. A lo largo de la comunicación se expondrá el marco teórico aplicable en la LOMLOE ilustrado con ejemplos de actividades contrastivas entre español y francés.

Literatura Infantil y digitalización de poemas: bases para unas prácticas digitales de lectura literaria en la formación inicial de maestros

Moisés Selfa Sastre
Universitat de Lleida
moises.selfa@udl.cat

Palabras clave: *creatividad; digitalización; lectoescritura; maestros; poesía*

Esta comunicación presentamos los resultados de una experiencia de trabajo con maestros en formación inicial cuyos objetivos son los siguientes dos: la creación de digitalizaciones de poemas infantiles para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa educativa de Educación Infantil y trabajar su implementación en un aula de esta etapa educativa. Las digitalizaciones creadas destacan por poseer recursos multimedia diversos, hipertextos y medios de interacción a través de una pizarra digital (Selfa y Falguera, 2022).

En cuanto a la implementación de las digitalizaciones con aprendientes de Educación Infantil, que han sido discutidas a partir de tres categorías de análisis (actividades llevadas a cabo en el aula; el papel que adopta el maestro en formación inicial, así como el discente de Educación Infantil; y los materiales para llevar a cabo la digitalización), se observa el papel activo del maestro en el desarrollo de las actividades de aula, así como de los discentes, que interactúan con el texto digitalizado a partir, fundamentalmente, de las posibilidades que ofrece la pizarra digital. Todo ello nos permite afirmar que el maestro en formación inicial debe trabajar el pensamiento creativo y crítico (Walia, 2019) para, de este modo, crear estrategias, como las que se analizan en esta investigación, que ayuden a sus futuros estudiantes a adquirir cada uno de los componentes de la lectoescritura (Amhag, Hellström y Stigmar, 2019). La digitalización de poemas y su posterior trabajo en el aula son, sin duda, medios que ayudan a alcanzar este objetivo de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Amhag, L., Hellström, L. y Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Selfa Sastre, M. y Falguera Garcia, E. (2022). From Text on Paper to Digital Poetry: Creativity and Digital Literary Reading Practices in Initial Teacher Education. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882898>
- Walia, C (2019). A Dynamic Definition of Creativity, *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>

La naturaleza renovada: ecolecturas en la última poesía peninsular

Juan Senís Fernández
Universidad de Zaragoza
jsenis@unizar.es

Daniel Laliena Cantero
Universidad de Zaragoza
dlaliena@unizar.es

Palabras clave: *poesía infantil; ecocrítica; libros de no ficción; Akipoeta*

Pese a los intentos por revitalizarla y prestarle atención, en forma de congresos recientes (ANILIJ 2019), volúmenes colectivos (Córdoba, 2019; Wakely-Mulroney y Joy, 2018) o monográficos en revistas (Kaligouro, Senís y Mínguez, 2019), la poesía infantil sigue siendo un género minoritario en ventas y publicaciones, sobre todo si lo comparamos con otros formatos y géneros del campo literario infantil y juvenil. Aun así, se trata asimismo de un género que vive en una paradoja constante, ya que, por un lado, se muestra relativamente estable en cuanto a sus características estilísticas y temáticas (Munita, 2013; Styles, 2012), pero, por otro, cada vez encuentra más espacios de innovación (Santiago-Ruiz, 2022).

En este sentido, la poesía ha encontrado recientemente un insólito e inesperado aliado en otro subgénero en auge del campo literario infantil y juvenil: los libros de no ficción. Así, existe una tendencia significativa a la publicación de libros híbridos, que aúnan los rasgos del género lírico y del libro de no ficción, y que además han sido reconocidos incluso por la institución literaria, como el Premio Nacional de LIJ de 2021, que recayó en *Un hilo me liga a vos*. Además, en esta confluencia encaja de manera natural la preponderancia en la poesía infantil de un tema recurrente como es la naturaleza, que de esta manera se ve renovado por nuevos planteamientos ligados a la ecocrítica y al *nature writing* (Quiles Cabrera, Palmer, Martínez Ezquerro, 2021).

Con este marco teórico como punto de partida, la presente comunicación pretende analizar la colección *Akipoeta*, de la editorial Akiara Books, compuesta hasta la fecha por cinco volúmenes, con un doble objetivo. Por un lado, se analizarán los libros de la colección de acuerdo con el esquema propuesto por Senís y Mínguez (2022), con el fin de determinar de qué manera renuevan el repertorio poético infantil a través del enfoque del tema de la naturaleza, el formato, los rasgos estilísticos y el diálogo con la no ficción. Por otro lado, se pretende examinar la existencia de una lectura ecocrítica latente en las obras como clave para la aproximación no ficcional a las mismas. Partiendo de las propuestas más recientes en materia de literatura infantil y ecocrítica (Doherty, 2022; Goga et al., 2018; Soulioti, 2022) y optando en todo momento por una exploración eminentemente estética de los mensajes ecocríticos propuestos por los textos literarios (Blanc et al., 2008), se analizará el modo en el que la colección *Akipoeta* conjuga su labor de renovación poética con la construcción de sentidos implícitos y explícitos que, potencialmente, favorecen la reflexión por parte del lector o lectora acerca de su vinculación con el entorno, así como el deseo de conocer más sobre ello.

En suma, se pretende demostrar que esta colección se enmarca en una tendencia de renovación poética que se basa en la posibilidad de una lectura ecocrítica y en un tratamiento distinto de un tema tan tratado en el género como la naturaleza.

Referencias

- Blanc, N., Chartier, D. y Pughe, T. (2008). Littérature & écologie: vers une écopoétique. *Écologie & politique*, 36, 15-28. <https://doi.org/10.3917/ecopo.036.0015>
- Córdova, A. (2019). *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Ediciones de la UCLM.
- Doherty, P. (2022). Reading children's literature in the Anthropocene: the representation of 'nature' in Ursula K. Le Guin's Earthsea fiction. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09490-z>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. y Nyrnes A. (Eds.) (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. Palgrave Macmillan.
- Kaligouro, T. Senís, J. y Mínguez, X. (2019). Editorial. Poetry in Literary Education, *Journal of Literary Education*, 1, 1-5.
- Munita, F. (2013) El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Anuario de Investigación en literatura Infantil y Juvenil (ALLI)*, 11, 105-117.
- Quiles Cabrera, M., Palmer, I. y Martínez Ezquerro, A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.7>
- Santiago-Ruiz, E. (2022). Recursos formales en la poesía infantil en español del siglo XXI. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2852
- Senís, J. y Mínguez, X. (2022). La poesía infantil en el sistema literari valencià actual: un estudi de cas. *Caplletra*, 73, 35-70. [10.7203/caplletra.73.24632](https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24632)
- Soulioti, D. (2022). Ecocritical Insights: Contemporary Concerns about Forest Ecosystems in a Greek Picturebook. *Children's Literature in Education*, 53, 454-467. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09451-y>
- Styles, M. (2012). Introduction: Talking the Long View - the State of Children's Poetry To-day. En M. Styles, L. Joy y D. Whitley (Eds.), *Poetry and Childhood* (pp. 11-16). Trentham Books.
- Wakely-Mulroney, K. y L. Joy (eds.) (2018). *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English*. Routledge.

Álbum ilustrado y canonicidad: un análisis de las obras ganadoras del Premio Compostela (2008-2022)

Iria Sobrino Freire
Universidade da Coruña
iria.sobrino@udc.gal

Patricia Carballal Miñán
Universidade da Coruña
patricia.carballal@udc.es

Alexia Dotras Bravo
Instituto Politécnico de Bragança
alexia@ipb.pt

Palabras clave: *álbum ilustrado; canonicidad; premios literarios; Premio Compostela; Kalandraka*

Los premios son uno de los mecanismos de legitimación más eficaces dentro del campo literario. En el ámbito de la LIJ surgieron hace un siglo en Estados Unidos, y desde entonces no han dejado de proliferar en todo el mundo. El sistema de los premios, que produce *clásicos instantáneos*, no sometidos al habitual examen del tiempo, no se limita al reconocimiento de la excelencia de ciertas obras literarias, sino que ha desempeñado un rol central en la propia creación de la literatura infantil moderna (Kidd y Thomas, 2016). Cuando en un país se instituyen premios de narrativa infantil, no tardan en aparecer categorías o premios específicos de ilustración o álbum ilustrado, lo que apunta a una pujanza de este formato en el campo de la LIJ actual (Hateley, 2018).

Como se ha analizado desde las teorías sistémicas, los premios son una maquinaria generadora de valor literario o canonicidad. En el caso de la literatura infantil, este valor está íntimamente relacionado con las proyecciones adultas -pues, salvo en casos contados, los jurados de los premios infantiles suelen estar constituidos por personas adultas- sobre la infancia, sobre lo que los/as niños/as pueden comprender, lo que les interesa o lo que les conviene (Nikolajeva, 2009). En la reproducción de estos modelos participan, además, otros agentes, como el profesorado, el personal de bibliotecas, los/as libreros/as y las familias, con su uso, facilitación o recomendación de estos libros. Estos repertorios canonizados pueden ejercer, además, un papel crucial como patrones productivos para autores/as y editores/as en la creación de obras nuevas. En este sentido, el análisis de los premios literarios, los/as autores/as y corpus premiados permite indagar sobre los procesos de canonicidad y la influencia y evolución de estos repertorios.

En el contexto estatal, Kalandraka es una de las principales editoriales de álbum ilustrado, con un nutrido catálogo compuesto por versiones de cuentos de tradición oral, traducciones de obras clásicas y álbumes de autores/as contemporáneos/as, publicados en siete lenguas. Desde 2008 viene impulsando, junto con el Concello de Santiago de Compostela, el Premio Compostela para Álbumes Ilustrados, uno de los premios de referencia a nivel estatal, europeo e iberoamericano. Hasta la fecha solo existe un estudio crítico específico sobre este premio, centrado en los paratextos (Kunde, Arenas-Delgado y Masgrau Juanola, 2022), por lo que en esta comunicación nos proponemos contribuir al conocimiento sobre el mismo a través de un estudio de caso global. En él se tendrán en cuenta aspectos como la autoría, el género literario, el lector modelo, la ilustración y los principales ejes temáticos de los álbumes galardonados.

Referencias

- Hateley, E. (2018). Canon Processes and Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 128-136). Routledge.
- Kidd, K. B. y Thomas, J. T. (2016). A Prize-Losing Introduction. En K. B. Kidd y J. T. Thomas (Eds.), *Prizing Children's Literature: The Cultural Politics of Children's Book Awards* (pp. 1-18). Routledge.
- Kunde, K. Arenas-Delgado, C. y Masgrau-Juanola, M. (2022). Los paratextos del álbum ilustrado: la presencia de la función hermenéutica en los ganadores del Premio Internacional Compostela. *Journal of Literary Education*, 6, 66-90. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.25357>
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge.

Desarrollo del hábito lector en inglés a través de una videoreseña: el Booktuber

Betlem Soler Pardo
Universitat de València
Betlem.Soler@uv.es

Palabras clave: *booktuber; TIC; fomento lector; ILE*

En los últimos años, los investigadores han sugerido la necesidad de replantearse la educación mediante la integración de viejas prácticas junto con otras nuevas a la luz de los nuevos avances tecnológicos. Además, junto con los cambios que se están produciendo en la sociedad debido a la introducción de los productos audiovisuales, también se ha producido una transformación paulatina en la forma de leer de los individuos, construida a partir de la digitalización (Ehret et al., 2016; Davies y Merchant, 2009). A menudo estamos programados para resistir el cambio; muchos temían que el giro tecnológico en la literatura y la alfabetización tuviera un impacto negativo en los hábitos de lectura, pero este temor ha sido infundado. Los nuevos desarrollos multimodales dentro de este sector han incentivado el interés por la práctica lectora de los jóvenes a través de nuevos productos multimedia: las denominadas herramientas Web 2.0 (Lluch, 2017; Rovira Collado, 2017; Hernández et. al. (2021); Torralba, 2018; Lankshear & Knobel, 2011), lo que ha implicado que nos hayamos acercado a un modelo mixto de lectura: tradicional y digital. Como resultado, en el campo educativo, los docentes han sentido la necesidad de integrar esta forma multimodal de lectura de manera efectiva en sus clases para adoptar un enfoque más innovador y promover la lectura en el aula.

En esta comunicación, se presenta un estudio de caso llevado a cabo en la Universitat de València, en la asignatura "Lengua Extranjera I (Inglés)" del grado de Educación Primaria. La actividad en cuestión consistió en elaborar una video reseña basándose en el concepto de *Booktuber* con el objetivo de, por un lado, fomentar la lectura y la reflexión sobre la literatura y, por otro, mejorar las competencias lingüísticas, comunicativas, literarias y digitales en inglés como lengua extranjera. Para ello, se le pidió al alumnado que escogiera una lectura del listado que se le proporcionó a principio del año académico y se les pidió que realizaran una reseña digital. La plataforma *YouTube* sirvió como herramienta didáctica para reproducir la video reseña que habían elaborado.

Con respecto a la metodología, el proyecto de aula se construyó de acuerdo con el enfoque PBL (Project-Based Learning). Para desarrollar el proyecto se utilizaron tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el fin de potenciar el aprendizaje y se tuvieron en cuenta otras funciones innovadoras como el trabajo colaborativo o la implicación en actividades de investigación (debían realizar investigaciones sobre el libro, el período en el que se sitúa, la biografía del autor, etc.). Finalmente, dado que el alumnado participó activamente en su aprendizaje, se sintió más comprometido y los resultados mejoraron.

Referencias

- Davis, J. y Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for Schools: Learning and Social Participation*. Peter Lang.
- Ehret, Ch., Hollett, T. y Jocius R. (2016). The Matter of New Media Making: An Intra-Action Analysis of Adolescents Making a Digital Book Trailer. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 346–377.
- Hernández, J., Sánchez, P. y Rovira-Collado, J. (2021) New transmedia ecosystems for the promotion of Reading in the era of booktubers. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011) *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. New York: Open University Press.
- Lluch Crespo, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4). <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v.017.180>
- Torralla Miralles, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-23. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>

Who wants to flip the English classroom?

Juan Antonio Solís Becerra
Universidad de Murcia
jasolis@um.es

Carmen Belén Macías Corredera
Universidad de Murcia
cb.macias@um.es

Keywords: *flipped classroom; gamification; digital resources; EFL*

The main aim of this project was the use of the flipped classroom methodology to standardize the grammar competence levels of the English language in students from the course Oral and Written Communication in English for the Primary Classroom. This course is taught in the first year of the Primary Education degree as well as in the joint degree in Pre School and Primary Education. It exists a wide variety concerning English level among students and it was needed a methodology that followed the individual learning pace. So, this project pursued to use the flipped classroom methodology and digital questionnaires as gamification tools. The main reason that guided us to take this decision was the discrepancy of levels in the English language that students from both groups who took part in the experience presented due to the difference of levels students have when they access university. Thus, it was necessary to use a methodology in which each student could learn at their own pace by watching the videos and could benefit from the use of gamification to put into practice their own learning.

Then, videos were selected weekly and in some of them follow up questions were added through Edpuzzle tool whose aim was to control the viewing and check the comprehension of the grammar content revised. Once in class, questionnaires were designed by the use of Kahoot and Quizziz to do practical activities. During the correction of those activities, the necessary clarifications were made, especially in those tasks whose data showed to be more difficult or to have a major error rate.

The outcomes of this project have shown differences of satisfaction between the groups but a high level of appreciation of its utility for both groups. However, according to most students, the flipped classroom methodology should not be used as the only one in a course but it should be alternated with other methodologies that cover a great variety of learning styles among students. The outcomes of this project have shown that there are still students who prefer a more traditional methodology.

Corpus y pedagogía: descripción, hibridación y enseñanza de la escritura especializada en el ámbito de la ingeniería

Enrique Sologuren Insua
Universidad de Los Andes, Chile
esologuren@uandes.cl

Palabras clave: *género de formación; informe de caso; hibridación genérica; modelo retórico-discursivo, ingeniería civil, enseñanza de la escritura especializada basada en corpus*

Los textos en tanto instancias concretas de una lengua y pertenecientes a un determinado género discursivo de ámbitos especializados no son fáciles de escribir. En efecto, investigaciones de la última década (Da Cunha y Montané, 2019) e importantes manuales de referencia en escritura académica y profesional (Cassany, 2007; Montolío, 2018) resaltan las dificultades que los escritores en las disciplinas y en el mundo profesional enfrentan en la producción escrita en dominios específicos, dificultades que deben abordar productores textuales con diferentes niveles de experticia y formación. Como contrapartida, la escritura está adquiriendo más relevancia en todas las profesiones y no solo en aquellas en que es su principal herramienta de trabajo como es el caso de guionistas, periodistas, divulgadores y redactores (Schriver, 2012). En este contexto, caracterizar el uso de la lengua española y los procesos de enseñanza de la escritura en comunidades académicas han sido algunos de los propósitos que se han revitalizado desde nuevas perspectivas teórico-metodológicas de la lingüística aplicada (Venegas, Lillo y Sologuren, 2022).

El informe de caso es un género ampliamente utilizado en los procesos de formación académica en ingeniería civil. Los estudiantes producen este género en el aula universitaria guiados por diversos propósitos tanto académicos como profesionales. No obstante, su relevancia, en español aún son escasas las descripciones retórico-discursivas empíricas que releven el valor de la escritura estudiantil.

De esto modo, para avanzar en el conocimiento de la producción escrita a nivel retórico nos proponemos describir la organización retórica discursiva del género informe de caso en esta subdisciplina. Para cumplir con este propósito seguimos un diseño metodológico anclado en el Análisis situado del Género (Pérez-Llantada, 2020; Swales, 2019) y utilizamos un corpus de 100 textos. La aplicación de este método nos permitió determinar las macromovidas, movidas y pasos retóricos del género, sus funciones comunicativas y rasgos textuales. El modelo retórico resultante quedó configurado por cuatro macromovidas, 12 movidas y 17 pasos.

Por medio de este modelo se constata la alta dinamicidad del género, su naturaleza mesogenérica, las nuevas funciones de los artefactos multimodales y su carácter transversal a lo largo de currículum. El modelo retórico fue complementado con sendas fase etnográficas (entrevistas a instructores y grupos focales a estudiantes) antes y después de la recolección del corpus textual. Esto nos permitió obtener la visión de los profesores y de los estudiantes sobre el proceso de formación de escritores

profesionales en el área de ingeniería. Así, con base en la descripción retórica-discursiva y etnográfica se propone un modelo de enseñanza de la escritura de este género con apoyo de corpus y herramientas computacionales.

Finalmente, de los resultados emergen implicancias para la teoría del género, para la descripción de la lengua española y para la pedagogía del género en niveles secundarios y terciarios. De esta manera, se espera contribuir a la descripción del nivel retórico-discursivo de la lengua española. Con todo, por medio de esta investigación contribuimos también con datos empíricos al desarrollo de competencias profesionales, ya que transformarse en un comunicador profesional no es una tarea sencilla.

Referencias

- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama
- da Cunha, I. y Montané, M. A. (2019). Géneros textuales y dificultades de redacción en ámbitos especializados. *Revista Signos*, 52(99), 4-30.
- Montolío, E. (2018). *Manual de escritura académica y profesional (Vol. I y II: Estrategias gramaticales y discursivas)* (2da edición). Barcelona
- Schriver, K. A. (2012). What we know about expertise in professional communication. En V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 275-312). Psychology Press.
- Pérez-Llantada, C. (2020). Knowledge dissemination, genres and transformative practice. En M. Gotti, S. Maci y M. Sala (Eds.), *Scholarly Pathways. Knowledge Transfer and Knowledge Exchange in Academia* (pp. 5-10). Peter Lang.
- Swales, J. M. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 75-82.
- Venegas, R., Lillo, F. y Sologuren, E. (2022). Patrones retóricos y enseñanza de la escritura disciplinar en español basada en corpus. En G. Parodi, P. Cantos y C. Howe (Eds.), *The routledge handbook of Spanish Corpus Linguistics*. Routledge Taylor & Francis.

¿Cómo podemos fomentar la identidad, la diversidad, la justicia y la acción en nuestras clases? Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la justicia social en la didáctica del español y de la literatura hispánica

Avraham Sosa-Velasco
Hackley School
asosa-velasco@hackleyschool.org

Palabras clave: *identidad; diversidad, justicia, acción, justicia social, prácticas pedagógicas; didáctica del español y de la literatura hispánica*

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas identifica algunos de los retos que se enfrentarán en los próximos años: la promoción de la alfabetización y la adaptación a la diversidad lingüística; el desarrollo de las competencias comunicativas y de las habilidades socioambientales; el fomento de la conciencia crítica y la ciudadanía global; el aumento de la diversidad y de la inclusión; la garantía de una educación de calidad; la integración y el uso responsable de la tecnología; y la promoción de la sostenibilidad ambiental, entre otros. El objetivo de este plan global es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, que promueva el desarrollo de las habilidades lingüísticas—tanto de forma oral como escrita—y literarias, fomentando el análisis crítico, la lectura, la escritura y la apreciación cultural en diferentes contextos y con diversos propósitos. La Agenda busca, además, promover la diversidad, la igualdad y la inclusión entre los individuos con la meta de formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con los desafíos globales, al mismo tiempo que ellos reflexionan sobre temas sociales, medioambientales y éticos mientras participan activamente como ciudadanos en la construcción de un mundo más sostenible.

En esta comunicación, se abordarán los retos que tenemos los profesores de lengua y literatura para discutir no sólo como podemos contribuir al desarrollo sostenible, sino también ayudar a formar estudiantes que construyan un mundo más justo, equitativo y respetuoso con el medio ambiente. En primer lugar, se presentarán las normas o estándares de justicia social como guía para ofrecer una educación anti-prejuicios. Se proporcionarán a los asistentes estrategias que estimulen la creatividad, la imaginación y la originalidad, como la escritura creativa, la dramatización y el uso de herramientas digitales en clase. Se compartirán actividades y proyectos que se han hecho con estudiantes en diferentes cursos. Se explorarán recursos educativos que promuevan la innovación, como plataformas en línea para la creación de historias y la colaboración entre estudiantes. Seguidamente, se prestará especial atención a la importancia de la diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante, considerando algunos ejemplos del español en contacto con otras lenguas, como el inglés, el catalán, el gallego, el euskera y algunas lenguas indígenas americanas. Se abordarán enfoques pedagógicos inclusivos para abordar esta diversidad lingüística y métodos para trabajar con los estudiantes que tienen una lengua materna diferente a la española o que se encuentran en el proceso de aprendizaje de la misma. Finalmente, se subrayará la

valoración y el respeto por las diversas lenguas y culturas presentes en el aula, al mismo tiempo que se valorarán y se respetarán aquellas que forman parte del mundo hispanohablante, desde México y los Estados Unidos hasta España, pasando por Guinea Ecuatorial. Entre los ejemplos que se presentarán, se explorará textos literarios y no literarios que reflejen la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante y se discutirá cómo estos materiales pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, promoviendo así la competencia intercultural entre nuestros estudiantes.

Referencias

- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015a). "Education". Related to SDGS. <https://sdgs.un.org/topics/education>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015b). "Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development". <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2022a). "Bringing Data to Life: SDG Human Impact Stories Across the Globe." https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/SDG2022_Flipbook_final.pdf
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2022b). "The Sustainable Development Goals Report 2022." <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (s/a). "About the 2030 Agenda for Sustainable Development". <https://www.cepal.org/en/topics/2030-agenda-sustainable-development/about-2030-agenda-sustainable-development>

Illustration Translation in Action: Using Intercomprehension for Metalinguistic Purposes in the Additional Language Classroom

Kevin Randall Steil
Universitat de Barcelona
ksteil@ub.edu

Palabras clave: *Crosslinguistic Literacy; Intercomprehension; Plurilingualism; Metalinguistic Awareness; Metalinguistic Strategies*

Over the past decade there has been a shift in how language educators are approaching the English as an Additional Language (EAL) classroom. This shift entails moving away from a monolingual focus into a plurilingual focus. A fundamental characteristic of the plurilingual methodology entails that the individual student, as a social agent, is capable of utilizing their entire linguistic repertoire to facilitate communication across different languages.

Research carried out regarding plurilingual education has evaluated the potential of pluralistic approaches presented by Candelier et al., (2012), but have yet to completely map out the landscape of the metalinguistic involvement of such activities. For example, in crosslinguistic literacy, or literacy in different languages, metalinguistic awareness plays a crucial role in the holistic application of one's linguistic repertoire in reading tasks and has been attributed as an integral part of the Transfer Facilitation Model (Koda, 2008). Yet current research in intercomprehension literacy practice is limited regarding the metalinguistic strategies used.

In this discussion we focus on an intercomprehension literacy task by presenting the results of an activity that was part of a larger research carried out in Barcelona, Spain that places the presence of metalinguistic awareness at the focal point of investigation. The intercomprehension activity described is an illustration translation activity that required participants, ages 12-13 to choose 1 of 3 texts written in Portuguese, an Iberian-romance language (Casanova, 2005), and to illustrate what they have read then discuss in English the texts and strategies used.

From the discussion of results, we will be able to identify strategies that were used to complete the task in line with metalinguistic awareness exhibited by the participants. Our findings show how such an activity has potential to holistically address crosslinguistic literacy abilities as well as describing participant interaction to such an activity.

Referencias

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castelotti, V., de Pietro, J., Lőrincz, I., Meißner, F.J., Noguero, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic*

Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources. Council of Europe Publishing. <http://book.coe.int>

- Casanova, P. C. (2005). L'aprenentatge d'una tercera llengua pròxima en un entorn de bilingüisme asimètric: el cas del portuguès en catalanoparlants. In J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle xxi: Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat* (pp. 325–329). Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In K. Koda and A. M. Zehler (Eds.), *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development* (pp. 68–96). Taylor & Francis.

“Ponme un café, anda”. Propuesta didáctica sobre la enseñanza de la competencia pragmática

Elisa Suárez Caramés
Universidad De Salamanca
elisa.s.c@usal.es

Carmen González Gómez
Universidad De Salamanca
carmen.gonzalez@usal.es

Palabras clave: *competencia pragmática; propuesta didáctica; ELE; migrantes; análisis contrastivo*

Esta comunicación aborda la importancia de enseñar la competencia pragmática en el aula de lenguas extranjeras. Propone un enfoque contrastivo a partir de la experiencia con el proyecto INCLUDEED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*), financiado por la Unión Europea. En el marco de esta iniciativa, se ha creado el curso “Un paso adelante” (<https://includeed.usal.es/course/>), elaborado en las seis lenguas del entorno (alemán, inglés, francés, italiano, portugués y español), y cuyo objetivo es la enseñanza de destrezas pragmáticas. A lo largo de cuatro unidades se proporcionan las herramientas necesarias para que el alumnado migrante aprenda a desenvolverse en los intercambios comunicativos cotidianos y evite los posibles conflictos lingüísticos que surgen por el desconocimiento del código sociocultural.

De acuerdo con el MECRL, la competencia pragmática consiste en el uso funcional de los recursos lingüísticos en situaciones comunicativas concretas. Se relaciona, por tanto, con nociones abstractas y difíciles de definir como la adecuación, la coherencia, la naturalidad, el proceso inferencial o las intenciones comunicativas del hablante. La competencia pragmática de un nativo incluye dos tipos de destreza: uno más lingüístico, que consiste en conocer el abanico de expresiones que se utilizan en cada marco comunicativo, y otro más social, relacionado con el sistema de valores que existe en esa cultura, por ejemplo, qué temas resultan tabú o cómo repercute la jerarquía en las formas de tratamiento.

Teniendo en cuenta esto, nuestra comunicación explica cómo fue el proceso de creación del curso en línea “Un paso adelante”, qué contenidos lingüísticos se abordan en cada unidad, y qué enfoques metodológicos se utilizaron en la elaboración de los materiales. Asimismo, reflexiona sobre los escollos que surgieron en el diseño del curso, y hace hincapié en la importancia del enfoque contrastivo en la enseñanza de la competencia pragmática.

El principal objetivo es que el alumno evite el error pragmático, tanto el pragmalingüístico –aquel que se comete como resultado de la interferencia de la L1, por ejemplo, “¿Está bien contigo si llego tarde?” por influencia del inglés “*Is it OK with you if I am a bit late?*”– como el sociopragmático –que consiste en un trasvase equivocado de las expectativas o creencias de la cultura de origen, por ejemplo, las diferencias que existen entre la distancia interpersonal que mantienen los hablantes–.

La comparación de los cursos que se han diseñado en las seis lenguas del proyecto muestra, en definitiva, algunos resultados interesantes sobre los distintos códigos lingüístico-culturales que se emplean en cada situación comunicativa en función de cuál sea la lengua.

Aprendizaje de léxico productivo y receptivo en alumnado universitario bilingüe

Cristina Suárez Gómez
Universitat de les Illes Balears
cristina.suarez@uib.es

Palabras clave: *léxico productivo; léxico receptivo; alumnado bilingüe; vocabulario específico*

Una de las dificultades más evidentes con las que se encuentra el profesorado universitario en su labor docente cotidiana es la pobreza léxica de gran parte del alumnado, atribuida a la influencia de sistemas de mensajería instantánea. Esta pobreza léxica parece ser más evidente en poblaciones bilingües, como han demostrado Moreno Fernández (1999) y Fernández y Nielsen (1986), si bien otros estudios (Lorente, 2018) apuntan a que el alumnado bilingüe muestra mejores resultados académicos debido a que poseen un abanico más amplio de estrategias para la resolución de problemas. En esta presentación estudiamos la relación entre el dominio léxico de alumnado universitario (N = 282) de diferentes especialidades residente en una comunidad bilingüe donde el español, catalán e inglés conviven. Para llevar a cabo este estudio, evaluamos las habilidades de lenguaje bilingüe de los participantes siguiendo el *Bilingual Language Profile* (Birdsong et al. 2012) y posteriormente evaluamos el dominio léxico receptivo mediante un test de reconocimiento léxico estandarizado. Por último, y para alguna de las especialidades de sus estudios, se evaluó el reconocimiento de términos (léxico productivo) a través de glosarios específicos en la lengua de impartición de la asignatura.

Nuestros resultados apuntan a que el alumnado que se declara dominante en catalán alcanza un mayor grado de discriminación léxica en la identificación de no-palabras (77%), frente al alumnado dominante en español e inglés, que sólo discrimina correctamente las no-palabras en un 13% y un 6% respectivamente. Estos resultados se debatirán con relación al multilingüismo desde la perspectiva del contacto lingüístico y dominio del lenguaje, adoptando así una perspectiva cognitiva (Kroll et al. 2012), con el objetivo último de construir una propuesta de innovación educativa fundamentada en la mejora del aprendizaje y enseñanza del léxico.

Referencias

Allor, Jill Howard, Fuchs, Donald y Mathes, Patricia G. (2001). Do students with and without lexical retrieval weaknesses respond differently to instruction? *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 264-275.

- Birdsong, David, Gertken, Libby M. y Mark Amengual. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Moreno Fernández, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En L. Sierra Ayala, S. Barrueco García y E. Hernández (Coords), *Lenguas para Fines Específicos (VI). Investigación y Enseñanza* (pp. 3-14). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fernández, R. y Nielsen, F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement: Some baseline results. *Social Science Research*, 15, 43-70.
- Imran N. (2010). Electronic media, creativity and plagiarism. *SIGCAS Computers and Society*, 40(4), 28-32.
- Kroll, J. F., Dussias, P., Bogulski, C. y Kroff, J. (2012). Juggling two languages in one mind. What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. En B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 229-262). Elsevier Academic Press.
- Lorente Casafont, M. (2018). L'anàlisi del canvi lèxic en el discurs d'especialitat. *Caplletra*, 66, 163-182.

Análisis de una práctica gamificada online para futuros profesores de inglés como lengua extranjera en la asignatura de comunicación intercultural

Milagros Torrado Cespón
Universidad Internacional de La Rioja
milagros.torrado@unir.net

Palabras clave: *gamificación; formación del profesorado; TIC; inglés como lengua extranjera; motivación*

Después de haber llevado a cabo el análisis del uso de la gamificación como actividad voluntaria en el aula online (Torrado Cespón y Díaz Lage, 2022), se presenta aquí el análisis de una práctica gamificada integrada como parte de la evaluación continua. En este caso, se trata del alumnado del máster de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la asignatura de Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas. Estos alumnos (n=51) formaron parte de un estudio piloto en el que parte de la evaluación continua se realizaba a través de una práctica gamificada a modo de repaso después de cada bloque temático. Dicha práctica consistió en una serie de desafíos independientes pero con una misma línea argumental que los alumnos iban completando. Cada desafío repasaba las ideas principales de la asignatura y les ofrecía la posibilidad de reflexionar sobre lo aprendido enviando un comentario final para su evaluación. Completar esta gamificación suponía un porcentaje de la nota final del alumnado, pero no era decisivo para poder superar la materia.

El objetivo de esta práctica fue dual. Por un lado, la docente pretendía motivar a los alumnos con un cambio en la evaluación continua. Por otro, como futuros docentes, quería ofrecerles ideas para usar en sus propias clases de enseñanza de lengua extranjera.

Para el análisis de la eficacia de la práctica, previo consentimiento informado, los alumnos accedieron a la versión en castellano del GAMEFULQUEST (Högberg, Hamari y Wästlund, 2019). Esta versión fue validada por un comité de expertos en didáctica de la lengua inglesa e innovación educativa. Este cuestionario analiza la experiencia educativa en cuanto a metas, desafío, competición, tutela, inmersión, componente lúdico y experiencia social, con varias subdivisiones en cada apartado. Los resultados muestran cómo el uso de la gamificación resultó, en la mayoría de los casos, satisfactoria y desafiante en su justa medida. Solo un 10% de los alumnos se mostró descontento con la actividad en alguno de los supuestos del cuestionario.

Por otro lado, el cuestionario incluía una sección de valoración (escale de Likert de 6 items) y comparación con otras asignaturas del máster. En este apartado, se observa como los alumnos están totalmente de acuerdo en que se han sentido más motivados (60,8%), mejor preparados (64,7%), más interesados por la asignatura (64,7%) y, sobre todo, mejor preparados para la aplicación de recursos TIC en el aula (72,5%). Esta sección también incluyó un apartado de respuesta libre para que el alumno pudiese expresarse libremente sobre la experiencia. El feedback proporcionado por los usuarios

sirvió para poder hacer cambios en los desafíos e implementarlos de forma definitiva en la evaluación de la asignatura.

Los resultados muestran que la integración de una práctica gamificada en el aula online puede resultar provechosa para el alumnado, aunque es necesario no saturarlos con demasiado trabajo.

Referencias

- Högberg, J., Hamari, J. y Wästlund, E. (2019). Gameful Experience Questionnaire (GAMEFULQUEST): an instrument for measuring the perceived gamefulness of system use. *User Model User-Adap Inter* 29, 619–660. <https://doi.org/10.1007/s11257-019-09223-w>
- Torrado Cespón, M. y Díaz Lage, J.M. (2022). Gamification, Online Learning and Motivation: A Quantitative and Qualitative Analysis in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep381. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12297>

Disponibilidad léxica de alumnos universitarios portugueses de ELE: resultados obtenidos a partir de un corpus oral

Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz
ester.trigo@uca.es

María Dolores Lerma Sanchis
CEHUM-Universidade do Minho
llerma@elach.uminho.pt

Pedro Dono López
CEHUM-Universidade do Minho
pdono@elach.uminho.pt

Inmaculada Clotilde Santos Díaz
Universidad de Málaga
santosdiaz@uma.es

Palabras clave: *disponibilidad léxica; corpus oral; español lengua extranjera; estudiantes universitarios; Portugal*

La disciplina de la Disponibilidad Léxica (DL) constituye una herramienta valiosa para el diagnóstico y evaluación de la competencia léxica de los aprendices de una LE/L2. En el caso del español como lengua extranjera (ELE), contamos ya con un volumen importante de aportaciones (cf. la revisión de la literatura de Aabidi, 2019), aunque no tanto en el caso de los aprendientes de ELE de países lusohablantes. En contexto portugués podemos apuntar las investigaciones de Fernández dos Santos (2014), Gamazo Carretero (2014) y Rubio Sánchez (2016), incidiendo sobre alumnado universitario los dos últimos trabajos. La presente contribución viene a complementar el estudio de Fernández Gómez (2021) que incidía sobre aprendientes universitarios portugueses de ELE de la Universidade do Minho (UMinho): en aquella ocasión la prueba de DL implicaba la recogida de datos por escrito, ahora se trataba de averiguar si la aportación de léxico oralmente tenía incidencia sobre los resultados obtenidos.

Para ello, partimos de un universo de informantes con características análogas a las de aquel estudio (en nuestro caso, 34 estudiantes de Español B2.2 de las licenciaturas del área de humanidades de la UMinho). A los estudiantes se les solicitó que cubrieran, unos días antes de la prueba de DL, un cuestionario sociodemográfico para recoger la información relacionada con las variables establecidas: fundamentalmente, género, lengua materna, licenciatura que estudian, conocimiento de lenguas extranjeras, estudios de español en secundaria y universidad y asiduidad a las clases de la asignatura de lengua española. La recogida del léxico disponible se realizó mediante una grabación oral con smartphone de los 10 centros de interés (CI) más productivos en el estudio de Virginia Fernández (2021, p.49): La escuela, El cuerpo humano, Ordenadores e internet, La ciudad, Alimentos y bebidas, Profesiones y oficios, La casa, Los animales, Juegos y distracciones y Pandemia. Se solicitó a los informantes, en una de las últimas sesiones de clase del año lectivo, que indicaran todas las palabras y expresiones que conocieran para cada uno de estos CI durante un tiempo de un minuto y medio. Los resultados preliminares arrojan una mayor productividad tanto en el número de palabras y vocablos como en el promedio de los mismos. En otras dimensiones como el índice de disponibilidad léxica o en los términos más disponibles, no se observan diferencias de relieve entre la prueba de DL aplicada por escrito y la grabación de audio.

Referencias

- Aabidi, L. (2019). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28. <https://marcoele.com/disponibilidad-lexica-dos-decadas-de-investigacion/>
- Fernández dos Santos, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal). En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 92-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Fernández Gomez, M. I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE* [Trabajo Final de Máster, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73662>
- Gamazo Carretero, E. (2014). Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses. En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 28-42). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Rubio Sánchez, R. (2016). Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español. En N. Domínguez García, M. de C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Coords.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 107-128). Universidad de Salamanca.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/disponibilidad-lexica-en-alumnos-de-espanol-como-lengua-extranjera/>

Análisis del uso real de herramientas digitales para el aprendizaje y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en contextos de educación superior

Clara Ureña Tormo
Universitat Politècnica de València
curetor@idm.upv.es

Rafael Seiz Ortiz
Universitat Politècnica de València
rseiz@idm.upv.es

Palabras clave: *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones; educación superior; tecnología educativa; Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador*

El objetivo de este trabajo es analizar el uso real de las herramientas digitales de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) que hace el profesorado de español como lengua extranjera (ELE) en su práctica docente en educación superior, con el fin de comprobar si realmente se están aprovechando al máximo las posibilidades pedagógicas de dichas herramientas. Basándose en estudios previos (Contreras Izquierdo 2008; Hernández Mercedes 2012; Jiménez Palmero *et al.* 2016; Díaz Vera *et al.* 2019), la hipótesis de partida es que el uso pedagógicamente eficiente de las TIC en la docencia de ELE puede mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua, si se conoce su potencial pedagógico. Por tanto, el punto de partida para llevar a cabo el estudio es el establecimiento de una tipología de herramientas TIC para ELE basada en la funcionalidad didáctica y uso pedagógico de dichos recursos digitales. Para cumplir este objetivo, la tipología de herramientas TIC se ha utilizado para confeccionar un cuestionario dirigido a profesorado de ELE en diversas universidades de distintas partes del mundo. Este cuestionario pretende descubrir qué herramientas digitales se usan realmente y de qué forma se utilizan en la práctica docente real en ELE en educación superior. Los resultados revelan que, aunque el profesorado reconoce la eficiencia de las herramientas TIC en ELE, estas no están siendo utilizadas en todo su potencial pedagógico. Este estudio, por lo tanto, sugiere formas en las que las herramientas y los recursos de enseñanza de ELE basados en las TIC se pueden utilizar mejor en la práctica de la enseñanza superior, partiendo de la tipología propuesta.

Referencias

- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a La Investigación*, (3e).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- Díaz Vera, J. P., Peña Hojas, D.S., Macías Mora, D. y Moreno Córdoba, G. (2019). Competencias TIC en docentes de Educación Superior: nuevos escenarios para nuevos retos en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sinapsis*, 14(1), 1-20.
<https://doi.org/10.37117/s.v1i14.163>

- Hernández Mercedes, M.^a P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63–99. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>
- Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M. y Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7días. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223 <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07>

Upper primary school learners' interaction in F2F and SCMC contexts

Anna Vallbona González
Universitat de Vic-Universitat Central
de Catalunya (UVic-UCC)
Anna.vallbona@uvic.cat

Elsa Tragant
Universitat de Barcelona (UB)
tragant@ub.edu

Palabras clave: *Face-to-Face (F2F), Synchronous Computer-Mediated Communication (SCMC), Young EFL learners*

According to Ziegler (2016), technology has a lot to offer to task-based language teaching. Nevertheless, the symbiosis between these two fields of research remains underexplored. To fill in this gap, this presentation takes an interactionist perspective to compare interaction in two communication modalities: Face-to-Face (F2F) and written Synchronous Computer-Mediated Communication (SCMC). Interaction is examined in the context of an opinion-gap task involving the creation of two adventure stories in a counterbalanced within subjects design. The study started in the classroom with a preparatory phase meant to give a context to the task students would later on perform outside class. Participants were students aged 11/12 who were grouped into pairs of a similar level of proficiency in English. The goal of the study is to examine how task modality affects (1) the way students interact to create the content of the story, (2) how often students focus on form to solve linguistic problems, (3) how much metatask talk is generated. The study also compares the frequency and function of L1 use in the two modalities.

Preliminary analyses indicate that in the SCMC modality, there is less negotiation of meaning and form as well as hardly any L1 use in this modality. These findings are considered in the light of previous task-based interaction research with young L2 learners (for a review see García Mayo, 2018) and studies comparing F2F and CMC interaction with older students (for a review see Cerezo, 2021).

Referencias

- Cerezo, L. (2021). Corrective Feedback in Computer-Mediated versus Face-to-Face Environments. In H. Nassaji and E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 494-519). Cambridge University Press.
- García Mayo, M. P. (2018). Child task-based interaction in EFL settings: research and Challenges. *International Journal of English Studies*, 18 (2), pp. 119–143
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163.

Affinity Identities and Informal Language Learning

Boris Vazquez-Calvo
Universidad de Málaga
bvazquezcalvo@uma.es

Alba Paz-López
Universidad de Málaga
albapazlopez@uma.es

Keywords: *affinity identities; fandom; informal language learning; digital literacy practices*

This study amalgamates multiple qualitative case studies to scrutinize language learning opportunities and identity formation in the realm of fandom. Fandom, a term derived from 'fan' and the domain-denoting suffix '-dom,' refers to communities of passionate fans actively engaged in activities surrounding their shared interests, often fashioning a unique cultural microcosm. The study focuses on activities within fandom such as *fan translations of video games* (non-professional translation of video games made by fans for fans), *fanfictions* (stories based on literary universes or popular culture characters written by fans for fans), or *fan dubbing* (fan-made translation and singing of songs or movie clips). In-depth interviews, online observations, and screencast videos have been employed to shed light on the digital literacy practices and language learning events within these fan spaces.

Fans engaging in translation activities demonstrate a profound range of literacy skills encompassing IT, linguistic, and sociocultural domains (Vazquez-Calvo, 2018). Such practices create dynamic semiotic social spaces with varied roles for users, contributing to meaningful language learning experiences in situated contexts and even unique examples of digital linguistic activism (Vazquez-Calvo and Thorne, 2022). The research underlines the role of fan translation as a fertile ground for fostering agency, creativity, and identity building. Similarly, fanfiction displays extensive formative potential by exercising reading, writing, and literary skills (Sauro and Sundmark, 2018). Fanfiction practice also involves significant intellectual, emotional, and social engagement, leading to frequent updates of productions and the use of multimodal elements for promotion and distribution across social networks (Vazquez-Calvo et al., 2019). Another facet of fandom, fan dubbing, presents itself as a linguistically and technologically advanced endeavor. Analysis of a popular fan dubber's videos and interviews reveals the strategic usage of translanguaging in multimodal performances to ultimately engage her fanbase (Zhang and Vazquez-Calvo, 2022). Research on fan practices unearths the unique affinity identities of these young language learners crafted through the vibrant, interactive nature of informal language learning in digital fandoms.

The findings imply a potential trajectory for transferring knowledge from these *digital wilds* into formal education (Halaczkiwicz, 2019). The insights might inspire future research while fostering a refined understanding of self-directed and peer-supported learning in affinity spaces. The findings' alignment with recent educational legislation presents an exciting juncture for language education, offering a comprehensive framework to bridge the gap between the formal and the informal, innovatively explore digital literacies, and integrate learning more authentically with students' real-world

practices and affinities. This field of research thus stands at the vanguard of a digitally enhanced and sociocultural understanding of language education that champions language learners' agency, digital literacy, and personalized learning experiences.

References

- Halaczkiwicz, M. D. (2019). Harnessing writing in the wild: Practical applications of affinity spaces for English language instruction. *TESOL Journal*, 1–10. <https://doi.org/10.1002/tesj.453>
- Sauro, S. and Sundmark, B. (2018). Critically examining the use of blog-based fanfiction in the advanced language classroom. *ReCALL*, 40–55. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000071>
- Vazquez-Calvo, B. (2018). The online ecology of literacy and language practices of a Gamer. *Educational Technology and Society*, 21(3), 199–212.
- Vazquez-Calvo, Boris, Garcia-Roca, A. and López Báez, C. (2019). Domesticar la 'selva digital': El fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. *EDMETIC*, 9(1), 21–51. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239>
- Vazquez-Calvo, B. and Thorne, S. L. (2022). Catalan Identity and Language Attitudes Through Fan Translation of Video Games in the Digital Wilds. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2137168>
- Zhang, L.-T. and Vazquez-Calvo, B. (2022). "¿Triste estás? I don't know nan molla": Multilingual pop song fandubs by @miree_music. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 173(2), 197–227. <https://doi.org/10.1075/itl.21007.zha>

Formación intercultural en el programa Teach&Learn de asistentes lingüísticos: Un análisis DAFO

Marcela Iulia Vescan Ilea
Instituto Franklin-Uah
iulia@institutofranklin.net

Jesús García Laborda
Instituto Franklin-Uah
jesus.garcialaborda@uah.es

Palabras clave: *asistentes de conversación; multiculturalidad; formación; multilingüismo; Madrid*

La Comunidad de Madrid tiene uno de los programas de intensificación de inglés para la enseñanza de contenidos (también llamado programa Bilingüe) más numerosos de España Chaieberras y Rascón-Moreno, 2018). A pesar de las férreas críticas que ha recibido (Relaño, 2015), especialmente de sectores que tradicionalmente son partidarios del bilingüismo a través de programas de inmersión que, generalmente se ha demostrado que no necesariamente conlleva mejoras sustanciales en ambas lenguas (autonómica y nacional), varios estudios han mostrado su valor positivo (Pérez-Milans y Patiño-Santos, 2014; Halbach y Candel Bormann, 2019) especialmente si comienza desde la escuela infantil (Ferján Ramírez y Kuhl, 2017). Por tanto, el número de asistentes de conversación es enorme. Estos asistentes encuentran numerosos problemas debidos a su propia asimilación en un país donde generalmente no dominan la lengua (español) ni la cultural local. Por tanto el programa Teach&Learn tiene que uno de sus objetivos principales el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural en el aula y en la formación docente que es una de las competencias fundamentales transversales que se mantiene de la ley anterior por su interés. En definitiva, la nueva ley otorga un lugar destacado al plurilingüismo y a la transferencia lingüística y cultural entre idiomas. Al ser una competencia clave, este aspecto deberá ser trabajado desde todas las asignaturas aunque no sean "lingüísticas" a primera vista (biología, matemáticas, etc.), lo cual puede resultar difícil fuera del programa bilingüe. El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo el programa introduce métodos y conocimientos culturales para la propia mejora individual y colectiva de los estudiantes extranjeros en el programa. Para ello, se centra en la descripción del programa en comparación con otros ya existentes como Boda u otros programas menos comprometidos. Esto permite mostrar el sistema de asistentes lingüísticos en la Comunidad de Madrid. Posteriormente se mira al desarrollo de contenidos y se termina con un análisis DAFO del programa lo que permitirá a la audiencia obtener datos significativos del mismo. Como conclusión, tanto las evaluaciones de los centros como de los propios estudiantes muestran la importancia de la inclusión y conocimiento multicultural y lingüístico en la transferencia de conocimientos, actitudes y rendimiento de los asistentes de conversación.

Referencias

Chaieberras, Z. y Rascón-Moreno, D. (2018). Perspectives of compulsory secondary education students on bilingual sections in Madrid (Spain). *English Language*

Teaching, 11(10), 152-161. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/perspectives-compulsory-secondary-education/docview/2155999219/se-2>

Ferjan Ramírez, N. y Kuhl, P. (2017). Bilingual baby: Foreign language intervention in madrid's infant education centers. *Mind, Brain, and Education*, 11(3), 133-143. <https://doi.org/10.1111/mbe.12144>

Halbach, A. y Candel Bormann, D. (2019). Inching towards literacy in madrid's primary schools: A survey of school-wide projects. *Language and Education*, 33(5), 416-430. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1622712>

Pérez-Milans, M., & Patiño-Santos, A. (2014). Language education and institutional change in a madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 449-470. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.944532>

Relaño Pastor, A. M. (2015). The commodification of english in "madrid, comunidad bilingüe": Insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14(2), 131-152. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9338-7>

Experiencia de centro: Un solo proyecto con múltiples aprendizajes

Maravillas Viciano Ortega
Universidad de Jaén
maravicianoortega4@gmail.com

Palabras clave: *proyecto; Lengua; interdisciplinar; comunicación; versatilidad; colaboración; compensatoria*

La versatilidad metodológica es hoy un imperativo de la Lengua y de la Educación (Fabregat, 2022). Especialmente, si se trata de favorecer el desarrollo tanto curricular como sociocultural del alumnado.

Así pues, la enseñanza de la Lengua y la Literatura pasa por un momento de cambio debido a la modificación legislativa vigente, relativa a la LOMLOE (BOE de 30 de diciembre de 2020). Se trata del momento de materializar los contenidos que adquiere el alumnado en productos finales tangibles (Real Decreto 984/2021). Es aquí cuando entra en juego la flexibilidad y la adecuación a la realidad del aula del docente y, concretamente, para cada uno de los estudiantes (Garcés, Santana y García, 2011).

En esta comunicación, como ejemplificación a lo postulado, se presenta una situación de aprendizaje que resulta de un proyecto interdisciplinar audiovisual, llevado a cabo en un IES de Apoyo a la Compensatoria de Granada. Este proyecto aglutina la colaboración docente para trabajar todas las áreas del currículo, en todos los niveles de la Educación Secundaria del centro. Para dar lugar al material audiovisual que se presenta: en la materia de Lengua, se ha trabajado la expresión oral y escrita, elementos paraverbales para coreografiar, así como las obras literarias relativas a cada producción; en Matemáticas el minutaje calculado del producto audiovisual; en Historia la relación con el contexto sociocultural del momento temporal escogido; en Música el trabajo con las bandas sonoras relativas; en Inglés la traducción de la letra de las canciones elegidas; o en Educación Física el montaje coreográfico, entre otras asignaturas.

En suma, a pesar de los cambios legislativos que se sucedan, la enseñanza de la Lengua y la Literatura siempre ha de trazar el rumbo sobre la edificación de la palabra y fomentar el interés por la literatura, por lo que como docentes debemos tomar parte activa en la consolidación de esos pilares (Trigo, Romero y García Delgado, 2019).

Referencias

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOMLOE. (BOE de 30 de diciembre de 2020).

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la

titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Fabregat, S. (2022) (En prensa). *Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Barcelona: Graò.

Garcés, Y., Santana, L. y García, F. (2011) Mejora de las habilidades sociales en menores en riesgo de exclusión social: Una vía para la adaptación y la inclusión. *Quaderns Digitals*, 69, 17 p.

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

Exploración das implicacións lingüísticas e didácticas ligadas ao bilingüismo na Educación Infantil. Estudo de interferencias e cambios de código en mostras orais de linguaxe infantil

Leticia Vieites Seijo
Universidade de Santiago de Compostela
letivise@gmail.com

Palabras clave: *bilingüismo; desenvolvemento bilingüe; cambios de código; interferencias; Tratamento Integrado de Linguas*

Tendo en conta que nos atopamos nun territorio onde conviven dúas linguas ambientais como son o galego e o castelán, a presente investigación busca estudar diversos datos referidos a dous fenómenos lingüísticos característicos dos falantes bilingües e plurilingües en contextos onde xustamente existen dúas ou máis linguas ambientais: os cambios de código e as interferencias lingüísticas. Para este fin empregouse o corpus Koiné, un banco de datos de fala infantil con mostras de crianzas de 1;6 a 4;5 anos, onde se rexistran estes fenómenos en arquivos sonoros e transcripcións de conversas cunha interacción espontánea e natural.

Deste modo, realizouse unha análise de catro nenos e nenas coa intención de coñecer distintos perfís bilingües, analizando quen produce máis destes fenómenos - galegofalantes ou castelanfalantes- e os procesos que máis se empregan (dirección galego-castelán ou castelán-galego), tendo en conta os erros e as características propias da fala en desenvolvemento nestas idades. Ademais, búscase combinar a perspectiva sociolingüística e a psicolingüística á hora de atopar similitudes das conversas á analizar cunha aula de educación infantil real. Así, os resultados amosan unha clara tendencia cara o castelán dende as idades máis temperás, onde xa os galegofalantes parecen deixar ver dinámicas de cambios de código propias de castelanfalantes, ademais de confirmarse un elevado número de interferencias léxicas do castelán no galego -castelanismos léxicos-, feito que se podería relacionar con certos patróns das persoas adultas coma os que recolle Parga (2004), onde se conclúe que as interferencias que máis cometen os adultos serían tamén estes.

Con todo isto, e tendo en conta que o bilingüismo está presente nas aulas de educación infantil, a partir dos resultados do presente traballo propóñense posibles implicacións didácticas á hora de abordalo no ámbito educativo co Tratamento Integrado de Linguas (TIL), recurso que se compón dunha programación didáctica común a todas as materias -lingüísticas e non lingüísticas- elaborado por todo o profesorado. Con isto estaríamos a fomentar o desenvolvemento da conciencia metalingüística do alumnado ao facelo consciente de cando estaría a cometer unha interferencia ou un cambio de código, ao mesmo tempo que se velaría polo tratamento das linguas minorizadas. Ademais, entraría en concordancia cunha reflexión acerca da necesidade de formación e concienciación docente, xa que nos deberíamos adaptar como mestres e mestras ao contexto no que estamos a impartir aulas ao traballar e avaliar crianzas bilingües que xa

contan con dúas linguas na súa mente, ademais de desenvolver a competencia plurilingüe e intercultural no caso das linguas minorizadas coma o galego.

Referencias

Parga, M. (2004). A interferencia lingüística no galego oral. En R. Álvarez, F. Fernández Rei e A. Santamarina (Eds.), *A lingua galega: historia e actualidade* (pp.547-558). Instituto da Lingua Galega.

La LOMLOE y el canon escolar desde una perspectiva de género

Zaida Vila Carneiro
Universidad de Castilla-La Mancha
zaida.Vila@uclm.es

Palabras clave: *LOMLOE; canon escolar; escritoras; educación literaria; perspectiva de género*

A lo largo de la historia, la mujer ha sido invisibilizada y relegada a un segundo plano en los distintos espacios sociales, no siendo ajenos a esta circunstancia los ámbitos literario y cultural. Así pues, no resulta sorprendente afirmar que la conformación de la historia literaria posee un claro sesgo androcéntrico, cuestión que se ve agravada cuando el canon en el que se pone el foco es el escolar. Este “puede leerse como una vasta antología que, estableciendo qué debe ser enseñado, traza normatividades y, al mismo tiempo, instala brechas de apertura” (Fernández, 2017, p. 167) y, aunque ha variado a lo largo de los años, la ausencia de escritoras y promotoras culturales sigue siendo notable.

No obstante, la implantación de la LOMLOE ha abierto las puertas a un nuevo canon escolar más inclusivo al hacer explícita la obligación de poner de relieve el papel socioliterario de las mujeres y, con ella, la revisión del canon. Para determinar de qué manera se trasladan las disposiciones de esta ley educativa a las aulas, resulta necesario examinar los manuales que se están empleando en la actualidad. Recuérdese, en este sentido, que los “libros de texto transmiten una determinada visión de la realidad, representando el saber oficial. Se presentan como una fuente de información «legítima» (contienen la información necesaria para aprobar) transmitiendo valores de forma manifiesta o latente, contribuyendo a la inculturación de las nuevas generaciones” (Braga y Belver, 2016, p. 201).

En esta comunicación se analizará, pues, el canon escolar que presentan los manuales de Lengua castellana y literatura de 3º ESO y 1º de Bachillerato de tres editoriales distintas con el objetivo de dilucidar si las directrices de la LOMLOE se cumplen en lo que respecta a la inclusión y reivindicación de las escritoras y mecenas hispánicas del periodo literario que abarca desde la Edad Media hasta el siglo XIX.

Referencias

Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 199-218.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 152-172.

Mediación lingüística y ODS: una experiencia de innovación docente

Zaida Vila Carneiro
Universidad de Castilla-La Mancha
zaida.vila@uclm.es

Ana Martín-Macho Harrison
Universidad de Castilla-La Mancha
ana.martinmacho@uclm.es

Palabras clave: *mediación lingüística; ODS; Agenda 2030; Educación Primaria; humanidades ambientales*

Esta comunicación se enmarca en el *Proyecto de Innovación y Mejora Docente MeLeI. Desarrollo de la mediación lingüística e intercultural. Hacia una comunicación efectiva y significativa en contextos internacionales presenciales y en línea*, desarrollado en la Facultad de Educación de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha, el cual responde a la importancia que el Volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2020) otorga a la mediación. La relevancia de este proyecto viene dada por el hecho de que el futuro profesorado de Educación Primaria desempeñará un papel “mediador concebido como figura que facilita y orienta el flujo de la información a favor de los interlocutores involucrados en una determinada situación comunicativa” (Trovato, 2019, p. 4). En este sentido, nos parece esencial que, desde nuestras asignaturas, se desarrollen habilidades mediadoras con las que puedan desempeñar su labor en las aulas, “salvando las carencias, anticipándonos a las dificultades, al no entendimiento, y buscando fórmulas y estrategias compensatorias de las dificultades lingüísticas y culturales que se presentan en interacciones complejas” (Mendizábal, 2022, p. 80). Por otro lado, dado que, como docentes, ocuparán una posición desde la cual podrán transmitir a la ciudadanía los ODS aprobados en el año 2015 en la 69ª Asamblea General de las Naciones Unidas, hemos enfocado nuestra contribución en este proyecto hacia la necesidad de la preservación del medio ambiente.

Así pues, la experiencia didáctica llevada a cabo se ha dirigido al alumnado de las asignaturas *Lengua extranjera y su Didáctica II: inglés e Introducción a la lengua como vehículo de cultura* (2º y 3º curso del Grado en Educación Primaria, respectivamente) y presentaba como objetivos específicos:

- Conocer, sin instrucción previa, el nivel de competencia mediadora del alumnado universitario del grado en Educación Primaria.
- Detectar qué estrategias de mediación lingüística escrita usan de manera preferente.
- Averiguar si hay una preferencia entre mediar de manera intra o interlingüística, teniendo en cuenta las lenguas implicadas (lengua primera y lengua extranjera)
- Fomentar la conciencia medioambiental del alumnado.
- Introducir la educación para el desarrollo sostenible como elemento transversal en actividades de carácter lingüístico.

En concreto, se ha abordado el tema de los microplásticos, contribuyendo principalmente a los ODS 6, “Garantizar la disponibilidad de agua y su saneamiento”;

12, "Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles"; 13, "Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos"; y 14, "Conservar océanos, mares y recursos marinos". Las tareas de mediación planteadas se enmarcan, por tanto, en las denominadas humanidades ambientales, que "llevan aparejada la concienciación sobre la sostenibilidad, pero también una integración de las ciencias y las letras, que, para el caso educativo, ya está sobre la mesa con el (re)diseño curricular de los ámbitos de conocimiento, que pueden ampliarse de forma mucho más ambiciosa desde un enfoque interdisciplinar y horizontal, tal y como preconiza la metodología del aprendizaje basado en problemas" (Echegoyen y Martín, 2020, p. 124).

Referencias

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Echegoyen Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2020). Sostenibilidad e integración de las letras y las ciencias. A propósito del fenómeno de la biodiversidad (ODS 14 y 15). En A. Martín Ezpeleta (Ed.), *Usos sociales en educación literaria* (pp. 115-126). Octaedro.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2022). La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE, 18*, 77-95.
- Trovato, Giuseppe (2019). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE* (segunda edición). ArcoLibros.

Lectura crítica de una literatura femenina juvenil de masas en secundaria

Eva María Villar Secanella
Universidad de Zaragoza
evillar@unizar.es

Palabras clave: *literatura juvenil; literatura femenina; cómic; educación literaria; género*

Este trabajo se desarrolla en el marco del *Proyecto I+D+i Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural. PID2021-126392OB-I00* y tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, analizando el éxito de las estrategias persuasivas de la literatura de masas y reflexionado sobre los elementos permanentes y de ruptura en la literatura juvenil con respecto a una perspectiva de género, tomando como metodología el debate y puesta en común guiada de experiencias lectoras por parte del alumnado. Todos ellos objetivos fundamentados en la nueva ley educativa LOMLOE y en el área de Literatura.

Con esta finalidad, en primer lugar, se realiza una revisión de obras de creación rentables para los objetivos establecidos, seleccionándose *Esther y su Mundo* por ser un cómic de consumo masivo que se editó por primera vez en 1971, traducido y reeditado constantemente hasta la actualidad, siendo las mujeres adolescentes de ese momento las destinatarias y consumidoras mayoritarias de estas historietas y pudiendo ofrecernos una panorámica diacrónica.

En segundo lugar, se centra un marco teórico relacionado con la literatura de masas y la denominada literatura femenina, siendo en ocasiones coincidentes, dado que ambas manifestaciones han sido vinculadas habitualmente como paraliteratura en los arrabales del canon, del mismo modo que la literatura infantil y juvenil. A partir de esta revisión bibliográfica y formulándonos preguntas acerca de cuáles serían las características que convirtieron *Esther y su Mundo* en una lectura de masas y qué imaginario individual y colectivo transfirió este texto a sus lectoras y a su generación, se establecen cuatro categorías de análisis: la voz narradora, elementos intertextuales, la palabra y el estilo discursivo, y confrontación yo/mundo de la heroína.

En último término, se ofrecen claves para guiar el debate en alumnado de secundaria y puesta en común de la experiencia lectora de esta obra a partir de estas cuatro categorías de análisis establecidas, realizándose un rastreo de las estrategias que este texto utiliza para seducir a sus destinatarias y alcanzar la identificación fluida y directa entre protagonista-lectora, así como inferir del texto el ideal social que cumple la mujer y el imaginario individual y colectivo que pretende transferirse, subrayándose el motivo recurrente de los amantes separados de la novela griega, el amor percibido de algún modo como un tipo de lucha y un alto grado de dependencia, por parte de la heroína, en el amor romántico.

La educación de las niñas a través de la LIJ. Conocer el pasado para comprender el presente

Santiago Yubero Jiménez
Universidad de Castilla-La Mancha
santiago.yubero@uclm.es

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

Rita Gradaille Pernas
Universidad de Castilla-La Mancha
rita.gradaille@usc.es

Elisa Larrañaga Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha
elisa.larranaga@uclm.es

Sandra Sánchez García
Universidad de Castilla-La Mancha
sandra.sanchez@uclm.es

Palabras clave: *igualdad de género; LIJ; contexto histórico; formación de las niñas*

Aunque se han logrado importantes mejoras en cuanto a la igualdad de género, los hechos demuestran que todavía queda un largo camino por recorrer. Conseguir la igualdad de género requiere cuestionar los modelos y expectativas de las generaciones anteriores, por lo que consideramos importante analizar los modelos de género que transmitía LIJ en las generaciones anteriores. Conocer el pasado puede ayudar a los jóvenes a comprender la relevancia de las medidas educativas para favorecer su inmersión en las políticas de igualdad.

Este trabajo forma parte del proyecto *Género, lectura y educación* que se ha presentado en forma de exposición en diferentes universidades. Constituye un paso más para emplear la LIJ como constructora crítica de la igualdad.

Introducción

Los esquemas de género son construidos a través de las relaciones con otras personas y de los modelos dominantes, que muestran el papel que hombres y mujeres deben cumplir en la sociedad. Esta perspectiva nos permite entender y estudiar las diferencias en la construcción del género que se hacen desde distintos momentos históricos.

La narración participa en la construcción y el desarrollo del género, la influencia de la LIJ puede ser especialmente significativa por ejercerse en edades tempranas. Las obras literarias son reflejo de la sociedad y de la cultura que muestra su argumento. Cada autor, influido por su contexto social, nos hace partícipes de su mundo, al tiempo que transmite sus propias creencias y valores. Por ello, las narraciones ayudan al lector a construir su identidad de género.

La literatura infantil ha tenido una clara finalidad moralizante, siendo considerada durante muchos años objeto de contenidos doctrinales orientados de acuerdo a los preceptos éticos e ideológicos dominantes en cada época. Los contextos representados en las obras literarias las convierten en un instrumento privilegiado para analizar de qué forma aparecen representados los distintos roles y estereotipos de género. En el primer franquismo el papel de la lectura fue claramente intervencionista mostrando una niña/mujer sumisa al hombre (padre y/o marido), temerosa de la religión y dedicada a la casa (Ballester, 2021).

Objetivo

A partir del análisis de las publicaciones del fondo antiguo de la biblioteca del Cepli que abarcan la LIJ infantil desde 1939, el objetivo es realizar un estudio histórico comparativo de la situación de la mujer en España.

Método

Analizar las representaciones que aparecen a través de los personajes de las niñas (rasgos físicos y psicológicos), las acciones (roles laborales y domésticos) y las relaciones de género. Identificar la identidad de género de estos personajes, los escenarios, las actividades y las relaciones socioafectivas. Comparar los resultados con el análisis de la situación actual para poder reflexionar sobre la evolución de género y marcar las líneas de futuro para conseguir la igualdad.

Referencias

Ballester, J. (2021). Literatura infantil instrumentalizada. En VV.AA., *¡No más caprichos!* Universidad de Castilla-La Mancha.

Percepciones de docentes en formación para la enseñanza de Lenguas extranjeras en los niveles obligatorios. Tensiones en la concreción del currículo

Raquel Yuste Primo
Universidad de Valladolid
raquel.yuste@uva.es

Francisco Javier Sanz Trigueros
Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Palabras clave: *currículo; docentes; formación; lenguas extranjeras; percepciones*

Ante la Ley educativa vigente (LOMLOE) y el enfoque que esta promueve a través de los currículos educativos derivados, se prestan a debate las formas de enseñanza de todas las áreas y materias en las etapas obligatorias. Lo cual implica, como a cualquier otra, al área de Lengua extranjera para cumplir las expectativas de calidad en lo que al desarrollo de las competencias clave lingüística y plurilingüe se refiere y para una concreción curricular coherente. Teniendo en cuenta el alcance de la reforma de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se considera esencial indagar en la manera en que la enseñanza de Lenguas extranjeras es concebida en la actualidad por parte de futuros docentes en las etapas educativas concernientes, así como las tensiones que perciben a la hora de movilizar el acto profesional de programación, traducido en concretar el currículo y sus elementos en el aula. Con este propósito, nos instalamos en la perspectiva cualitativa-interpretativa de la investigación, que abordamos con carácter exploratorio. La oportunidad de acceder a una muestra significativa formada por docentes en formación para la enseñanza de Lenguas extranjeras en los niveles obligatorios, permitió configurar un instrumento operativo para la recolección de datos e informaciones por medio de preguntas eminentemente abiertas. Aplicando la técnica del análisis de contenido temático y explícito, desde el sistema categorial pre-establecido, las informaciones manifiestas fueron tratadas de manera semántica. Los resultados obtenidos apuntan a que la enseñanza de Lenguas extranjeras ha de concebirse como un proceso que debe ser dinámico, más creativo y flexible, y alejado de enfoques formales de larga tradición. Entre las principales tensiones que estos futuros docentes encuentran en la operación docente de concretar el currículo en el aula están relacionadas especialmente con: a) la complejidad de reformular y especificar los elementos curriculares; b) la integración real de todos ellos en la programación; y c) la evaluación lingüístico-comunicativa por competencias. Se concluye en la línea de los resultados anteriores, relacionándolos con la pertinencia de adoptar enfoques metodológicos funcionales y metodologías activas que, conforme al planteamiento legislativo actual, son considerados más útiles y prácticos para una enseñanza eficaz de la Lengua extranjera.

PÓSTERES

Exploring young bilingual learners' lexical behaviour while working collaboratively: The effect of task modality

Kevin Iglesias-Diéguez
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
kevin.iglesias@ehu.eus

María Martínez-Adrián
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
maria.martineza@ehu.eus

Francisco Gallardo-
del-Puerto
Universidad de Cantabria
francisco.gallardo@unican.es

Palabras clave: *task modality; lexical language-related episode (LRE); young learners; collaborative task; vocabulary*

Since collaborative tasks have been put forward as an interesting means of language learning, most research has focused on analysing students' production of Language-Related Episodes (LREs), where learners pay explicit attention to the linguistic code they are using (Swain & Lapkin, 1998). However, most studies have mainly examined grammatical LREs, leaving the relationship between interaction and vocabulary development thanks to lexical LREs underresearched. Of paramount importance is the exploration of lexical LREs produced by bilingual and multilingual learners since they have been argued to have a higher degree of metalinguistic awareness (Jessner, 1999). This is particularly needed in a population of young learners, where research is still scarce (García Mayo, 2017, 2018, 2021; Murphy & Evangelou, 2016).

Additionally, task modality needs to be considered since previous studies have found significant differences in students' attention to form between oral and oral+written tasks, although such studies have usually employed different tasks or different phases for the oral and written modes (Iglesias-Diéguez y Gallardo-del-Puerto, 2021; Niu, 2009; Payant & Kim, 2019).

Thus, this paper attempts to fill the gaps identified in previous literature by analysing the production of 40 Spanish/Basque bilingual learners of English from Grades 4 and 6 in Primary Education after completing either an oral or a written storytelling task in pairs. To do so, they were given the same 6 wordless prompts and the same instructions, effectively controlling for the nature of the task and overcoming the limitations of previous research. After transcribing students' interaction, lexical LREs were identified, counted and classified in terms of type and resolution, and results were quantitatively compared between the oral and the written groups in each grade to check for any effect of task modality.

Results show that both groups in Grade 4 produced a similar amount of lexical LREs, although they differed when looking at the type of LREs produced. The oral group produced more LREs searching for new words than the written group, whereas participants in the written group seemed to divide their attention between meaning and form since they produced fewer LREs searching for new words but more LREs focused on pronunciation and spelling than the oral group. In terms of resolution, the oral group left more LREs unresolved. In contrast to Grade 4, the written group in Grade 6 produced significantly more lexical LREs than its oral counterpart. In particular, this group produced significantly more LREs searching for new words in addition to more

LREs about pronunciation and spelling. Moreover, the written group also achieved significantly higher rates of correct resolution. In conclusion, a change in the modality of the task seems to have some significant effects on the production of lexical LREs as well as a differing impact in Grades 4 and 6, which has important implications as regards the use of oral and written collaborative tasks for vocabulary learning with young learners at different maturational points.

Referencias

- Gallardo-del-Puerto, F., & Martínez-Adrián, M. (2022). Task modality effects on the production and elaboration of language-related episodes: A study on schoolchildren's interactions in a foreign language. *Languages*, 7(4), Article 306. <https://doi.org/10.3390/languages7040306>
- García Mayo, M. P. (Ed.). (2017). *Learning foreign languages in primary school: Research insights*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098118>
- García Mayo, M. P. (2018). Child task-supported interaction in the Spanish EFL settings: Research and challenges. *International Journal of English Studies*, 18(2), 119–143. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/319731>
- García Mayo, M. P. (2021). Child task-based language learning in foreign language contexts. In H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (pp. 189–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_35
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3–4), 201–209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Murphy, V. A., & Evangelou, M. (Eds.). (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20oChildhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf
- Niu, R. (2009). Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form. *Language Awareness*, 18(3–4), 384–402. <https://doi.org/10.1080/09658410903197256>
- Payant, C., & Kim, Y. (2019). Impact of task modality on collaborative dialogue among plurilingual learners: A classroom-based study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 614–627. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1292999>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337. <https://doi.org/10.2307/329959>

CLIL research in Galicia: state of the art

Andrea Lestón Otero

Universidade de Santiago de Compostela

andrea.leston.otero@rai.usc.es

Palabras clave: *CLIL; research; Galicia; methodology; comparison*

Since the last two decades, the countries belonging to the European Union (EU) have been modifying their policies in order to promote multilingualism in concordance with the “Mother Tongue + 2” principle fostered by European institutions. With the purpose of promoting the learning of a foreign language, Content and Language Integrated Learning (CLIL) have been seen as an ideal methodology that fits with this objective. However, it is a rather recent tool whose definition appeared formally in 1994 as an “umbrella term” that encompasses several situations, so its implementation must be researched in order to analyse its effectiveness and improve the weaknesses that may be detected, as it has been done during the last decades around all Europe. As a member of the European Union, Spain has been promoting this methodology around all the autonomous communities in the country. Nevertheless, the degree and way of implementing it vary depending on the territory, as it is adapted to the idiosyncrasies of each community which establishes its own policies.

This study will be focused on the bilingual Autonomous Community of Galicia, a territory in which CLIL started to be fostered rather late in comparison with other communities, considering that its starting point was Decree 79/2010 which states that one third of the subjects can be taught in a foreign language, whereas some territories like Andalusia regulated the promotion of plurilingualism in 2005. Since the appearance of the Galician decree, CLIL started to be a widespread methodology implanted in most schools in one of the two possibilities offered: bilingual sections or plurilingual schools. In fact, during the last decade 465 schools and high schools have become plurilingual (Xunta de Galicia, 2021).

The increasing evolution of this methodology makes necessary to research its development, an issue that has been rigorously made in territories like Andalusia, Basque Country or Catalonia by the hand of authors like Lasagabaster with San Isidro (2020) or Muñoz and Navés (2007). However, and in concordance with San Isidro (2017), one of the few researchers in Galicia regarding this methodology together with Galán–Rodríguez (2020) or González–Gándara (2019), studies on CLIL in the community have been scarce, using descriptive analyses based on teachers’ perceptions and students’ grades, revealing some lacunae identified by Pérez Cañado (2016), such as the lack of homogeneity in the samples or of mixed methods use. Moreover, most of the studies carried out to analyse stakeholders’ perceptions are directed to secondary education students in only one high school.

Keeping this information in mind, this study will compare previous literature, topics dealt with and samples analysed, both in Galicia and in other regions in Spain using database search by introducing the term CLIL or AICLE, with the objective of giving a

general overview of the state of the art on CLIL research in the Spanish territory and, particularly, in Galicia.

Referencias

- Galán-Rodríguez, N.M. (2020). *Motivation in CLIL: Research in Secondary Education in the Galician Context*. Peter Lang.
- González-Gándara, D. (2019). *Discourse Analysis in the CLIL Classroom. The Effects of Task Dimensions on L2 Oral Performance* [Doctoral Thesis, Universidade de Santiago de Compostela].
- Muñoz, C. and Navés, T. (2007). CLIL in Spain. In Maljers, A., Marsh, D. and Wolff, D. (Eds.) *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp.160-164). The European Platform for Dutch Education.
- San Isidro, F. X. (2017). *CLIL in a Multilingual Setting: A Longitudinal Study on Galician Students, Teachers and Families* [Doctoral Thesis, Euskal Herriko Unibertsitatea].
- San Isidro, F.X. and Lasagabaster, D. (2020). Students' and families' attitudes and motivations to language learning and CLIL: a longitudinal study. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1724185>
- Pérez Cañado, M.L. (2016). Stopping the "pendulum effect" in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. *Applied Linguistics Review* 8(1), 79-100.
- Xunta de Galicia (2010). Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 97, 9242-9247. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html
- Xunta de Galicia (2021). La Xunta eleva a más de 4.800 las secciones bilingües en centros educativos de toda Galicia. <https://www.edu.xunta.gal/porta/es/node/34822>

Aprovechamiento de un corpus oral en la creación de materiales didácticos de nivel A1 para el aula de español L2/LE

Ana Rodríguez Domínguez
Universidade de Santiago de Compostela
ana.rodriguez.dominguez@rai.usc.es

Palabras clave: *español como lengua extranjera; lingüística de corpus; corpus oral; funciones comunicativas*

Los avances en el desarrollo de corpus lingüísticos han permitido su introducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas como un recurso tecnológico más con el que explorar nuevas posibilidades pedagógicas (O’Keeffe, McCarthy y Carter, 2007; Gilquin y Granger, 2010; Rojo y Palacios, 2016; Cruz Piñol, 2017; Ballester de Celis y Sampedro Mella, 2021; Marcos Miguel y Bonilla, 2023; Sánchez Gutiérrez, De Cock y Tracy-Ventura, 2023; entre otros). En efecto, en las últimas décadas, se ha destacado la utilidad de la lingüística de corpus en la enseñanza de contenidos pragmático-discursivos. La posibilidad de recuperación de datos lingüísticos reales que ofrecen estas herramientas permite sortear algunas dificultades metodológicas presentes en la enseñanza de las funciones comunicativas, fundamentales en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia* (2001) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

El póster tiene como objetivo mostrar un ejemplo de explotación de un corpus oral para la creación de materiales didácticos de nivel A1, dirigidos a la enseñanza de tres funciones comunicativas (saludar, ofrecer y pedir) en el aula de español L2/LE. Por una parte, se incluyen materiales didácticos elaborados con ejemplos recuperados del corpus, y por otra, se comparan estos materiales con muestras procedentes de una selección de libros de texto de nivel A1. Mediante la confrontación de ambos tipos de datos se analizan las ventajas del empleo de corpus en la extracción y la elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de español como L2/LE y, en concreto, para la enseñanza de funciones comunicativas en el nivel elemental de aprendizaje.

Referencias

- Ballester de Celis, C. y Sampedro Mella, M. (2021). La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus. En C. Ballester de Celis y M. Sampedro Mella (Eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática. Anejo de Verba 81* (pp. 9-20). Universidade de Santiago de Compostela.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes.

- Cruz Piñol, M. (2017). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L* (2ª ed.). Arco/Libros.
- Gilquin, G. y Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Routledge.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.
- Marcos Miguel, N. y Bonilla, C. L. (2023). Utilización de corpus de español L1 en el aula de LE/L2/LH: ¿por qué y para qué? *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(1), 148-160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2157083>
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. J. y Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rojo, G. y Palacios, I. (2016). Learner Spanish on Computer. The CAES 'Corpus de Aprendices de Español' Project. En M. Alonso-Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives* (pp. 55-87). John Benjamins.
- Sánchez Gutiérrez, C., De Cock, B. y Tracy Ventura, N. (2023). Spanish corpora and their pedagogical uses: challenges and opportunities. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(1), 105-115. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2157078>

Unha proposta gamificada para fomentar a motivación e a participación do alumnado de inglés como lingua estranxeira

Paula Rodríguez Franco
Universidade Santiago de Compostela USC
paula.rodriguez.franco@rai.usc.es

Palabras clave: *gamificación; motivación; participación; innovación docente; Pokémon*

A gamificación é unha estratexia docente que está gañando adeptos nos últimos anos. Consiste no emprego dunha estética, dun pensamento e dunhas mecánicas típicos do xogo en contextos non lúdicos, como pode ser a educación, co fin principal de aumentar a motivación (Kapp 2012, p. 10; véxase tamén Deterding *et al.* 2011, p.10; Kotob e Ibrahim, 2019; Yanes e Bououd 2019, p.1; Sailer e Sailer, 2020, p.78). Nesta comunicación preséntase unha proposta gamificada que consiste na implementación activa dun proxecto gamificado estrutural cuxa narrativa se basea na franquicia xaponesa *Pokémon*. Esta iniciativa levouse a cabo nunha aula de segunda lingua inglés de primeiro de Bacharelato dun centro de carácter público da provincia de Lugo, cunha duración total de nove horas lectivas. A realización da experiencia gamificada tivo lugar durante o pasado ano escolar 2022/23, concibíndose tendo en conta as necesidades e características do grupo seleccionado. Os principais obxectivos deste proxecto foron os de mellorar tanto a participación como a motivación do alumnado na aula. Os elementos que se transvasaron do mundo de Pokémon á narrativa da aula foron: as cartas de Pokémon a modo de avatares, os tipos de Pokémon como axente divisor para a creación de grupos de traballo cooperativo, os ximnacios reimaxinados como as probas semanais grupais, as medallas Pokémon entendidas na aula como as recompensas que recibía o alumnado e as Máquinas Técnicas (MT) a modo de representación das habilidades que se ían adquirindo. Todos estes elementos cumprían unha función específica e adaptada aos obxectivos da proposta de cara ao proxecto gamificado final. Para coñecer a efectividade da proposta, elaboráronse dous cuestionarios na plataforma *GoogleForms*: un a modo de exame final e una enquisa de carácter máis subxectivo que serviu para recoller as impresións do alumnado. Con isto en mente, este traballo pretende dar resposta ás seguintes preguntas de investigación:

Pl1. Como pode un proxecto gamificado mellorar o nivel de inglés do alumnado de primeiro de Bacharelato?

Pl2. Como pode un proxecto gamificado incentivar a motivación do alumnado na aula de inglés como lingua estranxeira?

Pl3. Que papel xogan as novas tecnoloxías como instrumento motivador nun proxecto gamificado?

A modo de conclusión preliminar podemos afirmar que a recepción inicial foi moi positiva por parte do alumnado. Ademais, tanto os resultados do exame como os da enquisa indican que se melloraron tanto a motivación como a participación, permitindo concluír a efectividade do proxecto e as súas vantaxes, pese a certas limitacións, na aula de inglés como lingua estranxeira.

Referencias

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. e Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kotob, M. M. e Ibrahim, A. (2019). Gamification: The effect on students' motivation and achievement in language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(1), 177-198. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/951/pdf951>
- Sailer, M. e Sailer, M. (2020). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, 52(1), 75-90. <https://doi.org/10.1111/bjet.12948>
- Yanes, N. e Bououd, I. (2019). Using gamification and serious games for English language learning. *2019 International Conference on Computer and Information Sciences (ICCIIS)*. [10.1109/ICCIISci.2019.8716451](https://doi.org/10.1109/ICCIISci.2019.8716451)

Ten years of English learning at school

Elsa Tragant
Universitat de Barcelona (UB)
tragant@ub.edu

Palabras clave: *language learning; EFL; ISLA; learner perceptions; affective factors; CAF analysis of writing and speaking*

If we take into account the many years school-aged students devote to learning a foreign language (10-12 in many countries), we will realize how necessary it is to examine language learning and teaching overtime, the broad topic of the book co-authored with professor Carmen Muñoz we intend to present in SEDLL, which was published by Palgrave Macmillan in 2023. The book is based on a longitudinal study involving learners of English as a foreign language from their first year in primary education to their last year in compulsory secondary education.

The poster will provide a general introduction to the study and its methodology and will then offer a general overview of the five chapters that follow. The book intends to capture change over time regarding the following areas: learners' language perceptions and awareness, oral and written language development, learners' attitudes and motivation, as well as their language learning trajectories. The longitudinal nature of the data also allows us to identify internal and external factors that are predictive of ultimate learning outcomes from the larger sample. The study draws on a wealth of data sources (self-reported data, classroom observations, institutional data, language tests and tasks), participants (learners, teachers, parents), ten testing times and both qualitative and quantitative analyses.

The readers of the poster and the book will find a very personal account of our prolonged engagement with the group of learners in our study that gave us the opportunity to understand the reasons why some eventually fared better than others in English. We expect our work to be of interest to educators and scholars working on such areas as language pedagogy, language development and awareness as well as individual differences.

Referencias

Tragant, E. and Muñoz, C. 2023. *Ten Years of English Learning at School*. Palgrave McMillan.