

DIGILEC

Revista Internacional de Lenguas y Culturas · *International Journal of Languages and Cultures*

ISSN: 2386-6691

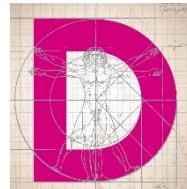


Digilec 11 (2024), pp. 1-23

Fecha de recepción: 16/05/2024

Fecha de aceptación: 19/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10745>



e-ISSN: 2386-6691

NAVIGATING THE ETHICAL FRONTIER: ONLINE EDUCATION IN THE ERA OF TECHNOLOGICAL ADVANCEMENT

EXPLORANDO LA FRONTERA ÉTICA: LA EDUCACIÓN EN LINEA EN LA ERA DE LOS AVANCES TECNOLÓGICOS

Bashar DAISS

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3420-2260>

María Elena GÓMEZ PARRA

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7870-3505>

Abstract

The evolution of the educational sector, profoundly influenced by technological progress, has ushered in a new era of online learning, which warrants extensive academic exploration. This document adopts a narrative research approach to dissect the nuanced relationship between technological innovation and ethical considerations within online educational frameworks. It meticulously examines the experiences of educators who are at the forefront of this digital revolution, paying close attention to the ethical quandaries and adaptations they face in this modern educational landscape. The research method involves semi-structured interviews, which facilitate a deep and nuanced understanding of the multifaceted challenges and prospects that technological advancements in education bring forth (Clandinin & Connelly, 1990; Riessman, 2008). The findings of this study illuminate the continuous and complex negotiation process that educators undergo in aligning their professional conduct and ethical standards with the ever-evolving demands of technological advancements in education. This negotiation is crucial in shaping their identity and practice within the digital realm. The study not only sheds light on the dynamic interplay between technology and ethics in online education but also contributes to the broader academic discourse on the subject. It emphasizes the urgent need for a heightened ethical consciousness and integrity in navigating the digital educational landscape, underscoring the importance of these values in ensuring a responsible and equitable educational environment in the age of technology.

Key Words: online education; ethical awareness; technological integration; narrative research methodology; digital learning

Resumen

La evolución del sector educativo, profundamente influida por el progreso tecnológico, ha dado paso a una nueva era de aprendizaje en línea, que merece una amplia exploración académica. Este documento adopta un enfoque de investigación narrativa para diseccionar la matizada relación entre la innovación tecnológica y las consideraciones éticas dentro de los marcos educativos en línea. Examina meticulosamente las experiencias de los educadores que están a la vanguardia de esta revolución digital, prestando especial atención a los dilemas éticos y las adaptaciones a las que se enfrentan en este panorama educativo moderno. El método de investigación consiste en entrevistas semiestructuradas, que facilitan una comprensión profunda y matizada de los polifacéticos retos y perspectivas que plantean los avances tecnológicos en la educación (Clandinin & Connelly, 1990; Riessman, 2008). Los resultados de este estudio ponen de manifiesto el continuo y complejo proceso de negociación al que se someten los educadores para adaptar su conducta profesional y sus normas éticas a las exigencias siempre cambiantes de los avances tecnológicos en la educación. Esta negociación es crucial para configurar su identidad y su práctica en el ámbito digital. El estudio no sólo arroja luz sobre la interacción dinámica entre la tecnología y la ética en la educación en línea, sino que también contribuye al discurso académico más amplio sobre el tema. Hace hincapié en la urgente necesidad de una mayor conciencia ética e integridad a la hora de navegar por el panorama educativo digital, subrayando la importancia de estos valores para garantizar un entorno educativo responsable y equitativo en la era de la tecnología.

Palabras clave: educación en línea; conciencia ética; integración tecnológica; metodología de investigación narrativa; aprendizaje digital

1. INTRODUCTION

In recent years, the education landscape has undergone a profound transformation, primarily driven by rapid technological advancements. This shift has redefined instructional methodologies and posed new challenges and opportunities within the educational sector. The integration of Information and Communication Technology (ICT) in education has catalyzed significant changes, impacting educators' roles and the modalities of student engagement and learning.

This study is motivated by the need to examine these transformations critically. The rapid adoption of digital technologies in educational settings has outpaced our understanding of their implications, particularly in the realms of pedagogy, teacher-student dynamics, and ethical considerations. This research aims to bridge this gap, offering insights into the evolving nature of education in the digital age.

According to the literature, the integration of technology has catalyzed a significant paradigm shift, fundamentally altering the dynamics of teaching and learning (Selwyn, 2014). This transition, markedly accelerated by the global COVID-19 pandemic, has propelled a swift migration from traditional classroom settings to digital platforms, reshaping the core of educational methodologies (Shlesky & Alpert, 2007). This digital era in education is characterized by a proliferation of online platforms, sophisticated educational software, and a myriad of virtual learning tools, collectively democratizing access to education and fostering innovative, flexible instructional strategies. This transformation, while heralding an era of unprecedented accessibility and pedagogical innovation, also brings to the forefront a myriad of complex ethical considerations (Geertz, 2008). As education increasingly takes place in virtual environments, educators face unique challenges and ethical dilemmas, distinct from those in traditional settings. These range from navigating data privacy and security issues to grappling with the intricacies of maintaining academic integrity in a digital world. The virtual nature of these environments blurs the lines between personal and professional realms, raising new questions about the ethical conduct of educators and students alike (Tzabar-Ben Yehoshua & Dargish, 2001).

One of the most pressing concerns in this digital educational landscape is equitable access to technology. Disparities in digital literacy and access among educators and students can lead to unequal learning experiences, raising critical questions about fairness and inclusivity in online education. Furthermore, managing sensitive student data in an era of digital surveillance and the limits of teacher-student interactions in an online context become pivotal ethical considerations. The varied comfort levels and skill sets in technology usage among the education community add layers of complexity to these challenges, underscoring the multifaceted nature of the ethical landscape in online education (Daynes & Pinnegar, 2007).

This research embarks on an in-depth exploration of three fundamental paradigms that form the structural building blocks of the current debate on the intersection of technology and education. These paradigms include the transformative changes in the

education system due to technological advancements, the evolving role of teachers within technology-rich educational environments, and the emerging ethical considerations inherent to online education. Each of these areas offers a unique perspective on how technology is reshaping the landscape of learning and teaching, providing insights into future evolutions and the need for clarifications regarding the interpersonal dynamics of technology and its lingering effects on the educational sphere. The investigation into these paradigms is driven by a desire to unravel the complexities and nuances of these fundamental shifts. The study sheds light on how the traditional methods of teaching and learning are being redefined in the wake of digital integration, scrutinizes the transformation in the role of educators as they adapt to and navigate this new landscape, and probes the ethical challenges and dilemmas that arise in the increasingly digitalized education system. This study is not just an examination of the changes technology brings but also a contemplation of the broader implications these changes have for the future of education, the profession of teaching, and the ethical framework within which educational activities occur.

Technological advancements have indeed revolutionized the educational landscape, marking a significant departure from traditional instructional methodologies to a more personalized and technology-driven approach. As elucidated by Ariav (2006), professional development for teachers is crucial in adapting to these technological advancements, emphasizing the importance of aligning educational strategies with the demands of the 21st century. Furthermore, Barak et al. (2007) highlight the intentional teaching for the promotion of higher-order thinking skills, underscoring the pedagogical shift required in the digital age.

The evolution of the teacher's role in technology-enhanced learning environments underscores the transition from knowledge transmitters to facilitators of learning. This shift is supported by Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2006), who found that exemplary technology-using teachers view success as closely linked to their ability to integrate technology meaningfully into their pedagogy. Similarly, Fulton and Torney-Purta (2000) discuss how teachers' beliefs about teaching and learning reflect in their technology use, revealing the depth of pedagogical transformation necessitated by digital integration. The rise of online education brings forth a plethora of ethical considerations, notably concerning data privacy and equitable access to technology. Mioduser et al. (2006) address the pedagogical innovation integrated with information and communication technologies, which includes ethical considerations as a significant facet of the educational process. Additionally, Wadmany and Levin (2008) provide insights into the changes in instructional practices and student perspectives, further emphasizing the ethical implications of technology use in education.

At the center of the current inquiry is an examination of how online educators develop and refine their ethical awareness, particularly in the rapidly evolving landscape of technology-enhanced education. This aspect of the study delves into the contexts in which educators initially grapple with ethical considerations and how their understanding and approach to these issues evolve. It focuses on identifying the various ethical challenges that emerge in the realm of online activity and the strategies educators employ to navigate these complexities.

Furthermore, this research aims to unravel how the growth of ethical awareness in the face of technological advancement is intricately linked with online teachers' personal and professional narratives. It seeks to illuminate how this evolution in ethical understanding affects their perception of their roles and their broader worldview. This aspect of the study is particularly crucial, as it connects the professional development of educators with their personal growth and transformation, highlighting the profound impact of technology on their overall identity and approach to teaching.

The research questions guiding this study are intricately woven into the fabric of educators' professional lives. They aim to uncover the deep-seated changes brought about by technological integration in education, revealing the dynamic relationship between technology, pedagogy, and ethics. This relationship shapes the educators' journey in the digital age, marking their transition from traditional teaching practices to embracing and navigating the complexities of digital education. Through this narrative approach, this paper aims to provide a comprehensive and nuanced understanding of the technological transformation in education and its ripple effects on educators and their practice. This approach sheds light on the practical aspects of technology integration and delves into the emotional and ethical dimensions, offering a holistic view of the modern educational landscape.

The objectives of this study are multi-fold. First, it seeks to analyze how technological advancements are redefining the educational landscape, particularly in online settings. Second, it aims to investigate the evolving roles and challenges faced by educators in this digital era, with a specific focus on the ethical implications of technology integration in their professional practice. Third, the study endeavors to understand this shift's emotional and practical impacts on educators. Ultimately, this research intends to offer a holistic view of the intersection between technology, pedagogy, and ethics in modern education, providing valuable insights into the nuanced experiences of educators adapting to digital teaching environments.

2. METHODOLOGY

The research methodology of this study is designed to provide a comprehensive and in-depth analysis of the experiences of Arab educators in the context of online education. By adopting a biographical narrative research approach, the study delves into these educators' personal and professional journeys. This methodology is particularly effective in capturing the rich complex tapestry of individual experiences and life stories. It views participants as storytellers, enabling a nuanced representation of their experiences within digital education (Riessman, 2008; Tzabar-Ben Yehoshua & Dargish, 2001).

2.1. Survey questions employed in the research

The interviews conducted with 50 educators serve as a vital component of this study, complementing the insights gleaned from the biographical narratives. These interviews offer a platform for a more targeted exploration of specific themes identified in the research. Structured around a comprehensive set of 14 core questions, they also

afford participants the flexibility to delve into emergent topics, allowing for a rich and nuanced understanding of educators' experiences. This instrument is designed to directly address the research objectives by delving into various aspects of educators' professional lives, including ethical considerations, challenges encountered, and strategies employed in the context of online education. By engaging participants in discussions surrounding these topics, the interviews aim to shed light on the complexities inherent in the integration of technology in education. Through these interviews, the study seeks to uncover the intricate nuances of online education, including the ethical dilemmas faced by educators and their strategies for navigating technological barriers. By enriching the narrative data with focused, thematic insights derived from the 14 questions , these interviews contribute significantly to the study's overarching goal of providing a comprehensive understanding of the intersection between technology, pedagogy, and ethics in modern education. The following tables contain all the questions asked, during the research.

Table 1

Questions for biographical narrative and data collection

QUESTIONS	
1	How did you get into education?
2	Why did you decide to go into education, in that direction?
3	How do you perceive your role as a teacher and even more so, as an educator?
4	How do you view success? What is success in education?
5	How did you feel? Did it affect you in some way? Personally? Professionally? Tell me a little about the transition to the topic of computing. What did it do to you as a teacher, this transition to digital, online teaching?
6	How do you see your role in relation to the students, in terms of the skills you want to impart to them? How do you think about students or about education in general as a teacher, who in the past was not digitized compared to today?
7	I understand that digitalization greatly upgraded your teaching and the development of students' thinking. Is it easier to be an online teacher, or more complex?
8	From the place of your role now in school, both as an online subject teacher and as a coordinator of digitalization, try to describe experiences of life in the online space as a teacher. What do you encounter? What are you experiencing now?
9	Where is the problem? Can you clarify the dilemma?
10	What do you do with this change? Where are you in it? Do you know that things are moving, are you running along with the children?

11	Tell me about your doubts. You've reached a very important point. Actually, we teachers face many dilemmas and uncertainties. Please elaborate on the dilemma.
12	I want to go back to all your years of teaching, before online teaching and before social networks, and think about all the behavioral aspects of the topic. The subject of ethics in behaviors, dilemmas, and uncertainties. How much did you have such, before the online era? Is there a change in these issues? In the uncertainties?
13	Give more examples of how you've dealt with behavioral and ethical aspects.
14	What event do you perceive as a strong or significant one? Which ethical issue, which arose in the context of the online space, do you remember from recent years? The uncertainties that characterize the digital age, confusion, or difficulty?

Table 2

Questionnaire for R.O.1: Analyzing technological advancements

QUESTIONS	
1	Tell me about your role in school and what is your education?
3	What do you think are the characteristics of your school that have been a major factor in integrating computer use into educational practice?
4	Why do you think your school decided to adopt technology in teaching?
8	What benefits did the school gain from this change?
10	How has the integration of technology affected traditional teaching methods?
13	How successful do you think the process has been in the school?

Table 3

Questionnaire for R.O.1: Investigating evolving roles and challenges faced by educators

QUESTIONS	
5	Many teachers, especially the older ones, find it very difficult and anxious to use ICT. What are the steps your school has taken to address this issue?
6	How is your school preparing for the change in teaching attitudes?
11	What role did teachers have in integrating technology into teaching-learning?
12	What are the difficulties faced by the school in the process of implementing the change at the teacher level in particular and at the institution level in general?

Table 4

Questionnaire for R.O.3: Understanding emotional and practical impact on education

QUESTIONS	
2	What personality traits do you have as a teacher?
7	To what extent has the integration of technology in school affected the professional development of teachers?
9	What feelings did you have during the integration of technology in school and upon completion of the process?
14	What insights do you have as a teacher upon completion of the process of implementing technology in your school?

2.2. Description of the participants

50 Arab educators, evenly split between 25 men and 25 women, participated in the current research. Their ages range from 25 to 45 years, reflecting a blend of early-career educators and those with more extensive experience, spanning from 3 to 20 years in the field. These participants hold diverse educational roles across various stages of education, from primary to higher education. Their academic qualifications vary, with the highest degree being a PhD and the lowest a BA, underscoring their depth of academic knowledge. Additionally, they bring a wealth of hands-on experience in ICT in their teaching, including roles as school IT coordinators, ICT instructors, or teachers in ICT training. This broad spectrum of ages, experiences, and qualifications not only enriches the study's data, but also ensures a comprehensive representation of the impact of digital integration across different educational contexts.

2.3. Instruments

In this research, we delve into the complex experiences of Arab educators in the realm of online education, employing two research instruments: (1) biographical narrative interviews and (2) semi-structured interviews with selected teachers. These methods are thoughtfully aligned with our research objectives, aiming to uncover both the professional and personal narratives of educators in the context of integrating technology into education.

2.3.1 Biographical narrative interviews: Primarily, these interviews are focused on achieving our third objective, which is to comprehend the emotional and practical repercussions that educators face due to the shift toward digital education. These narratives provide a deep, personal perspective, shedding light on how educators are personally and professionally impacted by this transition.

2.3.2 Semi-structured interviews with selected teachers: These interviews are key to addressing our second objective, which involves exploring the evolving roles and challenges that educators confront in the digital era, particularly focusing on the ethical implications of technology use in their professional practice. The flexible yet

focused nature of semi-structured interviews allows for in-depth discussions about these specific aspects.

The combined application of both biographical narrative and semi-structured interviews serves to address our first and fourth objectives. They help in analyzing how technological advancements are reshaping the educational landscape, especially in online settings (Objective 1), and in offering a comprehensive view of the interplay between technology, pedagogy, and ethics in modern education (Objective 4). This dual approach ensures a thorough exploration of the adaptation to technological changes, the ethical challenges encountered, and the overarching influence of technology on educational practices, thereby capturing the educators' experiences in digital teaching environments.

Biographical Narrative Interviews: The Biographical Narrative Interviews serve as the primary data collection tool in this study, aiming to gather rich and detailed accounts of educators' experiences within online education settings. This qualitative instrument comprises 14 carefully crafted questions designed to delve into various aspects of educators' experiences and perceptions¹.

These interviews primarily address the third objective of the study, which is to comprehend the emotional and practical repercussions that educators face due to the shift toward digital education. By exploring themes such as educators' motivations for entering the field, their perceptions of success, and their experiences with the transition to digital (online) teaching, these interviews provide valuable insights into the personal and professional impacts of technology integration in education.

The validation of this instrument involves ensuring that the questions are clear, relevant, and effectively capture the intended information. This may involve piloting the interviews with a small sample of educators to assess their comprehensibility and relevance, as well as iteratively refining the questions based on feedback. Additionally, the credibility of the narratives obtained through these interviews can be enhanced through techniques such as member checking, where participants are given the opportunity to review and validate their own narratives for accuracy and completeness.

For data collection each participant was provided a number that represents them, allowing for the systematic analysis of data while ensuring confidentiality. For example, "E01" refers to the first educator participant in the study, with "E" denoting "Educator" and "01" indicating their sequence in the data collection process. This alphanumeric labeling facilitates the organization of qualitative data.

Data collection was primarily conducted through biographical narratives, presented as spoken discourse in interactions with participants, drawing upon the approach suggested by Geertz (2008). While not necessitating completeness akin to autobiographies, these narratives were constructed and articulated in the narrators' language and styles, reflecting their unique perspectives and experiences. These narratives encompass stories and events anchored in the narrators' life stories, effectively weaving together their past, present, and future. The authenticity of these narratives is maintained by capturing the educators' voices in their language, ensuring fidelity to their experiences and viewpoints.

¹ See Table 1 for the complete list of questions used in Biographical Narrative Interviews.

To further validate the findings and enhance the robustness of the research, the study also incorporated semi-structured interviews with teachers. This approach, supported by the work of Shlesky & Alpert (2007), allows for a more comprehensive understanding and validation of the research tools and data analysis methods. Following the guidelines proposed by Daynes & Pinnegar (2007). While collecting the narrative content we made note to consider the temporal, personal, and social dimensions of the narrative research space, This multi-faceted analysis offers a more holistic understanding of the educators' experiences and the broader implications of their narratives in the context of online education.

2.4. Methodological procedure

The process started with in-depth conversations with the selected Arab educators. The conversations were recorded and transcribed to capture spoken words and nuances of nonverbal communication, such as pauses and laughter. This methodical transcription ensured that the richness and depth of each interaction are preserved. Once transcribed, the text transforms into narrative form. This allowed to maintain the integrity and authenticity of the participants' voices, ensuring that their experiences and perspectives are accurately represented. During the narrative construction, the editing of the transcribed text is minimally. The aim is to refine the narrative for clarity and coherence while retaining the essence of the participants' original expressions and experiences. This delicate balance between editing and preserving authenticity is key to delivering narratives that truly reflect the voices of educators.

3. RESULTS

This research uncovers a rich tapestry of experiences and insights regarding the ethical dimensions of online education, revealing a complex and evolving landscape of ethical awareness influenced by digital integration. Educators experienced a significant shift from traditional ethical frameworks to more nuanced, digitally influenced approaches. Challenges and growth marked this transition, as one educator mentioned, "I found myself grappling with issues I never faced in the classroom. It's like relearning my ethical compass in this digital space" said (E01). E01 is a female teacher, age 44, who has been in the education system almost 17 years. Another educator highlighted the evolving nature of ethical dilemmas: "Ethics in online teaching aren't black and white. It's a spectrum that keeps expanding with every new technology" (E02). E02 is a 42-year-old male, who teaches special education, holds a masters, and is the school communication coordinator, he has been in the system for 15 years. Both quotes, and the findings reflect Geertz's (2008) notion of cultural complexity in new social domains.

The transition to online teaching brought unique challenges, particularly in maintaining professional boundaries and ensuring equitable learning. One educator expressed, "Online teaching has me walking a tightrope between being accessible and maintaining professional distance" (E03). E03 is a male 55-year-old Arabic teacher, he has been working at the school for almost 20 years. Another shared the difficulty in

adapting to virtual environments: (E04) a 62-year-old male, technology teacher, who has been an educator for the past 27 years. He stated that, "Ensuring equity and fairness in digital assessments has been a learning curve". Resonating with Boyd's (2014) observations on the complexities of digital interactions, where she examines the intricate ways, teens interact online. She highlights how they manage public and private boundaries, experiment with identity, adhere to social norms, navigate surveillance and privacy issues, and the need for digital literacy to safely engage in digital spaces. Boyd's work provides a nuanced view of the impact of digital media on teen socialization and identity formation.

The educators' stories provided valuable insights into the temporal and thematic evolution of ethical awareness. One educator's story highlighted, "Over the past year, my approach to ethical dilemmas has evolved significantly." In the specific quotation the word use for evolve in Arabic reflects physical evolution a term that isn't often used when referring to concepts the common way would be to refer to is a : has become more complex. In this case the educator is highlighting how foreign the integration of theology has been. The use of language and metaphor in the narratives further enriched the understanding of these experiences, demonstrating the power of narrative as both a phenomenon and a method, as noted by Clandinin and Connelly (1990).

During the research I found that much of the introspection and ethical handling of the narratives added a reflective dimension to the study. This approach underscores the delicate nature of personal experiences and the ethical responsibility in handling such narratives, as discussed by Geertz (2008).

The following showcases a combination of educators' experiences with direct quotes and narrative analysis to provide a comprehensive view of the ethical landscape in online education. The findings underscore the necessity for ongoing support and structured ethical guidance in online education. The experiences and insights of educators demonstrate the need for comprehensive strategies that integrate ethical considerations into digital teaching practices. The study suggests future research to explore the effectiveness of ethical training programs and their impact on teaching methodologies and student outcomes, a direction supported by Fetterman (2010). The integration of educators' quotes and narrative insights provides a vivid and detailed portrayal of the ethical complexities encountered in online education. These findings highlight the evolving nature of ethical awareness, emphasizing the critical role of targeted support and policy development in the digital teaching landscape.

Table 5

Pre-technology ethical concerns among 50 educators

Results for R.Q.1: To what extent did you experience these ethical concerns before the introduction of technology into the classroom?

	ETHICAL CONCERN	TOTAL	PERCENTAGE
NONE (1)	Cheating	5	10%
MINOR (2)	Privacy	10	20%
Moderate (3)	Participation	15	30%
MAJOR (4)	Methodologies	10	20%
SEVERE (5)	Interaction	10	20%

Table 6

Pre-technology ethical concerns among 50 educators

Results for R.Q.2: To what extent have you experienced these ethical concerns after the introduction of technology into the classroom?

	ETHICAL CONCERN	TOTAL	PERCENTAGE
NONE (1)	Plagiarism	3	6%
MINOR (2)	Cyberbullying	7	14%
Moderate (3)	Literacy	15	30%
MAJOR (4)	Adaptation	15	30%
SEVERE (5)	Rapport	10	20%

Table 7*Ethical concerns pre and post technology*

PRE-TECHNOLOGY ETHICAL CONCERNS	POST-TECHNOLOGY ETHICAL CONCERN	EXAMPLE QUOTE
E01 Cheating in physical exams	Online plagiarism, digital cheating tools	"The digital realm opened up new avenues for academic dishonesty that I hadn't considered before."
E02 Classroom behavior management	Data privacy, cyberbullying	"Privacy concerns have become a top priority in my online classes."
E03 Limited student participation	Digital literacy and engagement	"I realized the need to be more vigilant about digital literacy..."
E04 Standard teaching methodologies	Adapting to diverse online learning styles	"Each student interacts differently with digital content, which challenges my traditional teaching methods."
E05 Direct student-teacher interaction	Establishing virtual rapport with students	"Building a connection with students online requires different strategies than in a physical classroom."

The collected data reveal a notable transformation in the ethical concerns of educators, attributed to the integration of technology in classroom settings. Initially, before the advent of technology in education, a significant portion (30%) of educators regarded 'Participation' as a moderate concern. This concern was primarily focused on ensuring student engagement and involvement within traditional learning environments, as documented in Table 1. This issue highlights the educators' focus on the need for active student participation and the challenges associated with maintaining student interest and involvement in classroom activities.

However, with the introduction of technology into the educational landscape, the nature of these concerns shifted. The same proportion of educators (30%), as shown in Table 2, now cite 'Adaptation' as a major concern. This shift underscores the difficulties educators face in modifying their teaching approaches to suit the varied learning styles that have emerged with online and digital education. The challenge of adaptation is not just about changing teaching methods, but also encompasses the need for educators to become proficient in new technologies and to ensure that students are not only consuming digital content but are also developing the critical digital literacy skills necessary for success in a technology-driven world.

Furthermore, the juxtaposition of pre- and post-technology ethical concerns reveals an evolution in educators' priorities and challenges. For example, where 'Cheating' was

initially a concern for 10% of educators, 'Plagiarism' later emerged as a severe issue for 20%, highlighting the increasing complexity of academic integrity in the digital age. Similarly, 'Interaction' concerns remained constant at 20%, illustrating ongoing challenges in maintaining effective student-teacher relationships, whether in physical or virtual classrooms.

These findings are exemplified by individual educator responses in Table 3, where educators like E01 transition from worrying about "Cheating in physical exams" to grappling with "Online plagiarism, digital cheating tools," indicating a nuanced understanding of ethical challenges as education transitions online. Educator quotes further underscore the deepening ethical complexities educators face, with E02 noting the rise of "Privacy concerns" and E04 discussing the difficulties of "Adapting to diverse online learning styles."

In conclusion, the integration of technology in education has not only shifted the landscape of ethical concerns but has also required educators to adapt and rethink their strategies to address these evolving challenges effectively.

Ethical educational challenges in online teaching: Educators face various challenges in the digital teaching environment, from ensuring equitable access to balancing professional and personal boundaries.

Table 8

Results for R.Q.3: "How frequently do you encounter the following challenges in online teaching?"

	NOT FREQ. (1)	LITTLE (2)	QUITE FREQUENTLY (3)	FREQ. (4)	VERY FREQUENTLY (5)
ENSURING EQUAL ACCESS	(6%)	(14%)	(20%)	(30%)	(30%)
BALANCING PERSONAL/PROFESSIONAL BOUNDARIES	(20%)	(20%)	(30%)	(20%)	(10%)
PROTECTING STUDENT DATA	(10%)	(30%)	(30%)	(20%)	(10%)
MAINTAINING ACADEMIC INTEGRITY	(20%)	(30%)	(20%)	(20%)	(10%)
ADDRESSING DIVERSE LEARNING NEEDS	(14%)	(26%)	(30%)	(20%)	(10%)

Table 9

Results for R.Q.4: "How often do you encounter technical issues that require immediate attention before you can progress with the class?"

	TOTAL	% PERCENTAGE
VERY RARELY (1)	2	4%
RARELY (2)	4	8%
SOMETIMES (3)	9	18%
OFTEN (4)	20	40%
VERY OFTEN (5)	15	30%

Table 10

Results from qualitative analysis on educational challenges post-technology

	DESCRIPTION OF CHALLENGE	QUOTES FROM EDUCATORS
E10	Ensuring equal access to technology	"Not all students have reliable internet access at home, which creates a disparity in learning opportunities."
E15	Balancing personal and professional boundaries	"It's challenging to separate my personal life from my professional role while teaching from home."
E21	Protecting student data in digital platforms	"Data security has become a constant concern in my teaching."
E28	Maintaining academic integrity in online assessments	"I've had to rethink my approach to student assessments in an online environment."
E33	Addressing diverse learning needs virtually	"Adapting my teaching to cater to online learning styles is a new challenge."

The gathered data elucidate the multifaceted challenges educators face in the realm of online teaching post-technology adoption. Table 4 articulates that 45% of educators frequently face challenges in 'Ensuring equal access' and in 'Balancing personal/professional boundaries', with 30% encountering these issues 'Very Often' or 'Often'. This underscores the substantial task of guaranteeing equitable technology access

for students and delineating the blurred lines between educators' personal and professional lives.

Moreover, concerns over 'Protecting student data' and 'Maintaining academic integrity' are pronounced, with a combined 50% of educators experiencing these challenges at least 'Often', reflecting the heightened need for data security and integrity in virtual assessments. Similarly, 'Addressing diverse learning needs' presents a persistent hurdle, with 30% of educators facing this issue 'Sometimes' and a notable 26% encountering it 'Rarely', revealing the ongoing endeavor to tailor educational experiences to suit a range of student needs in a virtual environment. Additionally, as detailed in Table 5, technical issues are a prevalent obstacle, with a staggering 70% of educators frequently dealing with tech-related interruptions that impede the flow of the class, necessitating 'Immediate attention'.

Individual educator insights, as portrayed in the subsequent qualitative breakdown, further illuminate these findings. Educator E10's remark about the lack of reliable internet access at home highlights the digital divide affecting students' learning opportunities. "Not all students have reliable internet access at home, which creates a disparity in learning opportunities." E15's struggle to maintain professional boundaries while teaching from home echoes a shared sentiment among educators who grapple with the intertwining of their personal and work environments. "It's challenging to separate my personal life from my professional role while teaching from home." E21's comment on data security, "Data security has become a constant concern in my teaching." E28's contemplation on rethinking student assessments, and E33's challenge of adapting teaching strategies, and so on and so forth all further exemplify the intricate layers of online teaching challenges educators are navigating in this digital era.

Collectively, these findings demonstrate that while online teaching offers novel avenues for education, it also introduces a spectrum of challenges that educators must skillfully manage, with very little support or in some cases training.

Table 11

Results from qualitative analysis on how pressing educators find the need for support in the various areas

	VERY LOW (1)	LOW (2)	MODERATE (3)	HIGH (4)	VERY HIGH (5)
ONLINE ASSESSMENT INTEGRITY	1	5	9	20	15
AUTHORITY AND APPROACHABILI TY BALANCE	4	6	14	16	10
DATA PRIVACY AND SECURITY	3	11	10	15	11

EFFECTIVE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY	2	7	12	17	12
INCLUSIVE ONLINE TEACHING STRATEGIES	5	8	13	12	12

Table 12

Percentile results for how willing educators would be to take courses or receive training to better assist them with online teaching

	NOT WILLING	SLIGHTLY WILLING	MODERATELY WILLING	VERY WILLING	EXTREMELY WILLING
DIGITAL ASSESSMENT METHODS	4%	10%	20%	30%	36%
MANAGING ONLINE INTERACTIONS	6%	12%	22%	32%	28%
STUDENT DATA AND PRIVACY	8%	16%	24%	28%	24%
EFFECTIVE USE OF DIGITAL TEACHING PLATFORMS	5%	9%	26%	35%	25%
INCLUSIVE ONLINE TEACHING STRATEGIES	7%	13%	20%	29%	31%

Table 13

Educational training and suggested areas of focus

	SUGGESTED TRAINING AREAS	EDUCATOR'S QUOTES
GUIDANCE ON DIGITAL ASSESSMENT METHODS	Online assessment integrity	"I need more insights into upholding integrity in online exams."
TECHNIQUES FOR MANAGING ONLINE INTERACTIONS	Balancing authority and approachability in virtual classrooms	"Finding the balance between being authoritative and approachable online is tricky."
HANDLING STUDENT DATA AND PRIVACY CONCERN	Data privacy and security in education technology	"There's a gap in understanding how to ethically manage student data online."
ADAPTING TO DIGITAL TEACHING PLATFORMS	Effective use of educational technology	"I need training on how to use various digital platforms effectively for teaching."
ADDRESSING EQUITY AND ACCESSIBILITY ISSUES	Inclusive online teaching strategies	"How do I ensure all students have equal online learning resources?"

The collated data from Tables 7 and 8 clearly indicate an acute recognition among educators of the pressing need for further support and training in pivotal areas of online teaching. For instance, a significant number of educators, as reflected in Table 7, consider 'Online Assessment Integrity' as a very high priority, with 15 indicating the utmost need for training in upholding integrity in online exams. This suggests a keen awareness of the challenges posed by digital assessments and the necessity for meticulous strategies to ensure academic honesty.

Likewise, in Table 8, a substantial willingness is observed among educators to enhance their skills, with 'Digital Assessment Methods' and 'Effective Use of Digital Teaching Platforms' each drawing a 36% and 25% response rate in the 'Extremely Willing' category, respectively. This exemplifies a strong desire to master the nuances of educational technology for optimal teaching efficacy.

In their narratives, educators underscore their specific concerns and training requirements. Educator E07's urge for guidance in digital assessment methods, E10's acknowledgment of the intricacies of maintaining online assessment integrity, and E15's call for a delicate balance between authority and approachability in virtual classrooms highlight a collective sentiment. These sentiments are echoed by E21's concern over the

ethical management of student data and E28's contemplation on rethinking student assessments in an online environment, which further reinforces the necessity for specialized training programs.

The intersection of these findings delineates a comprehensive need for targeted professional development initiatives. Such programs would empower educators to navigate the multifaceted challenges of digital education confidently. From ensuring equitable access to learning resources to protecting student privacy and fostering inclusive educational practices, the educators' testimonies underscore the urgency for educational institutions to invest in comprehensive training and support systems, addressing the evolving demands of the digital teaching landscape.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The transition to online education has ushered in a critical reevaluation of ethical considerations traditionally held in the educational sphere. This study's findings echo the sentiments of educators grappling with the complexities of digital challenges, particularly around data privacy and equitable access to digital resources. As E02 pointedly remarks, "Ethics in online teaching aren't black and white. It's a spectrum that keeps expanding with every new technology" privacy concerns have surged to the forefront of online educational priorities, a reflection of the broader societal push towards safeguarding digital information (Maner, 1996; Tavani, 2011). This shift underscores the evolving nature of ethical standards within the realm of digital education, suggesting a departure from conventional norms towards a landscape where educators and students alike must navigate the intricacies of digital interactions with heightened ethical awareness.

Educators, as highlighted by the data, find themselves at the crux of adapting their teaching methodologies to cater to diverse online learning styles. This adaptation is not just a pedagogical shift but an ethical one, where the equitable delivery of education becomes paramount (Barak et al., 2007). The diverse nature of online interactions challenges traditional teaching paradigms, necessitating a more nuanced approach to pedagogy that accounts for the ethical implications of digital content delivery and student engagement.

The demand for professional development, as voiced by E07 and others, signals a critical gap in current educational practices and policies. The management of student data online, a concern raised by educators in this study, highlights the urgent need for comprehensive training programs that not only address technological proficiency but also ethical competency in digital environments (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2006). Such training is essential for educators to effectively navigate the ethical landscape of online education, ensuring that their practices align with the evolving standards of digital ethics.

Moreover, the findings of this research emphasize the need for explicit guidelines that address the ethical challenges of online education. E05's remarks on building virtual student rapport underscore the necessity for policies that guide educators in fostering meaningful online interactions, a sentiment that resonates with the broader educational discourse on digital ethics (Fulton & Torney-Purta, 2000).

The call for ethical training and support to deal with concerns caused by the move to online classes and other digital transformations has become a top priority to many educators as underlined by responses like E01's, where they state that "Privacy concerns have become a top priority in my online classes." This sentiment further corroborates the complexity of ethical considerations in digital teaching. Educators seek guidance beyond technical know-how, aspiring for insights into the ethical nuances of digital interactions. This reflects a broader educational imperative: to cultivate an ethical awareness that is as dynamic and multifaceted as the digital landscape itself (Shulman, 1986).

In light of the scholarly literature on the subject the analysis of the current research findings not only reaffirms the criticality of ethical considerations in online education but also advances the discourse by highlighting specific areas for future research and policy development. The evolution of ethical awareness among educators in digital environments, the impact of ethical training on teaching methodologies, and the development of comprehensive ethical guidelines for online education emerge as pivotal themes. These areas offer fertile ground for further exploration, promising to enrich the academic and practical understanding of ethics in the digital age.

Future research in the domain of online education and ethical awareness presents promising avenues for enhancing both teaching methodologies and student outcomes. A future focus on longitudinal studies is paramount, as it would allow researchers to trace the evolution of ethical awareness among educators in digital environments over time, specifically now as we are on the verge of a new digital norm where technology will become not only essential but the expected norm for teachers and students alike. By understanding these changes, insights can be garnered into the effectiveness of ethical training programs, providing a roadmap for the development of targeted interventions that bolster ethical decision-making in the digital age.

Investigating the impact of heightened ethical awareness on teaching methodologies is another critical area of focus. This line of inquiry could reveal whether ethical training translates into more effective teaching practices, ultimately leading to enhanced student engagement and achievement. Such research would not only underscore the importance of ethical education in teacher training programs but also highlight its role in fostering conducive learning environments that prioritize student welfare and academic integrity.

Furthermore, the development of comprehensive ethical guidelines tailored to the unique challenges of online education is essential. These guidelines should serve as a resource for educators, offering clear strategies for managing the myriad ethical dilemmas that arise in digital teaching contexts. By equipping educators with the tools to navigate these challenges, the guidelines would contribute significantly to the establishment of ethical standards in online education, ensuring that teaching and learning processes are underpinned by principles of fairness, respect, and integrity.

In sum, the future directions outlined above underscore the need for a holistic approach to ethical awareness in online education. By focusing on longitudinal studies, the impact of ethical training on teaching and learning, and the development of comprehensive ethical guidelines, the field can move towards a more ethically informed

and responsive educational landscape. This, in turn, will enhance the quality of online education, benefiting educators, students, and the broader educational community.

The comprehensive analysis of the intersection between technology and ethics in online education reveals a landscape fraught with challenges but rich with growth and adaptation opportunities (Selwyn, 2014). This research has not only highlighted the complexities educators face in the digital realm (Boyd, 2014) but has also underscored the dynamic nature of ethical awareness in online teaching environments (Fetterman, 2010).

Key insights from the current study emphasize a marked shift in educators' ethical considerations, moving from traditional classroom concerns to more nuanced challenges that emerge from digital platforms and tools (Warschauer, 2003). This shift necessitates reevaluating existing educational strategies, calling for a more inclusive approach that extends beyond mere technological proficiency to encompass ethical judgment and decision-making in a digital context (Geertz, 2008).

The findings reveal that educators are increasingly aware of the ethical implications of their actions in online settings. They are navigating issues ranging from data privacy and security to equitable access and academic integrity (Shlesky & Alpert, 2007). This heightened awareness, however, comes with a need for more robust support systems and training programs. Educators seek guidance and resources to navigate these new ethical landscapes effectively, indicating a gap in current educational policies and practices (Tzabar - Ben Yehoshua & Dargish, 2001).

The study also points to significant policy and practice implications. There is a clear need for updated guidelines and frameworks that specifically address the ethical challenges of online education (Daynes & Pinnegar, 2007). Educational institutions and policymakers are called upon to develop and implement comprehensive strategies that ensure ethical considerations are integral to the fabric of online education. This includes the creation of supportive environments that encourage ethical dialogue and reflection, aiding educators in navigating the complexities intrinsic to their profession (Riessman, 2008).

Furthermore, the current research suggests a critical demand for continuous professional development focusing on both technological skills and ethical training. Such development programs should aim to equip educators with the necessary tools to make informed ethical decisions in the rapidly evolving landscape of digital education (Nussbaum, 2016).

Looking forward, the research opens several avenues for future exploration. Longitudinal studies are needed to understand how ethical awareness evolves among educators in digital environments over time (Papert, 1993). Additionally, examining the impact of ethical training programs on teaching methodologies and student outcomes would provide valuable insights into the broader impacts of ethical awareness in online education (Clandinin & Connelly, 1990).

In summary, this investigation into the ethical frontiers of online education contributes significantly to both academic discourse and practical applications in the field. It underscores the essential role of ethical awareness in the professional development of online educators and serves as a guide for educators, policymakers, and institutions in

shaping the ethical contours of digital learning environments (Tzabar-Ben Yehoshua, 2001). As technology continues to reshape the educational landscape, this study highlights the importance of ensuring that ethical considerations remain at the forefront of online educational practices and policies (Fetterman, 2010).

REFERENCES

- Ariav, Z. (2006). *Teacher Professional Development: Research Findings and Conclusions*. National Teachers Conference for Computer Science and Information Technology Teachers. Beit Berl College.
- Barak, M., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Daynes, S., & Pinnegar, S. (2007). *Educational Research in the Narrative Mode*. Harvard Educational Review.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55–61.
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography: Step-by-Step (3rd Ed.)*. Sage Publications.
- Fulton, K., & Torney-Purta, J. (2000). How teachers' beliefs about teaching and learning are reflected in their use of technology: Case studies from urban middle schools. *International Conference on Learning with Technology*.
- Geertz, C. (2008). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2008). Teachers' views on factors affecting effective integration of information technology in the classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16, 233-263.
- Maner, W. (1996). Unique ethical problems in information technology. *Science and Engineering Ethics*, 2(2), 137-154.
<https://link.springer.com/article/10.1007/bf02583549>
- Mioduser, D., Nachmias, R., Tobin, D., & Forkosh, A. (2006). *Pedagogical innovation integrated with information and communication technologies*. Tel Aviv University.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of Digitization*. Academic Press.

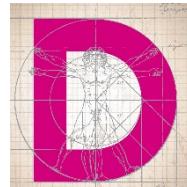
- Shlesky, P., & Alpert, B. (2007). *Narrative Research in Practice: Stories from the Field*. SAGE.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. American Educational Research Association.
- Tavani, H. T. (2011). *Ethics and technology: Controversies, questions, and strategies for ethical computing* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Tzabar - Ben Yehoshua, N., & Dargish, T. (2001). *Qualitative Research in Education: Contexts and Processes*. Dvir.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

Digilec 11 (2024), pp. 24-41

Fecha de recepción: 15/11/2023

Fecha de aceptación: 08/02/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10071>



e-ISSN: 2386-6691

LA ASIGNATURA DE MÚSICA: ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS OPINIONES DEL ALUMNADO DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS

THE SUBJECT OF MUSIC: A COMPARATIVE STUDY OF THE OPINIONS OF STUDENTS IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS

Paloma BRAVO-FUENTES

Grupo de Investigación en Educación Musical (SEJ-540)

Universidad de Granada

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9190-2197>

Resumen

La presente investigación se centra en un contexto caracterizado por una constante evolución legislativa que ha conducido a una disminución de la carga lectiva en la asignatura de Música en el nivel de educación primaria. Esta situación plantea interrogantes significativos acerca de la relevancia y pertinencia de mantener la música como componente integral del currículo escolar. En este contexto, el propósito fundamental de este estudio reside en la comprensión profunda de la valoración y nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con las clases de música. Es crucial subrayar que esta investigación no se circumscribe a la perspectiva de los docentes, sino que se enfoca en la percepción directa del propio alumnado. Para lograrlo, se considera la inclusión de 584 estudiantes de tercer ciclo de educación primaria de centros educativos tanto públicos como privados de la localidad de Marbella (Málaga), con el objetivo de identificar posibles similitudes y diferencias en la manera en que estas instituciones abordan la asignatura de música. La metodología de investigación se sustenta en la triangulación de datos, lo que implica la recolección de información a través de diversas fuentes y técnicas. Los resultados de esta investigación no solo enriquecerán la comprensión de la percepción de los estudiantes sobre la música en el contexto educativo, sino que también proporcionarán datos valiosos para los especialistas en educación musical. A través de estas conclusiones, se aspira a promover un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz y significativo en el ámbito musical, adaptado a las motivaciones y preferencias de los estudiantes, asegurando así la continuidad de la música como componente esencial de la formación educativa en la educación primaria.

Palabras clave: calidad; música; educación; opiniones; alumnado.

Abstract

This research focuses on a context characterized by a constant legislative evolution that has led to a decrease in the teaching load of music at primary school level. This situation raises significant questions about the relevance and pertinence of maintaining music as an integral component of the school curriculum. In this context, the fundamental purpose of this study lies in the in-depth understanding of students' assessment and level of satisfaction with music lessons. It is crucial to underline that this research is not limited to the teachers' perspective but focuses on the direct perception of the students themselves. To achieve this, 584 students in the third cycle of primary education from both public and private schools in the town of Marbella (Málaga) were considered, with the aim of identifying possible similarities and differences in the way these institutions approach the subject of music. The research methodology is based on data triangulation, which involves the collection of information through various sources and techniques. The findings of this research will not only enrich the understanding of students' perceptions of music in the educational context but will also provide valuable data for music education specialists. Through these findings, the aim is to promote a more effective and meaningful teaching-learning process in the field of music, adapted to students' motivations and preferences, thus ensuring the continuity of music as an essential component of educational training in primary education.

Keywords: quality; music; education; opinions; students.

1. INTRODUCCIÓN

La música afecta en la vida del ser humano ya que “desde tiempos antiguos ha venido mostrando su gran capacidad para incidir en la vida de una persona, afectando de una manera agradable o desagradable en sus emociones, interviniendo en la mente, cuerpo y espíritu” (Mosquera, 2013, p.37). En este aspecto su incorporación en la etapa de educación primaria favorece la formación integral de los niños/as contribuyendo al desarrollo de todos los planos que definen y conforman su personalidad siendo estos: “biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual (Santiago, 2008, citado por Romero, 2017). Así, va a proporcionar ocasiones únicas para el desarrollo de valores sociales y morales, de autoestima y de creatividad (Gainza, 1993). Además, desarrolla el hemisferio derecho del cerebro relacionado con la creatividad, la memoria, las emociones y la cognición (Pérez, 2018).

La música es un poderoso medio de comunicación para los individuos (Custodio y Cano, 2017) de influencia sobre el estado emocional (Panchi et al., 2019) por despertar los sentidos (Fernández, 2019). Además, “ha sido uno de los medios más utilizados para tratar problemáticas sociales” (Isaza, 2020, p. 75) ayudando a superar la timidez, favorecer el trabajo en grupo y las relaciones interpersonales (Fernández, 2019). En lo referente al plano corporal, la música es capaz de estimular la coordinación, el equilibrio y el desarrollo motriz de los niños/as (Pérez, 2018). Además, cognitivamente colabora en el desarrollo y en la ordenación de modelos mentales y de la inteligencia a nivel general (Rodríguez et al., 2022) pues estimula la actividad mental (Pérez, 2018).

Sin embargo, a pesar de todos los beneficios fruto de la inclusión de la música en esta etapa educativa, el área de Educación Artística ha pasado por situaciones de carácter volátil. Los cambios estructurales dentro del currículo causados por las diferentes leyes educativas le otorgan una posición secundaria dentro del sistema educativo en comparación con otras asignaturas (Lehmann, 1988). El enfoque de la educación hacia la economía del conocimiento; es decir, para el ámbito económico, puede ser la causa de no ser considerada como útil por parte de las administraciones educativas (Aróstegui, 2017). Se recuerda, además, que según la legislación educativa para la Comunidad autónoma de Andalucía, la sesión de música en esta etapa educativa es semanal y de una hora de duración.

Teniendo en cuenta las ideas mencionadas y más allá de los cambios legislativos y sus numerosas consecuencias, las aportaciones teóricas enfatizan la necesidad de inclusión de metodologías activas que fomenten la individualidad del alumnado, que capten su motivación y que sean cercanas a sus intereses (Muntaner-Guasp et al., 2022). Este trabajo se centra en conocer las opiniones del alumnado sobre las clases de música de centros educativos siendo los testigos más directos de la educación. Estas aportaciones son tangibles de evaluación y permiten aportar premisas interesantes a tener en cuenta a la hora de elaborar los contenidos de la asignatura de Música y sus metodologías.

A nivel inicial se han considerado trabajos en esta temática para la etapa de secundaria (Iotova y Jiménez, 2014) y otros referentes a valoraciones de docentes de la

Educación Musical (Gustems-Carnicer et al., 2020). Pero, no se han conseguido encontrar aportaciones directas que empleen como objeto de estudio a estudiantes de primaria. Por esta razón, esta investigación recoge las opiniones de los estudiantes, de los dos últimos cursos de dicha etapa intentando mostrar su nivel de satisfacción con la asignatura de música. Además, con la finalidad de poder ofrecer una comparación de datos recopilados más completa, se han incorporado centros de carácter público y privado.

2. MÉTODO

En esta investigación descriptiva, la metodología que se emplea es de carácter mixto para conocer el fenómeno a estudiar y ofrecer resultados tangibles de evaluación. Así, se incorpora la triangulación como procedimiento para la obtención de un control de calidad real del proceso contribuyendo a otorgarle validez, credibilidad y rigor en los resultados (Aguilar y Barroso, 2015). Los datos tienen un carácter abierto y subjetivo al provenir de los estudiantes. Por ello, su análisis e interpretación posterior deben incorporar técnicas que le otorguen el rigor mencionado (Álvarez et al. 2017). En concreto, el tipo de concreto de triangulación implementada es analítica siendo una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo que potencia las conclusiones y valida un estudio de encuesta” (Rodríguez, el al. 2006, p.3).

2.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer la valoración de los estudiantes de dos centros públicos y dos centros privados sobre la asignatura de Música y las actividades que se realizan en las aulas para, posteriormente realizar un análisis comparativo de datos y buscar diferencias y similitudes entre los centros participantes. Gracias a este proceso se pueden definir las actividades musicales satisfactorias para los estudiantes y el anhelo por realizar otras y/o las mencionadas de forma más constante. Finalmente, otro objetivo es el tratar de conocer los gustos musicales concretos del alumnado y la frecuencia de asistencia a actuaciones musicales con la finalidad de tenerlo en cuenta en las concreciones curriculares de la asignatura para partir del entorno próximo, realidades e intereses de los estudiantes.

2.2. Contexto y participantes

La selección de participantes se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia que incluye “a los individuos o entidades más convenientes” (Blaxter et al., 2005, p.116). El criterio de inclusión de los sujetos es pertenecer a un centro público o privado de la localidad de Marbella (Málaga). Así, tras el envío por mail a 3 centros públicos y 3 privados de las condiciones mencionadas, acceden a participar dos públicos y dos privados de 3 líneas cada uno. Para concretar la muestra entre todos los estudiantes que conforman estos colegios, se ha seleccionado el

alumnado perteneciente al tercer ciclo de la etapa de edades entre los 10 y 12 años. El número de participantes por centro y su género se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Alumnado por centro educativo.

Grupo	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
5º-A	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 25 (niños 14-niñas 11)	Total: 20 (niños 10-niñas 10)	Total: 22 (niños 10-niñas 12)
5º-B	Total: 27 (niños 12-niñas 15)	Total: 26 (niños 14-niñas 12)	Total: 21 (niños 11-niñas 10)	Total: 21 (niños 11-niñas 10)
5º-C	Total: 26 (niños 15-niñas 11)	Total: 26 (niños 14-niñas 12)	Total: 20 (niños 9-niñas 11)	Total: 21 (niños 11-niñas 10)
6º-A	Total: 26 (niños 13-niñas 13)	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 21 (niños 12-niñas 9)	Total: 21 (niños 10-niñas 11)
6º-B	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 25 (niños 11-niñas 14)	Total: 21 (niños 10-niñas 11)	Total: 21 (niños 9-niñas 12)
6º-C	Total: 27 (niños 11-niñas 16)	Total: 26 (niños 12-niñas 14)	Total: 20 (niños 10-niñas 10)	Total: 20 (niños 10-niñas 10)
Total	159 (niños 79-niñas 81)	155 (niños 79-niñas 76)	144 (niños 62-niñas 61)	126 (niños 61-niñas 65)
				TOTAL: 584 estudiantes

2.3. Instrumentos

Este proceso comienza con la revisión bibliográfica relacionando el concepto de satisfacción en la Educación Musical en educación primaria. Al no encontrar aproximaciones al campo de búsqueda se amplía a otras etapas encontrando referencias mencionadas.

Se demanda a la muestra redactar un breve ensayo individual ($n=584$) sobre su opinión personal respecto a la asignatura de Música (sin delimitar el número de líneas), al inicio del segundo trimestre del curso. Gracias al su análisis posterior se puede incorporar, a nivel cualitativo, información adicional para realizar la triangulación de fuentes de datos. Estas aportaciones ofrecen de manera directa y anónima información para conocer sus opiniones (Bullough, 2014).

El siguiente elemento es el diseño y validación de un cuestionario que ha pasado un procedimiento mixto de juicio de expertos/as y prueba piloto con un grupo no participante. Este cuestionario es específico, a diferencia del ensayo solicitado a los estudiantes (que era una valoración genérica de la asignatura). Los dos procedimientos que se llevan a cabo con el cuestionario se realizan de manera conjunta siguiendo las aportaciones de McMillan y Schumacher (2011) que identifican la fusión de estos elementos para conseguir la retroalimentación necesaria antes de incorporar el cuestionario en la población final. Se ha seleccionado el cuestionario por considerarse la mejor manera de acercarse a la realidad del pensamiento de los estudiantes (Palacio et al.,

2021). Además, se han tenido en cuenta requisitos de partida en la conformación del cuestionario de los referenciados por Ramos et al. (2006) insistiendo en la importancia de ser breve, sencillo y con vocabulario accesible a la edad y características socioculturales. Así, el contenido e ítems concretos del cuestionario, se ha elaborado tras una revisión bibliográfica de trabajos previos y la aportación y validación ofrecida por el juicio de expertos/as (Crocker y Algina, 1986).

2.4. Procedimiento

La investigadora elaboró una primera versión del cuestionario de 10 ítems. El grupo de expertos/as implicado está compuesto por 10 profesionales. El criterio de inclusión es ser docentes de los centros públicos o privados seleccionados. Así, 4 de ellos son profesionales de Educación Musical, 2 de la especialidad de inglés, 2 de Educación Física y; finalmente, uno es director y docente de primaria (de un centro público) y otra es directora y docente de Educación Infantil (de un centro privado).

Para la validación del cuestionario se ha elaborado una escala de 1 a 4 tipo Likert, registrando el grado de pertinencia valorando en qué medida cada ítem del cuestionario inicial debía formar parte del cuestionario definitivo. Así, se decidió eliminar aquellos ítems que alcanzaran un valor medio próximo a 2, y modificar mediante una reunión posterior con los expertos, los que obtuvieran valores cercanos al 3. Finalmente, mencionar que los ítems que conseguían la puntuación cercana a 4 se incorporan sin modificaciones. Así, el cuestionario se estructuró en dos partes siendo la primera la que recopila valoraciones referentes a los elementos del cuestionario en sí (presentación e instrucciones) y, la segunda en la que se solicita la aportación sobre la validez del contenido del instrumento. Además, se añadieron espacios libres de expresión en cada una de las preguntas por si alguno de los expertos quería añadir información adicional. De los resultados, el grupo de expertos considera que la presentación de los ítems es adecuada en lo referente a exposición, claridad de contenido y adecuación. En lo que a la validez de las preguntas se refiere, el 81% del total de las valoraciones se ubica entre las puntuaciones de 3 y 4 contando el 19% restante que a cuatro preguntas le han otorgado una puntuación inferior, pero sin adjuntar opiniones al respecto para la mejora de las mismas más allá de mencionar que el cuestionario resulta largo para el alumnado de esta etapa siendo un condicionante de posibles sesgos de investigación.

Llegados a este momento, las variables incorporadas al cuestionario presentan la misma importancia dentro de la validación del contenido en lo referente a las preguntas de este. En este aspecto, las valoraciones ofrecidas por los expertos son buenas en lo referente al orden, claridad de redacción teniendo en cuenta la etapa educativa, y adecuación de las opciones de respuesta. Sin embargo, tal como se adelantaba en líneas anteriores, si se muestra discrepancia en lo referente al número de preguntas incorporadas.

Los componentes del grupo de expertos/as se muestran cercanos y participantes en este proceso y se ofrecen, por unanimidad, a participar en la conformación de un grupo focal con la finalidad de replantear las preguntas hasta alcanzar el mayor grado de satisfacción, antes de incorporar el cuestionario al alumnado participante. Esta sesión se realiza de forma presencial y permite el diálogo y discusión entre sus miembros

participantes. Toda la información es recopilada por parte de la investigadora para incorporarse y elaborar la versión final del cuestionario.

Por todo lo mencionado en líneas anteriores y tras la realización completa del procedimiento de juicio de expertos/as, el cuestionario inicial de 10 preguntas se modifica con las aportaciones de dicho grupo en un cuestionario final de tipo mixto que incorpora un total de 6 preguntas. La primera de estas preguntas busca conocer los intereses musicales de la muestra tras la cual se indaga para conocer los medios empleados para su escucha. La siguiente, buscar definir el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la asignatura de Música añadiendo conocer su actividad preferida dentro de la misma. A continuación, la siguiente pregunta indaga respecto a qué actividad que no realicen les gustaría hacer o, en caso de realizarla, que fuera de manera más asidua. Finalmente, la última de las preguntas quiere conocer de manera directa el número de salidas a eventos musicales (de cualquier tipo) que realizan por curso los centros educativos seleccionados.

A continuación, con la finalidad de otorgar veracidad y fiabilidad al instrumento final elaborado y antes de someterlo a la valoración de prueba piloto con un grupo participante de características similares al incorporado en este proceso de investigación, la consideración de su posible validación pasa por el cumplimiento de los requisitos estipulados por Muñiz (1996) incorporando un coeficiente de fiabilidad satisfactorio obteniendo el Alfa de Cronbach un 0.89 (Cronbach, 1990). En este momento, comienza la denominada fase empírica, en la que se llevó a cabo una prueba piloto con el cuestionario definitivo, con la finalidad de analizar la comprensión y pertinencia del instrumento y la validez del mismo, dentro de un grupo de estudiantes de categorías similares a las necesarias, consiguiendo un resultado satisfactorio en la cumplimentación de la misma. Este proceso se lleva a cabo siguiendo las aportaciones e instrucciones referenciadas por Cea D'Ancona (2001) en las que el autor aconseja realizar esta prueba piloto con la intención de conocer los criterios de calidad antes de ser incorporados con la muestra de sujetos de interés.

Este grupo piloto está conformado por un total de 70 niños/as de educación primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años de edad siendo 35 de los/las incorporados de un colegio público de la zona y los otros/as 35 de uno concertado. Esta selección de estos sujetos se realizó por medio de criterios no probabilísticos siguiendo las instrucciones realizadas por Carretero-Díos y Pérez (2005) que aportan dentro de sus recomendaciones la premisa de incorporar entre 5 y 10 sujetos por cada uno de los ítems que contenga el cuestionario final. En este sentido, para esta investigación en concreto se necesitaban entre 30 y 60 sujetos y se logró incorporar a 70. Es necesario mencionar que en el proceso de administración y cumplimentación del cuestionario por parte del grupo piloto ($n=70$) no se ha encontrado ni referenciado ninguna dificultad por parte de los sujetos participantes pudiendo afirmar que se ha dado una correcta comprensión y cumplimentación de cada uno de los ítems que lo conforman.

Llegados a este momento es necesario destacar que, al incluirse en todo momento participantes menores de edad, se confirmó la autorización de los tutores y padres, así como se contó con el visto bueno tanto del equipo directivo como del total del claustro de cada uno de los centros escolares participantes (tanto para la realización de la prueba piloto como para la cumplimentación del cuestionario final). En ningún momento se

aportan en esta investigación datos personales de ningún tipo de los sujetos participantes debido a la situación mencionada respetando su privacidad.

El cuestionario final fue ofrecido a los estudiantes de la muestra de esta investigación ($n=584$) en el tercer trimestre del curso académico 2021/2022, concretamente en el mes de mayo. La selección de este momento en el cronograma escolar se justifica con la finalidad de que los alumnos/as pudieran tener mayor conocimiento y opinión sobre la clase de música al quedar tan sólo un mes para finalizar el curso. Además, se decide, para facilitar su cumplimentación, que sea en formato papel y de carácter anónimo, buscando que la totalidad de los participantes se sientan libres de expresar su opinión y aportaciones.

La revisión de trabajos similares previos, el ensayo a nivel individual del alumnado y la realización del cuestionario conforman los elementos que componen la triangulación.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos se ofrece de manera gráfica a través de diagramas circulares dada su sencillez y rápida interpretación. Se ha incorporado MAX-QDA para realizar un análisis temático del contenido en las preguntas de carácter cualitativo y cuantitativo. Los pasos han sido: 1) familiarización con las aportaciones, creación de códigos iniciales y búsqueda de temas; 2) revisión y etiquetado, mediante la técnica de comparación constante, de dichos temas y; 3) redacción del informe de compilación final de los datos recogidos a cada centro educativo para cada pregunta del cuestionario.

Tabla 2

¿Qué tipo de música es el que más te gusta? Compendio de respuestas pregunta 1 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Reggaetón	70%	69%	49%	62%
K-Pop	9%	5%	3%	4%
Pop	14%	19%	40%	29%
Trap	4%	3%	7%	4%
Rock	2%	1%	1%	1%
Rap	1%	3%	1%	0%

En la compilación de respuestas de los centros participantes se observa que el número más elevado de la muestra se inclina hacia el género musical denominado Reggaetón. Cabe señalar que en los centros públicos el alumnado ha identificado 6 estilos musicales diferentes mientras que en los privados este número desciende a 5. Además, se añade que el siguiente género más escuchado es el Pop seguido por el *K-pop* en los centros públicos y el Trap en los privados. Finalmente señalar el Rock y Rap en los centros públicos y la música clásica y el Rap en los privados.

Tabla 3

¿A través de qué medios sueles escuchar música? Compendio de respuestas pregunta 2 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
TikTok	79%	84%	51%	62%
Instagram	8%	9%	10%	5%
YouTube	11%	7%	9%	2%
Spotify	2%	0%	1%	0%
iTunes	0%	0%	29%	31%

En los diagramas se aprecia cómo los estudiantes tanto de centro público como privado escuchan el mayor porcentaje de música a través de la red social denominada *TikTok*. Después, en los centros públicos se usa *Instagram* seguido, en menor medida, por *YouTube* y un mínimo porcentaje para la plataforma Spotify. Sin embargo, en los centros privados, ocurriendo lo mismo en lo referente al uso de *TikTok*, pero se aprecia una disminución de las reproducciones en *Instagram* y *YouTube* a favor de la plataforma de iTunes existiendo un muy bajo porcentaje (en uno de los centros) que emplea Spotify

Tabla 4

Del 1 al 5 (1=nada; 5= mucho) cuánto te gusta la asignatura de Música en el colegio? Compendio de respuestas pregunta 3 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
1 (Nada)	13%	19%	1%	1%
2 (Poco)	22%	23%	1%	1%
3 (Bastante)	28%	48%	1%	1%
4 (Bien)	35%	4%	89%	85%
5 (Mucho)	2%	6%	8%	12%

Para la tercera pregunta se aprecian respuestas diferenciadas para los centros públicos respecto a los privados. En este sentido al alumnado de los privados le gusta más la asignatura de Música en el colegio siendo muy poco el porcentaje que le ha otorgado valores bajos. Cabe destacar que en el centro público 2 el total de estudiantes que otorgan la puntuación de 3 en la escala de valoración es casi del 50% siendo un grado de satisfacción medio.

Tabla 5

*¿Cuál es la actividad que más te gusta de las que haces en clase de Música?
Compendio de respuestas pregunta 4 del cuestionario*

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Cantar	1%	2%	4%	11%
Bailar	7%	3%	4%	4%
Interpretar con flauta dulce	57%	6%	2%	3%
Interpretar con instrumentos de percusión	0%	78%	0%	39%
Escuchar música	23%	2%	28%	11%
Componer con el iPad	0%	0%	21%	21%
Editar audios	0%	0%	22%	9%
Karaoke	0%	0%	16%	10%
No válidas	12%	11%	3%	2%

En las gráficas de la pregunta número 4 se aprecian claras diferencias y similitudes. Por un lado, en todos los centros educativos se repiten como actividades: cantar, bailar, interpretar con la flauta y escuchar música. Sin embargo, a pesar de ser actividades presentes en todos los colegios, el porcentaje de estudiantes que las incluyen entre sus favoritas es muy bajo salvo, escuchar música que consigue un porcentaje de un 23% en el centro público 1, un 28% en el centro privado 1 y un 11% en el centro privado 2. Por el contrario, dicha actividad sólo consigue un 2% del total en el centro público 2. Destaca un mayor porcentaje el interpretar con instrumentos de percusión en el centro público 2 con un 78% y en el centro privado 2 con un 39% del total.

Finalmente, es necesario mencionar que una diferencia significativa entre las actividades mencionadas por el alumnado entre los centros públicos y privados. Esta radica en la incorporación de actividades de los centros privados que incluyen las nuevas tecnologías tales como: componer en el *iPad*, editar audios y hacer *karaoke*.

Tabla 6

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase de Música que no hagas o hagas muy poco? Compendio de respuestas pregunta 5 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Interpretar con instrumentos	51%	48%	%0%	0%

Bailar coreografías de TikTok	29%	21%	55%	16%
Escuchar música actual	5%	22%	50%	20%
Usar ordenadores	8%	8%	0%	0%
Visualizar música en YouTube	0%	0%	0%	0%
Tocar el piano	0%	0%	7%	0%
Componer en el iPad	0%	0%	0%	39%
No válidas	7%	1%	8%	2%

La tabla correspondiente a la pregunta 5 muestran la demanda general de los estudiantes de actividades cercanas a su realidad musical, como hacer bailes *TikTok* y escuchar música actual.

Por otro lado, en los colegios públicos, existe una demanda por parte de los alumnos/as sobre interpretar con instrumentos con mayor frecuencia. Además, estos colegios demandan la inclusión de la tecnología en las clases de música mediante el uso de ordenadores y la visualización de clips musicales. Sin embargo, en los colegios privados los alumnos/as reclaman, aunque en menor medida, interpretar con el piano (actividad no incorporada anteriormente) y componer con el *iPad* con mayor asiduidad.

Tabla 7

¿Cuántas salidas del centro has realizado para ver actuaciones musicales?
Compendio de respuestas pregunta 6 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Sin salidas	75%	100%	0%	25%
1 salida	25%	0%	50%	75%
2 salidas	0%	0%	50%	0%
3 o más salidas	0%	0%	0%	0%

Esta pregunta refleja cómo en los colegios públicos ha habido una o ninguna salida para disfrutar de un evento musical, mientras que en los privados ha habido en algunos casos hasta dos salidas.

El análisis de los datos obtenido permite definir las siguientes premisas ordenadas en función de los objetivos planteados y el grado de alcance de los mismos. Por ello, se da comienzo con tratar de contextualizar esta investigación dentro de los intereses musicales de estos estudiantes y el lugar donde escuchan música. Así, se puede afirmar

que lo que escuchan a mayor nivel es reggaetón. Este detalle es interesante puesto que existen discrepancias respecto a este género musical. Hoy día, gran parte de la población consume a diario esta música teniendo una gran repercusión a nivel mediático (Fejardo, 2020). Es evidente que nos encontramos ante una generación de estudiantes denominados nativos digitales que acceden a todo este contenido sin limitación alguna (Sorcia-Reyes, 2019). El consumo de este género, sobre todo por parte del público juvenil se realiza a través de redes sociales y escuchas en *streaming* (Bartra, 2022). Sin embargo, la polémica radica en el contenido violento, sexualizado y machista de sus letras (Marshall et al., 2010) lo cual puede tener un efecto directo en el comportamiento de los estudiantes.

Todas estas premisas resultan interesantes para los docentes del ámbito de la Educación Musical pues deben ser conscientes de la realidad del alumnado, independientemente sean de centros públicos que privados, e incluir esta música como recurso didáctico para el trabajo de la educación en valores, el desarrollo de la conciencia crítica y el consumo responsable evitando que sus letras puedan aflorar diferencias de género (Pejović y Andrijević, 2020). Además, es importante mencionar que, teniendo en cuenta los gustos musicales del alumnado definidos, hay una baja representatividad dentro de las aulas (Marín y Botella, 2018), pudiendo influir es la reducción del interés de los estudiantes por la asignatura (Kertz-Welzel, 2013). Por ello, los profesionales de la Educación Musical deben tener en cuenta los intereses de los alumnos/as otorgándoles voz y capacidad de elección del repertorio (Roberts y Campbell, 2015). Gracias a esta inclusión musical, esta enseñanza pasaría de tener un enfoque activo a uno sociocrítico (Aróstegui, 2014) que desarrollara la conciencia crítica, y las competencias sociales en los estudiantes.

Tal como se ha mencionado en las líneas anteriores, el mayor consumo de música se realiza a través de las Redes Sociales, premisa que confirman los resultados de investigación, concretamente a través de *TikTok* e *Instagram*. Finalmente, aunque en menor porcentaje, este alumnado escucha música también a través de plataformas como *YouTube*, *Spotify* y *iTunes*. En este aspecto es interesante destacar que el uso de *iTunes* (programa exclusivo de Apple) sólo es utilizado por alumnado de centros privados. Se menciona esta idea ya que este alumnado de los centros seleccionados dispone, a nivel individual, de un *iPad* y la incorporación de esta aplicación para escuchar música con una suscripción que le permite no tener interrupciones comerciales. Por esta razón, los estudiantes de dichos centros presentan un alto porcentaje de escuchas a través de la mencionada plataforma.

En el siguiente objetivo relacionado con la valoración de la asignatura de Música en el colegio se ofrecen conclusiones interesantes para los profesionales de Educación Musical. En la compilación de respuestas del alumnado, se aprecia de manera inmediata un mayor grado de satisfacción con la asignatura por parte de los estudiantes pertenecientes a los centros privados. Entre un 85 y 89% se encuentran satisfechos con la clase de Música a diferencia de los centros públicos dónde la disparidad es mayor. Por su parte, el centro público 1, presenta un 35% del alumnado que valora entre 1 y 2 esta asignatura, tal como se imparte en sus respectivos centros. Un 28% se mantiene en un nivel 3, destacando en nivel más positivo un 37%. En comparativa, el centro público 2 tiene un total del 42% del alumnado que define su satisfacción entre los niveles 1 y 2

siendo este dato preocupante al tratarse de casi la mitad de la muestra participante. El descontento es, por tanto, tangiblemente elevado. Finalmente, un 48% se ubica dentro de un tercer nivel siendo un muy bajo porcentaje de la muestra el que sitúe esta asignatura en los más altos niveles, concretamente un 10%.

El análisis pormenorizado del compendio de datos y resultados permite la afirmación de que los estudiantes de los centros privados participantes tienen un mayor grado de satisfacción hacia la asignatura de Música respecto a los integrantes de los centros públicos. Haciendo referencia a la/s actividad/es preferidas por el alumnado, el compendio de resultados obtenidos permite ofrecer conclusiones directas con los datos recopilados. Para comenzar, se aprecia que los estudiantes de centros públicos incluyen más limitación en el tipo de actividades que realizan dentro del aula de educación musical. En este aspecto, destacan cantar, bailar, interpretar con la flauta u otros instrumentos de pequeña percusión. De las mencionadas, en el centro público 1 la más reclamada es interpretar con la flauta con más de la mitad de la muestra encuestada y en el centro público 2 es interpretar con instrumentos de percusión.

Mención especial merecen las actividades de cantar o de bailar ya que ambas son nombradas por estos centros, pero en un porcentaje muy bajo siendo un 1% para cantar y un 7% para bailar en el caso del centro público 1 y; de un 2% para cantar y un 3% bailar en el centro público 2. Este aspecto destaca porque es algo que puede tener relación directa con la edad de los estudiantes. Se recuerda que estamos incorporando alumnado de tercer ciclo de estas enseñanzas con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años encontrándose en un momento en el que, la aceptación del grupo es un aspecto fundamental a nivel social (Maldonado y Barajas, 2018). En este sentido, en relación directa con la pregunta referente a qué actividades les gustaría hacer o hacer de forma frecuente en la asignatura destacar que cantar es la menos nombrada y, añadir que no mencionan que quieran incorporarla en mayor medida o de forma que pueda gustarles más. Sin embargo, en lo referente a bailar no ocurre así pues los 4 centros han definido que les gustaría introducir en las clases el realizar bailes de *TikTok*. En este sentido el porcentaje de estudiantes que reclama esta idea abarca desde un 16% en el centro privado 2 hasta un elevado 55% en el centro privado 1 sin bajar nunca de esas cifras en los colegios públicos. De manera evidente se puede definir en este aspecto concreto que los estudiantes están solicitando a los docentes de Educación Musical una aproximación de los contenidos a nivel de audiciones, a las realidades socioculturales en las que se encuentran inmersos. En este aspecto se recuerda lo interesante de incluir este tipo de repertorio con la finalidad de crear conciencia social, ya que, se quiera o no, el acceso a contenido musical con temáticas alejadas de los ideales y normas sociales es irremediable.

A continuación, se hace referencia a los apartados que incorporan la práctica instrumental. En ellos se observa que la utilización de la flauta dulce se menciona en todos los centros en un porcentaje muy bajo de entre el 2 y el 6% de aceptación salvo en el centro público 1 en el que más de la mitad de la población encuestada muestra su satisfacción al respecto. Sin embargo, es necesario mencionar que en el compendio de actividades que les gustaría realizar con más frecuencia en ninguno de los casos se menciona la flauta como opción. Este dato es tangible de evaluación puesto que 3 de los

4 centros incorporados a esta investigación presentan un muy bajo porcentaje de satisfacción con este instrumento y no demandan mayor uso de este.

En lo referente a la escucha de música se presentan ciertas discrepancias en cuanto al porcentaje de alumnado que le agrada esta actividad. De esta manera, el centro público 1 tiene un 23% del total y el centro privado 1 un 28%. Estas cantidades no son excesivamente altas, pero sí, comparadas con el centro público y privado 2 que tan sólo cuenta con un 2% esa actividad en concreto. Por ello, se podría definir la escucha musical como una actividad poco grata en esta edad del alumnado, pero llama la atención un dato interesante. Este dato se consigue gracias además al estudio de los ensayos individuales redactados por el alumnado en el que, a pesar de no preguntarles por actividades que no les gustaran, muchos han incorporado el “escuchar música clásica” como algo que no les complace. Esta premisa se enlaza con la siguiente pregunta referente a lo que añadirían en las clases todos los grupos dentro de la audición musical y es el acercarlas más a sus intereses musicales personales y actuales. En este sentido, se puede confirmar que estos estudiantes encuentran las audiciones propuestas por los docentes adaptadas a sus gustos por lo que, su nivel de atención y motivación desciende de manera directa.

Finalmente mencionar un elemento que causa una diferencia sustancial entre los centros públicos en comparación con los privados. Dicho elemento tan discordante es la incorporación al aula de música de las nuevas tecnologías. En este aspecto, los estudiantes de los centros privados refieren su satisfacción ante su uso en actividades tales como la edición de audio o, en ambos centros, la composición a través del *IPad* (actividad que incluso se reclama con más asiduidad un 39% del alumnado del centro privado 2. En este aspecto, los alumnos/as de los centros públicos demandan la incorporación tecnológica en esta asignatura siendo un 8% el porcentaje de alumnado que así lo declara en el centro 1 y un 8% en el 2 refiriéndose en este último a la visualización de contenido de *YouTube*. Finalmente conviene mencionar que, en este caso, las dotaciones de recursos de esta categoría son tangiblemente más numerosos y con mejores características en los centros privados permitiendo con ello una aplicación de las actividades mediante la inclusión de estos.

En el último objetivo de esta investigación se refiere a la frecuencia de salidas del centro educativo para asistir a eventos musicales obteniéndose unos resultados claramente diferenciados entre los centros públicos y privados participantes. En este sentido se aprecia que, en los centros públicos un porcentaje de mínimo el 75% del total de la muestra encuestada no ha asistido a ninguna actuación musical siendo incluso el 100%, en el caso del centro público 2. En contraposición, en el centro privado 1, los estudiantes han realizado una salida o 2 y en el privado 2 un 75% ha realizado 1 siendo sólo un 25% el total de estudiantes que no han tenido salida. Estos datos son tangibles de discusión puesto que, se recuerda que esta investigación se ha llevado a cabo en el tercer trimestre, concretamente a finales del mes de mayo, indicando con ello que el curso escolar estaba a menos de un mes de finalizar reduciéndose las posibilidades de realizar una salida de este tipo u otro. Es necesario destacar que el asistir a conciertos y otros eventos musicales ofrece al alumnado una vivencia musical significativa (Hentschke, 2009).

4. CONCLUSIONES

La música, dentro de las aulas de Primaria es capaz de contribuir de manera directa en el desarrollo integral del alumnado (López-Quintás, 2013). Por ello, conocer sus intereses musicales y expectativas resulta una tarea fundamental de partida para los docentes para adaptar a los contextos reales y próximos de los niños/as los procesos de enseñanza-aprendizaje. Antes de comenzar, es necesario mencionar que las comparaciones aportadas se incluyen dentro de la realidad propia de los centros educativos concretos incorporados a esta investigación, así como la visión sesgada al incorporar respuestas ofrecidas por menores de edad.

La comparativa entre los centros públicos y privados, puede esclarecer una mayor implicación de los privados, en el campo de la Educación Musical, a través del aumento y disponibilidad de recursos, principalmente de instrumentos y de la incorporación de nuevas tecnologías. Esto hace que los estudiantes se sientan atraídos por la asignatura y las posibilidades que la inclusión de estos recursos ofrece. Asimismo, se muestra una mayor presencia de salidas a eventos de carácter musicales por parte de dichos centros.

Por el contrario, las aportaciones recopiladas de los centros públicos muestran la realización de actividades más básicas dentro de la asignatura de música. Por esta razón, el alumnado de estos centros presenta inquietudes hacia la posibilidad de acercar los contenidos al uso de las TIC. En este aspecto, es fundamental destacar que la gran cantidad de recursos tecnológicos en los centros privados resultan un gran atractivo para los estudiantes aumentando su motivación y actividad hacia la asignatura. Asimismo, el disponer de diversos instrumentos y plataformas de escucha hacen que la comparativa con los centros públicos resulte a favor de los primeros.

Por otro lado, los estudiantes de todos los centros participantes, independientemente de que sean públicos o privados, aportan su deseo de acercar los contenidos y audiciones a sus gustos musicales. Resulta oportuno destacar que, independiente de las dificultades, consecuencia de cambios legislativos constantes, los docentes de Música deben ser capaces de captar la motivación y el interés del alumnado hacia la asignatura para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo (Bonetto y Calderón, 2014). En este sentido, para que este aprendizaje sea significativo es necesario relacionar los conocimientos musicales con la experiencia y práctica directa además de incluir actividades cercanas a sus intereses y motivaciones (Rusinek, 2004). Por ello, el uso de una metodología basada en un claro enfoque práctico es una necesidad en estas aulas (Sancha, 2017). De esta manera, conociendo con este trabajo las aportaciones directas de los estudiantes sobre sus preferencias y expectativas para la clase de Educación Musical se define información útil para los maestros/as de música. Es necesario recordar que, en la actualidad, los estudiantes están acostumbrados a filtrar a diario una cantidad ingente de información, de manera intuitiva pudiendo realizar esta misma acción dentro del aula eliminando todo aquello que no consideran útil para su vida (Rusinek, 2004). Es fundamental conseguir que la asignatura de música, tan importante para el desarrollo integral del alumnado, no pase desapercibida.

Finalmente, se perfila la futura línea de investigación consistente en la incorporación de este estudio en diferentes ubicaciones geográficas con la finalidad de evitar posibles sesgos de investigación y conseguir conclusiones más generalizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S., Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-bit. *Revista de Medios y Educación*, 47. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.19-42). Dairea.
- Aróstegui Plaza, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27.
- Bartra, E. (2022). Procesos de influencia social en las redes: El reggaetón ¿por qué es tan influyente? *Enfoques*, 4 (1), 13-17.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16 (1). <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Bullough, R.V. (2014). Methods for studying beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 150-170). Routledge.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–55.
- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). Harper and Row.
- Custodio, N., Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80 (1), 60–69. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Fajardo, J. (2020). La revolución global de la música latina y su carga social. Equal Times. <https://www.equaltimes.org/la-revolucion-global-de-la-musica>
- Fernández, A. M. (2019). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.30973/inventio/2020.15.37/2>
- Gainza V. (1993). *La Educación musical frente al futuro. La integración del arte en la educación general: arte, conocimiento y realidad. El significado cultural del arte*. Editorial Guadalupe.

- Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13 (58), 72-74.
- Gustems-Carnicer, J., Calderón-Garrido, D., Navarro, M., & Segura, G. (2020). La flauta de pico en la escuela: la opinión del maestro de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 17-33.
- Hentschke, L. (2009). Conferencia inaugural: Los conciertos didácticos, hoy. Papeles del Festival de música española de Cádiz: *Revista Anual*, 4, 19-28.
- Isaza, S. (2020). La música como medio de transformación social: estudio de caso de la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 23, 72–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ppo.num23-11030>
- Iotova, A. I., & Jiménez, J. P. (2014). Lo que piensan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de las clases de música y no se atreven a decirlo a sus profesores. *Magister*, 26(2), 75-81.
- Kertz-Welzel, A. (2013). Children's and adolescents' musical needs and music education in Germany. En P. Campbell y T. Wiggins (Ed.), *The Oxford Handbook of Children's musical cultures* (pp. 371-386). OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.001.0001>
- Lehmann, P. (1988). *Panorama de la Educación Mundial en el Mundo*. ISME YEARBOOK XV.
- López-Quintás, A. (2013). El poder formativo de la Música. *Revista española de pedagogía*, 254, 49-58.
- Maldonado Recio, M. T.; y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24.
- Marín, P. y Botella, A. M. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 19-37.
- Marshall, W., Rivera, R., y Pacini-Hernández, D. (2010). Los circuitos socio-sónicos del reggaetón. Trans. *Revista Transcultural de Música*, 14, 1-9.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2011). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 1-48). Editorial Universitas.
- Palacio, E. V. G., Fernández, B. C., Castaño, S. A. B., & Toro, C. A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 317-325.
- Panchi, W. E., Lara, L. D. R., Panchi, J. C., Panchi, R. C., Villavicencio, V. E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 104–121.

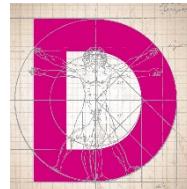
- Pejović, A. D., Andrijević, M. (2020). La percepción de las canciones de reguetón en los estudiantes serbios de e/le: ¿violencia, convivencia o supervivencia? *Nasledje* 45, 161-174.
- Pérez, F. (2018). Importancia de la música en la educación primaria para el desarrollo global del niño. ¿Verdad o mito? [Tesis de grado de maestro]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11090>
- Ramos, R., Giménez, A. I., Lapaz, E. y Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. TEA Ediciones.
- Roberts, C., y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and social justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305.
- Rodríguez Soles, E. G., Mamani Porto, M. D., & Paco Incalla, D. (2022). *La música: su importancia “inadvertida” para el desarrollo del niño*. *Pedagogo*, 4(1), 62–73. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.102>
- Romero, E. M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermería Herediana*, 10(1), 9–13. <https://doi.org/10.20453/renh.v10i1.3125>
- Rusinek G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1, 5. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110005A>
- Sancha, J. M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO. *Revista española de pedagogía*, 75 (268), 433-450. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-05>
- Sorcia-Reyes, S. (2019). Popular music, digital technology and society. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 4(2), 15. <https://doi.org/10.20897/jcasc/6359>

Digilec 11 (2024), pp. 42-61

Fecha de recepción: 18/02/2024

Fecha de aceptación: 04/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11035>



e-ISSN: 2386-6691

APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ERA DIGITAL: EL APRENDIZAJE MÓVIL EN EL CONTEXTO CAMERUNÉS

LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIGITAL
ERA: THE MOBILE LEARNING IN THE CAMEROONIAN CONTEXT

Oscar KEM-MEKAH KADZUE
École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6684-5485>

Resumen

Uno de los objetivos fundamentales que persigue la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Sin embargo, ese objetivo no siempre se cumple. En realidad, aprender y hablar con fluidez una lengua extranjera es un desafío considerable, especialmente cuando el aprendiz no está inmerso en un contexto de inmersión lingüística y la mayoría de sus interacciones con la lengua suelen darse en el aula. Actualmente, gracias al auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), las fuentes de input y output se han diversificado y multiplicado significativamente. Las nuevas tecnologías nos obligan a reconsiderar nuestra concepción de la enseñanza y del aprendizaje. En relación con ello, hoy en día hablamos de nuevos conceptos y teorías ligadas al aprendizaje, como son el aprendizaje móvil, el conectivismo, el entorno virtual de aprendizaje (EVA), el estudiante 2.0, etc. Debido a este nuevo ecosistema, se hace necesario acompañar a nuestros alumnos hacia esos nuevos senderos que condicionan el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa. A partir de una encuesta dirigida a 153 estudiantes cameruneses de español como lengua extranjera, analizamos la relación que tienen respecto al aprendizaje móvil. Identificamos los recursos móviles que utilizan para favorecer un aprendizaje efectivo del español. Desde la perspectiva de trabajar el aprender a aprender, este trabajo propone orientaciones de actuación que buscan un mejor aprovechamiento de los recursos móviles, con el fin de garantizar un aprendizaje autónomo más efectivo.

Palabras clave: ELE; aprendizaje móvil; competencia comunicativa; conectivismo; aprender a aprender

Abstract

One of the fundamental objectives of foreign language teaching/learning is the development of learners' communicative competence. However, this objective is not always achieved. In reality, learning and speaking a foreign language fluently is a considerable challenge, especially when the learner is not immersed in a language immersion context and most of his or her interactions with the language tend to take place in the classroom. Today, thanks to the rise of new information and communication technologies (NICTs), the sources of input and output have diversified and multiplied significantly. The new technologies force us to reconsider our conception of teaching and learning. In relation to this, we are nowadays talking about new concepts and theories linked to learning, such as mobile learning, connectivism, the virtual learning environment (VLE), the learner 2.0, etc. Due to this new ecosystem, it is necessary to accompany our students towards these new paths that condition language learning and the development of communicative competence. Based on a survey of 153 Cameroonian learners of Spanish as a foreign language, we analysed their relationship with mobile learning. We identified the mobile resources they use to promote effective learning of Spanish. From the perspective of working on learning to learn, this work proposes guidelines for action that seek to make better use of mobile resources in order to ensure more effective autonomous learning.

Keywords: ELE; mobile learning; communicative competence; connectivism; learning to learn.

1. INTRODUCCIÓN: PROBLEMÁTICA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) está cambiando nuestro *modus vivendi* y *modus operandi*. Así pues, queramos o no, nuestra manera de enseñar y aprender lenguas extranjeras no puede quedarse al margen de ese cambio profundo que nos trae la modernidad. Pero es importante subrayar que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas educativas tanto a nivel del desempeño docente como en las actuaciones de aprendizaje de los alumnos no se da de manera parecida en todos los países del mundo. Esta realidad no se presenta de igual manera en los países desarrollados y en los países en vía de desarrollo, debido principalmente a la brecha digital norte/sur.

En Camerún, ya desde antes de la crisis de la COVID-19, el gobierno está comprometido con las políticas de integración de las TIC en la educación primaria, secundaria y universitaria, como lo demuestran el número de seminarios organizados por las inspecciones de enseñanza y las altas instrucciones de la administración educativa de cara al uso de recursos tecnológicos en las aulas y la práctica de la pedagogía bimodal. A título ilustrativo, podemos citar la formación sobre la integración de las TIC en las prácticas educativas en la educación universitaria, *CertNum Sup (Certificat de Formation des Enseignants du Supérieur à l'Utilisation du Numérique)*, que se realiza en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I desde 2017. Durante la crisis de la COVID-19, la actual ministra de la educación secundaria inició el desarrollo de una plataforma de enseñanza a distancia para los alumnos, donde se pueden visualizar una serie de vídeos con clases impartidas en línea por algunos docentes. Estas videoclases se diseñan en el Centro de Educación a Distancia del Ministerio de Enseñanzas Secundarias, situado en Yaundé.

Sin embargo, al margen de este evidente entusiasmo por parte de las autoridades educativas y del esfuerzo constante del profesorado, tanto de la educación universitaria como secundaria de integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas, se observa que los estudiantes mismos parecen desconocer las posibilidades de uso que ofrecen las TIC con fines educativos. Efectivamente, centrando nuestra atención en el estudiantado camerunés de español como lengua extranjera (ELE), observamos que, a pesar de disponer de cuentas en *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* o *Tiktok*, este lleva a cabo un aprovechamiento insuficiente de sus teléfonos inteligentes a la hora de aprender español.

Tal observación nos lleva a plantearnos varias preguntas de investigación: (1) ¿cuál es la relación entre el uso que hace el estudiantado de las tecnologías móviles y su formación académica? (2) ¿Conocen y usan los recursos móviles para mejorar su competencia comunicativa en español? (3) ¿Utilizan sus móviles para garantizar un aprendizaje autónomo y efectivo del español fuera del entorno formal del aula? (4) Los estudiantes cameruneses, como aprendices autónomos, ¿construyen su propio aprendizaje a partir de los recursos móviles? (5) ¿Qué aplicaciones usan? (6) ¿Se conectan a internet para socializar, intercambiar, relacionarse y practicar español en línea con nativos o cualquier otro hispanohablante? Partiendo de estas preguntas, algunas relacionadas con

diferentes teorías de aprendizaje del constructivismo (4), el socioconstructivismo y el conectivismo (6), en el presente trabajo nos proponemos analizar el uso del teléfono móvil de las TIC como recurso didáctico por los estudiantes cameruneses. Al tener de las observaciones compartidas anteriormente intuimos, a modo de hipótesis de partida, que buena parte de los estudiantes cameruneses de ELE, pese a disponer casi todos de teléfonos inteligentes, no saca partido de manera significativa de los recursos móviles para aprender español y desarrollar su competencia comunicativa

Nuestro principal objetivo en este trabajo es identificar los usos académicos de los dispositivos móviles por parte del estudiantado camerunés de ELE e identificar su comprensión de las tecnologías en su formación de filólogos, lingüistas, traductores o docentes de ELE. Como objetivos secundarios, nos proponemos analizar sus conocimientos de los recursos móviles para el aprendizaje del español y describir los usos que hacen de los mismos cuando están fuera del espacio clase. Para ello, nos servimos de una encuesta dirigida a 153 estudiantes, que nos permitirá descubrir si, tanto el conectivismo como el constructivismo y socioconstructivismo prevalecen en las prácticas de aprendizaje del estudiantado camerunés. Otro objetivo de nuestra investigación, una vez analizados los datos recogidos, será servir de guía y, dentro de la perspectiva de trabajar el saber aprender, proponer al estudiantado una hoja de conducta que les permita aprovechar significativamente las oportunidades que ofrecen las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) de cara al desarrollo de sus competencias comunicativas en ELE. De acuerdo con Cabero (2007) – quien explica las implicaciones del uso de las tecnologías en la educación y destaca los problemas de saber qué hacer, cómo, para qué y por qué –, las orientaciones tecnopedagógicas que alcanzaremos al final de nuestro trabajo se orientan a mejorar el conocimiento y el uso de las aplicaciones móviles por el estudiantado camerunés de ELE.

2. MARCO CONCEPTUAL, TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las siglas TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) surgen en el ámbito educativo a raíz del auge de las TIC para referirse a las herramientas tecnológicas, cuyo uso es susceptible de garantizar el acceso al conocimiento, y, por tanto, fomentar el aprendizaje. En el ámbito de la educación, las TAC han dado lugar, entre otras tendencias educativas, al aprendizaje móvil o *m-learning*. Según Guerrero Rodríguez (2020), el uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de idiomas se enmarca en una disciplina bautizada como MALL (del inglés, *mobile-assisted language learning*), que a su vez forma parte del *mobile learning* o *m-learning*.

El aprendizaje móvil, según la UNESCO (2013:6), se refiere a “la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de TIC, a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar”. En palabras de Monteagudo Alonso (2021:759), “a partir del uso de dispositivos portátiles con fines educativos, el proceso de aprendizaje se convierte en algo que excede los límites de la clase y permite al alumno continuar su formación dondequiera y cuandoquiera”. En la misma línea, Pacheco (2008) destaca que el móvil nos permite interactuar con el entorno dentro y fuera de las aulas,

interactuar y colaborar cara a cara con otras personas, capturar y registrar experiencias mediante fotos, vídeos, voz, etc. que implican un aprendizaje versátil y colaborativo. El dispositivo móvil -móvil inteligente y/o Tablet-, añade Pacheco (2008), promueve el protagonismo del estudiante -convertido en sujeto móvil- y garantiza un aprendizaje auténtico, flexible, espontáneo, personalizado, situado, informal y vivencial. Por su parte, Ortega Zuñiga et al (2020) advierten que los dispositivos móviles cobran sentido y protagonismo en contextos de conectividad y portabilidad, ya que se convierten en el medio que habilita el espacio virtual donde las personas socializan.

El *m-learning* se diferencia del *e-learning* en el sentido de que en el aprendizaje móvil se usan dispositivos móviles con conectividad inalámbrica, y ello lo hace más flexible que el *e-learning*. El uso del dispositivo móvil hoy en día puede asumir un papel importante en el sector educativo, pues su buen uso facilita el acceso al conocimiento y la interacción con otros usuarios. Según Conde (2007), el *m-learning* puede ser considerado como una evolución del *e-learning* que posibilita a los alumnos el aprovechamiento de las ventajas de las tecnologías móviles, como soporte al proceso de aprendizaje y constituye un primer paso hacia la evolución que supone el aprendizaje ubicuo. Las características del *m-learning* según Cantillo Roura et al (2012) son:

- Portabilidad, debido al pequeño tamaño de los dispositivos.
- Inmediatez y conectividad mediante redes inalámbricas.
- Ubicuidad, ya que se libera el aprendizaje de barreras espaciales o temporales.
- Adaptabilidad de servicios, aplicaciones e interfaces a las necesidades del usuario.

Por su parte, Cabero (2014) nos presenta los aspectos siguientes como las ventajas más significativas del aprendizaje móvil:

- Ampliación de la oferta formativa del estudiante.
- Creación de entornos cooperativos y para el autoaprendizaje.
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre profesor y estudiante.
- Favorecer la independencia, el autoaprendizaje, así como el aprendizaje colaborativo y en grupo.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la tutorización de los estudiantes.
- Flexibilización del tiempo, espacio, herramientas de comunicación (sincrónicas y asincrónicas) y de códigos en la educación.
- Educación permanente.

El presente trabajo de investigación se circunscribe en el marco de las teorías de aprendizaje. Estas teorías son un conjunto de mecanismos que explican cómo se aprende y adquiere el conocimiento durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. De modo general, existen cinco teorías principales: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el socioconstructivismo y el conectivismo. Las tres teorías que llaman nuestra atención y en las que se basa nuestra investigación son las más recientes: el constructivismo, socioconstructivismo y el conectivismo. Nuestra investigación se basa en estas tres teorías porque el aprendizaje a partir del móvil puede hacerse de manera individualista y solitaria a partir de la consulta de recursos móviles por parte del aprendiente (construcción individual y solitaria de los aprendizaje desde su móvil), por una parte y, por otra parte, desde el uso del móvil por el estudiante para socializar y

practicar una co-construcción (aprendizaje con pares) del conocimiento, gracias a los recursos digitales móviles que posibilitan la interacción y el aprendizaje en línea (conectivismo). Según Arias Villa et al (2016), el constructivismo plantea la importancia del rol del estudiante como agente activo del proceso de aprendizaje. Así pues, con la proliferación de los dispositivos móviles en todos los espacios de la sociedad, los estudiantes ya conocen cómo funcionan y cuáles pueden ser sus usos. En suma, “los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista” (Hernández Requena, 2008:27). De ahí se percibe esa integración de las tres teorías de aprendizaje sobre las que se fundamenta nuestro estudio.

En lo que se refiere al estado de la cuestión, es preciso señalar que debido a la situación coyuntural de la pandemia de COVID-19, desde 2020-2024, la investigación educativa sobre el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas pedagógicas han aumentado significativamente en todo el mundo. En este estudio nos centramos en el contexto de Camerún. En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, citamos los trabajos de Nomo Ngamba (2022) y Kem-mekah Kadzue (2020, 2018). Ambos investigadores hablan del uso de los dispositivos móviles para impartir clases en el Departamento de Lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé. Nomo Ngamba (2022) sostiene que, en los resultados de sus encuestas, se confirma que, antes de la pandemia del Covid-19, la mayoría de los docentes y alumnos apenas usaban dispositivos móviles con fines pedagógicos. Tras la pandemia, se adoptó la enseñanza a distancia como una modalidad de enseñanza obligatoria en combinación con la enseñanza presencial en el aula. Además, la enseñanza a distancia pasó a adoptarse como medida de prevención de futuras crisis que evitaría la interrupción de la actividad académica y pedagógica.

Por su parte, Kem-mekah Kadzue (2020) explica cómo el uso de Whatsapp para impartir clases en el departamento de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior ha posibilitado la democratización del conocimiento científico, y ha permitido una enseñanza reflexiva y competencial en la medida en que el estudiantado tenía a su alcance el contenido de la asignatura antes de la hora de inicio de la clase en línea. Gracias a este método, el estudiantado podía leer, manipular, (de)construir, interiorizar, apuntar dudas y, durante la hora dedicada a la clase en línea, los estudiantes estaban preparados para realizar ejercicios de consolidación y contestar a las preguntas de evaluación formativas por parte del docente. Así pues, los estudiantes dejaban de ser meros oyentes como ocurría en la clase magistral. En la misma línea, Mbo (2020), en su trabajo sobre el uso de WhatsApp por parte de docentes de secundaria en el este de Camerún, señala que los docentes en los grupos de WhatsApp con sus pares aprenden de diversas formas (observación, imitación, intercambios, etc.), conductas que pueden reproducir en sus alumnos. El papel del profesor en un grupo de WhatsApp profesor-discentes pasa a ser el de guía. En Kem-mekah Kadzue (2018) se habla de las creencias de los docentes respecto al uso de las TIC para fines pedagógicos.

En el trabajo de Fotsing et al. (2017) sobre el uso de dispositivos móviles dentro y fuera del aula por parte de los estudiantes, se resaltan las conclusiones siguientes: “Les étudiants exploitent leurs technologie mobile pour se distraire et pour communiquer sur

les réseaux sociaux. D'autres étudiants par contre, selon leurs opinions, utilisent les TM hors salle de cours à des buts éducatifs¹» (Fotsing et al, 2017 :67). En la misma línea, en un trabajo de investigación sobre el uso de las TIC con fines pedagógicos por parte de universitarios cameruneses, Ngoulaye (2020) demuestra que todos los grupos de estudiantes observados se muestran favorables con el uso de las TIC para hacer investigaciones y mejorar sus competencias en las diferentes asignaturas que cursan. Ya sean los entrevistados durante la observación participativa o los que respondieron al cuestionario, dan testimonio de la mejora de sus resultados académicos gracias al uso de Internet y de las aplicaciones móviles para el aprendizaje. Como concluye el propio investigador, “il en ressort donc que les TIC ont facilité le traitement des opérations cognitives des étudiants”² (Ngoulayé, 2020 :234).

En cuanto al uso del móvil en la educación primaria, Djeumeni-Tchamabé (2014) en una investigación acción sobre el uso del móvil en la educación primaria concluye que, si bien el teléfono facilita la colaboración con los padres y permite nuevas actividades de aprendizaje en casa o en la escuela, como la autoevaluación de la propia lectura mediante la función "grabar" del teléfono, persisten muchas limitaciones y retos que conducen a nuevas preguntas. Se trata, entre otros objetivos, de formar a los futuros docentes en la elaboración de secuencias didácticas que integren los teléfonos. Por lo tanto, sería necesario que pudieran desarrollar habilidades técnicas como la toma de fotografías, la grabación de sonido, la captura de video y la implementación en formatos en teléfonos móviles.

A diferencia de los trabajos citados anteriormente, en la presente investigación, analizamos si existe un uso del móvil fuera del aula por parte de los estudiantes de manera libre y autónoma para aprender español. Y si es que existe, cómo se aplica, qué recursos usan los estudiantes y con qué finalidades. La originalidad de nuestra investigación radica en que es la primera investigación realizada en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún sobre la realidad del aprendizaje móvil entre los estudiantes de la educación universitaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo fue un estudio exploratorio cuantitativo a partir de una recogida de datos entre estudiantes cameruneses para su posterior análisis. La justificación de un enfoque cuantitativo fue el de conseguir un número elevado de participantes. El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario. El diseño del mismo y las variables seleccionadas se hizo en función de la problemática y los objetivos expuestos en el marco teórico. Se utilizó el cuestionario electrónico, Google Forms, para llegar a un gran número estudiantes de todas las universidades en un breve período de tiempo. Una vez diseñado el cuestionario, distribuimos una primera versión a

¹ “Algunos estudiantes utilizan su tecnología móvil para entretenerse y comunicarse en las redes sociales. Otros, en cambio, utilizan la tecnología móvil fuera del aula con fines educativos”. (Traducción propia).

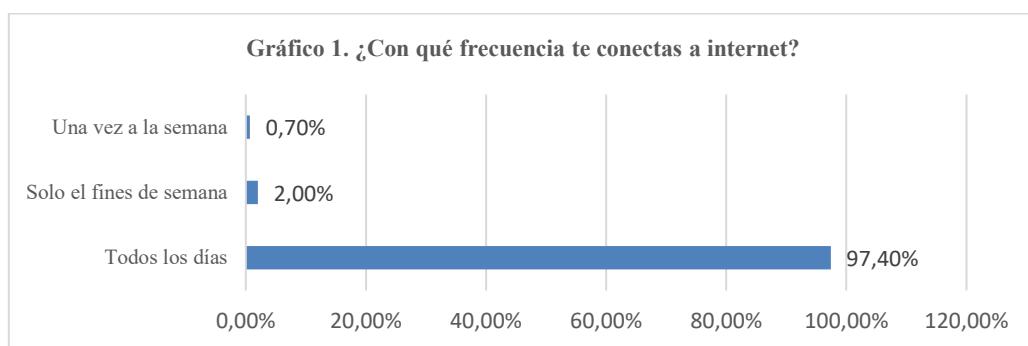
² “Se concluye que las TIC han facilitado el procesamiento de las operaciones cognitivas de los alumnos” (Traducción propia).

dos docentes universitarios cameruneses y dos estudiantes, a modo de fase piloto, para obtener observaciones y sugerencias.

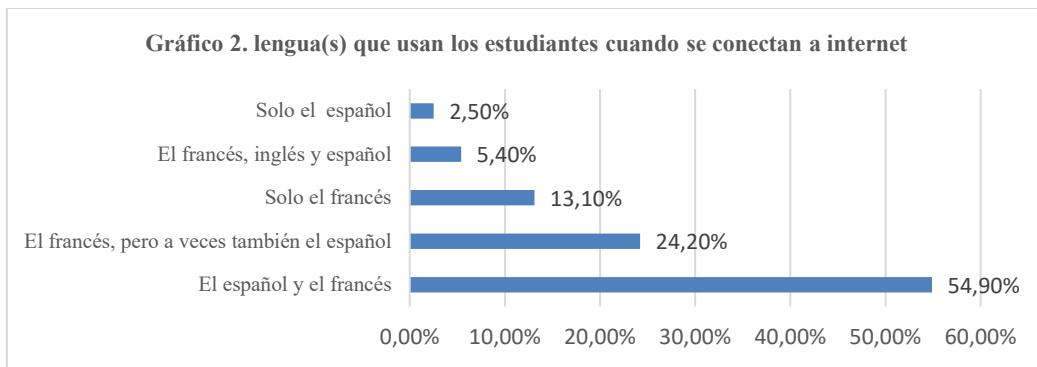
Una vez recogidas las observaciones y sugerencias, se realizaron las correcciones oportunas para tener el cuestionario definitivo antes de empezar a compartirlo en los foros de Whatsapp de los estudiantes de la Universidad de Yaundé I, así como a los docentes de español de otras universidades de Camerún para que lo pasaran a sus estudiantes. El resultado de la recogida de datos nos da una muestra de 153 informantes, de los que tenemos los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yaundé (32,7%), los de Universidad de Dschang (27,5%), Universidad de Duala (21,6%) Universidad de Yaundé I (7,8%), Escuela Normal Superior de Bertoua (2,6%), Escuela Normal Superior de Marua (2,6%), Universidad de Ngaoundéré (1,3%), Universidad de Bertoua (1,3%). La gran mayoría de los participantes son estudiantes de grado en filología hispánica y/o estudiantes del DIPES I (Diploma de profesores de enseñanza secundaria) con un porcentaje de 65,1% de la muestra. Los siguen los estudiantes de máster (30,3% de informantes) y doctorado (4,6%). El análisis de los datos recogidos se realizó con el programa Microsoft Excel, que permite elaborar estadísticas descriptivas. En el apartado de Resultados, presentaremos el análisis de los datos, que nos permitirá comprender mejor los usos del teléfono por parte de los estudiantes universitarios cameruneses de ELE.

4. RESULTADOS

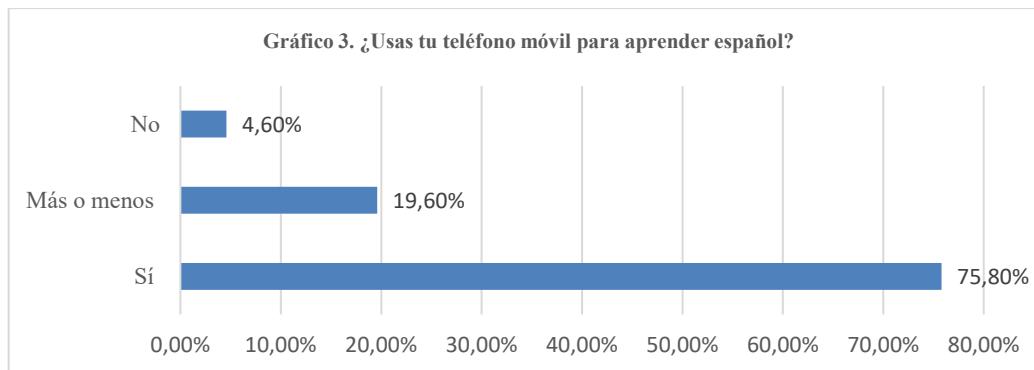
En este apartado, presentaremos los resultados obtenidos después del análisis de los datos recogidos en cada variable de la encuesta. Para ello, acompañaremos los gráficos de los comentarios que explican los resultados obtenidos en cada variable. A la pregunta de saber con qué frecuencia los estudiantes encuestados se conectan a internet, se obtuvieron resultados muy satisfactorios de cara al uso de las TIC por los estudiantes encuestados. En efecto, de los 153 encuestados, la casi totalidad (97,4%) afirma que se conecta todos los días, 2% solo los fines de semana y 0,7% una vez a la semana tal como se puede comprobar en el Gráfico 1.



Seguidamente se preguntó a los informantes qué lengua(s) utilizan o manejan cuando se conectan a internet desde sus móviles. De esta variable llegamos a los resultados que se pueden apreciar en el gráfico siguiente (Gráfico 2).

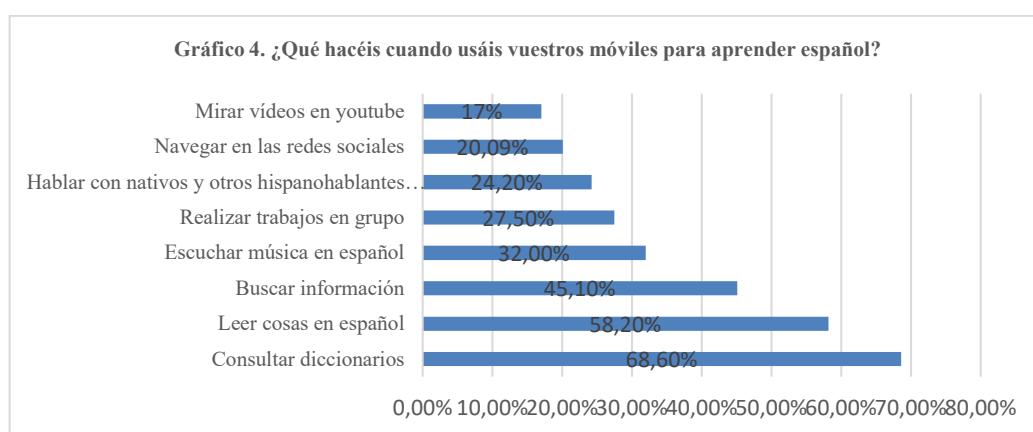


Como se puede observar en el Gráfico 2, la mayoría de los estudiantes cameruneses de ELE encuestados afirmaron utilizar más de una lengua cuando se conectaban a internet desde sus móviles: 54,90% señalaron que usaban el español y el francés, 24,20% advirtieron que utilizaban principalmente el francés, pero a veces también el español. Solo 13,10% de estudiantes afirmaron que solo utilizaban el francés. Finalmente, 5,40% señalaron que usaban el francés, el inglés y el español y, curiosamente, 2,5% de informantes afirmaron que solo usaban el español. Este resultado dejaba intuir que buena parte de los estudiantes encuestados era consciente del uso del teléfono móvil con fines didácticos. Si bien sabemos que los estudiantes cameruneses de ELE encuestados se conectan a internet, en la próxima variable nos interesaba saber si eran conscientes de que utilizaban sus móviles para aprender español. El análisis de datos dejaba entrever que 75,8% de estudiantes manifestaron que utilizaban sus móviles para aprender español. Un 19,6%, de informantes opinaron que lo hacían más o menos mientras que 4,6% afirmaron que nunca lo hacían, tal y como podemos comprobar en el Gráfico 3.

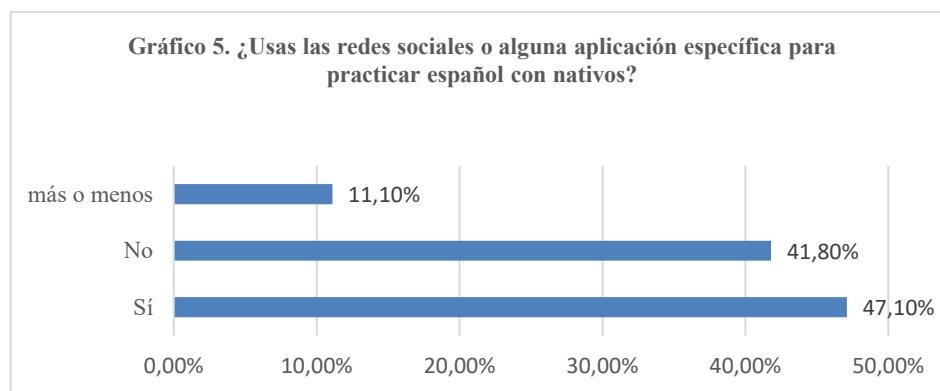


Se puede pues concluir que la gran mayoría es consciente de que, desde sus teléfonos inteligentes, se puede aprender español. La respuesta de la gran mayoría de informantes nos llevó a querer saber concretamente lo que hacen cuando usan sus teléfonos inteligentes para aprender español. Los resultados en esta variable, que se aprecian en el Gráfico 4, demostraron que la gran mayoría (68,6%) utilizaban sus móviles para *consultar diccionarios*. Es un resultado totalmente comprensible porque es el reflejo más normalizado y generalizado para cualquiera que disponga de un teléfono y se encuentre ante una palabra difícil y desconocida en la lengua extranjera que aprende. Seguidamente, destacó: *leer cosas en español* (58,2%) y *buscar información* (45,1%). El

móvil se convierte en este caso en una especie de biblioteca digital donde los alumnos buscan informaciones, datos, recursos y leen cualquier tipo de información que necesiten. *Escuchar música en español* (32%) demostró que también usaban sus móviles para fines lúdicos, si bien es evidente que, escuchando música en español, también se está aprendiendo español. Seguidamente, *realizar trabajos en grupo* (27,5%) apareció en el segundo bloque de acciones de aprendizaje realizadas por los estudiantes a partir de sus teléfonos. En este aspecto, vemos el rol del teléfono como herramienta de relación e intercambio con sus compañeros de clase. En la misma línea figuran *hablar con nativos y otros hispanohablantes cameruneses* (24,2%) y *navegar en las redes sociales* (20,09%) que, si bien ocupan un porcentaje menor que las anteriores funciones, demuestran el papel del teléfono como instrumento de relación y práctica del español con otras personas. Nos alejamos un tanto pues, del mero uso del mismo para fines personales e individuales, que es la finalidad que más destacó (es decir, la constructivista). Por otra parte, la necesidad de practicar la lengua con los nativos y realizar trabajos en grupos en línea con sus compañeros de clase nos lleva a las teorías conectivistas y socioconstructivistas del aprendizaje.

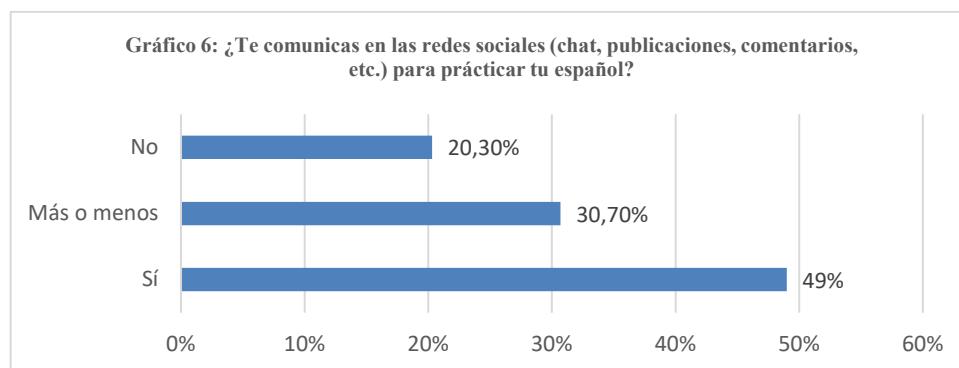


Retomamos una de las variables de la pregunta del Gráfico 4 en otra pregunta. Se preguntó a los encuestados si usaban las redes sociales o alguna aplicación específica para practicar el español con nativos. Los resultados demostraron que mientras casi la mitad de los informantes (47,1%) practicaban el español en línea con nativos, la otra mitad, en cambio, no se prestaba a este ejercicio tal como se puede comprobar en el Gráfico 5.

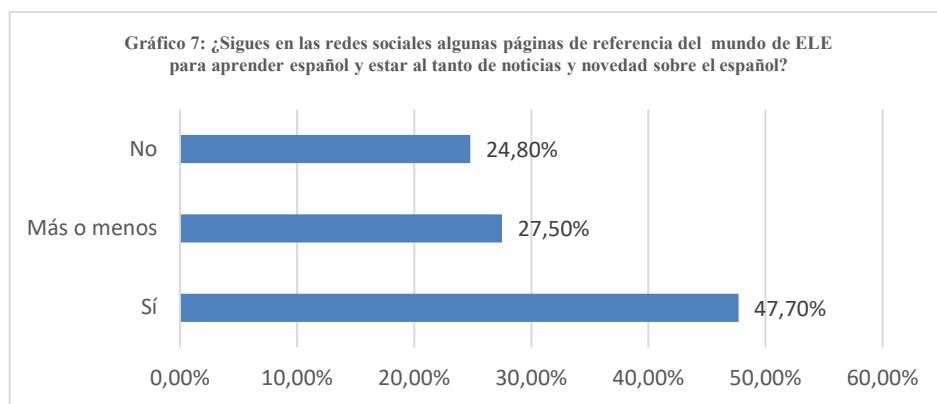


A la pregunta de saber qué aplicaciones usan estos informantes para hablar con nativos, hemos obtenido los resultados proporcionales al número de personas que afirmaron practicar español en línea (expresión e interacción orales y/o escritas) con nativos. La mayoría de los informantes han citado las aplicaciones siguientes: *Whatsapp, Facebook y Duolingo*. Otras aplicaciones citadas, pero en menor incidencia, incluyen: *Telegram, Badoo, Youtube, Tandem, Gmail, Instagram, Tiktok, Babel, Busuu*.

En la siguiente pregunta nos interesó saber si los estudiantes cameruneses de ELE se comunicaban en las redes sociales (por ejemplo, publicar en sus muros, comentar publicaciones, chatear, etc.) en español para practicar la lengua y mantener el contacto con ella fuera del aula. Los resultados obtenidos demuestran que la primera mitad de los encuestados (49%) lo hace mientras que 30,7% no lo hace más o menos y finalmente, 20,3% reconocen no hacerlo en absoluto, tal como se puede comprobar en el Gráfico 6.



Todavía en el campo del uso de las redes sociales para fines pedagógicos, se preguntó a los encuestados si seguían en las redes sociales algunas páginas de interés para un hispanista con la finalidad de aprender la lengua o estar al tanto de las noticias y novedades sobre el español y el mundo hispánico. Tal como podemos comprobar en el Gráfico 7, los resultados no distaron mucho de los obtenidos en el Gráfico 5. La primera mitad de los informantes señaló que sí lo hacen (47,7%), los demás reconocieron hacerlo más o menos (27,5%) y, finalmente, el porcentaje restante (24,8%) representa quienes dijeron que no lo hacen.

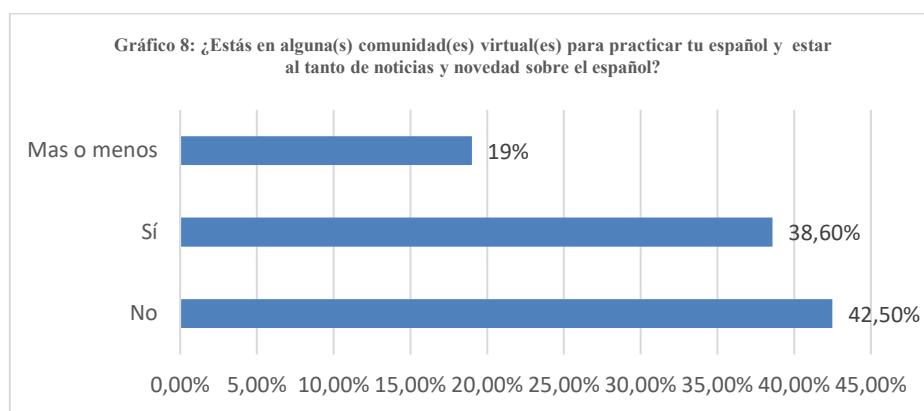


En la misma línea, nos interesó tener una idea de las páginas web que seguían nuestros estudiantes en las redes sociales. Las respuestas aportadas son todas las páginas Facebook que obedecen a varias categorías:

- Periódicos: *El País, Marca, ABC, Mundo deportivo, AS, France 24 en español.*
- Revistas: *Dialnet.*
- Grupos de Facebook: *Profesores de español de aquí y allí (PEA2), Mar de fondo, Espagnol para todos, grupo de profesores de español.*
- Páginas de Facebook con contenidos lingüísticos, culturales y didácticos en español: *aprender español fácilmente, espagnol pour tous, viva la lengua española, "poesía, literatura y frases", espagnol facile, español contigo, español para todos, red de escritores, espagnol pas à pas, hablemos español juntos, el español para todos, aprender español todos los días, mejorar nuestro español, profesores de español creativos, mensajes hermosos del español, babel, Aprender el español todos los días, Centro Miguel de Cervantes.*
- Diccionarios: *Reverso, Bravolol, Google traductor.*
- Páginas de referencias sobre el español: *El Instituto Cervantes, La RAE.*
- Academias de idiomas: *WEESER (école de langue moderne, anglais, espagnol, français).*

Cabe subrayar que, si bien casi la primera mitad de los informantes afirmaron que seguían cuentas de las redes sociales y páginas de referencias para aprender la lengua y estar al corriente de novedades del mundo del español, pocos pudieron referenciar esas páginas, tal vez por pereza o bien por no recordarlas, o bien porque la relación con las mismas no era muy cercana o frecuente.

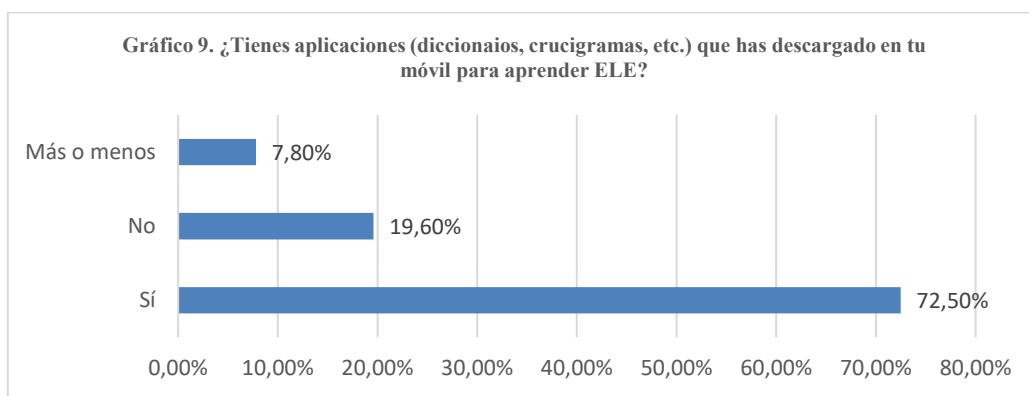
En la pregunta siguiente nos propusimos saber si los estudiantes cameruneses de ELE pertenecían a un entorno virtual de aprendizaje (EVA) donde interactuaban con los miembros para practicar el idioma, hacer debates y compartir reflexiones sobre temas diversos (Gráfico 8).



Observamos a raíz del Gráfico 8 que pocos son los estudiantes que prestan importancia de pertenecer a un EVA. Mientras que algunos de los que sí son miembros de algunos espacios virtuales de aprendizaje afirmaron estar en grupos whatsapp institucionales, o sea de las asignaturas que tienen en la universidad donde comparten el espacio con sus compañeros y sus docentes, otros afirmaron pertenecer a grupos whatsapp

más abiertos y de carácter general gestionados por ellos, donde intercambian con los diferentes miembros (estudiantes cameruneses) sobre cualquier asunto de interés relacionados con el español. A este respecto, enumeramos los nombres de unos grupos de Whatsapp que dieron los informantes: *SOS castellano, Peña casa madridista, los hispanohablantes, poemas de la vida y del alma, Cataluña, Solteros y solteras del mundo, herederos de Dios, Castellana UDs, El hispano club, Grupo de la UNED, Docentes de español, Grupo de vacaciones, espagnol A1/A2, PEA, Kapsiki, Hispanocameruneses, Langues Forever, Hispanófilos, La afroeliteca*, etc.

También se preguntó a los informantes si guardan en sus móviles aplicaciones (diccionarios, crucigramas, aplicaciones para aprender idiomas, etc.) para aprender español. La respuesta a esta pregunta se puede observar en el Gráfico 9 que exponemos a continuación.

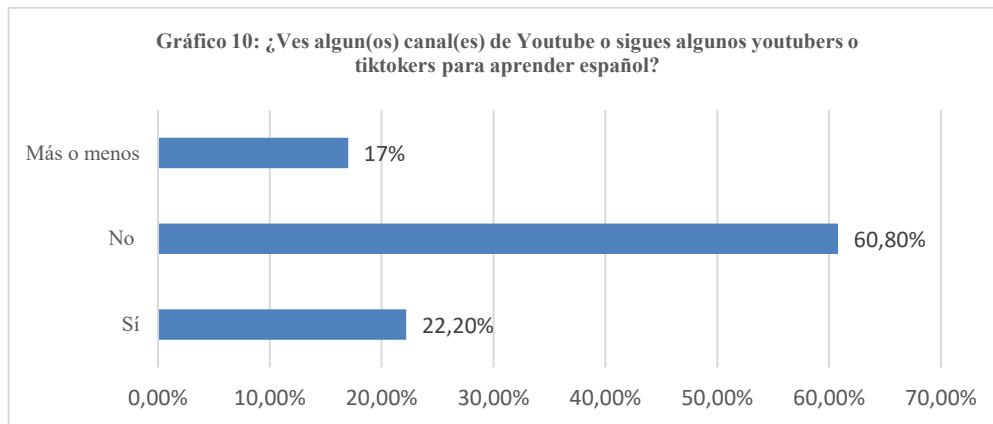


Tal y como se puede comprobar en el Gráfico 9, la gran mayoría de los estudiantes encuestados (72,5%) contaban con aplicaciones que les ayudaban a aprender español. Las aplicaciones citadas por esos informantes son:

- Aplicaciones para aprender idiomas: *Duolingo, Busuu, "J'apprends facilement l'espagnol.*
- Aplicaciones para hacer traducciones: *Google translator, DeepL, DRAE, reverso, Tubo Spanish.*
- Postcast: *Figgeritis.*
- Juegos de crucigramas.
- Aplicaciones de diccionarios bilingües y monolingües.
- Aplicaciones para aprender la conjugación.
- Aplicaciones para leer la biblia.
- Aplicaciones para hacer video llamadas: *zoom.*

Notamos que la gran mayoría de los informantes solo afirmaron que disponen en sus teléfonos aplicaciones móviles de *diccionarios bilingües y monolingües*. Este resultado no nos sorprende porque en una de las preguntas ya analizadas sobre el aprendizaje móvil, la gran mayoría de los encuestados (68,60%) se decantó con “*consultar diccionarios*” como la actividad que más realizan cuando utilizan sus teléfonos para fines pedagógicos. Considerando que los estudiantes también pueden utilizar sus móviles para practicar la comprensión auditiva fuera del aula, se les preguntó si ven

algunos canales de Youtube o siguen algunos youtubers o tiktokers para aprender español. El análisis descriptivo de los datos demostró que la gran mayoría de informantes no lo hacen (60,8%), un 17% de encuestados lo hace más o menos y, finalmente, solo 22,2% de informantes aseguraba que suele hacerlo, tal como se observa en el Gráfico 10.



Los encuestados que nos aseguraron que siguen canales de Youtube nos dieron los nombres de algunos canales: *Tu escuela de español, Real Spanish club, Usos del español, Telemundo, Tubidy, Lucía de erre que ele, Todas las clases de gramática por la Sra María, Hola qué tal, el youtuber Juan, Español con Juan, el español con Suzie, Speak spanish with Paula, Spanishline school, Español con Vicente, Profe Mónica, Aptitud verbal con Pepe Ríos*.

Finalmente, respecto a la valoración de la experiencia del aprendizaje móvil, llegamos al resultado que la apreciación de los estudiantes cameruneses resultó positiva en la medida en que un 43,8% de los encuestados reconoció que usar el móvil para aprender el español facilita su aprendizaje y dominio de la lengua. En la misma línea, 43,10% de informantes afirmaron que el uso del móvil mejoraba su competencia comunicativa en lengua española. En cambio, solo 8,6% de encuestados afirmaron que aprender desde el móvil les costaba o les resultaba difícil. En esta misma categoría algunos afirmaron no saber por dónde empezar para aprender desde sus móviles. Así pues, la pregunta de cierre de nuestra encuesta nos da respuestas satisfactorias en el sentido de la predisposición de los estudiantes a aprender a aprovechar de los recursos móviles para aprender español. En efecto, a la pregunta, te gustaría recibir una formación sobre cómo puedes usar el móvil para aprender más y mejor el español, la casi totalidad, (150 informantes de 153, es decir, 98%) de los estudiantes encuestados contestó sí.

5. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS

La casi totalidad de los estudiantes de ELE que encuestamos se conectaba a internet desde sus móviles todos los días. Buena parte de ellos se mostraron concienciados con las funciones que les ofrecen los recursos móviles para conseguir más exposición al input en la lengua extranjera que aprenden. Por ejemplo, la gran mayoría afirmó aprovechar los recursos móviles para aprender español de manera autónoma. Además del conectivismo,

la teoría de aprendizaje que más prevalece en las prácticas en línea de aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes encuestados resultó ser el constructivismo (cada uno construye a su medida su aprendizaje en línea a partir de búsqueda de palabras en diccionarios y búsqueda de informaciones, etc.), aunque también apareció en menor medida el socioconstructivismo (hacer trabajo en grupo en línea, practicar la lengua con nativos y compañeros de clase, pertenecer a un EVA). Para la mitad de los estudiantes encuestados, el español es una de las lenguas que utilizan cuando navegan por las redes sociales y buscan información en Google.

También se observó que casi la mitad de los estudiantes encuestados además de usar sus móviles para hacer actividades lúdicas como escuchar música y chatear, los utilizan para aprender de manera cooperativa y practicar la expresión e interacción escrita y oral con nativos o/y con sus compañeros de clases y otros hispanitas cameruneses. Así pues, como en el estudio de Ngnoulaye y Gervais, concluimos que el uso de los teléfonos móviles para aprender es «à vocation diversifiée par la recherche sur Internet, le courrier électronique, le multimédia, le traitement de texte, le clavardage ou l'usage de logiciels spécifiques, dans un but ludique ou académique»³ (Ngnoulayé y Gervais, 2015 :49).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio respecto al uso de las TIC para fines pedagógicos por los estudiantes cameruneses de ELE coinciden con los resultados de otros investigadores cameruneses realizados en el ámbito de otras disciplinas. Ngnoulayé y Gervais (2015 :43) afirman que “les proportions d'étudiants faisant des usages intensifs des TIC avoisinent les 50 %, et les proportions de ceux n'utilisant pas du tout les TIC sont inférieures à 10 %. Les utilisations qualifiées de moyennes et de médiocres ont des pourcentages proches respectivement de 30 % et 15 %⁴ ». En la misma línea, Fotsing et al. (2017 :65), concluyen que “Les étudiants disent avoir recours aux TM pendant les cours pour chercher des informations relatives aux notions abordées en cours. Un des étudiants déclare : « Généralement en salle de classe les TM me servent à effectuer des recherches sur les cours [...], à faire mes devoirs⁵ ».

Los resultados nos permiten evidenciar los usos y las predisposiciones de los estudiantes cameruneses de ELE respecto al aprendizaje móvil en el ámbito de la lengua española. A la luz de los resultados, tenemos una idea clara sobre lo que hace buena parte de los estudiantes desde su individualidad con sus teléfonos móviles para posibilitar oportunidades de entrada y salida de información (input vs output) fuera del entorno formal del aula. Por otro lado, hemos evidenciado que también son muchos los estudiantes que no aprovechan de las oportunidades que ofrecen sus móviles para aprender español, no por falta de interés, sino por desconocerlas. Asimismo, hemos apreciado un gran interés del estudiantado encuestado en recibir formación en TIC. En este sentido, para

³ “para diversos fines, como la búsqueda en Internet, la consulta del correo electrónico, los contenidos multimedia, el tratamiento de textos, el chat o el uso de programas informáticos específicos, con fines recreativos o académicos” (Traducción propia).

⁴ “las proporciones de alumnos que hacen un uso intensivo de las TIC se acercan al 50%, y las proporciones que no las utilizan en absoluto son inferiores al 10%. El uso medio y mediocre se acerca al 30% y al 15%, respectivamente.” (Traducción propia).

⁵ “Los alumnos afirman que utilizan las tecnologías móviles durante las clases para buscar información sobre los conceptos tratados en clase. Uno de los estudiantes afirma: "Generalmente en clase, utilizo las tecnologías móviles para investigar sobre el curso [...] y para hacer los deberes.” (Traducción propia).

promover el aprender a aprender, nos parece pues imprescindible de enunciar unas propuestas didácticas de interés para los estudiantes cameruneses respecto al uso del móvil para desarrollar su competencia comunicativa en español.

- Todos los estudiantes deben procurar ser estudiantes 2.0: En primer lugar, convendría que los estudiantes cameruneses utilizaran herramientas de aprendizaje del XXI, y que no se puede aprender una lengua extranjera como si viviéramos en el siglo XV. Un buen estudiante hoy en día debe ser una aprendiz 2.0 o incluso 4.0. Es decir, un aprendiz que procure aprovechar los recursos digitales con acceso libre desde su teléfono inteligente para aprender. En este sentido, los estudiantes deben replantear sus entornos personales de aprendizaje (EPA) para adaptarlos a la realidad del siglo XXI. Como lo advirtió en Kem-mekah Kadzue (2016), todos tenemos un EPA lo sepamos o no. La familia donde nos criamos, la cultura donde nacemos, los amigos con los que crecemos y nos relacionamos, los compañeros de clase que tenemos, etc., son ejemplos de recursos humanos que componen nuestro EPA. Hoy en día, con las TIC, los estudiantes tienen a su disposición un gran valor añadido para enriquecer su EPA, con los recursos tecnológicos accesibles desde sus móviles. Los estudiantes cameruneses deben ser conscientes de que tener un EPA “y no conocerlo o no saber cómo enriquecerlo/mantenerlo implica desperdiciar su potencial en tanto que herramienta de metacognición” (Castañeda & Adell, 2013:21). Así pues, el EPA de los estudiantes cameruneses debe expandirse y constituirse con los recursos digitales (aplicaciones y redes sociales que siguen y usan para practicar la lengua en todos los sentidos y estar al tanto de las novedades relacionadas con el español) que les permiten aprender más y mejor español fuera del aula y de manera autónoma. ¿Qué pueden hacer los estudiantes una vez que hayan decidido ser estudiantes 2.0? o ¿Cómo construir su EPA?

- Practicar el español en línea con nativos o hispanohablantes: Existen aplicaciones gratuitas y descargables en *Google Play* y *Apple Store* concebidas específicamente para hacer intercambio de idiomas y conversar o chatear en línea con nativos. Podemos citar a este respecto: *HiNative*, *HelloTalk*, *Tandem Language Exchange*. Recogemos también como propuesta el Tandem solitario que inicio María del Carmen Méndez Santos, profesora de lingüística en la universidad de Vigo. A día de hoy ese proyecto ha permitido emparejar a más de 300 estudiantes de ELE de Camerún, Costa de Marfil Togo, etc. con hablantes nativos de español que se han sumado a la iniciativa como voluntarias.

Gráfico 11. Fotografía del tandem solitario



- Seguir en las redes sociales las páginas de referencias del ámbito del ELE e influencers educativos en el ámbito del español: El aprendiz de ELE 2.0 no solo debe usar las redes sociales para fines lúdicas. Debe seguir algunas páginas de referencia del mundo ELE para estar al tanto de novedades sobre el español e incluso para aprender cosas nuevas sobre la lengua cuando se conecta en sus redes sociales. Podemos citar a este respecto estas páginas o grupos de facebook: *@Real Academia Española*, *@Fundeu (español Urgente)*, *@InstitutoCervantes*, *@InstitutoCervantesDakar*, *@L'Afroeletheque* *@Los filólogos somos necesarios. Que parece que no, pero sí*, *@Profesores de español de aquí y allá*, *@lapizele*, *@misclasesdeespañol*, etc.

- Consultar la página web: <https://geolexi.cervantes.es/#> (teclar en el buscado de Google *Geolexi Instituto Cervantes*. Se trata de una herramienta de consulta de geosinónimos del léxico recomendado para estudiantes de ELE. Permite la búsqueda de palabras por criterios como el nivel de aprendizaje (A2, B1), el país de habla español y por orden alfabético. Esa base de datos da mucha información sobre la palabra buscada (naturaleza, país donde se usa, ejemplos textuales y audiovisuales de uso de la misma, colocaciones, etc.). Para los estudiantes de filología hispánica que se interesan por las variedades del español, este recurso es una joya.

- Consultar la página web: soundsofspeech.uiwo.edu para practicar los sonidos de la lengua española. Se trata de una página web que proporciona una comprensión exhaustiva de cómo se forman cada uno de los sonidos (punto y modo de articulación) del habla del inglés americano, el español y el alemán. La plataforma incluye animaciones, vídeos y muestras de audio que describen las características esenciales de cada una de las consonantes y vocales de estos idiomas.

- Aprender español cantando: El aprendiz 2.0 debe descargar la aplicación *LyricsTraining* en su móvil para hacer karaokes o buscar los que están disponible en youtube, etc.

- Aprender español o evaluar sus conocimientos del español jugando (gamificación): Existen aplicaciones de aprendizaje basadas en la gamificación. En las mismas, el alumnado puede solucionar ejercicios de lengua y cultura española jugando, y así autoevaluarse y prepararse para sus evaluaciones y exámenes académicos. Tenemos los ejemplos de aplicaciones siguientes donde se puede encontrar test ya diseñados sobre diferentes temas: *Kahoot*, *Quizizz*, etc.

- Aplicaciones basadas en la resolución de actividades: En palabras de Rodríguez Orgaz (2017), pueden incluir más o menos exposiciones teóricas, pero se centran en la propuesta de ejercicios. “Aplicaciones así etiquetadas son *Maria's Spanish Class Lite*, *Learn Spanish – 6,000 words*, Español para niños juego, *Learn Spanish With Speak Lite* y *Learn Spanish for Free*” (Rodríguez Orgaz, 2017:38).

- Aplicaciones móviles para aprender español: *Duolingo*, *Memrise*, etc.

- Seguir y ver videos en Youtube: *@Tu escuela de español*, *@ La lengua con TIC entra*, *@El tarro de los idiomas*, *@Tio spanish*, *@El profesor Lector, Vanfunfun, Linguriosa*, etc.

- No solo ser consumidores de recursos móviles, sino procurar ser creadores. Desde sus móviles los estudiantes cameruneses pueden ser creadores de contenidos en español, así trabajarían su expresión escrita y/u oral.

6. CONCLUSIÓN

En definitiva, con el auge de las NTIC, coincidiendo con Rush (2011), los procesos de aprendizaje están totalmente influenciados por el uso intensivo de las tecnologías. Por este motivo, hemos decidido indagar sobre el impacto del aprendizaje móvil en el proceso de aprendizaje del español por los estudiantes cameruneses de ELE. Conviene recordar que nos hemos centrado en el uso de los recursos móviles fuera del aula, de manera autónoma por los estudiantes cameruneses. Al iniciar esta investigación, nos planteamos las preguntas siguientes: ¿cuál es la relación entre el uso de los recursos móviles y la formación académica de los estudiantes cameruneses de ELE? ¿Conocen y usan los recursos móviles para mejorar su competencia comunicativa en español? ¿Utilizan sus móviles para garantizar un aprendizaje autónomo del español? A la luz de los resultados a los que hemos llegado, podemos concluir que buena parte de los estudiantes cameruneses de ELE utilizan los recursos móviles para fines pedagógicos. La gran mayoría los usa para la búsqueda de información, consulta de diccionarios y la construcción de su proceso de aprendizaje. En la misma línea se ha comprobado que buena parte de los estudiantes encuestados son aprendientes autónomos y conscientes de las facilidades que les ofrecen la tecnología móvil para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

También se llega a la conclusión de que la mitad de los informantes utilizan sus móviles para relacionarse, socializar y practicar español en línea con nativos o cualquier otro hispanohablante. De ahí que, si bien en las prácticas de los estudiantes predominan las teorías constructivistas en el uso del *m-learning*, las teorías de aprendizaje del constructivismo social y conectivismo quedan también reflejados en las prácticas de aprendizaje de ELE de una parte de los estudiantes encuestados. Por lo tanto, es importante recalcar la necesidad de un acompañamiento de esos aprendices porque no todos logran aprovechar suficientemente los recursos TIC. Eso confirma la hipótesis que formulamos al iniciar nuestro estudio. Efectivamente, no todos los estudiantes cameruneses de ELE, pese a disponer casi todos de teléfonos inteligentes, sacan partido de manera significativa de los recursos móviles para aprender español y desarrollar su competencia comunicativa. Finalmente, cabe destacar que, dado el carácter exploratorio de nuestro enfoque de investigación, puede decirse que la muestra tiene algunos límites en cuanto al número de participantes (153 encuestados de una población universitaria de más de 3.000 estudiantes universitarios de español en Camerún), y al índice de representatividad de las diferentes instituciones académicas. En un futuro proyecto de investigación, la encuesta podría realizarse con una muestra más representativa para asegurar un equilibrio entre los estudiantes de las diferentes universidades donde se enseña español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnologías y comunicación Educativas*, 45, 4-19.
- Cantillo Valero, C., Roura Redondo, M., Sánchez Palacín, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, Junio, 147, 38-46.
- Conde González, M. A. (2007). M-Learning, de camino hacia el u-Learning. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Salamanca. Consultado en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21829/1/TM_mLearningcamino.pdf
- Djeumeni-Tchamabé, M. (2014). Téléphone portable et apprentissage mobile du français en Afrique subsaharienne (TEPAMF): une expérience menée au Cameroun. *Adjectif.net*, disponible en: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article321>
- Fotsing, J., Talla Tankam, N., Fute Tagne, E., Tonye, E. (2017). Usages des technologies mobiles en milieu universitaire africain: Cas des universités camerounaises. *Journal of research in open, distance and e-learning*, 1 (1), 57-77.
- Guerrero Rodríguez, M. J. (2020). *Aplicaciones móviles para la consolidación del léxico en ELE: análisis y comparativa*. [Trabajo de fin de máster]. Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Pablo Olavide.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5, (2), 25-35.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2016). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. [Tesis de Doctorado] Universitat de Lleida. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399641>
- Kem-mekah Kadzue, O. (2018). TIC y Enseñanza del español en Camerún: Creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio/Échange*, 2, 84-96.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2020). Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 14, 57–74. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0012>
- Mbo, C. A. (2020). Les enseignants de lycées de la région de l'Est (Cameroun) et l'usage pédagogique de WhatsApp: pour un développement des apprentissages informels. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*, 5 (7) (Special Issue), July, 51-56.
- Monteagudo Alonso, I. (2021). El teléfono móvil como herramienta en la clase de ELE: una propuesta de usos y aplicaciones. En M. Saracho-Arnaiz y H. Otero Doval, (eds.). *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: Plurilingüismo y Comunicación intercultural* (pp.754-773).

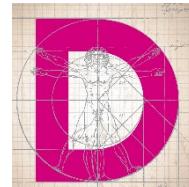
- Ngnoulayé, J. & Gervais, C. (2015). Usages des TIC et formation académique des étudiants camerounais. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 12 (3), 36–50.
- Ngnoulaye, J. (2020). Utilisation des technologies pour apprendre chez des étudiants universitaires du Cameroun. *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique: quelques pistes de réflexion*. T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage et S. A. Attenoukon, eds. Bamenda: Langaa, 217-239.
- Nomo Ngamba, M. (2022). Enseñar y aprender lenguas extranjeras en un contexto de digitalización: el caso de la escuela normal superior de Yaundé (Camerún). *DIGILEC. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 21-40.
- Ortega Zuñiga, E. J., Ospina Nieto, Y., Hernández Giraldo, A. F. Ramírez Ramírez, E. (2020). La tecnología contemporánea al servicio de la educación. En L. M. Cano Vásquez y J. Zambrano Acosta (Eds.). *Usos docentes de dispositivos móviles en América Latina*. (pp. 10-22). UPB.
- Pacheco, A. (2008). Micro-Guías: Actividades de aprendizaje en dispositivos móviles basadas en micro-contenidos. *Proceedings Latin American Conference on Learning Objects*.
https://www.academia.edu/31608286/Micro_Gu%C3%ADas_Actividades_de_aprendizaje_en_dispositivos_m%C3%B3viles_basadas_en_micro_contenidos
- Rodríguez Orgaz, C. (2018). Un análisis de aplicaciones móviles para el aprendizaje autónomo de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 5, 1-49.
- Rush S. (2011). *Problematic use of Smartphones in the workplace: An introductory study*. [Tesis de grado]. Central Queensland University. Rockhampton.
<http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/cqu:7814>
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf

Digilec 11 (2024), pp. 62-82

Fecha de recepción: 29/01/2024

Fecha de aceptación: 08/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10346>



e-ISSN: 2386-6691

FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: HÁBITOS LECTORES Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA

INITIAL TRAINING OF SECONDARY EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS: READING HABITS AND READING MOTIVATION

Carmen PERDOMO LÓPEZ

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1720-6614>

Zeus PLASENCIA CARBALLO

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2592>

Juana HERRERA CUBAS

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4509-6566>

Jesica PORTES REGALADO

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7070-3906>

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la formación que ofrece el máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación del profesorado y Enseñanza de idiomas a los docentes en cuanto a la adquisición de competencias para el desarrollo de los hábitos lectores en su alumnado. Para este fin, se analizan los planes de estudio, así como las guías docentes o programas de las asignaturas de la especialidad de Lengua y Literatura Castellana en los másteres de Formación del Profesorado de 10 universidades españolas. Estas instituciones se encuentran entre las mejor posicionadas según los rankings de Shanghái y THES-The Times en calidad internacional del 2023 en el ámbito de la educación. Los resultados han evidenciado la necesidad de mejorar y diseñar nuevas estrategias que permitan a los

futuros docentes de Secundaria y Bachillerato promover la lectura en las aulas, así como desarrollar el hábito lector en los adolescentes.

Palabras clave: competencia lectora; hábitos lectores; dinamización de la lectura; formación inicial.

Abstract

This paper aims at analysing the initial training received by pre-service teachers in the Masters' Degree in Teaching in Secondary Schools, Vocational Training and Language Centres in Spain to develop reading habits and reading motivation in schools. To this end, this research analyses the curriculum and teaching guides in the speciality of Spanish Language and Literature from 10 Spanish universities with the highest score in the educational field in accordance with Shanghai and THES-The Times international rankings in 2023. As it comes out from the results, developing reading habits requires improvement and the design of specific strategies to allow pre-service teachers to promote reading habits in Secondary schools.

Keywords: reading competence; reading habits; reading promotion; initial training.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es el medio más adecuado para que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, construyan su personalidad, conformen su propia identidad y configuren su comprensión de la realidad (Ley Orgánica 3/2020). Asimismo, uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo es preparar al alumnado para participar con éxito en contextos sociales, creando así individuos que puedan interactuar y desenvolverse en el mundo (Pérez-Jorge et al., 2021). Esta realidad exige a las instituciones educativas el desarrollo de competencias lectoras y escritoras que permitan al alumnado adaptarse a los cambios de la sociedad. Por tanto, uno de los principales objetivos del currículo oficial debe ser conseguir lectores competentes (Morales-Rando et al., 2022). Sin embargo, los estudios disponibles más recientes (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2022; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD], 2023), indican un descenso notable en la consecución del hábito lector por parte de los adolescentes españoles, lo cual puede repercutir negativamente en su rendimiento académico.

En este sentido, la atención debe centrarse en examinar las competencias formativas del profesorado para el desarrollo de los hábitos lectores en su alumnado. Para ello, analizaremos cómo la formación adquirida en el Máster de Formación del Profesorado (en adelante MFP), y en particular en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL), desarrolla en el profesorado las competencias necesarias para promover la lectura en las aulas. La intención es comprobar si la formación proporcionada por este título ofrece las competencias necesarias al futuro profesorado para el fomento y desarrollo de hábitos lectores en sus estudiantes. Para ello, el marco teórico conceptualizará la competencia lectora, la promoción de la lectura y los hábitos lectores en adolescentes, así como las habilidades docentes para su fomento y desarrollo. Se analizarán los planes de estudio del MFP en 10 universidades españolas bien clasificadas, según los rankings internacionales de Shanghái y THES-The Times de 2023 en educación. Estos rankings, ampliamente utilizados y reconocidos por su rigurosidad en la evaluación de universidades a nivel mundial, fueron seleccionados atendiendo a su reconocimiento global, metodología transparente y enfoque en la reputación académica y la excelencia universitaria. Tienen en cuenta factores como la calidad de la investigación, la reputación académica y la influencia en la comunidad científica.

2. COMPETENCIA LECTORA, PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y HÁBITOS LECTORES EN LOS ADOLESCENTES

La lectura ocupa un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cultivar el hábito lector favorece la comprensión de textos y, por consiguiente, la adquisición de conocimientos, el desarrollo del espíritu crítico, así como el rendimiento escolar (Martínez y Torres, 2019). La lectura se considera esencial para el desarrollo

personal y social (Molina-Fernández et al., 2017). Por esta razón, el hábito lector se ha de favorecer en todas las etapas y desde todas las áreas del currículum (Collins et al., 2022).

La competencia lectora, según el informe PISA 2022, se define como la capacidad de entender, emplear, evaluar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con el fin de alcanzar metas individuales, expandir el conocimiento y el potencial personal, así como participar activamente en la sociedad (MEFPD, 2023). Es, en pocas palabras, una habilidad que se construye a lo largo de la vida, siendo responsabilidad de la escuela formar lectores desde la infancia. Siguiendo la definición de PISA 2022, el lector o la lectora competente reflexiona y se interesa por los textos. Por tanto, ser un lector competente implica un compromiso entre el lector y el texto. Y, para conseguir lectores comprometidos, es necesario mejorar la enseñanza con iniciativas centradas en la adquisición de hábitos lectores en los estudiantes, que estos integren en su estilo de vida (McGeown et al., 2015; Lluch et al., 2017).

Si partimos de la premisa de que existe una estrecha relación entre el rendimiento del alumnado y el placer que obtiene con la lectura, podemos asegurar que disfrutar leyendo es un requisito previo para conseguir una buena competencia lectora, y, al mismo tiempo, a través de la práctica se mejora la destreza lectora (Ahmadi, 2017; Fraguela et al., 2016; MEFPD, 2023; Schiefele et al., 2012). Fomentar la lectura implica proporcionar pautas para generar un vínculo afectivo e intelectual hacia un libro, estimulando un interés general por la lectura (Olivares, como se citó en Sarto, 1984). De esta manera, la lectura se convierte en una experiencia gratificante que incita al individuo a regresar por la satisfacción que proporciona (Hernández et al., 2019). Es esencial que este estímulo se base en el placer y nunca de la obligación, para evitar la asociación lectura-aburrimiento (Cobarro, 2018).

A este respecto, la importancia de la lectura siempre ha sido planteada desde dos perspectivas: la funcional, en el ámbito educativo para ser competentes en una sociedad basada en la información, y la de goce personal, en la que la lectura se disfruta como fuente de placer. Estas dos funciones se complementan y retroalimentan para lograr desarrollar lectores competentes (Serna et al., 2017). De ahí la necesidad de promocionar la lectura desde la infancia para fomentar el hábito lector, ya que este no es innato y puede ser desarrollado desde edades tempranas o adquirido a través del aprendizaje. Por este motivo, se debe prestar atención a la selección del material de lectura, estudiar cómo promover el hábito lector, diseñar estrategias efectivas y evaluar su impacto en los estudiantes a través de prácticas en el aula (Serna et al., 2017).

Según estudios recientes (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2022; MEFPD, 2023), se observa una disminución del interés por la lectura entre los y las adolescentes de España, hecho que redonda de manera negativa en su rendimiento académico y en su formación integral. El último estudio elaborado por el Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura (2022), enfocado en las prácticas lectoras de los y las jóvenes españolas, advierte sobre el riesgo de la pérdida del gusto por la lectura y la dificultad de recuperar el hábito perdido. Este estudio afirma, además, que durante la adolescencia se pierden lectores y lectoras, y que recuperarlos en edades avanzadas es complejo, con un éxito parcial.

Del mismo modo, aporta datos reveladores sobre el comportamiento lector de la población juvenil española, que advierten:

- Riesgo de que los jóvenes construyan una percepción pobre y anticuada sobre el papel de la lectura en sus vidas.
- La competencia de otras ofertas para ocupar el tiempo personal disponible es muy eficaz a la hora de definir ofertas de ocio atractivas. (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2022, p.6).

Se constata así que, en el tiempo de ocio personal de la juventud, la lectura de libros por placer ha disminuido. En estas etapas, la afición a la lectura enfrenta desafíos como el complejo proceso madurativo de este grupo de edad, la atractiva oferta exterior de ocio, el sugerente mundo tecnológico y visual y los procesos de socialización a través de las redes sociales virtuales (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2022). En los últimos años ha habido un aumento notable en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente entre los más jóvenes (Spjeldnæs et al., 2022; Trigo et al., 2020). Estas tecnologías han transformado los materiales y los modos de lectura, a la vez que han generado otros nuevos (Díaz-Díaz et al., 2022; Tabernero et al., 2020). Por ende, el reto actual del docente es enseñar a disfrutar de la lectura incluyendo nuevas prácticas compatibles con el uso de las TIC (Paladines y Aliagas, 2021; Varela, et al., 2019).

A tenor de lo dicho hasta ahora, para cultivar el hábito lector y asegurar una competencia lectora sólida, los adolescentes deben valorar la lectura como algo importante y desear leer de forma voluntaria. Sin embargo, dado que el hábito lector es fluctuante con el tiempo y depende de los gustos y motivaciones individuales (Serna et al., 2017), las instituciones educativas de secundaria desempeñan un papel central. La necesidad de desarrollar competencias lectoras sólidas es común a todo el estudiantado, con independencia de su diversidad.

3. LAS HABILIDADES DEL DOCENTE DE SECUNDARIA PARA LA PROMOCIÓN Y DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR

Por lo que respecta al fomento de la lectura, el profesorado puede actuar como un mediador entre la lectura y sus estudiantes, facilitando encuentros con el texto no solo en el aula, sino también en la biblioteca, en casa y en los espacios de ocio (Álvarez et al., 2020; De Naeghel, 2014; Díaz-Díaz et al., 2022; Guthrie et al., 2007). No obstante, para ser mediadores, los educadores que promuevan la lectura en el aula deben poseer experiencia y una vocación lectora definida (De Neaghel y Van Keer, 2013; Romero y Trigo, 2019). Para lograr este propósito, el profesorado debe compartir sus vivencias con la lectura y transmitir su entusiasmo por los libros a su alumnado (Jiménez et al., 2016). Igualmente, para mediar entre los textos y el alumnado deben contar con conocimientos derivados del ámbito de la educación literaria, como evidencian las investigaciones de Munita (2015, 2021).

Además, la práctica lectora del profesorado, de hecho, tiene un impacto directo en la práctica lectora en el aula, determinando su efecto estimulante o disuasorio (Aguilar, 2020). Como señalan Elche y Yubero (2019), mejorar la calidad de la enseñanza mediante propuestas que fortalezcan el hábito lector de los futuros maestros es esencial para lograr mejores resultados de aprendizaje. En la etapa de secundaria, la labor de mediador y promotor de la lectura recae principalmente en el profesorado de LCL, y en el de otras lenguas, como es el caso de Galicia, Euskadi o Catalunya.

Por tanto, este estudio se centra en la formación inicial de los docentes destinada a la enseñanza en estas etapas, específicamente en la especialidad de LCL del Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (regulado por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre). Este máster, conforme a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), establece los requisitos de formación para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas deportivas (capítulo II, artículos 95, 96, 97 y 98). Es importante señalar que las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) refuerzan la importancia de fomentar el gusto por la lectura para cultivar hábitos lectores duraderos, con impacto positivo en los ámbitos académico, personal y profesional de los estudiantes (Ley Orgánica 3/2020).

El Real Decreto 217/2022 de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) establece que en el bloque de educación literaria de la materia de LCL se deben proporcionar saberes y experiencias para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando la escritura creativa con intención literaria. Igualmente, el Real Decreto 243/2022 de enseñanzas mínimas de Bachillerato indica que en el bloque de educación literaria de la materia de LCL se deben abordar saberes y experiencias para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios, expresar valoraciones argumentadas sobre ellos y conocer la evolución, configuración e interrelación entre textos mediante la lectura en profundidad de obras relevantes de la literatura española. Además, se insta a diseñar itinerarios lectores para cada curso, que serán objeto de lectura guiada en el aula, contextualizando los textos y estableciendo conexiones con la tradición cultural y los contextos contemporáneos de recepción.

En concreto, en la etapa de secundaria, para alcanzar la competencia específica 7 (Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura), el alumnado debe recorrer un camino planificado de progreso, dedicando tiempo periódico a la lectura individual, con estrategias adecuadas para desarrollar autonomía e identidad lectora a lo largo de la vida. La configuración de un corpus de textos de calidad es esencial, abarcando obras literarias actuales en formatos impresos y digitales, así como prácticas culturales emergentes (Real Decreto 217/2022).

Análogamente, en el bachillerato, la misma Competencia 7 propone desarrollar la autonomía y construir la propia identidad lectora mediante una dedicación constante a la lectura individual, fomentando momentos reflexivos para establecer conexiones entre los textos leídos. Esto implica ampliar las formas de disfrute, la diversidad y complejidad de los textos apreciados, abarcando tanto formas literarias actuales en formatos impresos y digitales como prácticas culturales emergentes, y cultivando la capacidad de expresar la experiencia lectora (Real Decreto 243/2022). A tenor de lo expuesto, el MFP debe ofrecer las estrategias suficientes para acercar la literatura a los jóvenes considerando el currículo y los intereses del alumnado (Romero y Trigo, 2018). El futuro docente de LCL debe asegurarse de que su alumnado adquiera saberes básicos, estrategias para recomendar lecturas en diversos formatos, participe autónomamente en la selección de su itinerario lector, elija obras de manera orientada mediante la exploración guiada de bibliotecas escolares y públicas, y participe activamente en circuitos literarios y lectores, entre otros.

Sin embargo, el alumnado que ingresa en el MFP en las especialidades de Enseñanza de la LCL proviene mayoritariamente de estudios filológicos o del Grados de Español, cuyos contenidos se enfocan en la literatura y en aspectos lingüísticos y gramaticales, prestando poca atención a la salida profesional de la docencia en las enseñanzas medias. Este enfoque fundamentalmente académico no se ajusta a la realidad del sistema educativo, y será en el MFP donde tendrán su primer contacto con asignaturas relacionadas con la didáctica de la Lengua y la Literatura (Lorente, 2012).

Por tanto, recae en los estudios del máster la responsabilidad de formar a los futuros docentes de LCL para mejorar la calidad del sistema educativo, pues como indica Bravo (2018), la calidad de la educación está directamente relacionada con la formación de los docentes. En el proceso de formar lectores competentes, los docentes de Secundaria y Bachillerato deben centrarse en consolidar la lectura desde el disfrute, actuar como mediadores de saberes, comprender las bases de la educación literaria, conocer el corpus de literatura infantil y juvenil (LIJ), y transmitir entusiasmo por la lectura al alumnado. Este enfoque debe ir acompañado de una constante renovación y reflexión, con una actualización permanente para incorporar novedades literarias y recursos metodológicos (López et al., 2016). Además, el docente debe desarrollar su propia identidad lectora para abordar eficazmente la promoción de la lectura entre sus estudiantes.

4. MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

Como ya se ha mencionado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece los requisitos para ejercer las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. De acuerdo con esta ley, en la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, se detallan los requisitos específicos y comunes que deben cumplir los planes de estudio del Máster de Profesorado (MFP) en todas las universidades de España.

El título del MFP debe estructurarse considerando las áreas docentes en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas,

idiomas y deportivas. El plan de estudios debe comprender al menos 60 créditos distribuidos en módulos genéricos, específicos y prácticum con Trabajo Fin de Máster. Se definen, además, competencias generales para los tres módulos. En concreto, el módulo específico abarca materias como Complementos para la formación disciplinar, Innovación docente e iniciación a la investigación educativa y Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, destacando la importancia de Aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura para adquirir competencias en educación literaria y desarrollar metodologías que fomenten el hábito lector mediante recursos de lectura.

Llegados a este punto, resulta fundamental comprobar si la formación que reciben en MFP los futuros docentes de secundaria de LCL los capacita para cumplir, tal como dispone la normativa, con las funciones de mediadores y promotores de la lectura para consolidar el hábito lector en su alumnado y formar así lectores competentes.

5. OBJETIVOS

El presente trabajo de investigación tiene como objetivos fundamentales:

1. Analizar la formación proporcionada por el MFP a los docentes, enfocándose en la adquisición de competencias para el desarrollo de hábitos lectores en el alumnado.
2. Evaluar la formación ofrecida por el MFP a los docentes en relación con la adquisición de estrategias y recursos para llevar a cabo la promoción de la lectura entre el alumnado.

6. METODOLOGÍA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

6.1. Análisis documental de las guías docentes o programas

Para llevar a cabo el análisis documental, se empleó la cartografía conceptual, basada en la búsqueda y análisis de información para comprender o construir conceptos (Tobón, 2017). Esta estrategia permite profundizar en aspectos específicos de la formación inicial del profesorado de secundaria, centrándose en el desarrollo del hábito lector y la promoción de la lectura en el alumnado.

Se analizaron las guías o programas docentes de las materias de la especialidad de Lengua y Literatura Castellana (LCL) del curso 2022-2023 de los MFP de las principales universidades de España, según los rankings de Shanghái y THES-The Times de 2023 en el ámbito de educación.

Los dos ámbitos considerados para el análisis son:

- a) Formación de hábitos lectores.
- b) Promoción de la lectura.

Para estructurar el análisis de datos, se organizó la información recopilada en las guías docentes o programas en un cuadro, considerando las siguientes dimensiones: "asignaturas", "competencias", "resultados de aprendizaje" y "contenidos".

6.2. Muestra

Se realizó una selección inicial de las universidades posicionadas en los rankings de Shanghái y THES-The Times. Posteriormente, se identificaron las universidades coincidentes en ambos rankings. El total de universidades seleccionadas como las mejor posicionadas en ambos rankings es de 10, según se detalla en la Tabla 1. La información proporcionada en las tablas 2 y 4 se ha extraído de los sitios web de las instituciones que participan en este estudio. Debido a la cantidad de información que ofrecen las guías y a las limitaciones de espacio propias de un trabajo de este tipo, los lectores pueden encontrar dicha información en el sitio web de cada universidad correspondiente.

Tabla 1

Universidades seleccionadas para la muestra

Universitat de Barcelona
Universitat Autònoma de Barcelona
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad de Granada
Universidad de Valladolid
Universidad del País Vasco
Universidad de Oviedo
Universidad de Castilla la Mancha
Universidad de Salamanca
Universidad de Murcia

Fuente. Elaborado por los autores a partir de datos proporcionados por los rankings.

7. RESULTADOS

7.1. Resultados del análisis documental de las guías docentes o programas

El análisis del ámbito *Formación de hábitos lectores* en las guías docentes o programas de las asignaturas de LCL se presenta en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Análisis del ámbito Formación de hábitos lectores

Universidad	Asignatura	Competencias	Resultados de aprendizaje	Contenidos
Universitat de Barcelona (Especialidad: Llengua i Literatura)	Didáctica de la Lengua y Literatura Castellana en Secundaria (5 créditos)	- Aplicar los conocimientos teórico-prácticos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la ESO, el bachillerato y en las enseñanzas de idiomas.	-Comprender las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. - Conocer y valorar modelos y programas educativos,	-Educación literaria: Canon formativo y lector: del currículum a la selección de textos literarios. Criterios de análisis y fuentes de

Catalana / Castellana)	- Aplicar los contenidos curriculares de las materias de lengua y literatura catalana y castellana en distintos contextos, utilizando de forma integrada los conocimientos disciplinarios, transversales y multidisciplinares. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales didácticos de la lengua y la literatura.	metodologías y material didáctico para la enseñanza de lengua y literatura. - Programar actividades de aula para promover la adquisición de las competencias específicas de la materia de lengua y literatura.	información. El plan lector y la biblioteca. - El lector adolescente. Funciones de la literatura juvenil y formación literaria. - La formación del receptor literario: lector, espectador.	
Literatura Castellana en sus Textos: Poética de los Géneros Literarios (2,5 créditos)	-Entender el valor instrumental, formativo y cultural de la literatura en todos sus géneros en el currículum de la educación secundaria. - Conocer y aplicar propuestas y recursos docentes innovadores en el ámbito de la enseñanza de la literatura castellana.	- Conocer recursos (libros, antologías, manuales, webs, blogs, etc.) para programar actividades a partir de textos literarios. - Conocer las características de cada género literario más adecuadas para el desarrollo del conocimiento literario y del hábito lector en el alumnado. - Adquirir estrategias para motivar al alumnado hacia la literatura castellana.	-Los géneros literarios: La selección de textos de acuerdo con los intereses del alumnado y el desarrollo del hábito lector.	
Universitat Autònoma de Barcelona (Especialidad: Lengua y Literatura Catalana y Española)	Didáctica de la Lengua y la Literatura Catalana y Española (15 créditos)	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	Demostrar que conoce el valor formativo y cultural del Catalán y del Espanyol y de los contenidos de esta disciplina que se imparten en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, e integrar estos contenidos en el marco de la ciencia y de la cultura.	-La formación de hábitos de lectura. - La biblioteca escolar y los hábitos de lectura.
Universidad de Granada (Especialidad: Lengua y Literatura, Latín y Griego)	Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Latín y Griego (Lengua y Literatura) (12 créditos)	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.	Valorar la lectura como actividad esencial en la educación lingüística y literaria.	Lectura y literatura en la educación lingüística y literaria. El canon literario y la literatura juvenil.
Universidad de Valladolid (Especialidad: Lengua Castellana y Literatura)	Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas (4 créditos)	Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.	Desarrollar la capacidad de promover el hábito lector y el placer por la lectura	No recoge evidencias en contenidos

Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del País Vasco, Universidad de Oviedo, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Salamanca y Universidad de Murcia.

- No recogen evidencias en ningún ámbito.

Fuente. Elaborado por los autores. La información proporcionada en la tabla se ha obtenido de los sitios web de las instituciones que participan en el estudio.

Tabla 3*Análisis de frecuencia del ámbito formación de hábitos lectores*

Universidad	Asignatura	Competencias	Resultados de aprendizaje	Contenidos
Universitat de Barcelona	2	5	6	4
Universitat Autònoma de Barcelona	1	1	1	2
Universidad de Granada	1	1	1	1
Universidad de Valladolid	1	1	1	0
Total	5	8	9	7

Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del País Vasco, Universidad de Oviedo, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Salamanca y Universidad de Murcia.

- No recogen evidencias en ningún ámbito.

Fuente. Elaborado por los autores.

El ámbito *Formación de hábitos lectores* se ha encontrado en cinco asignaturas repartidas entre cuatro universidades. Dos pertenecen a la Universitat de Barcelona; una, a la Universitat Autònoma de Barcelona; una, a la Universidad de Granada y una, a la Universidad de Valladolid. El mismo ámbito se ha localizado en ocho competencias que corresponden a las asignaturas de las universidades citadas anteriormente, concentrándose cinco competencias en la Universitat de Barcelona. En la Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Granada y Valladolid se observó la referencia a una sola.

Son nueve los resultados de aprendizaje que se han hallado con respecto a este ámbito, seis en la Universitat de Barcelona, y uno en Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Granada y Universidad de Valladolid. Este ámbito se ha localizado en siete bloques de contenidos, cuatro en la Universitat de Barcelona, dos, en la Universitat Autònoma de Barcelona y uno, en la Universidad de Granada. La Universidad de Valladolid no establece contenidos relacionados con esta dimensión.

En resumen, el ámbito *Formación de hábitos lectores* se ha localizado en cinco asignaturas, ocho competencias, nueve resultados de aprendizaje y siete bloques de contenidos. Todos estos aspectos están concentrados en cuatro universidades: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Granada y Universidad de Valladolid. En las seis universidades restantes que forman parte de la muestra no se encontraron referencias a este ámbito en las asignaturas de la especialidad de LCL.

El análisis del ámbito de *Promoción de la lectura* en las guías docentes o programas de las asignaturas de LCL se presenta en las tablas 4 y 5.

Tabla 4*Análisis del ámbito Promoción de la lectura*

Universidad	Asignatura	Competencias	Resultados de aprendizaje	Contenidos
Universidad Autónoma de Madrid (Especialidad: Lengua Castellana y Literatura)	Aprendizaje y enseñanza en lengua castellana y literatura (12 créditos)	-Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.	-Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo para promover la lectura entre los adolescentes. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos sobre lecturas accesibles a los adolescentes	La promoción de la lectura en la adolescencia y la educación literaria.
Universidad de Granada (Especialidad: Legua y Literatura, Latín y Griego)	La Enseñanza de la Literatura y de los Estudios Literarios (6 créditos)	No hay evidencias en este ámbito	Reflexión crítica y argumentada sobre las maneras más adecuadas de promover el gusto por la lectura y el interés por la literatura.	No hay evidencias en este ámbito
	Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Latín y Griego (Lengua y Literatura) (12 créditos)	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.	Conocer los principales recursos didácticos, institucionales y estrategias para el fomento de la lectura y hacer otras propuestas.	El fomento a la lectura. Las políticas institucionales. Los nuevos soportes de la lectura y su utilización en las aulas. Gestión de la biblioteca pública, escolar y digital. Estrategias para la promoción de la lectura y la formación de hábitos lectores.
Universidad de Valladolid (Especialidad: Lengua Castellana y Literatura)	Metodología y Evaluación de la Lengua y la Literatura Españolas (4 créditos)	-Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.	Conocer y diseñar estrategias de animación a la lectura y de creación literaria.	Recursos para la animación a la lectura.
Universidad del País Vasco (Especialidad: Lengua y Literatura)	Didácticas de las literaturas (3 créditos)	Conocer las orientaciones y las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto literario, tanto oral como escrito, en el contexto del aula, mediante la animación a la lectura y la producción textual.	Conocer y poner en práctica varias estrategias de animación a la lectura y a la escritura.	Actividades didácticas: temas de interés para los jóvenes. Líneas cruzadas rutas literarias visita del escritor taller de lectura Vamos al teatro / recital de poesía / otro montaje.
Universidad de Oviedo (Especialidad: Lengua y Literatura)	Aprendizaje y Enseñanza: Lengua y Literatura (8 créditos)	Ser capaces de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, de modo adecuado al nivel, formación y competencias a	Elaborar planes de lectura y de biblioteca escolar y estrategias, actividades y materiales que promuevan el hábito lector en contextos educativos concretos	Promoción de la lectura y escritura, plan lector de centro y biblioteca escolar.

Lengua y Literatura Castellana)		desarrollar por los alumnos, de forma tanto individual como colectiva con el conjunto del profesorado.		
Universidad de Salamanca (Especialidad: Lengua española y Literatura)	Literatura juvenil y su didáctica (2 créditos)	- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. - Conocer los contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.	Acercarse a la experiencia docente en el aula: promoción de la lectura en el centro y en el aula.	Las editoriales de literatura juvenil. La promoción de la lectura.
	Diseño curricular y didáctica en la especialidad de lengua española y Literatura (6 créditos)	Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes a la especialización.	No hay evidencias en este ámbito	El fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora.
Universidad de Murcia (Especialidad: Lengua Castellana y Literatura)	Estrategias para la elaboración de materiales educativos de Lengua Castellana y Literatura en Educación secundaria. (5 créditos)	- Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua castellana y la Literatura. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos de Lengua castellana y Literatura	No hay evidencias en este ámbito	- La animación a la lectura: el canon formativo y el uso interdisciplinar de la biblioteca (propuestas didácticas para la ampliación del canon lector: intertexto y altertexto) - La animación a la escritura: el taller con diversas tipologías textuales (didáctica comunicativa de la creatividad)

Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Castilla la Mancha.

- No recogen evidencias en ningún ámbito.

Fuente. Elaborado por los autores. La información proporcionada en la tabla se ha obtenido de los sitios web de las instituciones que participan en el estudio.

Tabla 5

Análisis de frecuencia del ámbito Promoción de la lectura

Universidad	Asignatura	Competencias	Resultados de aprendizaje	Contenidos
Universidad Autónoma de Madrid	1	3	2	1
Universidad de Granada	2	1	2	1
Universidad de Valladolid	1	2	1	1

Universidad del País Vasco	1	1	1	1
Universidad de Oviedo	1	1	1	1
Universidad de Salamanca	2	3	1	2
Universidad de Murcia	1	2	0	2
Total	9	13	8	9

Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Castilla la Mancha.

- No recogen evidencias en ningún ámbito.

Fuente. Elaborado por los autores.

El ámbito de *Promoción de la lectura* se ha localizado en nueve asignaturas repartidas entre siete universidades: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Valladolid, Universidad del País Vasco, Universidad de Oviedo, Universidad de Murcia y Universidad de Salamanca (dos asignaturas). En cuanto a las competencias, se han encontrado trece relacionadas con este ámbito en las mismas universidades anteriores, excepto en la Universidad de Granada en la que no se han hallado competencias. La Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Salamanca recogen tres competencias cada una, las universidades de Valladolid y de Murcia recogen dos y las universidades de País Vasco y Oviedo, recogen una cada una.

Se han localizado ocho referencias a resultados de aprendizaje en todas las universidades, excepto la Universidad de Murcia. Todas estas universidades cuentan con un resultado de aprendizaje relacionado con este ámbito, salvo las universidades de Granada y la Autónoma de Madrid en la que se han hallado dos. Este ámbito se ha localizado en nueve bloques de contenidos, a su vez, las universidades de Salamanca y Murcia cuentan con dos bloques de contenido, mientras que el resto presentan uno cada una.

Por tanto, el ámbito de *Promoción de la lectura* se ha encontrado en nueve asignaturas, trece competencias, ocho resultados de aprendizaje y nueve bloques de contenidos. Todos estos aspectos están concentrados en siete universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Valladolid, Universidad del País Vasco, Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca y Universidad de Oviedo). En el caso de la Universidad de Murcia, la GD figura incompleta. En las tres universidades restantes no se halló referencia alguna a este ámbito en las asignaturas de la especialidad de LCL.

8. DISCUSIÓN

A pesar de la relevancia de la formación de hábitos lectores y la promoción de la lectura en la creación de lectores competentes (Hernández et al., 2019; Lluch et al., 2017; McGeown et al., 2015), estas áreas no se abordan simultáneamente en las guías docentes o programas de asignaturas en las 10 universidades analizadas. En aquellas universidades donde se menciona la formación de hábitos lectores (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Granada y Universidad de Valladolid), no se incluyen competencias, resultados de aprendizaje ni contenidos relacionados con la promoción de la lectura. Asimismo, en las universidades que mencionan la promoción de la lectura (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Valladolid, Universidad del País Vasco, Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca y Universidad de Oviedo), no se encuentran elementos que aluden a la formación de hábitos lectores. Únicamente las universidades de Granada y Valladolid hacen referencia a ambas áreas, aunque no en las mismas asignaturas. La universidad de Castilla-La Mancha no hace mención a ninguna de las dos áreas. En su guía docente o programa, la falta de referencias específicas a la formación de hábitos lectores y promoción de la lectura evidencia una carencia formativa en los títulos del MFP, lo cual podría afectar el desarrollo de las competencias relacionadas con la creación de lectores competentes.

A la luz de los resultados observados, se pone de manifiesto que la formación de hábitos lectores y técnicas de fomento de la lectura que ofrecen los títulos de MFP en las universidades mejor posicionadas de España es escasa e insuficiente. Se priorizan las competencias relacionadas con el dominio de conceptos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes a la especialidad de LCL, relegando la perspectiva de la lectura basada en el goce personal a favor de la perspectiva funcional e instrumental (Serna et al., 2017). Esto promueve enfoques formales o conceptuales que no estimulan la lectura por placer al no existir vínculos personales que conecten al lector con el texto (Juárez, 2019).

Se evidencia la escasa importancia a la formación de lectores competentes, esencial para el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos (Collins et al., 2022). La insuficiente presencia de competencias, resultados de aprendizaje y contenidos relacionados con la promoción lectora en las guías docentes o programas de las asignaturas de las universidades analizadas subraya las limitaciones del alumnado del máster para asumir la responsabilidad de inculcar en su futuro alumnado la importancia de promover lectores competentes con sólidos hábitos lectores, hecho indispensable para su éxito académico (Martínez y Torres, 2019).

En la misma línea, se evidencia cómo los planes de estudios de los MFP dejan a los futuros docentes sin los recursos necesarios para ser mediadores efectivos entre la lectura y sus estudiantes. Para contrarrestar la disminución en la adopción del hábito lector entre los adolescentes (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2022; MEFPD, 2023), es esencial que el máster ofrezca diversas estrategias de promoción lectora, sin perder de vista que, en la actualidad, el foco de atención también recae en la educación literaria (Munita, 2015, 2021). Esto permitirá a los futuros profesionales abordar con

eficacia la promoción de la lectura en el aula (Díaz-Díaz et al., 2022; Hernández et al., 2019), así como de la educación literaria.

Se constata la falta de alineación entre los planes de estudio de los másteres analizados y el modelo curricular establecido por la normativa educativa para estas etapas, que busca fortalecer la importancia de fomentar el gusto por la lectura para desarrollar hábitos lectores duraderos, con un impacto positivo en el ámbito académico, personal y profesional del alumnado (Ley Orgánica 3/2020). Por otra parte, se hace patente la ausencia de propuestas de estrategias innovadoras y recursos basados en la información y comunicación para impulsar la lectura y fomentar el hábito lector. Aunque estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado los materiales y modos de lectura (Díaz-Díaz et al., 2022; Tabernero et al., 2020) y son parte cotidiana de la vida de los jóvenes (Spjeldnæs et al., 2022; Trigo et al., 2020), no se consideran como poderosas herramientas para sensibilizar hacia la lectura.

9. CONCLUSIONES

Se puede concluir que la formación inicial que recibe el alumnado del máster no es suficiente para adquirir la capacidad de formar a sus futuros estudiantes en el hábito lector. La formación inicial que obtiene el futuro profesorado de LCL de secundaria en el MFP se centra en el desarrollo de contenidos, estrategias y procedimientos didácticos que parten de los conocimientos de la materia, incluyendo propuestas para la enseñanza y aprendizaje de los principales aspectos que afectan al desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, pero no al fomento de la lectura, al desarrollo del hábito lector o a la educación literaria.

No se tiene en consideración que alcanzar una enseñanza de calidad y equidad depende de un factor clave: mejorar la competencia profesional de los docentes. Para ello, la formación inicial debe enseñar al alumnado a dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado de LCL, no cuentan con una adecuada preparación que les permita acometer con eficacia su labor de promocionar la lectura y desarrollar el hábito lector en el aula desde la educación literaria como eje vertebrador en la adquisición de estas competencias (Munita, 2021).

10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de este estudio deben tomarse con cautela, como indicativo de una realidad circunscrita a la muestra presentada, pues se trata de un análisis documental de las guías docentes o programas que no abarca a todas las universidades españolas, solo incluye una muestra de diez universidades situadas en los puestos más altos según los rankings de Shanghái y THES-The Times de 2023 en el ámbito de educación.

A pesar de ser un máster habilitante que capacita a los docentes para el ejercicio profesional en las etapas de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y, por tanto, se establecen requisitos específicos y comunes a los que deben adecuarse los planes de estudio que conducen a la obtención de este título en

todas las universidades de España, se ha constatado una falta de criterios en la organización curricular de las asignaturas de los diferentes planes de estudio analizados.

Este estudio se ha limitado a analizar planes de estudio sin tener en cuenta la labor que el profesorado realiza en el aula día a día y que no está reflejada en el currículum. Muchas veces se establece una distancia entre la programación oficial y lo que realmente se enseña. La docencia no es un oficio mecánico sino, por el contrario, un oficio que exige criterio propio y flexibilidad. Se requiere de estudios complementarios que permitan medir el grado de competencia lectora y hábitos lectores desarrollados por el alumnado en las aulas de secundaria que corroboren los resultados obtenidos en este análisis.

11. PROPUESTA DE MEJORA

A partir de estos resultados, se hace necesario reflexionar acerca de la necesidad de rediseñar el plan de estudios de la titulación del MFP a partir de la unificación de criterios que se basen en la adquisición de las competencias prácticas que requiere un docente. Competencias que permitan a los futuros docentes de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria adquirir de manera eficaz recursos para promover la lectura, desarrollar el hábito lector e impartir educación literaria en las aulas donde desarrollarán su labor profesional en el futuro. Se debe velar por que la presencia de contenidos vinculados a la promoción lectora y al hábito lector en los programas la especialidad de la Enseñanza de la LCL se vaya incrementando progresivamente, así como las investigaciones en este ámbito.

Con la finalidad de mejorar la calidad educativa, es indispensable la conexión entre la universidad y los centros educativos. El vínculo de colaboración supone un apoyo entre ambas instituciones y mejora la práctica educativa. Todas estas propuestas están en consonancia con el documento para debate que ha presentado hace un año el Ministerio de Educación y Formación Profesional con *24 propuestas para la mejora de la profesión docente que afecta tanto a futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria como al profesorado de Secundaria*. Las recomendaciones planteadas responden a la disposición séptima de la Ley Orgánica 3/2020 y están encaminadas a la revisión y reformulación de los contenidos de las titulaciones universitarias que habilitan a la docencia con el propósito de reformar la profesión docente.

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Ahmadi, M. R. (2017). The Impact of Motivation on Reading Comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7.

- Álvarez Maestre, A. J., Mendoza Meza, M. T., Moreno Rozo, L. M. y Garavito Patiño, J.J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 2, 39-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC/Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 37-77.
- Cobarro Vélez, S. (2018). *Proyecto lector para el aula de Primaria. Creamos y descubrimos*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Collins, V. J., Dargan, I. W., Walsh, R. L. & Merga, M. K. (2022). Teachers' perceptions of the benefits and challenges of a whole-school reading for pleasure program. *Issues in Educational Research*, 1(32), 89-104. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.475638189744389>
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J. & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27, 1547-1565.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*, 21(2), 1-16.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Ministerio de Cultura y Deporte y Fundación General del Libro y Fomento de la Lectura.
- Fraguela Vale, R., Pose Porto, H. y Varela Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15 (2), 67-76. <https://doi.org/10.18239/ocnos 2016.15.2.1099>
- Guthrie, J.T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42, 237–250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Hernández Valdés, M., Rodríguez Betancour, M., y Echemendía Pérez, L. (2019). La biblioteca escolar y su contribución a la motivación por la lectura. *Ciencia e Interculturalidad*, 24(01), 64-79. <https://doi.org/10.5377/rcl.v24i01.8003>
- Jiménez Alonso, M., Fierro Chong, B. y García Caballero, A. (2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. *Revista Amauta*, 14 (28), 25-36. <http://dx.doi.org/10.15648/am.28.2016.3>
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influence of initial teacher training on Reading habits and the concept of literary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 116-131. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11110>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- 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, núm. 304, de 30 de diciembre de 2020.

- López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14.
- Lorente Muñoz, P. (2012). Análisis crítico de la formación del profesorado de lengua castellana y literatura para la docencia en el siglo XXI. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23, 1-15.
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), e192. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Martínez Díaz, M. del M., y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103–114.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28, 545-569.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas para la mejora de la profesión docente que afecta tanto a futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria como al profesorado de Secundaria*. Gobierno de España. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Molina-Fernández, E., Medero, F.B., Pérez-Jorge, D., & Oda-Ángel, F. (2017). Cultural Empowerment and Language: Teaching Spanish to the Socially Disadvantaged Amazigh Population through the Alehop Programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n10p43>
- Morales-Rando, C., Pérez-Jorge, D., Strbová, L., & Ariño-Mateo, E. (2022). Manuscript vs cursive writing. Learning to write in primary education. *Education 3-13*, 50(7), 880-892. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1916053>
- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

- Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 320, de 26 de diciembre de 2011.
- Paladines, L. V. & Aliagas, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Pérez-Jorge, D., Ariño-Mateo, E., González-Contreras, A. I., & del Carmen Rodríguez-Jiménez, M. (2021) ‘Evaluation of diversity programs in higher education training contexts in Spain’. *Education Sciences*, 5(11), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci11050226>
- Ranking de Shanghái-ARWU. Universidad de Shanghái Jiao Tong (12 de septiembre de 2023). *Ranking Académico de Universidades del Mundo 2023*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2023/RS0506>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 82, de 6 de abril de 2022.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo Ibáñez, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*, 119-137. Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura*. S.M.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, L., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427- 463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Spjeldnaes, K. & Karlsen, F. (2022). How digital devices transform literary reading: The impact of e-books, audiobooks and online life on reading habits. *Nuevos medios y sociedad*, 1-17.
- Tabernero Sala, R., Álvarez Ramos, E. y Heredia Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 72-89. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>
- The Times Higher Education (12 de septiembre de 2023). *Ranking Mundial de Universidades 2023*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2023/RS0506>

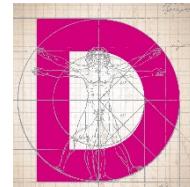
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- Varela, L., Pose, H. y Fraguera, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos*, 18(2), 55-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.2018

Digilec 11 (2024), pp. 83-98

Fecha de recepción: 01/02/2024

Fecha de aceptación: 05/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10424>



e-ISSN: 2386-6691

GRABACIONES DE CAMPO PARA LA MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL GALLEGA: LAS *RECOLLIDAS* Y SUS COMETIDOS PATRIMONIALES Y EDUCATIVOS

FIELD RECORDINGS FOR MUSIC OF GALICIAN ORAL TRADITION: THE *RECOLLIDAS* AND HERITAGE AND EDUCATIONAL PURPOSES

Carme LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidade de Santiago de Compostela
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9661-4511>

Resumen

En este artículo se abordarán las grabaciones de campo realizadas en Galicia en torno a la música de tradición oral dentro del fenómeno conocido como las *recollidas*. Tomando como base la tradición compilatoria y fonográfica desde el s. XX, se definirán las *recollidas* y se caracterizarán sus grabaciones, valiéndonos para ello de entrevistas a personas partícipes del proceso que complementen la información plenamente académica. Las *recollidas* tuvieron su momento de máxima difusión en los 90, cuando grupos vinculados a asociaciones culturales urbanas realizaron trabajo de campo no especializado en diferentes zonas rurales de la geografía gallega para conocer y documentar aspectos relacionados con la música y el baile de tradición oral. A raíz de este proceso se han creado numerosos archivos privados que atesoran grabaciones marcadas por técnicas, métodos y recursos muy limitados pero que, al mismo tiempo, son un interesante elemento de estudio que permiten acceder a un proceso socio-musical prácticamente perdido en la actualidad y, al mismo tiempo, observar la transformación en el proceso comunicativo de la transmisión oral. Son por lo tanto productos con un enorme valor patrimonial que, además, poseen un importante peso como elementos didácticos al tener en cuenta la desaparición de la transmisión oral como método natural de difusión de estas músicas y siendo el contexto educativo, tanto en ámbitos formales como no formales, el que recoge el testigo de su divulgación.

Palabras clave: grabación de campo; *recollidas*; música de tradición oral; música gallega; patrimonio inmaterial.

Abstract

This article will address the field recordings made in Galicia around oral tradition music within the phenomenon known as *recollidas*. Taking as a basis the compilation and phonographic tradition since the 20th century, the *recollidas* will be defined and their recordings will be characterized, using interviews with people participating in the process that complement the fully academic information. The *recollidas* had their moment of maximum diffusion in the 90s, when groups linked to urban cultural associations carried out non-specialized field work in different rural areas of the Galician geography to learn about and document aspects related to music and dance of oral tradition. As a result of this process, numerous private archives have been created that contain recordings marked by very limited techniques, methods and resources but that, at the same time, are an interesting element of study that allow access to a socio-musical process practically lost today and, at the same time, observe the transformation in the communicative process of oral transmission. They are therefore products with enormous heritage value that, in addition, have an important weight as didactic elements when taking into account the disappearance of oral transmission as a natural method of dissemination of this music and being the educational context, both in formal and non-formal, the one that collects the witness of its disclosure.

Key Words: field recording; *recollidas*; oral tradition music; Galician music; intangible heritage.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se aborda la problemática actual en torno a los registros de música de tradición oral gallega más relevantes, tanto por su valor etnográfico como por su constitución como el recurso educativo más relevante para los contextos formativos (tanto formales como no formales) relacionados con la música tradicional gallega. Estos elementos se conforman alrededor de actuaciones particulares que han sostenido la creación y difusión del sector actual de la música y el baile tradicional gallego, los cuales se caracterizan por un alejamiento del ámbito académico y formal.

Estas grabaciones además muestran la transformación de un proceso comunicativo y su alteración a través del paso del tiempo y la modificación de su contexto, en este caso de la transmisión oral con forma musical. Las grabaciones son registros de los últimos eslabones de la transmisión oral, la cual no tiene cabida dentro de las características propias de un contexto urbanizado, globalizado y empapado de avances en los medios de comunicación.

A continuación, se presenta el análisis de estos registros en forma de grabaciones de campo y que se conocen popularmente con el nombre de *recollidas*, tratando de mostrar una visión general de este proceso de vital importancia dentro de la transmisión actual de este tipo de música y su inclusión en diferentes tipos de contextos educativos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptos clave

La música de tradición oral puede definirse como aquella música que se divulga mediante transmisión oral, es decir, sin la participación de ningún tipo de soporte físico, lo cual promueve la variación como una de sus características fundamentales (Latham, 2009). Además, este tipo de música se vincula siempre a una comunidad social específica y, por lo tanto, a un contexto geográfico concreto (Randel, 2008).

Dentro del campo académico, el marco teórico-científico que más se relaciona con el estudio de este tipo de música es la etnomusicología, ciencia que estudia la música en relación a la cultura en donde se desenvuelve. Este es un campo marcado por una constante redefinición de sus términos y métodos, en donde la interdisciplinariedad juega también un papel importante, destacando, por ejemplo, la estrecha relación de la etnomusicología con la antropología (Cámara de Landa, 2016).

Probablemente el recurso metodológico más relevante dentro de esta ciencia es el trabajo de campo, la visita o conjunto de visitas a un núcleo social concreto buscando obtener un tipo de información concreta a través de la observación y/o el contacto con las personas vinculadas al evento estudiado. Los métodos empleados pueden ser diversos y variados, pero podrían llegar a resumirse en: 1) formulación y preparación; 2) entrada al campo con énfasis en la documentación y/o grabación; y 3) análisis y valoración de resultados (Cámara de Landa, 2016).

Por último, las grabaciones de campo pueden definirse como un tipo específico de documentos sonoros que tienen como característica fundamental el realizar este registro fuera de espacios acústicamente controlados como serían los estudios de grabación, de radio o salas de concierto, por ejemplo. Estas grabaciones de campo podrían situarse tanto en espacios interiores como exteriores, ambientes urbanos o rurales, dirigidos a un evento sonoro específico, situaciones, acciones, voces o cualquier otro tipo de manifestación sonora (Bas, 2018).

2.2. Contextualización

2.2.1. *El estudio de la música de tradición oral en Galicia*

El interés sobre la música de tradición oral en Galicia como objeto de estudio surge a finales del siglo XIX dentro de un contexto burgués vinculado al movimiento romántico y al folklorismo (López, 2021). A partir de este momento se suceden una serie de acciones, centros de interés y publicaciones que irán conformando el estudio de esta música gallega, pudiendo determinar tres momentos clave en la historia del mismo:

1. Inicios vinculados al ya mencionado movimiento folklórico.
2. Detención y manipulación en las épocas de la Guerra Civil y dictadura franquista.
3. Renovación y revitalización a partir de los años 80/90.

La primera muestra tangible del estudio de la música de tradición oral en Galicia es el *Cancionero Popular Gallego: y en particular de la provincia de La Coruña* de Pérez Ballesteros de 1885, el que será sobrevenido por un buen número de publicaciones con metodologías y objetivos dispares como *Cantares viejos y nuevos de Galicia* de Marcial del Adalid (1887), *Canto y bailes populares de Galicia* de José Inzenga (1888) o *Cancioneiro musical de Galicia* de Casto Sampedro (1942). La gran mayoría de estos trabajos estarán vinculados a organismos como la “Sociedade de Folklore Gallego”, fundada en 1884 y comandada por Emilia Pardo Bazán (Clémessy, 2004), o la Sociedad Arqueológica de Pontevedra dirigida por el ya mencionado Casto Sampedro (Deputación de Pontevedra, 2004-2017).

Como se ha adelantado, el estallido de la Guerra Civil y la posterior dictadura provocaron una parada en seco en el ambiente cultural de todo el estado, por este motivo, muchas investigaciones desarrolladas alrededor de los años 30 no pudieron ver la luz hasta muchos años después, como fue el caso de *Así Canta Galicia* de Daniel González, publicada en 1963, o la obra de Martínez Torner y Bal y Gay *Cancioneiro galego*, del año 1973.

En los 80 se produce una verdadera renovación dentro del panorama de las publicaciones sobre música de tradición oral en Galicia a través del trabajo de la musicóloga suiza Dorothé Schubarth, la cual trae consigo los elementos metodológicos consolidados en el norte de Europa dentro del campo etnomusicológico para publicar, con la colaboración de Antón Santamarina, el *Cancioneiro Popular Galego* (1984-85), obra culmen sobre el canto popular gallego hasta la fecha, tanto por la calidad de la investigación como por la cantidad de elementos musicales recopilados, transcritos y analizados (Groba, 1998).

Aparecen a finales de siglo publicaciones que conservan el formato recopilatorio del cancionero, tales como el *Cancioneiro popular das terras de Tamarela* (Rico, 1989), el *Cancioneiro popular da provincia de Ourense* (Escola Provincial de Danzas, agrupación Castro Floxo, 1997) o el *Cancioneiro popular eumés* (Paz, 1994/1998/2007). Sin embargo, a partir de la entrada en el siglo XXI, los trabajos relacionados con la música de tradición oral gallega destacan por su carácter divulgativo, centrados mayoritariamente en monográficos de temáticas o intérpretes concretos. Algunos ejemplos serían *Florencio, cego dos Vilares* (Schubarth et al., 2015), *O Ribeira de Louzarela. Brindador da dentro* (Estévez y Bernárdez, 2019) o *Pandereteiras de Mens* (Busto, 2021) de la colección “Chave Mestra”.

2.2.2. *El estudio de la música de tradición oral en Galicia*

Tomando como eje el objeto principal de esta publicación, se hará a continuación referencia a todos los procesos de compilación en los que la grabación tuvo un protagonismo relevante, teniendo como punto de vista la publicación como método de difusión.

En 1952 el etnomusicólogo norteamericano Alan Lomax viajó a la Península Ibérica para realizar grabaciones sobre música de tradición oral, visitando diferentes puntos de la geografía gallega y recogiendo melodías variadas en cuanto a ritmos y géneros (Estévez, 2008). Actualmente, su archivo puede encontrarse en la web *Cultural Equity* (The Association for Cultural Equity, 2021). Como curiosidad, una de estas grabaciones, el “Toque de Chifro” de Faramontaos (Ourense), fue usada como base compositiva por Miles Davis para uno de los temas de su disco *Sketches of Spain* (1960).

También durante los años 50 Manuel García Matos, Catedrático de Folklore en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, realizó grabaciones por el estado español, dando como fruto una serie de LP y libros CD. Dentro de esta producción aparecen temas gallegos en *Antología del Folklore Musical de España. Primera selección* (García, 1960), *Antología del Folklore Musical de España. Segunda selección* (García, 1971) y *Magna Antología del Folklore Musical de España* (García, 1992). De todas formas, sobre este investigador cabe mencionar su proximidad ideológica con la Sección Femenina y, por tanto, con el tratamiento dominador y homogeneizador de la dictadura sobre la música de tradición oral (Groba, 1998; Moreda, 2012).

Retomando el *Cancioneiro Popular Galego* (Schubarth y Santamarina, 1984-85), se debe hacer referencia a las cintas que acompañan a los volúmenes en papel, las que recogen parte de las interpretaciones originales que dieron lugar a las transcripciones realizadas. Además, el total de las grabaciones de campo realizadas durante la investigación de Schubarth fueron depositadas en el Consello da Cultura Galega, un organismo público a servicio del tejido cultural gallego (Orjaís, 2005).

En 1981 Pablo Quintana publicó *Recolleita*, un monográfico sobre dos figuras de la música de tradición oral, la cantadora de Muxía Eva Castiñeira y el violinista Florencio, músico ciego ambulante de Os Vilares. También durante los 80 la firma discográfica Tecnosaga encargó a diversos colaboradores diseminados por el estado español la realización de grabaciones sobre música de tradición oral, quedando constancia del

trabajo en Galicia en los CD *Derradeira polavila* (1985), *Os ritmos bailables* (1989a) y *O ciclo do ano* (1989b). Un caso extremadamente vinculado al proceso que se describirá más adelante es la publicación *Raiceiras* (Peón, 1997/2002), dos volúmenes que visibilizan el material fonográfico proveniente del trabajo de campo realizado por Mercedes Peón.

Por último, se presenta el trabajo de la editorial Ouvirmos (2021), primeramente la colección “a Tiracolo”, una serie de libro-Cd que recupera, restaura y digitaliza grabaciones relacionadas con la música de tradición oral, el folklore (coros históricos, cuartetos de gaita, etc.) y música académica gallega previa a 1954. Algunos de sus títulos son *Aires da Terra. 1904* (Calle, 2004), *Manuel Dopazo. Crónicas Porteñas* (Cirio, 2005), *Os Montes de Lugo. Ensaio e Concursos* (Ibáñez, 2006) o *Hermanos Moreira. Acordeón mariñeiro* (Cirio, 2009). Por otro lado, la serie de CD “Os nosos Gaiteiros” recoge el repertorio de figuras relevantes dentro de la interpretación tradición de la gaita gallega, con títulos como *A Requinta de Xián* (2002), *José Marentes* (2004), *Manuel Viqueira* (2006), *Clemente Díaz López “O Ferreira”* (2008) o *Darío Díaz Rivas* (2008).

3. OBJETIVOS Y MÉTODO

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación ha sido definir y caracterizar las *recollidas* y el peso que han tenido las grabaciones de campo en ellas.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Definir los objetivos, la metodología y los procesos propios de las *recollidas*.
- Conocer las técnicas de grabación implicadas en las *recollidas*.
- Reconocer la importancia de los documentos audioviduales que han generado las *recollidas*.
- Presentar las posibilidades de uso de estas grabaciones: nivel histórico, divulgativo, interpretativo y educativo.
- Relacionar la discografía de compilación de música de tradición oral gallega con el proceso compilatorio de las *recollidas*.

3.2. Método

Para la realización de esta investigación, además del apoyo en referencias bibliográficas y discográficas, se ha empleado la entrevista a personas partícipes del fenómeno estudiado para completar la escasa visión bibliográfica que existe sobre las *recollidas*.

Los y las informantes seleccionadas para la realización de entrevistas responden a un perfil concreto: profesionales de la música y baile tradicional gallegos relacionados con organizaciones de diferentes puntos geográficos que participaran en *recollidas* durante los años 90.

A la hora de confirmar la veracidad de la información obtenida, se ha considerado necesario revelar la identidad de los informantes, acordando con ellos los criterios, a través de la firma de un documento de información, compromiso de confidencialidad y consentimiento informado:

- Xisco Feijóo: Cantante, bailador, coreógrafo y profesor. Ha realizado labores de recuperación etnográfica durante más de treinta años y múltiples colaboraciones en discos y espectáculos.
- Felisa Segade: docente e intérprete de música tradicional galega de formación autodidacta, comenzando en el 86 con la realización de *recolidas*.
- Fransy González: su carrera se vincula a la A.C. Xiradela de Arteixo, con la que desarrolla un importante trabajo de investigación en la comarca de Bergantiños.
- María Vidal: profesora de canto tradicional y miembro de diversos grupos de música tradicional, realizando trabajo de campo desde los años 80.
- Olga Kirk: con más de 25 años de experiencia en el campo de la docencia, interpretación e investigación de música y baile tradicional, actualmente desarrolla su carrera a través de la dirección de la A.C. Donaire.

Las entrevistas se conformaron de forma semiestructurada, en donde se han ido exponiendo una serie de bloques temáticos organizados previamente, desde los cuales poder ir adaptando la conversación según las vivencias o intereses del propio entrevistado o entrevistada (Corbetta, 2010). Este diálogo fue recogido a través de grabaciones y su posterior transcripción, la cual ha permitido una validación de los datos a través de la propia revisión de ésta por parte de la entrevistada o entrevistado.

Para el análisis de los datos se ha desarrollado un diseño circular abierto en el que se ha realizado una revisión constante tanto sobre el proceso como sobre los datos obtenidos (Flick, 2004). Por otra parte, como muestra del tratamiento ético y fidedigno de los datos, se ha planteado una fiabilidad en el proceso de obtención y codificación sustentada en la revisión de los datos por parte de los y las informantes y en la triangulación de los resultados provenientes de las diferentes entrevistas.

Para referenciar la información citada en este artículo proveniente de estas entrevistas se señalará el nombre de la informante, el año de realización y el título de “comunicación personal”.

4. RESULTADOS

4.1. *Recolidas*: definición y contexto

4.1.1. Definición y temporalización

Las *recolidas* son un fenómeno relacionado con la conservación y promoción de la cultura tradicional que surgió alrededor de Asociaciones Culturales o Asociaciones Folklóricas en Galicia y que consistían en la visita a zonas rurales para investigar sobre

cuestiones vinculadas a la tradición popular, especialmente en relación con el baile y la música (López, 2021). Se podría acotar más esta definición vinculando el proceso con las definiciones propias del campo etnomusicológico, viendo por tanto las *recolidas* como la realización de trabajo de campo por parte de personas no especializadas, es decir, sin vínculo con el campo académico-científico o experiencia previa.

Este proceso dio comienzo en Galicia a partir de los años 70 y 80 pero, sin duda, el momento de máximo esplendor se alcanzó en la década de los 90, cuando grupos conformados a través de las Asociaciones Folklóricas de diferentes espacios urbanos se dedicaron a circular por toda la geografía gallega. A partir del cambio de siglo, la relevancia y frecuencia de estas acciones decayó, atendiendo a la predominancia de las aulas de música y baile tradicional como fuente de conocimiento e, indudablemente, a la pérdida cada vez más acusada de informantes (López, 2021).

4.1.2. Objetivos y características metodológicas de las recollidas

Podrían considerarse los siguientes como los tres objetivos principales en la realización de *recolidas* (Feijoo, 2021a; González, 2021; Vidal, 2021):

- Conseguir repertorio inédito para utilizar como material para impartir clases de música y/o baile tradicional.
- Realizar acciones en base a la idea de la compilación de urgencia, es decir, recoger información con riesgo de desaparición debido a los cambios sociales y la pérdida de informantes.
- Satisfacer la curiosidad de las personas implicadas en el proceso, tomando como base la pasión y el interés como motivación intrínseca.

Como muestra de la importancia de los vínculos emocionales como sustento de este tipo de investigaciones, tomando las palabras de Kirk (2021) para dejar constancia de ello:

La primera vez que fui [de recollida] quedé super impactada por ver en directo a gente mayor haciendo algo de una manera súper natural y espontánea, y a partir de ahí se encendió una luz para mí [...] Yo me vi a mí misma siendo una niña como una recopiladora, una cuidadora de ese tesoro que era ese patrimonio inmaterial¹.

En cuanto a la metodología empleada en la realización de las *recolidas* se podría delimitar que:

El alejamiento del contexto académico sobresale en la carencia de metodología, la cual se caracteriza por una reducción significativa o directamente la inexistencia tanto de la fase organizativa como de la fase posterior dedicada al análisis de resultados, quedando por lo

¹ Traducido del gallego. A primeira vez que fun quedei súper impactada por ver en directo a xente maior facendo algo dunha maneira súper natural e espontánea, e a partir de aí encendeuse unha luz para min. [...] Eu vinme a min mesma sendo unha cativa como unha recopiladora, unha coidadora dese tesouro que era ese patrimonio inmaterial.

tanto reducido este trabajo de campo a la fase central de visita al propio campo y a su respectiva recopilación de datos (López, 2021, p. 40)².

Se pueden encontrar los motivos de esta carencia de metodología en la propia conformación de los grupos de trabajo, los cuales aparecían vinculados a ámbitos de ocio y, mayoritariamente, integrados por miembros muy jóvenes:

Muchos de los grupos que actualmente participan dentro de esta dinámica de recreación de las formas de la música popular, lo hacen desde una perspectiva de actividad de ocio, carente de mayores exigencias artísticas o etnográficas, algo que por otra parte se puede constatar a partir de la presencia habitual de grupos que hacen canciones y danzas "folklóricas" y, ocasionalmente, trabajos de campo en el seno de toda clase de agrupaciones culturales parroquiales, de barrio, de amas de casa o de colectivos juveniles diversos (Costa, 2004).

Además de lo expuesto, otro punto fundamental en la ubicación metodológica de este proceso es la nula intervención de las instituciones públicas en el proceso de investigación, compilación o conservación de la música y baile de tradición oral en Galicia. Y es que, desde que el fenómeno de las *recolidas* y el propio sector vinculado a las clases de baile y música tradicional fueron adquiriendo importancia y reconocimiento, las personas implicadas solicitan la implicación de los organismos públicos para contribuir a la conservación y difusión de esta parte del patrimonio inmaterial (González, 2021; Segade, 2021; Vidal, 2021). Y es que esta desvinculación de apoyo público no es algo exclusivo del proceso de las *recolidas* sino que, volviendo a mencionar la investigación de Schubarth y la publicación del *Cancioneiro Popular Galego*, esta pudo llevarse a cabo debido a la financiación privada de la Fundación Barrié (Groba, 1998).

Por otra parte, también es importante conocer el marco de referencia desde el cual estos investigadores iniciaron su trabajo, es decir, el marco desde el que iniciaron su vínculo con la música y baile tradicional. En la práctica totalidad de los casos, estos lugares de inicio fueron Asociaciones Folklóricas y Culturales herederas de las modificaciones y adaptaciones que la Sección Femenina había planteado para la recreación del baile y músicas “regionales” (Moreda, 2012). De este modo, el choque entre la realidad conocida y la descubierta a través de las visitas a informantes fue un elemento muy relevante a la hora de reconfigurar los usos, significados y desarrollo de música y baile (González, 2021).

Además, ciertas ideas herederas del folklorismo (Martí, 1999), conservadas a través de las ideas de la Sección Femenina, como la propia compilación de urgencia, la selección del material en favor del “purismo” o la potenciación de los roles de género formaron parte, especialmente en sus inicios, de los procesos de compilación de música y baile (Iglesias, 2018).

² Traducido del gallego. O afastamento do contexto académico sobresaí na carencia de metodología, a cal se caracteriza por unha mingua significativa ou directamente a inexistencia tanto da fase organizativa como da fase posterior dedicada á análise de resultados, quedando polo tanto reducido este trabalho de campo á fase central de visita ao propio campo e a súa respectiva recompilación de datos.

Aun así, se debe hacer referencia al elemento autodidacta en el proceso metodológico del trabajo de campo que las compiladoras y compiladores llevaron a cabo, tratando de mejorar, a través de la experiencia, sus formas de trabajar al respecto (Kirk, 2021; Vidal, 2021).

4.1.1. *Medios de grabación*

El recurso fundamental para la obtención de información vinculada a la música y baile en las *recolecciones* fueron la realización de grabaciones de audio y, especialmente, de vídeo. Del mismo modo que ocurrió con los aspectos metodológicos, los medios utilizados para las grabaciones fueron dependientes del contexto y *de* las características propias de los grupos de investigación. Así, atendiendo al carácter amateur y a la falta de financiación, es de esperar que los inicios estuvieran marcados por la precariedad y la falta de experiencia:

Los medios: una grabadora de cinta de cassette de las de antes... digital no había, bueno si, había para los que trabajaban en las televisiones: el DAT. Incluso nosotros, pasado el tiempo, llegamos a comprar un miniDAT. ¿Qué pasa? que cuando nosotros compramos en miniDAT empezó a haber tanto... que el miniDAT quedó obsoleto en nada.

Después, no sé otra gente, nosotros por ejemplo, en el grupo de trabajo que hicimos ahorraron un montón y compramos una cámara más o menos decente. Y ahora, por ejemplo veo, comparo, grabaciones que tenemos nosotros con grabaciones más o menos de la misma época de otras personas, y nuestras grabaciones tienen algo de mejor calidad. (Segade, 2021)³.

Yo compraba mi cámara, yo compraba las cintas de mi bolsillo, yo, ¿sabes? porque muchas veces era así. Ni siquiera se hacía un bote, se hacía un bote para la gasolina o para ir de comida o lo que fuera. Pero yo por ejemplo de aquella ya daba clase en cuatro o cinco sitios, me lo podía permitir y las cintas de “DVCam” las compraba yo, no tenía ningún problema, y después le hacíamos copias para los colegas (Feijoo, 2021a)⁴.

Muestra de la realización “casera” de estas grabaciones nos la dan algunos de los testimonios de participantes en *recolecciones* que cuentan que la escasez de cintas para grabar se suplió reutilizando cintas de cassette o de vídeo comerciales (Feijoo, 2021a). De hecho, en diferentes procesos propios de investigación se han encontrado vídeos de archivo en

³ Traducido del gallego. Os medios: unha gravadora de cinta de cassette das de antes... dixital non había, bueno si, había para os que traballaban nas televisións: o DAT. Incluso, nos, pasado o tempo, chegamos a mercar un miniDAT. Que pasa? Que nos cando mercamos o miniDAT empezou a haber tanto... que quedou o miniDAT obsoleto en nada.

Logo non sei outra xente, nos por exemplo, no grupo de trabalho que fixeramos aforrámoxos mogollón e nos mercáramos unha cámara máis ou menos decente. E agora por exemplo vexo, comparo, gravacións que temos nos con gravacións de máis ou menos da mesma época doutra xente, e que as nosas gravacións teñen algo de mellor calidade.

⁴ Traducido del gallego. Eu levaba a miña cámara, eu compraba as cintas do meu *bolsillo*, eu, sabes? porque moitas veces era así. Nin sequera se facía un escote, facíase un escote pa’ gasolina ou para ir de comida ou o que fora. Pero eu por exemplo daquela xa daba clases en catro ou cinco sitios, podíamo permitir e as cintas de “DVCam” comprábaas eu, non tiña ningún problema, e despois facíamoslle copias para os colegas.

donde se puede apreciar tanto el sonido de la propia *recolilda* como un sonido de fondo proveniente de la grabación previa y que se mantuvo en el proceso de digitalización.

5. DISCUSIÓN

En general, se podría analizar el resultado de este proceso como la conformación de grandes archivos privados sin catalogar o analizar y, por lo tanto, sin mayor proyección que el uso de la propia compiladora en clases o espectáculos.

La conclusión general a la que se puede llegar después de la constatación de esta realidad es un tanto simple: parece que la motivación principal de la mayor parte de las *recolildas* es la de hacer crecer las listas de temas disponibles del repertorio particular. Un resultado demasiado reducido para tanto esfuerzo, y solo nos muestra la incertezza sobre el futuro del material recogido propiamente dicho (García, 1998)⁵.

Como ya se ha podido apreciar durante en desarrollo de este discurso, las grabaciones realizadas en las *recolildas* fueron y son el objeto de mayor relevancia del proceso, tanto en la propia realización de estas en las visitas de campo, como en el peso que adquirieron a lo largo del tiempo, al conservar eventos socio-musicales que, inevitablemente, se van perdiendo con el paso de los años.

5.1. Grabaciones no comerciales

Las grabaciones realizadas en las *recolildas* podrían considerarse como grabaciones no comerciales al entender que los objetivos para su creación fueron la creación de archivos sonoros o audiovisuales y no la producción de elementos dirigidos a la venta. Sin embargo, también aparecen excepciones en el uso de este material, retomando por ejemplo el caso de *Raiceiras* (Peón, 1997/2002), publicación compilatoria de diferentes cortes de audio de *recolildas*. Aun así, independientemente de su uso posterior, la planificación y práctica de este trabajo de campo hace posible la consideración de este material como grabaciones no comerciales, más vinculadas a un registro casero que a una producción sistemática en la que el producto final debiera contar con los requisitos propios del mercado.

Ahondando en estas características, se podría reforzar esta idea de grabaciones caseras atendiendo a la inexperiencia de los y las autoras en el campo audiovisual y el empleo de materiales reutilizados y dependientes de unas posibilidades económicas reducidas. Todo ello encaja en la idea del contexto en donde se habían generado estos procesos de investigación: el ocio y el tiempo libre, alejados por tanto de fines comerciales o académico-científicos.

⁵ Traducido del gallego. A conclusión xeral á que se pode chegar despois da constatación desta realidade é un tanto simple: parece que a motivación principal da maior parte das *recolildas* é a de facer crecer as listas de temas disponíveis do repertorio particular. Un resultado demasiado reducido para tanto esfuerzo, e só nos mostra a incerteza sobre o futuro do material recollido propiamente dito.

Finalmente, remarcando los aspectos planteados al comienzo del artículo, se deben definir claramente estos productos audiovisuales como grabaciones de campo, marcados por contextos sonoros no controlados en donde, más allá de la recolección de elementos musicales, toman constancia de un contexto sonoro y social específico en dónde el baile y la música eran sus elementos vertebradores.

5.2. Relevancia

La existencia de estos documentos gráficos abre puertas para su análisis futuro, teniendo en cuenta que la realidad socio-musical reflejada ha perdido tanto el contexto como las personas que lo integraban en gran parte de los casos. La transmisión oral se ha perdido en torno a mediados de siglo en Galicia y, de este modo, los informantes a los que se acceden son personas de avanzada edad que, en muchos casos, ya han fallecido hace años.

De esta forma, este material abre puertas para introducir la música de tradición oral gallega en diferentes ámbitos: académico, interpretativo, divulgativo, didáctico... y, en definitiva, poder reelaborar y revisar la historia de la música de tradición oral gallega, ahondando tanto en conceptos musicales como extra musicales. En este sentido, tiene especial relevancia la necesidad de introducir un enfoque interdisciplinar a la hora de analizar este material, teniendo muy en cuenta el contexto tanto de la propia música (significados, usos, funciones...) como del propio proceso de grabación y los sesgos o influencias que puedan contener.

5.3. Difusión

A pesar de que la gran parte de las grabaciones realizadas en las *recolidas* conforman archivos privados de difícil o imposible acceso, lo cierto es que en los últimos años se pueden encontrar diferentes opciones que difunden este material. Uno de los archivos más relevantes es el “Arquivo do Patrimonio Oral da Identidade” (APOI) del Museo do Pobo Galego. En su biblioteca se han ido depositando diversos recursos provenientes de manos privadas y, en favor de su difusión, se ha creado un Archivo Digital (2021) en donde se pueden consultar buena parte del archivo, clasificados a través de la elaboración de fichas y transcripciones de música y letra.

También son muchas las compiladoras y compiladores que, actualmente, donan sus archivos para propiciar la elaboración de publicaciones, estudios o reinterpretaciones (Vidal, 2021). Un caso particular puede ser el empleo de las redes sociales como método de difusión, tal y como hace el compilador Luis Prego a través de la página de facebook “Baile e música de Galiza (2022)”, en donde publica material obtenido en la realización e *recolidas*. Desde una perspectiva diferente, también son muchas las propuestas musicales que recogen grabaciones de *recolidas* para incluir en sus temas, como pueden ser el caso de “Xisco” Feijoo (2021b), Faia (2019) o Crnds (2021).

5.4. Ámbito educativo

Como se señalaba anteriormente, el interés educativo de estos registros es muy relevante, siendo los materiales en los que se basan las programaciones y diseños didácticos en buena parte de los contextos educativos (especialmente no formales) en los que se ha reconducido la transmisión oral y su música.

En este sentido, es de vital importancia reconocer no solo su interés etnográfico, sino también educativo en un sentido amplio, entendiendo estas grabaciones como recursos interdisciplinares, intergeneracionales y abiertos en la elaboración de proyectos y otro tipo de actividades globales. Además, su análisis es necesario para proponer proyectos educativos que recojan de forma fidedigna elementos clave de la música tradicional, para así poder resolver con éxito los objetivos y resto de elementos curriculares que se plantean en los planes de estudio de la educación obligatoria en relación a esta temática.

6. CONCLUSIÓN

Este proceso particular de la realidad gallega alrededor de la música de tradición oral ha marcado el devenir del propio sector vinculado, creando una serie de escuelas y espectáculos que beben directamente de los últimos elementos vivos de la transmisión oral (López, 2021). Las grabaciones obtenidas en las *recollidas*, como producto más relevante del proceso, se han ido perfeccionando a medida que compiladoras y compiladores adquirían experiencia y, hoy en día, se erigen como un material rico en posibilidades e interpretaciones diversas. De hecho, estas grabaciones no solo son una muestra histórico-patrimonial de la cultura gallega, sino que son elementos que participan en el sector musical y divulgativo gallego actual.

Por último, se debe hacer referencia a la pervivencia del propio proceso de las *recollidas*, las cuales siguen realizándose actualmente, aunque, como es de esperar, con mucha menos afluencia y cantidad, debido a la pérdida de informantes y, por otra parte, con la suma de muchas mejoras metodológicas debido a la preparación interdisciplinar de compiladoras y compiladores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2002). *A Requinta de Xián*. [CD]. Edicións do Cumio.
- Adalid, M. (1887). *Cantares viejos y nuevos de Galicia*. Pablo Martín.
- Arquivo dixital do MPG (2021). <http://apoi.museodopobo.gal/contact.html>
- Baile e Música de Galiza, [página de facebook] (2022)
<https://www.facebook.com/groups/127582183933590>
- Bas, P. (2019). Territorios sonoros/Cartografías del tiempo. Grabaciones de campo y sonidos geolocalizados: mapa sonoro como forma. *I Simposio Internacional de Arte*

- Sonoro. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), 17-33.
<https://shre.in/15CA>
- Busto, B. (2021). *Pandereteiras de Mens*. aCentralFolque.
- Calle, J.L. (2004). *Aires da Terra. 1904* [Disco Libro] Ouvirmos.
- Cámara de Landa, E. (2016). *Etnomusicología*. Ediciones del ICCMU (3^a edición revisada y ampliada).
- Cirio, N.P. (2005). *Manuel Dopazo. Crónicas Porteñas* [Disco Libro]. Ouvirmos.
- Cirio, N.P. (2009). *Hermanos Moreira. Acordeón mariñeiro* [Disco Libro]. Ouvirmos.
- Clemente Díaz López “O Ferreira”* (2008). Edicións do Cumio.
- Clémessy, N. (2004). Emilia Pardo Bazán y Perfecto Feijoo. Elogio y defensa del folklore musical gallego. *La Tribuna*, 2, 65-75.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-tribuna-cadernos-de-estudos-da-casa-museo-emilia-pardo-bazan-num-002-ano-2004-333377/>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.
- Costa, L. (2004). Las rumbas olvidadas. Transculturalidad y etnicización en la música popular gallega, *TRANS – Revista Transcultural de Música*, 8.
<https://tinyurl.com/y925qkp9>
- Crnds (2021). *Cernadas* [CD], autoeditado.
- D. P. Orjais, J.L. (2005). Estudio preliminar en *Cantos e bailes de Galiza*, José Inzenga. Difusora de letras, artes e ideas.
- Darío Díaz Riva* (2008). Edicións do Cumio.
- Davis, M. (1960). *Sketches of Spain* [CD]. Columbia 30th StreetStudio.
- Deputación de Pontevedra (2004-2017). *Museo de Pontevedra*.
<http://www.museo.depo.gal/>
- Escola provincial de danzas, agrupación Castro Floxo (1997). *Cancioneiro Popular da Provincia de Ourense. Volume I e II*. Deputación de Ourense.
- Estévez, X. (2008). *As gravacións da música galega (1975-2000). 500 horas de música, 500 artistas e grupos. 10.000 tema*. Editorial TrisTram S.L.
- Estévez, K. y Bernárdez, P. (2019). *O Ribeira de Louzarela. Brindador da dentro*. aCentralFolque.
- Faia (2019). *Ao cabo leirín* [CD]. Audoeditado.
- Feijoo, X. (2021a). *Comunicación personal*.
- Feijoo, X. (2021b). *Peixe* [CD]. Sorte Discos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García Matos, M. (1960). *Antología del Folklore Musical de España. Primera selección* [4 LPs]. Hispavox.
- García Matos, M. (1971). *Antología del Folklore Musical de España. Segunda selección* [4 LPs]. Hispavox.
- García Matos, M. (1992). *Magna antología del Folklore Musical de España* [17LPs]. Hispavox.
- García, A.L. (1998). “As fontes do folk. Os cancioneiros. A tradición oral. *Recollidas actuais*” *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música v. I.*, Grupo Milladoiro (coord.). A Editorial da Historia - Museo do Pobo Galego, pp. 225-23.
- González, D. (1963). *Así canta Galicia*. La Región.

- González, F. (2021). *Comunicación personal*.
- Groba, X. (1998). A recompilación da música tradicional en Galicia. *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música v. II*. En Carlos Villanueva (coord.). *A Editorial da Historia - Museo do Pobo Galego*, pp. 351-402.
- Ibáñez, O. (2006). *Os Montes de Lugo. Ensaios e Concursos* [Disco Libro]. Ouvirmos.
- Iglesias, E. (2018). Heiche de tocar as cunchas ao son da miña gaitiña. A construción da imaxe feminina nas coplas da música tradicional galega. *Arquivos Tradicionais*. <https://acortar.link/BaDlpT>
- Inzenga, J. (2005). *Cantos e bailes de Galiza*. Difusora de letras, artes e ideas (original de 1888).
- José Marente (2004) Edicións do Cumio.
- Kirk, O. (2021). *Comunicación personal*.
- Latham, A. (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de cultura económica.
- Manuel Viqueira (2006). Edicións do Cumio.
- Martí, J. (1999). La tradición evocada: folklore y folklorismo, *Tradición oral*, Eloy Gómez Pellónetal, Aula de Etnografía, Universidad de Cantabria, pp. 81-108.
- Martínez Torner, E. y Bal y Gay, J. (1973). *Cancionero gallego*. Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Moreda, E. (2021). La mujer que no canta no es ... ¡ni mujer española!: folklore and gender in the earlier Franco regime. *Bulletin of Hispanic Studies*, 89(6), 627-644, <https://doi.org/10.3828/bhs.2012.48>
- Ouvirmos (2021). *Catálogo editorial*. <https://www.ouvirmos.com/web/catalogo-editorial/>
- Paz Fernández, X. (1994). *Cancioneiro popular eumés*. Concello de Pontedeume.
- Paz Fernández, X. (1998). *Nas beiras do Eume*. Concello de Pontedeume.
- Paz Fernández, X. (2007). *Xebras eumesas*. Concello de Pontedeume.
- Peón, M. (1997). *Raiceiras Vol. I*. [CD]. Disco Trompo.
- Peón, M. (2002). *Raiceiras Vol. II*. [CD]. Disco Trompo.
- Pérez Ballesteros, J. (1885-86). *Cancionero popular gallego: y en particular de la provincia de La Coruña*. Librería de Fernando Fe.
- Quintana, P. (1981). *Recoleita* [CD]. Clave Records.
- Randel, D.M. (2008). *Diccionario Harvard de música*. Alianza editorial.
- Rico Verea, M. (1989). *Cancioneiro popular das Terras do Tamarela*. Galaxia.
- Sampedro, C. (2007). *Cancionero musical de Galicia*. Fundación Pedro Barrié de la Maza. (original de 1942).
- Schubarth, D. y Santamarina, A. (1984-85). *Cancioneiro Popular Galego*. Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Schubarth, D.; Santamarina, A.; Vavrinecz, A. y Pinheiro, R. (2015). *Florencio, cego dos Vilares*. aCentralFolque.
- Segade, F. (2021). *Comunicación personal*.
- Tecnosaga (1985). *Derradeira polavila* [CD]. Tecnosaga.
- Tecnosaga (1989a). *Os ritmos bailables* [CD]. Tecnosaga.
- Tecnosaga (1989b). *O ciclo do ano* [CD]. Tecnosaga.

The association for cultural equity (2021). *Cultural Equity*.
<http://research.culturalequity.org/>

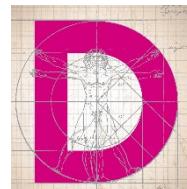
Vidal, M. (2021). *Comunicación personal*.

Digilec 11 (2024), pp. 99-125

Fecha de recepción: 15/09/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11415>



e-ISSN: 2386-6691

APLICACIÓN DEL MODELO DE LA TRANSPODIDÁCTICA TEXTUAL A UN CUENTO ECUATORIANO DE TRADICIÓN ORAL

APPLICATION OF THE TEXTUAL TRANSPODIDACTIC MODEL TO AN ECUATORIAN FOLKTALE OF ORAL TRADITION

Gonzalo DÍAZ TROYA

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5093-4253>

Marlene JARAMILLO ARGANDOÑA

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

<https://orcid.org/0000-0003-3499-9150>

Rafael LOOR ALMEIDA

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

<https://orcid.org/0009-0003-0906-6786>

Resumen

Este estudio se enmarca en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas en contextos educativos, con un enfoque global e integrador. El objetivo principal fue demostrar la eficacia del modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (MTT) para desarrollar competencias lingüísticas de manera innovadora. Para ello, se diseñó una propuesta empírica contextualizada en el cantón El Carmen, en la provincia de Manabí, Ecuador, aplicada a un paralelo de sexto nivel de Educación Básica. Utilizando la investigación-acción como metodología, se trabajó con un cuento de tradición oral local, “El angelito en pena”. El proceso se desarrolló siguiendo las cuatro fases del modelo: selección del texto inicial, proceso transpodidáctico, creación del texto final y puesta en escena. Los resultados mostraron que el MTT facilita un aprendizaje significativo y contextualizado, promueve la escritura creativa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo cognitivo, y contribuye a la preservación del patrimonio cultural. Los estudiantes valoraron

positivamente el modelo por su capacidad para fomentar la creatividad y mejorar las habilidades lingüísticas, destacando la motivación y participación en el aula.

Palabras clave: transpodidáctica textual; investigación-acción; aprendizaje; lenguaje; cultura; cuento ecuatoriano; tradición oral.

Abstract

This study is framed within the teaching and learning of languages and cultures in educational contexts, with a global and integrative approach. The main objective was to demonstrate the effectiveness of the theoretical-practical model of textual transpodidactics (TTM) in developing linguistic competencies in an innovative way. To achieve this, an empirical proposal was designed, contextualized in the canton of El Carmen, in the province of Manabí, Ecuador, and applied to a sixth-grade class in Basic Education. Using action research as the methodology, the project worked with a local oral tradition story, “El angelito en pena” (“The Little Angel in Pain”). The process was developed following the four phases of the model: selection of the initial text, the transpodidactic process, creation of the final text, and staging. The results showed that TTM facilitates meaningful and contextualized learning, promotes creative writing, collaborative learning, and cognitive development, and contributes to the preservation of cultural heritage. Students positively valued the model for its ability to foster creativity and improve linguistic skills, highlighting motivation and participation in the classroom.

Keywords: textual transpodidactic model; action research; learning; language; culture; ecuatorian tale, oral tradition.

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación se enmarca dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas en contextos educativos, con un enfoque integral y global que busca abordar la educación de manera holística y contextualizada. En un mundo cada vez más interconectado y multicultural, el aprendizaje de lenguas extranjeras no solo debe centrarse en el dominio de habilidades lingüísticas, sino también en el entendimiento y la apreciación de las culturas que acompañan a esos idiomas. En este contexto, el objetivo principal de este estudio fue demostrar la eficacia del modelo teórico-práctico de la transpididáctica textual (MTT), una metodología innovadora que integra diversos enfoques pedagógicos para fomentar el desarrollo de competencias en comunicación lingüística, tanto orales como escritas, a través de un proceso activo y participativo.

Para alcanzar este objetivo, se diseñó una propuesta empírica que fue contextualizada en el cantón El Carmen, ubicado en la provincia de Manabí, Ecuador. La propuesta fue aplicada en el nivel educativo de Educación Básica, específicamente con estudiantes de sexto año, lo que permitió explorar el impacto de esta metodología en un contexto real y significativo. La metodología empleada fue la investigación-acción, un enfoque que promueve la reflexión continua y la mejora del proceso educativo en colaboración con los participantes, en este caso, los estudiantes, los docentes y otros actores educativos.

Además, esta investigación se apoyó en cuatro pilares fundamentales: educación, lenguaje, literatura y cultura. Estos pilares fueron esenciales para el diseño y la implementación de las actividades pedagógicas, ya que el MTT no solo busca desarrollar competencias lingüísticas, sino también promover la reflexión crítica sobre el contenido cultural y literario trabajado. En este caso, se utilizó como elemento central un cuento de tradición oral del cantón El Carmen, lo que permitió vincular el aprendizaje con la cultura local y, al mismo tiempo, fomentar el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes.

El desarrollo del proyecto se estructuró en torno a las cuatro fases del modelo MTT, a saber: (1) selección y elección del texto de ficción literario inicial, (2) proceso transpididáctico textual, (3) creación del texto de ficción literario final, y (4) puesta en escena y representación teatral. Cada fase estuvo diseñada para facilitar un enfoque progresivo y dinámico, que permitiera a los estudiantes no solo adquirir competencias lingüísticas, sino también fortalecer su creatividad, trabajo en equipo y habilidades cognitivas. Además, la representación teatral final permitió una aplicación práctica y significativa de los contenidos trabajados, lo que enriqueció el proceso de aprendizaje y lo hizo más cercano a las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de la implementación del MTT no solo evidencian su capacidad para generar un aprendizaje significativo y contextualizado, sino también su potencial para promover la escritura creativa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo

cognitivo de los estudiantes. En este sentido, este estudio contribuye a la reflexión sobre el papel de las metodologías innovadoras en la enseñanza de lenguas y culturas, al tiempo que ofrece un ejemplo de cómo los enfoques pedagógicos pueden ser adaptados y contextualizados para atender las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades en las que se desarrollan.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

El proceso transpodidáctico textual en la enseñanza de lenguas y culturas representa una estrategia pedagógica que se fundamenta en la metodología de la "transpodidáctica textual". Esta metodología, desarrollada por la lingüista y profesora de la Universidad de La Coruña, Pilar Couto-Cantero (2014), emerge como una respuesta innovadora en el ámbito educativo. Se basa en la teoría de la transpodidáctica textual, la cual postula la creación de nuevos textos de ficción con el propósito de crear materiales educativos destinados a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta metodología implica un proceso dinámico y creativo, donde los textos literarios se transforman para adecuarlos a los objetivos pedagógicos y a las necesidades específicas de los estudiantes. Así, se generan nuevos recursos didácticos que no solo transmiten conocimiento lingüístico y cultural, sino que también estimulan la participación activa y el interés de los alumnos.

De acuerdo con Couto-Cantero (2014) el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual no solo se limita a la creación de textos, sino que también implica una cuidadosa planificación y ejecución de actividades pedagógicas. Desde la selección del texto inicial hasta su transformación y aplicación en el aula, cada paso se orienta hacia la creación de un entorno educativo dinámico y enriquecedor. Además, este enfoque fomenta la creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes, promoviendo una participación activa en la construcción del conocimiento. Por otro lado, el proceso transpodidáctico textual representa una herramienta innovadora y efectiva en la enseñanza de lenguas y culturas. Al combinar la riqueza de la literatura con la adaptación pedagógica, este enfoque ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en el aula.

2.1. Antecedentes del modelo transpodidáctico textual

El modelo transpodidáctico textual (MTT) es un enfoque relativamente reciente; sin embargo, es posible referirse a una serie de investigaciones previas que respaldan su desarrollo (Fernández Valdez, 2015; Leira Caparrós, 2016; Couto-Cantero y Leira Caparrós, 2017; Casanova Fuentes, 2018; Fraga Castrillón, 2021; Meléndez-Luces, 2021; Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021).

Puesto que el MTT ha sido diseñado como una herramienta para el aprendizaje de lenguas en diversos contextos educativos, estas investigaciones se han enfocado en diferentes niveles de enseñanza, como la Educación Primaria (Casanova Fuentes, 2018; Fraga Castrillón, 2021); la Educación Secundaria (Fernández Valdez, 2015; Leira Caparrós, 2016; Couto-Cantero y Leira Caparrós, 2017) y la Educación Superior

(Meléndez-Luces, 2021; Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021). Tal como se mencionó anteriormente, estos estudios no solo refuerzan la validez del modelo, sino que también avalan su aplicabilidad y flexibilidad.

2.2. Fases de implementación del modelo de la transpodidáctica textual

A continuación, se da paso a la descripción de las cuatro fases que conforman el modelo teórico-práctico de la Transpodidáctica Textual tal y como fueron diseñadas por su autora (Couto-Cantero, 2014).

2.2.1. Selección y elección del de ficción inicial

La primera fase se refiere al proceso de elegir y determinar qué texto de ficción literario se utilizará como punto de partida para el proceso de transpodidáctica textual y enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Este proceso implica una cuidadosa selección de un texto de ficción adecuado que se ajuste a los objetivos educativos y lingüísticos de la enseñanza de lenguas y culturas. Por lo tanto, el texto debe ser relevante para los objetivos de aprendizaje, abordando temas o situaciones que permitan el desarrollo de habilidades lingüísticas y comprensión cultural. Se considera, por ejemplo: su nivel de complejidad, interés y motivación que despierte, que tenga representatividad cultural, que sea susceptible de ser adaptado y modificado para facilitar la enseñanza y adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes y el programa educativo.

En este estudio, se eligió un único texto como punto de partida para el proceso de transpodidáctica textual, ya que este cuento se adaptó mejor a las características del grupo, considerando su nivel educativo, intereses y contexto cultural. Este texto no solo permitió una implementación fluida de las actividades, sino que también favoreció una conexión cultural y emocional con los estudiantes, propiciando un aprendizaje significativo y contextualizado.

2.2.2. Proceso transpodidáctico textual

La segunda fase de este modelo corresponde a las etapas y acciones específicas realizadas para transformar un texto de ficción literario inicial en un recurso educativo efectivo destinado a la enseñanza de lenguas y culturas. Este proceso debe alinearse con el currículo vigente del lugar en el que se implementa, asegurando que las competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos sean respetados y promovidos. Siguiendo los principios de la transpodidáctica textual planteados por Couto-Cantero (2014), esta fase implica una serie de pasos estratégicos orientados a maximizar las características del texto literario seleccionado. Entre estos pasos destacan el análisis detallado del texto inicial para identificar sus elementos clave y su relevancia educativa, la definición precisa de los objetivos pedagógicos a alcanzar, la adaptación y modificación del texto para ajustarlo a las necesidades y características del grupo, y la creación de actividades pedagógicas que promuevan una participación activa y significativa de los estudiantes. Finalmente, este proceso se completa con la

implementación de herramientas de evaluación y retroalimentación, las cuales permiten valorar el impacto del recurso y realizar ajustes necesarios para optimizar el aprendizaje.

2.2.3. Texto de ficción literario final

En la tercera fase del modelo de transpididáctica textual, se produce un nuevo texto de ficción literaria que resulta de la adaptación y enriquecimiento pedagógico del texto inicial. Este texto final se convierte en una herramienta efectiva para el aprendizaje de lenguas y culturas, abordando aspectos lingüísticos, culturales y comunicativos adecuados a la etapa educativa correspondiente. Es importante destacar que este texto final puede adoptar diversas tipologías, como obras dramáticas, cuentos o canciones, según las necesidades y objetivos educativos. Couto-Cantero (2014) enfatiza la flexibilidad del modelo al permitir la transformación de textos originales en diferentes géneros literarios, facilitando así una enseñanza más dinámica y contextualizada.

2.2.4. Puesta en escena y representación teatral

En este cuarto y último paso el texto de ficción literario final, que ha sido adaptado y modificado de acuerdo con los objetivos educativos, se convierte en una herramienta para la representación dramática o teatral en su vertiente oral. Los estudiantes participan en la interpretación de los personajes y la trama, utilizando el texto nuevo elaborado como base para su actuación. Así, se logrará una comprensión profunda y vivencial del contenido lingüístico y cultural, fomentando la expresión verbal, la creatividad y el entendimiento de la narrativa en un contexto lúdico y participativo.

El proceso transpididáctico textual emerge como una herramienta efectiva para la enseñanza de lenguas y culturas, amalgamando la riqueza de la ficción literaria con una adaptación estratégica y enriquecedora. Según Couto-Cantero (2014), este enfoque no solo modifica textos, transforma la educación. Desde la meticulosa selección y elección del texto inicial hasta la representación teatral, se propone una inmersión completa en la lengua y la cultura, fomentando un aprendizaje activo y creativo. Así, se nutren las competencias lingüísticas y la comprensión cultural, abriendo un camino pedagógico que trasciende lo convencional.

3. MÉTODO. APLICACIÓN DEL MTT A LOS CUENTOS

3.1. Justificación de la propuesta

La propuesta de investigación surge de la necesidad de abordar de manera innovadora el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas en contextos educativos, reconociendo la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas al entorno cultural y lingüístico específico. El modelo teórico-práctico de transpididáctica textual se presenta como una herramienta prometedora para lograr este objetivo, al enfocarse en la selección y adaptación de textos de ficción literarios con el propósito de mejorar la adquisición de competencias comunicativas. Al contextualizar esta investigación en El

Carmen, Ecuador, se busca enriquecer la propuesta al considerar las particularidades culturales de este lugar, basándose en cuentos de tradición oral del cantón El Carmen como elemento central, lo que reconoce la importancia de la cultura local en el proceso educativo y fomenta la valoración y preservación de la identidad cultural. El diseño de la investigación incluye las cuatro fases bien definidas con el MTT, desde la selección del texto inicial hasta su puesta en escena y representación teatral, permitiendo evaluar la efectividad del modelo y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, lo que abre oportunidades para adaptar y mejorar la metodología.

El estudio es considerado no probabilístico porque no utiliza un muestreo aleatorio para seleccionar a los participantes. En lugar de ello, se enfoca en un nivel específico de Educación General Básica, lo que implica que los resultados no se generalizan a toda la población, sino que se centran en un contexto particular. Asimismo, este estudio se define como cuasi-experimental porque, aunque se implementa un modelo de intervención (la transpodidáctica textual) para observar su efecto en el aprendizaje de los estudiantes, no se utiliza un grupo de control ni se asignan aleatoriamente los participantes a diferentes grupos. Esto limita la capacidad de establecer causalidad de manera estricta, aunque se puede observar el impacto de la intervención en el contexto estudiado. El enfoque es mixto porque combina métodos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se recogen datos cuantitativos para medir el impacto del modelo; por otro lado, se incluyen métodos cualitativos para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto cultural en el que se desarrolla. En este sentido, Creswell y Plano Clark (2017) al explicar los principios fundamentales de los métodos mixtos, sostienen que la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo permite una comprensión más profunda y exhaustiva de los problemas de investigación. Los autores destacan cómo ambos enfoques se complementan, proporcionando perspectivas distintas pero complementarias que enriquecen el análisis.

3.2. Pregunta de investigación y objetivos

En el ámbito educativo surge, para esta propuesta, una pregunta de investigación fundamental (PI): ¿Es posible aplicar con éxito el modelo transpodidáctico textual en diferentes contextos educativos, más allá de su implementación original, utilizando como caso de estudio la aplicación del modelo a un cuento ecuatoriano de tradición oral? Esta interrogante adquiere aún más relevancia en un mundo cada vez más globalizado, donde la diversidad lingüística y cultural es una constante en los entornos educativos.

A fin de responder a esta interrogante, se proponen los siguientes objetivos:

O1. Dar a conocer y difundir el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual en el ámbito educativo de centros escolares de una provincia de Ecuador.

O2. Cuantificar el grado de satisfacción de los participantes al conocer la existencia del MTT.

O3. Determinar hasta qué punto la implementación del MTT es válido para el aprendizaje de lenguas y culturas y ayuda a mantener vigentes las tradiciones orales y el patrimonio inmaterial de un país.

O4. Saber hasta qué punto el uso del MTT fomenta y mejora las destrezas de comunicación lingüística.

O5. Saber hasta qué punto el uso del MTT fomenta la creatividad.

O6. Saber hasta qué punto el MTT supone un modelo innovador y motivador.

3.3. Población y muestra

La propuesta se aplicó a un paralelo que cursa el sexto año de educación general básica, compuesto por un total de treinta y cinco participantes ($N=35$). Los estudiantes del paralelo en referencia, con edades típicas de 10 y 11 años, exhiben una diversidad cultural, que incluye a mestizos, montubios y algunos cuyos padres son de origen de la serranía ecuatoriana, lo que enriquece el entorno educativo con múltiples perspectivas. Aquellos pertenecientes a los estratos socioeconómicos medio-bajo y bajo a menudo enfrentan restricciones financieras que limitan su acceso a recursos educativos adicionales y tecnología. Además, la calidad del apoyo familiar varía considerablemente, con algunos estudiantes recibiendo un sólido respaldo mientras que otros enfrentan dificultades familiares que inciden en su educación. Estos estudiantes también pueden confrontar desafíos socioeconómicos en entornos urbanos con altos índices de delincuencia y acceso restringido a servicios básicos.

A pesar de estos desafíos, muestran una amplia gama de habilidades y experiencias, con algunos destacándose en áreas académicas o extracurriculares específicas. Su resiliencia es notable, ya que demuestran determinación para superar obstáculos. En la muestra seleccionada no había estudiantes con necesidades educativas especiales; pero de haberlos, se tendría en consideración los ajustes necesarios. Por otro lado, se estableció una coordinación estrecha entre los investigadores y el docente de “Lenguaje y Comunicación” responsable de la asignatura de la institución seleccionada, con el propósito de que participen activamente en el acompañamiento y puedan enriquecerse con el proyecto.

3.4. Instrumentos y materiales

Para llevar a cabo el estudio, se implementaron diversas herramientas y recursos que facilitaron la recopilación y análisis de datos. Estas herramientas incluyeron:

- Encuesta: Se utilizó como una herramienta clave para recoger datos cuantitativos y obtener una perspectiva directa de los participantes ($N=35$) sobre su experiencia con el MTT. Su objetivo principal fue evaluar la percepción de los estudiantes sobre diversos aspectos de la metodología aplicada.
- Ficha de observación: Esta fue una herramienta cualitativa utilizada para obtener una perspectiva más detallada y profunda del impacto del MTT en los estudiantes, desde el punto de vista de los docentes (cuatro) que actuaron como observadores. Su propósito principal fue proporcionar una evaluación directa e imparcial del comportamiento, las interacciones y el progreso de los estudiantes durante la implementación de las actividades basadas en el MTT.

- Cuentos elaborados por los grupos: Estos cuentos sirvieron como material de trabajo durante la implementación del modelo transpodidáctico textual, fomentando la creatividad y la expresión de los estudiantes.
- Textos dramáticos: Se utilizaron en la fase de puesta en escena y representación teatral de los cuentos elaborados por los grupos, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y promoviendo la interacción entre los participantes.

Por otro lado, tanto la encuesta como la ficha de observación fueron sometidas previamente a un proceso de validación mediante el método Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Este proceso, llevado a cabo por expertos, garantizó la relevancia y efectividad de las herramientas en el contexto del estudio, asegurando que estuvieran alineadas con los objetivos de la investigación. Asimismo, el estudio ha sido realizado en conformidad con el código ético de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, garantizando el respeto a los principios de ética en la investigación, la protección de los derechos de los participantes y el cumplimiento de las normativas institucionales pertinentes.

3.5. Procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos

Para procesar, analizar y visualizar la información obtenida a través de la encuesta aplicada a los 35 estudiantes, se utilizó el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS. v.28 IBM Corp., Armonk, NY, USA), lo que facilitó la obtención de datos cuantitativos esenciales para responder a los seis objetivos establecidos al inicio de la investigación. Por otro lado, la investigación no solo se centró en captar los aspectos cuantificables, sino también en interpretar los matices subjetivos y las dinámicas que subyacen a las conductas y actitudes de los estudiantes. En este sentido, la información obtenida mediante la ficha de observación fue tratada con un enfoque cualitativo, lo que implicó una organización sistemática de los datos, un análisis inductivo para identificar patrones emergentes y una interpretación profunda centrada en los temas recurrentes.

3.6. Planificación e implementación de la propuesta

El proyecto se llevó a cabo del 21 al 25 de octubre de 2024. Se formaron tres grupos de nueve miembros y uno de ocho, todos los cuales trabajaron sobre el mismo cuento. Más adelante se explicará la razón por la que se eligió un solo cuento para todos los grupos.

A continuación, en la Tabla 1 se exponen las etapas que se siguieron en la implementación de la propuesta:

Tabla 1*Fases de la investigación*

Fases	Fecha	SESIONES	Etapas del MTT
I	21-10-2024	Sesión 1	Texto de ficción literario inicial
II	22 y 23 -10-2024	Sesión 2 Sesión 3	TFL1: cuento de tradición oral Proceso transpodidáctico textual PTD
III	24-10-2024	Sesión 4	Texto de ficción literario final TFT 2: texto teatral breve (Escrito y texto dramático)
IV	25-10-2024	Sesión 5	Puesta en escena y representación teatral

Fuente: Adaptado de modelo obtenido de Couto-Cantero (2014)

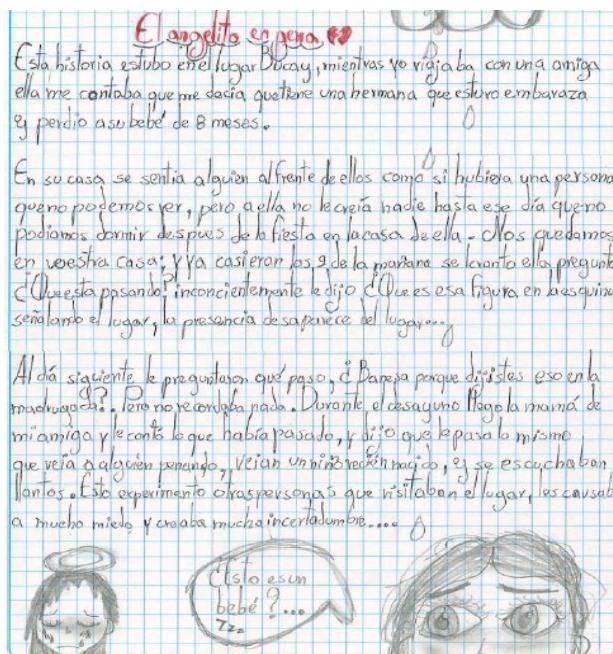
En la Fase I, selección y elección del texto de ficción literario inicial, se buscó identificar y seleccionar diez cuentos representativos de la tradición oral del cantón El Carmen, Ecuador. Para ello, se llevó a cabo una recolección exhaustiva de relatos populares. Los cuentos disponibles fueron evaluados cuidadosamente en función de su relevancia cultural, su accesibilidad para los estudiantes y su alineación con los objetivos pedagógicos establecidos. Se consideraron aspectos como la estructura narrativa, el vocabulario utilizado y la capacidad de adaptación del cuento. Después de seleccionar los cuentos más adecuados, se eligió uno para todos como texto inicial, para dar inicio al proceso de la transpodáctica textual. El cuento se titula: *El angelito en pena*, fue narrado por la informante Merly Sarango Sotomayor y recopilado por Kerly Molina Farías. A continuación, se presenta un resumen de este en la Figura 1.

Figura 1*Resumen del cuento*

La dueña de la casa donde asistimos a una fiesta había perdido a su bebé de ocho meses, y desde entonces se decía que había una extraña presencia allí. Tras la fiesta, decidimos quedarnos a dormir y no pudimos conciliar el sueño. A las dos de la madrugada, una de las chicas se levantó, sintiendo la presencia y el llanto de un niño, y mencionó a una "personita" en la esquina. Al día siguiente, no recordaba lo sucedido. La dueña confirmó que también veía a un niño y escuchaba su llanto, lo que nos dejó a todas atemorizadas e inciertas.

Fuente: Informante anónimo de Merly Sarango

Una vez que los estudiantes escucharon el cuento, cada uno realizó por escrito su propia interpretación, de los treinta y cinco cuentos resultantes se presenta un ejemplo aleatorio de uno de ellos en la Figura 1.

Figura 1*El angelito en pena*

Fuente: Una estudiante del paralelo

En la Fase II, proceso transpidáctico textual, se llevó a cabo un análisis detallado del cuento seleccionado, identificando sus elementos clave, estructura narrativa y aspectos culturales y lingüísticos relevantes. A partir de este análisis, se establecieron los objetivos educativos y las metas pedagógicas correspondientes. Se procedió a adecuar y modificar el texto inicial de acuerdo con la legislación vigente y el currículo para esa etapa educativa, ajustando su estructura, vocabulario y gramática para facilitar la comprensión. Además, se diseñaron actividades pedagógicas que promovieron una comprensión profunda y una participación activa de los estudiantes, enriqueciendo así su experiencia de aprendizaje.

Las competencias y objetivos de aprendizaje seleccionados para este estudio abarcan tanto el área de lengua y literatura como la de educación cultural y artística, con el propósito de promover una formación integral y significativa en los estudiantes. En primer lugar, se han considerado diversas habilidades relacionadas con la comprensión, producción e interpretación de textos, tanto literarios como expositivos, así como el desarrollo de competencias lingüísticas en la composición y revisión de textos escritos. Como complemento, se han integrado también objetivos relacionados con la Educación Cultural y Artística, enfocados en actividades que estimulan la creatividad y la expresión artística a través de la dramatización y la improvisación. A continuación, se presentan los objetivos seleccionados, establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador, correspondientes al currículo de sexto nivel de Educación General Básica (2017):

O.LL.3.1. Interactuar con diversas expresiones culturales para acceder, participar y apropiarse de la cultura escrita.

O.LL.3.8. Escribir relatos y textos expositivos, descriptivos e instructivos, adecuados a una situación comunicativa determinada para aprender, comunicarse y desarrollar el pensamiento

O.LL.3.10. Aplicar los conocimientos semánticos, léxicos, sintácticos, ortográficos y las propiedades textuales en los procesos de composición y revisión de textos escritos.

O.LL.3.11. Seleccionar y disfrutar textos literarios para realizar interpretaciones personales y construir significados compartidos con otros lectores.

Además, de la asignatura Educación cultural y artística se seleccionaron:

ECA.3.2.10 Realizar representaciones teatrales con títeres elaborados a partir de siluetas o material de reciclaje, en las que haya un argumento, música y efectos sonoros; y donde los estados de ánimo de los personajes se caractericen con la voz.

ECA.3.2.12 Improvisar escenas individuales o colectivas a partir de lo que sugiere un objeto real.

Los temas que se derivan de los objetivos mencionados en el currículo ecuatoriano para el sexto nivel de Educación General Básica están estrechamente vinculados a la mejora de las competencias lingüísticas de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades en lectura, escritura, expresión oral y corporal. En el caso que ocupa: El cuento y sus partes, identificación de verbos, sustantivos y adjetivos. A través de la lectura y creación de textos, el fomento de la creatividad y la expresión artística, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con diferentes formas culturales, reforzando su aprendizaje en lenguaje y cultura de manera integral. Asimismo, se promueve la reflexión crítica sobre los textos leídos, la mejora en la producción escrita y la apropiación de habilidades artísticas como vehículos para la comunicación y el desarrollo del pensamiento creativo.

La aplicación de la propuesta se realizó en cinco sesiones. A modo de ejemplo (Tabla 2), se desarrollan en este apartado únicamente tres de las sesiones, concretamente la 1, 3 y 5 respectivamente.

Tabla 2*Planificación de sesiones*

Sesión 1	Tiempo (50min.)
Bienvenida. – Todos	15
Técnica de motivación: Canta y aplaude con ritmo	
Actividades principales. – Distribución de grupos. Dar instrucciones	25
Grupo cultura: Investigar sobre la cultura manabita.	25
Grupo literatura: Leer y analizar sobre la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace.	25
Grupo lenguaje: Enlistar los sustantivos y adjetivos del cuento	25
Grupo artística: Decidir el tipo de arte escénico en el que se interpreta el cuento	25
Cierre: Lluvia de ideas para evaluar la comprensión de las tareas asignadas.	15
Sesión 3	Tiempo (50min.)
Bienvenida. – Todos	10
Técnica de motivación: Empatar refranes	
Actividades principales. – Dar instrucciones	5
Grupo cultura: Hacer un dibujo sobre la temática del cuento	25
Grupo literatura: Localizar el tiempo y el lugar de la trama	25
Grupo lenguaje: Escribir un resumen del cuento. Lectura y discusión	25
Grupo artística: Realizar el guion	25
Cierre: Puesta en común. Discusión. Propuesta de mejoras	10
Sesión 5	Tiempo (60min.)
Bienvenida. – Todos	
Técnica de motivación: El saludo y auto saludo	10
Actividad principal: Representación teatral del cuento, en su orden: Grupo cultura, Grupo literatura, Grupo lenguaje, Grupo artística.	40
Despedida. Agradecimientos y despedida.	10

Fuente: Adaptación de planificación de sesiones del MTT (Couto-Cantero, 2014)

En la Fase III, texto de ficción final, tras completar el proceso de la transpodidáctica, se desarrolló el texto final, que implicó una adaptación exhaustiva y una ampliación del contenido original. Esta fase no solo se limitó a modificar el texto inicial, sino que buscó enriquecerlo para asegurar su efectividad como recurso educativo. Durante este proceso, se ajustó la estructura narrativa para alinearla con los objetivos pedagógicos, se amplió el vocabulario para enriquecer el lenguaje de los estudiantes y se refinaron los aspectos culturales para garantizar su relevancia en el contexto educativo específico. Además, se incorporaron elementos interactivos y actividades pedagógicas que fomentaron la participación activa de los estudiantes y su comprensión profunda del texto. Una vez completada esta etapa, el texto final fue sometido a una revisión por parte de expertos en educación y lingüística, quienes evaluaron su adecuación a los objetivos pedagógicos y su coherencia cultural. Esta validación garantizó que el texto final fuera un recurso efectivo para el aprendizaje de lenguas y culturas, cumpliendo con los estándares educativos establecidos.

A continuación, en la Figura 2, se presenta un texto dramático elaborado por uno de los participantes.

Figura 2*El angelito en pena*

El angelito en pena .

Narrador: Esta historia tuvo lugar en Bucay.
Amiga: Teuento que tenia una hermana que estaba embarazada y perdio a su bebe de 8 meses.

Hermano: Y porque no me habias contado nado antes.

Amiga: Porque mi hermana me dijo que no diga nada.

Narrador: El hermano se quedo callado todo el camino.

Amiga: Por fin llegamos a la posada.

Narrador: Se baje del caballo y toca la puerta.

Duenia de casa: Que esta pasando aqui.

Mama: Quien son y que desean.

Amiga: Soy amiga de su hijo.

Mama: Y donde esta mi hijo.

Hermano: Aqui estoy mama.

Mama: Hijo ensenale la habitacion a tu amiga y tu duermes en el otro cuarto.

Hermano: Estoy bien mama.

Narrador: Llego la noche y se vana dormir.

Fuente: Estudiante voluntario

Como resultado de las indicaciones aplicadas en los apartados anteriores, la implementación del proceso transpidáctico textual, junto con su producto final, se configura como un instrumento de evaluación en sí mismo. Tal como se ilustra en la Figura 2, se presenta un ejemplo de los resultados obtenidos: un guion para la representación teatral titulado *El angelito en pena*.

En la fase IV, dedicada a la puesta en escena y representación teatral, se organizó la sesión cinco, en la que los estudiantes interpretaron el texto final adaptado. Representaron a los personajes y recrearon la trama del cuento, mientras se observaba su desempeño y se registraba su interacción. Esta actividad no solo ofreció una experiencia inmersiva y divertida, sino que también permitió evaluar el progreso y la colaboración de los estudiantes, identificando áreas de mejora. Además, promovió habilidades como la expresión creativa y la confianza en sí mismos. En el siguiente vínculo, se podrá observar un vídeo de la representación teatral como resultado de esta fase final: (https://drive.google.com/file/d/1ZSkLP4trl6jbAH9BJtzYa0_Nj3x9F3cQ/view?usp=sharing)

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en dos momentos. En primer lugar, en los numerales 4.1 a 4.6, se exponen los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a los estudiantes. En segundo lugar, en el numeral 4.7, se presentan los resultados cualitativos, derivados de la aplicación de una ficha de observación. En ambos casos, se aborda cada objetivo de manera individual.

4.1. Resultados del objetivo 1 (O1)

A continuación, se presenta la Tabla 3 que refleja los resultados relacionados con el primer objetivo de la investigación: dar a conocer y difundir el MTT en el ámbito educativo de un centro escolar de la provincia de Manabí.

Tabla 3

¿Te gustaría usar este modelo más a menudo?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0
Rara vez	1	2.9
A veces	5	14.3
Frecuentemente	10	28.6
Siempre	19	54.3
TOTAL	35	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada en octubre de 2024 a 35 estudiantes de un paralelo de sexto año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa El Carmen (Ecuador).

La Tabla 3 muestra las respuestas de los estudiantes sobre su disposición a usar el modelo más a menudo. Un 54.3% de los encuestados expresó que "siempre" le gustaría utilizar el modelo, lo que indica un alto nivel de interés y aceptación hacia esta metodología. Además, el 28.6% de los estudiantes manifestó que lo haría "frecuentemente", lo que refuerza la idea de que la mayoría está abierta a la implementación del modelo en su aprendizaje. Por otro lado, solo el 14.3% de los encuestados se mostró indeciso al seleccionar "a veces", mientras que el 2.9% indicó que lo haría "rara vez". No hubo respuestas en la categoría "nunca", lo que sugiere que ningún estudiante se opone completamente a la idea de utilizar el modelo.

Estos resultados son prometedores y reflejan una oportunidad significativa para integrar el modelo en el entorno educativo, ya que los estudiantes parecen receptivos y entusiastas ante la posibilidad de adoptar nuevas metodologías que puedan enriquecer su aprendizaje. Esto podría resultar en un impacto positivo en su motivación y participación en el aula.

4.2. Resultados del objetivo 2 (O2)

A continuación, se presenta la Tabla 4 que detalla los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación: cuantificar el grado de satisfacción de los participantes al conocer la existencia del MTT.

Tabla 4

¿Crees que este modelo ayuda a aprender mejor?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0
Rara vez	0	0
A veces	3	8.6
Frecuentemente	11	31.4
Siempre	21	60.0
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 4 presenta las respuestas de los estudiantes sobre la efectividad del modelo en su aprendizaje. Un 60% de los encuestados considera que "siempre" ayuda a aprender mejor, lo que refleja una fuerte confianza en el modelo y su potencial para mejorar la calidad educativa. Adicionalmente, el 31.4% de los estudiantes indicó que el modelo "frecuentemente" les ayuda en su aprendizaje, lo que también sugiere una percepción positiva generalizada. Solo un 8.6% expresó que el modelo ayuda "a veces", mientras que no hubo respuestas en las categorías de "nunca" o "rara vez". Esto indica que ningún estudiante rechaza completamente la idea de que el modelo pueda ser útil.

Los resultados de la tabla indican que la mayoría de los estudiantes confía en que el modelo puede ser beneficioso para su proceso de aprendizaje. Esta disposición sugiere una oportunidad valiosa para implementar el modelo en el aula, ya que podría contribuir a mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

4.3. Resultados del objetivo 3 (O3)

A continuación, se presenta la Tabla 5, que ilustra los resultados relacionados con el tercer objetivo de la investigación: determinar hasta qué punto la implementación del MTT es válido para el aprendizaje de lenguas y culturas, y cómo contribuye a mantener vigentes las tradiciones orales y el patrimonio inmaterial de un país.

Tabla 5

¿Piensas que este modelo ayuda a que las tradiciones de tu país se mantengan?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	1	2.9
Rara vez	0	0

A veces	6	17.1
Frecuentemente	10	28.6
Siempre	18	51.4
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 5 examina la percepción de los estudiantes sobre si el modelo ayuda a mantener las tradiciones de su país. Un 51.4% de los encuestados considera que "siempre" contribuye a esta causa, lo que refleja una fuerte confianza en el modelo como herramienta para preservar la cultura y las tradiciones locales. Además, el 28.6% de los estudiantes opina que el modelo "frecuentemente" ayuda en esta tarea, lo que refuerza la idea de que hay un reconocimiento general de su potencial para mantener la identidad cultural. Solo el 17.1% de los encuestados respondió "a veces", mientras que un 2.9% indicó que "nunca" percibe ese beneficio.

La ausencia de respuestas en la categoría de "rara vez" y el bajo porcentaje de "nunca" sugieren que, en general, los estudiantes ven el modelo como un recurso valioso para fortalecer la conexión con sus tradiciones. Esto proporciona una oportunidad significativa para integrar el modelo en el currículo escolar, no solo como un enfoque educativo, sino también como un medio para fomentar el aprecio y la continuidad de las costumbres culturales entre los estudiantes.

4.4. Resultados del objetivo 4 (O4)

A continuación, se presenta la Tabla 6, que detalla los resultados relacionados con el cuarto objetivo de la investigación: saber hasta qué punto el uso del MTT fomenta y mejora las destrezas de comunicación lingüística.

Tabla 6

¿Te parece que esta actividad fue divertida?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0
Rara vez	1	2.9
A veces	5	14.3
Frecuentemente	6	17.1
Siempre	23	65.7
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 6 evalúa la percepción de los estudiantes sobre la diversión de la actividad realizada. Un 65.7% de los encuestados considera que la actividad fue "siempre" divertida, lo que indica una respuesta abrumadoramente positiva hacia la experiencia. Esta alta proporción sugiere que la actividad logró captar el interés y la alegría de los estudiantes, lo que puede ser un indicador clave para la efectividad del enfoque

pedagógico utilizado. Además, el 17.1% de los estudiantes opina que la actividad fue "frecuentemente" divertida, mientras que solo el 14.3% la encontró "a veces" divertida y el 2.9% "rara vez". La ausencia de respuestas en la categoría de "nunca" resalta que, en general, los estudiantes no rechazaron la actividad como poco entretenida.

Estos resultados sugieren que implementar actividades que sean percibidas como divertidas puede ser fundamental para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La alta satisfacción expresada puede fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y, a su vez, facilitar la integración de métodos innovadores que mantengan el interés de los alumnos.

4.5. Resultados del objetivo 5 (O5)

A continuación, se presenta la Tabla 7, que muestra los resultados relacionados con el quinto objetivo de la investigación: saber hasta qué punto el uso del MTT fomenta la creatividad.

Tabla 7

¿Te gustaría hacer actividades como esta con más frecuencia?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	2	5.7
Rara vez	1	2.9
A veces	3	8.6
Frecuentemente	9	25.7
Siempre	20	57.1
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 7 evalúa el deseo de los estudiantes de realizar actividades similares con mayor frecuencia. Un 57.1% de los encuestados expresó que "siempre" le gustaría participar en estas actividades, lo que indica un fuerte interés y satisfacción con este tipo de experiencias educativas. Esto sugiere que los estudiantes valoran las dinámicas implementadas y desean tener más oportunidades para involucrarse en ellas.

El 25.7% manifestó que lo haría "frecuentemente", lo que refuerza la idea de que hay una buena receptividad hacia estas actividades. Sin embargo, es importante destacar que un 5.7% de los estudiantes indicó que "nunca" les gustaría hacer actividades como estas, y un 2.9% señaló "rara vez". Esto sugiere que, aunque la mayoría tiene una opinión positiva, existe un pequeño grupo que no se siente atraído por estas experiencias, lo que debe ser considerado al planificar futuras actividades. El 8.6% que expresó que le gustaría participar "a veces" también indica una disposición limitada hacia la frecuencia de estas actividades. Esto resalta la importancia de diversificar las propuestas para adaptarse a las diferentes preferencias y motivaciones de todos los estudiantes.

Los resultados reflejan un claro interés en realizar más actividades similares, lo que es una señal positiva para los educadores. Sin embargo, la existencia de opiniones

variadas también sugiere que es fundamental ofrecer opciones y alternativas que puedan satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, garantizando así una experiencia educativa inclusiva y motivadora.

4.6. Resultados del objetivo 6 (O6)

A continuación, se presenta la Tabla 8, que ilustra los resultados relacionados con el sexto objetivo de la investigación: saber hasta qué punto MTT se considera un enfoque innovador y motivador.

Tabla 8

¿Crees que deberíamos hacer más actividades como esta en la escuela?

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0
Rara vez	1	2.9
A veces	0	0
Frecuentemente	8	22.9
Siempre	26	74.3
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 8 examina la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de realizar más actividades como la que se ha evaluado. Un notable 74.3% de los encuestados indicó que "siempre" consideran que deberían hacerse más actividades de este tipo en la escuela. Este resultado sugiere un fuerte consenso y entusiasmo por parte de los estudiantes, lo que indica que valoran positivamente las experiencias educativas dinámicas y enriquecedoras. Un 22.9% respondió "frecuentemente", lo que también refleja una actitud favorable hacia la inclusión de más actividades en el aula. En contraste, solo un 2.9% expresó que "rara vez" se sentiría a favor de hacer estas actividades, y no se registraron respuestas en las categorías de "Nunca" o "A veces". Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes está alineada con la idea de enriquecer su experiencia escolar a través de métodos más interactivos.

Los resultados reflejan una clara demanda y deseo entre los estudiantes por implementar más actividades como la evaluada. Esta respuesta positiva proporciona a los educadores una valiosa oportunidad para diseñar e integrar propuestas educativas que fomenten la participación activa y el aprendizaje significativo, adaptándose a las preferencias de los estudiantes y promoviendo un ambiente escolar más dinámico y motivador.

Finalmente, en la Tabla 9 se presentan las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre si recomendarían la participación en actividades como esta. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 9*¿Recomendarías el modelo?*

CRITERIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0
Rara vez	1	2.9
A veces	2	5.7
Frecuentemente	7	20.0
Siempre	25	71.4
TOTAL	35	100

Fuente: Ibídem.

La Tabla 9 evalúa la disposición de los estudiantes a recomendar la participación en actividades como la evaluada. Un 71.4% de los encuestados indicó que "siempre" recomendarían estas actividades, lo que sugiere una fuerte aprobación y satisfacción con la experiencia. Este alto porcentaje indica que los estudiantes no solo valoran la actividad, sino que también creen que otros podrían beneficiarse de ella.

Un 20.0% expresó que "frecuentemente" recomendarían estas actividades, lo que también refleja una percepción positiva. En total, un 91.4% de los encuestados se muestra favorable hacia la recomendación, lo que sugiere que la mayoría está dispuesta a compartir su experiencia positiva con sus compañeros. Por otro lado, el 2.9% que respondió "rara vez" y el 0% en "nunca" indican que hay un mínimo desacuerdo o insatisfacción respecto a la recomendación, lo que refuerza la idea de que la actividad tuvo un impacto mayormente positivo en los participantes.

4.7. Resultados de la observación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de una ficha de observación, realizada por cuatro profesores que actuaron como observadores. El análisis cualitativo de los resultados destaca varios aspectos clave sobre la implementación de la MTT en un contexto educativo específico, así como la percepción de los participantes acerca del proceso.

Conocimiento del MTT (O1): Aunque los participantes no comprendieron completamente el marco teórico detrás del modelo, sí se mostraron capaces de entender y participar en las actividades prácticas. El uso del cuento como herramienta y la integración del teatro resultaron ser efectivos para generar entusiasmo. Esto indica que, aunque la comprensión teórica pueda haber sido limitada, la experiencia fue accesible y significativa para los estudiantes. Además, la falta de habilidades en redacción y comprensión lectora reflejó ciertas limitaciones previas en la preparación académica de los estudiantes, que afectan su desempeño en tareas de escritura y análisis de textos.

Grado de satisfacción (O2): La respuesta positiva de los estudiantes hacia el modelo y la metodología indica que las actividades fueron atractivas y novedosas para ellos, lo que generó un alto nivel de motivación. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes no comprendieran ciertos conceptos básicos de gramática (como verbos y sustantivos)

revela problemas subyacentes en la comprensión lectora, lo que señala una brecha en su desarrollo académico en términos de destrezas lingüísticas.

Validación para aprendizaje de lenguas y culturas (O3): La observación sugiere que el modelo es útil no solo para aprender lenguas, sino también para explorar contenidos culturales. Los participantes percibieron el modelo como un recurso válido para enseñar no solo la gramática, sino también para abordar el aprendizaje de temas culturales a través de la tradición oral. Esto subraya la efectividad del enfoque integrado del MTT para enseñar tanto contenido lingüístico como cultural.

Destrezas de comunicación lingüística (O4): Se observó una mejora en la comunicación lingüística de los estudiantes, especialmente en términos de habilidades de expresión oral. El ejercicio de hacer y representar un guion permitió a los estudiantes practicar habilidades de producción oral y comprensión lectora de manera colaborativa. Este resultado resalta el valor del MTT como una herramienta para promover habilidades comunicativas en contextos prácticos y colaborativos.

Fomento de la creatividad (O5): La participación activa de los estudiantes en la actividad y su disposición para involucrarse en la representación teatral indican que el modelo estimuló la creatividad. Los estudiantes mostraron entusiasmo por ser parte del proceso de creación y representación, lo que confirma que el modelo promovió un espacio favorable para la expresión creativa.

Innovación y motivación (O6): Los comentarios sobre la alta motivación reflejan que el modelo fue percibido como innovador, lo que resultó en una participación entusiasta de los estudiantes. El uso de cuentos tradicionales y la representación teatral proporcionaron un enfoque atractivo y motivador, contrastando con metodologías más tradicionales y monótonas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la implementación del MTT en el aula tiene una recepción positiva por parte de los estudiantes. A través de los diferentes objetivos planteados, se observa una actitud favorable hacia el enfoque, lo cual refleja su potencial para enriquecer el aprendizaje de lenguas y culturas, y también para fomentar la creatividad y el interés de los estudiantes en su proceso educativo.

En el O1, relacionado con la disposición de los estudiantes a utilizar el modelo MTT de manera continua, los resultados muestran una tendencia clara hacia la aceptación del modelo. La mayoría de los participantes expresó su deseo de involucrarse en actividades similares en el futuro, lo que indica que este enfoque puede tener un impacto positivo en su motivación y participación en el aula. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Couto-Cantero (2014), quien destaca que la transpodidáctica textual, al incorporar textos de ficción en el aula, permite una experiencia de aprendizaje más dinámica y activa, que a su vez incrementa el interés y la implicación del alumno.

En cuanto al O2, que aborda la satisfacción de los estudiantes con respecto al MTT, los resultados son igualmente positivos, reflejando que el modelo no solo facilita la asimilación de contenidos, sino que también motiva a los estudiantes a involucrarse

activamente en su aprendizaje. La efectividad de este tipo de metodologías activas está en línea con las observaciones de Casanova (2012), quien señala que las estrategias metodológicas como la dramatización de textos en el aula son particularmente útiles para el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes experimentar los contenidos de manera vivencial, aumentando su comprensión y retención.

Respecto al O3, relacionado con la preservación de tradiciones culturales, los resultados reflejan que los estudiantes perciben la transpodidáctica textual como una herramienta valiosa para mantener vivas las tradiciones culturales de su país. Este aspecto coincide con la visión de Couto-Cantero (2023b), quien subraya que el MTT no solo sirve para la enseñanza de lenguas, sino que también facilita la transmisión de elementos culturales a través de la recreación de textos tradicionales. De esta manera, los estudiantes no solo aprenden un idioma, sino que también se adentran en las costumbres y valores que acompañan a ese lenguaje.

El O4, que se refiere al fomento de la creatividad y la diversión a través de las actividades, también muestra resultados positivos, ya que la mayoría de los estudiantes consideró que las actividades eran interesantes y estimulantes. La capacidad de las metodologías activas para involucrar a los estudiantes de manera creativa se encuentra en consonancia con las investigaciones de Couto-Cantero (2023b), quien destaca que el MTT no solo favorece el aprendizaje de lenguas, sino que también estimula la participación activa de los estudiantes en actividades que promueven la creatividad y el pensamiento crítico. Al participar en actividades lúdicas y creativas, los estudiantes no solo refuerzan su aprendizaje, sino que también disfrutan del proceso educativo y desarrollan habilidades que les permiten abordar de manera reflexiva diversos contenidos.

El O5, que evaluaba el impacto del MTT sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas, también obtuvo una valoración positiva. Los estudiantes expresaron que las actividades les ayudaron a mejorar su competencia lingüística, en particular en áreas como la comprensión oral y la producción escrita. Este hallazgo está en línea con las ideas de Couto-Cantero (2023b), quien sostiene que el MTT permite una adaptación efectiva de los contenidos, facilitando que los estudiantes interactúen de manera más profunda con los textos y, por ende, mejoren sus habilidades lingüísticas. Según esta autora, este proceso de transpodidáctica textual favorece una comprensión más accesible y profunda del conocimiento, lo cual se traduce en un mayor desarrollo de las competencias comunicativas.

En cuanto al O6, que medía la disposición de los estudiantes a recomendar este enfoque a otros, los resultados indicaron un alto nivel de satisfacción y aceptación. La mayoría de los estudiantes sugirió que otros deberían participar en actividades similares, lo que sugiere que el MTT genera una experiencia educativa que los estudiantes valoran positivamente y desean compartir. Generar una experiencia educativa que los estudiantes valoran positivamente y desean compartir resulta esencial para fomentar un aprendizaje significativo. Esto se alinea con lo señalado por Couto-Cantero (2014), quien destaca que las metodologías activas, como la transpodidáctica textual, no solo promueven el aprendizaje de lenguas, sino que también facilitan la participación activa y el disfrute de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje donde se sienten motivados y comprometidos. De esta forma, los estudiantes no solo aprenden de manera efectiva, sino

que también desarrollan una conexión emocional con el proceso educativo, lo que aumenta el impacto y la efectividad de la metodología.

Los resultados obtenidos sugieren que MTT es una metodología educativa eficaz para la enseñanza de lenguas y la preservación de tradiciones culturales. Los estudiantes demostraron una actitud positiva hacia el modelo, valorando su capacidad para fomentar la creatividad, mejorar sus habilidades lingüísticas y hacer que el aprendizaje fuera más interactivo y divertido. A su vez, este modelo favorece la transmisión de conocimientos culturales, lo que lo convierte en una herramienta clave en la enseñanza de lenguas y culturas en el aula. La aplicación del MTT ha demostrado ser una metodología activa altamente efectiva para motivar tanto a adultos como a niños. Este hallazgo respalda algunos de los estudios previos citados en la sección de antecedentes del modelo transpididáctico textual (Fraga Castrillón, 2021; Losada Sánchez, 2023). Además, la integración del MTT en la Educación Infantil favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo desde el comienzo del proceso educativo. Este aspecto es especialmente relevante, las metodologías innovadoras deberían implementarse desde las primeras etapas de la educación para que los estudiantes se acostumbren a ellas y continúen fortaleciéndolas a lo largo de sus trayectorias educativas posteriores, en niveles como primaria y secundaria (Casanova Fuentes, 2018; Meléndez-Luces, 2021; Meléndez-Luces & Couto-Cantero, 2021). En consecuencia, y según los estudios de Couto-Cantero y Ellison, la etapa de la educación infantil parece ser el momento cognitivo ideal para introducir metodologías activas como la MTT, las cuales quedarán arraigadas en la mente de los estudiantes y seguirán siendo útiles en sus niveles educativos futuros (2022).

Respecto a la fiabilidad de los resultados, los datos indican una alta consistencia en las respuestas obtenidas a través de las encuestas y entrevistas, lo que sugiere que el MTT es percibido de manera uniforme entre los estudiantes. Aunque el tamaño de la muestra es limitado ($N=35$), los resultados obtenidos son consistentes con las investigaciones previas sobre metodologías activas, lo que otorga validez a los hallazgos. Como destacan Hernández, Fernández y Baptista (1998), la fiabilidad de un estudio depende de la coherencia de las respuestas y la validez de los instrumentos utilizados, y en este caso ambos se han cumplido adecuadamente.

6. CONCLUSIÓN

El análisis de los resultados del estudio revela que, aunque se presentaron ciertos desafíos, como la falta de tiempo, el conocimiento limitado de los estudiantes y problemas con la comprensión lectora, la experiencia en general fue positiva y motivadora. Uno de los problemas principales identificados fue la preparación previa de los estudiantes, que incluía dificultades para leer y comprender ciertos aspectos gramaticales. Estos obstáculos llevaron a los docentes a realizar ajustes en la selección del cuento, optando por una historia más corta y accesible. Este cambio destaca la importancia de la flexibilidad en la implementación del modelo, permitiendo adaptarse a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Por otro lado, la interpretación que los estudiantes hicieron de la historia, no como un relato de terror, sino como un mensaje positivo, pone de manifiesto su capacidad para reinterpretar el contenido cultural de manera creativa y optimista. Esta actitud refleja un enfoque flexible del aprendizaje, en el que los estudiantes no solo procesan la información desde un punto de vista intelectual, sino también emocional. Este tipo de enfoque permite que los estudiantes se conecten de manera más profunda con los contenidos, procesando la cultura y las emociones de forma positiva. En este sentido, el MTT se muestra eficaz al permitir que los estudiantes se apropien del contenido de una manera que va más allá de la simple comprensión lectora, promoviendo una conexión emocional y cultural significativa.

El MTT resultó ser una experiencia educativa enriquecedora que, a pesar de los retos que presentó, demostró un gran potencial para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, fomentar la creatividad y promover su aprendizaje cultural. La experiencia destaca la importancia de la flexibilidad pedagógica y la capacidad de adaptación del modelo a las características y necesidades del grupo, lo que permite crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y motivador. Los resultados revelan una clara tendencia entre los estudiantes a promover la participación en actividades similares, lo que puede ser un indicativo valioso para los educadores al considerar la integración de métodos educativos interactivos en el currículo. Esta disposición a recomendar sugiere que estas actividades no solo son efectivas, sino que también generan entusiasmo y un sentido de comunidad entre los estudiantes.

Los resultados de este estudio indican que el MTT es un enfoque pedagógico eficaz, que no solo favorece el aprendizaje de lenguas y culturas, sino que también juega un papel clave en la preservación de las tradiciones culturales y el patrimonio inmaterial. Los estudiantes valoran positivamente este modelo debido a su capacidad para fomentar la creatividad, mejorar las habilidades lingüísticas y mantener la motivación y participación en el aula. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar metodologías innovadoras en el aula, que sean atractivas, interactivas y relevantes tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de competencias culturales. A futuro, sería recomendable ampliar la muestra y explorar la implementación del modelo en diversos contextos educativos, con el fin de seguir validando su efectividad en diferentes entornos. Por tanto, se recomienda seguir explorando este enfoque en otros contextos educativos y ampliando la muestra de estudiantes para validar aún más su efectividad.

La baja variabilidad observada en las respuestas, especialmente en las categorías extremas como "nunca" y "rara vez", contribuye positivamente a la confiabilidad de los resultados. Esto sugiere que los encuestados están alineados en sus percepciones, lo que indica que la medición fue efectiva y que las preguntas fueron comprendidas de manera uniforme por todos los participantes. La coherencia general de las respuestas refuerza esta idea, mostrando que los participantes respondieron de manera consistente. Además, la validez del contenido de las preguntas, relacionadas con el modelo de aprendizaje, refuerza la calidad de los resultados, ya que las respuestas reflejan las opiniones genuinas de los participantes sobre el tema. En conjunto, los resultados obtenidos de las tablas presentan una alta confiabilidad, respaldada por el consenso en las respuestas y la baja variabilidad. Sin embargo, es importante tener en cuenta el tamaño limitado de la muestra

y la posibilidad de sesgos en las respuestas. Para fortalecer aún más los hallazgos, sería recomendable realizar estudios adicionales con muestras más grandes y diversas, lo que permitiría una mayor generalización de los resultados.

7. AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las autoridades y docente de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa El Carmen, cuya colaboración ha sido invaluable para el desarrollo de este proyecto. De manera especial, agradecemos a los estudiantes del sexto nivel de Educación Básica de la antes mencionada institución, quienes, con su dedicación, compromiso y participación activa, han sido fundamentales para el éxito de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, J. A., & Champion, D. J. (1976). *Methods and issues in social research*. Wiley.
- Casanova, A. (2012). *Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: La dramatización de textos en el aula*. TFM del Máster Oficial en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa, Facultad Ciencias de la Educación, UDC.
- Casanova Fuentes, A. (2018). English Language in the Classroom: A Text Dramatization Experience in Galicia. *DIGILEC. Revista Internacional de Lenguas y Culturas* 5, 52-69. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.4988>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage*.
- Couto-Cantero, P. (1999). Teoría de la transposición cinematográfica. En J. L. Castro de Paz, P. Couto Cantero, & J. M. Paz Gago (Eds.), *Cien años de cine. Historia, teoría y análisis del texto filmico* (pp. 317-324). Visor.
- Couto-Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpoididáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica Lengua y Literatura*, 26, 105-129. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46836
- Couto-Cantero, P. y Leira Caparrós, D. (2017). Estudio comparativo-textual sobre la figura del Coco: "The Boogeyman" (S. King, 1973), "Damnable" (I. Evans-Amoah, 2013). *Illuminazioni*, 40, aprile-giugno, 43-82. <https://bit.ly/3BUsrW9>
- Couto-Cantero, P. (2018). Cultura, literatura, lengua y educación: Actualización de las Nursery Rhymes para la didáctica de la lengua inglesa. *Océanide*, 10(0), 20–29. <https://oceanide.es/index.php/012020/article/view/15/128>
- Couto-Cantero, P. (2023a). Recuperando a los clásicos del Siglo de Oro por medio del modelo de la transposición textual. En *Bajo la égida calderoniana. Calderón y los dramaturgos de la segunda mitad del XVII* (pp. 27–46). Editorial Iberoamericana /Vervuert.

- Couto-Cantero, P. (2023b). El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. "Yuche y los ticunas". *Folios*, 58, 95–110. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16049>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Díaz, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor*, 681, 129-152.
- Fernández Valdés, J. L. (2015). Análisis narratológico-semiótico y filmico de Casa tomada (J. Cortázar 1946 / L. Presa 2006). Estudio comparativo textual y aplicación didáctica. En Bouso González, S.; Couto-Cantero, P., Núñez Ramos, R., Paz Gago, J. M. (Eds.). *La pantalla ficticia. Literatura y tecnologías de la comunicación* (pp. 497-538). Sial Pigmalión. Edipro.
- Ferrer, C., Algás, P., & Martos, J. (2007). Valoramos el trabajo por proyectos. *Aula de Innovación Educativa*, 166, 71-75.
- Fraga Castrillón, N. (2021). Peter and the Fox: una propuesta interdisciplinar basada en el modelo de la transpodidáctica textual. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021) (pp. 175-179). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (1998). *Metodología de la investigación* (2a ed.). McGraw-Hill.
- Herrero, A. (2000). Los estudios de literatura infantil en la Diplomatura de Maestro. Un ejemplo de transposición didáctica. En *Literatura Infantil y Juvenil. Tendencias actuales en investigación* (pp. 59-67). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. Nueva Editorial Interamericana.
- Kerman, G. (1961). *Plays and Creative Ways with Children*. Harvey House.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E.
- Leira Caparrós, D. (2016). El patrimonio inmaterial para el fomento de la interculturalidad en las aulas de aprendizaje: el Coco. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 16, 157-174. <https://bit.ly/3o8whpJ>
- Meléndez-Luces, J. (2021). The Roma-Gypsy anthem as a pedagogical tool for inclusion within the EFL classroom. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (A Coruña, 27- 29 de mayo de 2021) (pp. 95-100). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

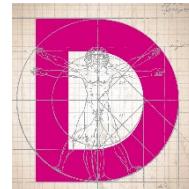
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Curriculum de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Moore, T. (1974). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Universidad.
- Moss, D. (1998). *Project-based learning and assessment: A resource manual for teachers*. The Arlington Education and Employment Program (REEP).
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102.
<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Van Duzer, C. (1994). *Report to the adult education network*. Arlington Education and Employment Program (REEP).
- Westbrook, R. (1991). *John Dewey and American democracy*. Cornell University Press.
- Wrigley, H. S. (1998). Knowledge in action: The promise of project-based learning. *Focus on Basics*, 2(D), 13-18.

Digilec 11 (2024), pp. 126-149

Fecha de recepción: 31/05/2024

Fecha de aceptación: 19/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10856>



e-ISSN: 2386-6691

SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE AND TEACHERS' SELF EFFICACY IN SPAIN

COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA DE LOS DOCENTES EN ESPAÑA

Nishana TAGHIYEVA

Universidad de Córdoba

Eva ROMERA FÉLIX

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9414-8019>

Antonio CAMACHO LÓPEZ

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1690-834X>

Abstract

This study aimed to explore the relationships between social and emotional competence and teachers' self-efficacy in the Spanish educational context, as understanding these dynamics is essential for enhancing teachers' ability to oversee classrooms effectively, foster favorable student outcomes and advance overall wellbeing in educational environments. The quantitative approach and descriptive correlational study were used to conduct the investigation. The data was gathered from 212 primary school teachers who were selected using a non-probabilistic sampling method in Cordoba. Participants completed three questionnaires- emotional intelligence questionnaire, which assess emotional competence; interpersonal competence questionnaire, which evaluates social competence; and self-efficacy questionnaire, which measures teachers' beliefs in their ability to successfully manage teaching tasks. Descriptive analysis was employed to summarize the characteristics of the variables, while correlation analysis explored the relationships between them. According to the results of these analyses social and emotional competence and dimensions of teachers' self-efficacy were positively correlated with each other according to Pearson correlation. Additionally, *t*-tests were used to discover possible differences in these variables based on democratic characteristics like gender and teaching experience. Considering gender, it was

determined that there were not any differences in most variables. Additionally, there was not a significant association between teachers' experience and any of the self-efficacy subscales.

Keywords: interpersonal competence; emotional intelligence; self-efficacy; self-assessment; classroom performance

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo explorar las relaciones entre la competencia social y emocional y la autoeficacia de los maestros en el contexto educativo español, ya que comprender estas dinámicas es esencial para mejorar la capacidad de los docentes de gestionar eficazmente las aulas, fomentar resultados favorables en los estudiantes y promover el bienestar general en los entornos educativos. Se utilizó un enfoque cuantitativo y un estudio descriptivo correlacional para llevar a cabo la investigación. Los datos fueron recopilados de 212 maestros de primaria que fueron seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico en Córdoba. Los participantes completaron tres cuestionarios: el cuestionario de inteligencia emocional, que evalúa la competencia emocional; el cuestionario de competencia interpersonal, que evalúa la competencia social; y el cuestionario de autoeficacia, que mide las creencias de los docentes sobre su capacidad para gestionar con éxito las tareas de enseñanza. Se empleó un análisis descriptivo para resumir las características de las variables, mientras que el análisis de correlación exploró las relaciones entre ellas. Según los resultados de estos análisis, la competencia social y emocional y las dimensiones de la autoeficacia de los maestros estaban positivamente correlacionadas entre sí según la correlación de Pearson. Además, se utilizaron *pruebas t* para descubrir posibles diferencias en estas variables basadas en características demográficas como el género y la experiencia docente. Considerando el género, se determinó que no había diferencias en la mayoría de las variables. Además, no hubo una asociación significativa entre la experiencia de los maestros y ninguna de las subescalas de autoeficacia.

Palabras clave: competencia interpersonal; inteligencia emocional; autoeficacia; autoevaluación; desempeño en el aula

1. INTRODUCTION

In recent years, the value of social and emotional competence (SEC) in education has become more prevalent. International organizations such as The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), European Union, and United Nations acknowledge that SEC is important for human development and has predictive power for educational results (Poulou, 2018). The World Bank, World Health Organization, UNICEF, and other partners have collaborated to set specific goals for developing social and emotional intelligence (Muller et al., 2020). The teaching profession can be regarded as one of the most emotionally challenging occupations, with potential impacts on mental health and well-being (Martínez-Monteagudo et al., 2019). The self-efficacy of teachers affects both their behaviour and the performance of their students (Tschannen-Moran et al., 1998). It is essential to investigate factors that are associated with teachers' self-efficacy, as noted by researchers such as Klassen et al. (2011). As a result, there has been a growing emphasis on providing teachers with the training and support necessary to cultivate these skills in their students.

The objective of the study is to analyse the relationship between SEC and teachers' self-efficacy in Spain. The study specifically aims to investigate whether teachers' self-efficacy, is related to their social and emotional competence, which includes their capacity to recognize and regulate emotions, empathize with others, and build positive relationships. The study will also explore whether various demographic factors such as gender, and years of teaching experience relate to the relationship between SEC and teacher self-efficacy.

Understanding the relationship between social-emotional competence and teacher self-efficacy is crucial as it may provide insights into how to support teachers in enhancing their teaching practices and ultimately in improving student outcomes.

This study has three hypotheses: Higher levels of social-emotional competence will be positively associated with higher levels of teachers' self-efficacy. Secondly, self-efficacy levels between male and female teachers differ significantly in Spain, with female teachers indicating higher levels than male teachers. The last one, social and emotional competence and teachers' self-efficacy are significantly influenced by years of teachers' teaching experience and gender.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Social and emotional competence

Emotional and social intelligence are indeed interrelated, as both are critical for fostering interpersonal relationships and enhancing individual wellbeing. Emotional competence supports effective communication and relationship-building, while social competence is reliant on the ability to recognize, understand, and manage emotions in oneself and others. These two domains are mutually dependent due to their

complementary functions (Agbaria, 2021; Aguilar et al., 2019; Aldrup et al., 2017). SEC involves the cognitive and behavioral processes that enable individuals to manage emotions, set positive goals, demonstrate empathy, cultivate healthy relationships, and make responsible decisions (CASEL, 2013). SEC is vital for effective social interaction, academic achievement, and overall well-being (Denham et al., 2013). Early development of SEC is linked to better academic performance and future success (Lindqvist & Vestman, 2011; Greenberg et al., 2003), while lack of SEC can lead to negative behavioral outcomes, such as substance abuse (Lindqvist & Vestman, 2011).

Development of SEC results in effectiveness in social interaction, adaptation to norms and social expectations, as well as adherence to social morals and values. It consists of three core components: cognitive processes, emotions/affections, and behavior. Demonstrating self-efficacy is also an important aspect of SEC (Dung & Aniko, 2021). SEC is an essential competency that people of all ages, including toddlers and adults, can learn and develop (Greenberg et al., 2017).

The relationship between SEC and self-efficacy is significant since SEC enhance self-efficacy by helping individuals manage emotions and challenges, while strong self-efficacy boosts confidence in applying social-emotional skills, improving outcomes in areas like education and mental health (Bandura, 1977; Jennings & Greenberg, 2009). Strong SEC has been shown to enhance self-efficacy, which in turn positively influences mental health and emotional well-being (Bandura et al., 2003; Jennings & Greenberg, 2009). This reciprocal relationship between SEC and self-efficacy highlights the importance of emotional regulation in overcoming stress and achieving psychological balance (Aldrup et al., 2020).

2.2. Teachers' self-efficacy

Bandura's social-cognitive (1997) theory suggests that self-efficacy beliefs are context-dependent and have an impact on how people assess events and decide how to respond. According to the theory of social cognition, educator self-efficacy can be defined as a teacher's confidence in their own abilities to arrange, prepare, and perform the necessary tasks to achieve specific academic objectives (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Skaalvik and Skaalvik also mentioned that (2007), various factors including observational and social learning, persuasive language, and physiological conditions can have an impact on self-efficacy beliefs. Observing others' success boosts belief in one's abilities, while positive reinforcement through language can strengthen self-efficacy. Additionally, how one interprets physiological cues, such as stress, can either enhance or undermine confidence in one's capabilities (Bandura, 1997; Pajares & Urdan, 1996).

Teachers with higher self-efficacy are more likely to implement diverse teaching strategies, manage student behavior effectively, and maintain student engagement (Friedman, 2003). As such, improving teacher's self-efficacy is critical to enhancing educational outcomes and fostering a positive learning environment (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Skaalvik and Skaalvik (2007, 2010) developed the concept of teachers' self-efficacy by taking into consideration the impact of perceived self-efficacy on teachers'

effectiveness. They used the Norwegian educational curriculum to analyze the roles of teachers, which are common to all contemporary educational systems. The self-efficacy of teachers is separated into six dimensions, each of which refers to one of the most significant functions played by instructors. These dimensions include Instruction, Motivating Students, Maintaining Discipline, Adapting Instruction to Individual Students' Needs, Cooperating with Colleagues and Parents, and Coping with Challenges. Moreover, the researchers developed the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale to be consistent with the structure of the self-efficacy notion. These dimensions provide a structured way to assess how teacher's self-efficacy interacts with their SEC – a central aim of the study.

2.3. The implication of social and emotional competence in Spain

Social and emotional competence has become an increasingly important area of research and practice in education in Spain. There is a significant amount of practice focused on social and emotional competence, including the development and implementation of interventions and programs aimed at promoting social and emotional competence among children, adolescents, and adults. These interventions include Social and Emotional Learning (SEL) programs, mindfulness-based interventions, positive psychology interventions, and others. According to research conducted by Loinaz (2019), teachers in Spain are aware of the importance of social and emotional learning for developing students' mental health, well-being, academic success, and relationships. In Loinaz's article, it is mentioned that Spanish teachers tend to create classrooms that allow for the expression of both students' and teachers' emotions, and that they believe in blurring the boundaries between home and school emotionally. This is in line with ecological theory, which suggests that children may face challenges when there is a disconnect between parents and educators (Bronfenbrenner, 1979). Overall, the findings suggest that emotional openness and integration may be valued in the Spanish educational context. One of the intervention projects that aimed to help and support Spanish teachers in enhancing students' social and emotional skills and offering methods that may be applied internationally is Learning to Be (L2B; Aguilar et al., 2019). Aguilar et al. (2019) highlight that promoting a culture of caring in schools is essential for fostering positive social relationships and encouraging respectful behavior. This culture is deeply influenced by educational leadership, which plays a critical role in teaching ethical values and setting expectations for social conduct. Such a culture must be established to foster a supportive learning environment. Another project to implement these competences.

In Spain is the BOOST project (BOOST, 2022). BOOST is dedicated to developing a new and creative approach to enhancing the social and emotional skills of students in schools to improve mental health and well-being. The BOOST strategy was used in schools in various cultural and socioeconomic situations, and as a result, a diverse range of youngsters with various histories, vulnerabilities, and educational requirements was included. With the help of this project, the school's atmosphere was significantly enhanced as a result of teachers acquiring numerous new social and emotional skills (BOOST, 2022). These skills, in turn, improved the ability to manage classrooms

effectively and fostered a more positive learning atmosphere. This is particularly relevant to the aim of this study, which seeks to explore the impact of teachers' SEC on their teaching effectiveness and classroom management. As Romero-Garcia et al.(2022) highlight, developing these competences is widely acknowledged as essential for improving teaching outcomes and creating supportive classroom environments.

2.4. Relationship between social and emotional competence and self-efficacy

SEC and self-efficacy are deeply interconnected in educational settings. Teachers who develop SEC are better equipped to handle the demands of their profession, from classroom management to student engagement (Romero-Garcia et al., 2022). Emotional regulation, self-awareness, and empathy allow teachers to build stronger relationships with students and effectively manage classroom challenges (Jennings & Greenberg, 2009). Research suggests that SEC not only enhances teachers' ability to engage with students but also increases their confidence in adapting instruction to meet individual needs (Romero-Garcia et al., 2022).

When examining the association between SEC and teachers' self-efficacy, it is crucial to consider self-efficacy as a multidimensional construct. For the purpose of providing a helpful and interesting learning environment in the classroom, social and emotional competence includes abilities like emotional regulation, empathy, and interpersonal communication. The relationship between social and emotional competence and teachers' self-efficacy can be fully comprehended by considering the multidimensionality of teachers' self-efficacy, which includes their beliefs in instructional strategies, motivating students, maintaining discipline, adapting instruction to individual students' needs, cooperating with colleagues and parents, and coping with challenges.

2.5. Social and emotional competence and teacher-student relationship

The relationship between teachers and students is essential to the growth of students' cognitive, social, and emotional skills. Several studies have emphasized the importance of the learner-teacher interaction quality in academic progress and motivation including the works of Kunter et al. (2013), Hamre et al. (2014), and Aldrup et al. (2018). The quality of teacher-student interaction can be considerably affected by the well-being of teachers and their capability to handle the different needs of their students. This suggests that the skills of teachers in managing the different requirements of their students and their own emotional and psychological health can have a considerable effect on the nature of the relationship between teachers and students (Aldrup. et al., 2020). Moreover, lower levels of occupational well-being are linked to teachers experiencing feelings of anger or anxiety and struggling to establish effective interactions and connections with their students in the long term (Aldrup et al., 2017). Research has found that teachers who feel emotionally drained are less sensitive toward their students and provide less emotional support during their interactions, which in turn can lead to lower levels of motivation and achievement in their classes (Aldrup. et al., 2020). Programs like TRUST and RISE (Resilience in Schools and Educators) highlight the importance of emotional

competence in building positive teacher-student relationships and improving classroom dynamics (Fitzgerald et al., 2022).

2.6. Social and emotional competence affects classroom management

The social and emotional intelligence of educators has a significant influence on their effectiveness in the classroom (Jennings & Greenberg, 2009). According to Jennings and Greenberg (2009), they can foster a positive environment by building trusting relationships with their students, adapting their lessons to fit their needs and interests, enforcing rules that promote self-motivation, resolving conflicts, encouraging cooperation among students, and setting good examples of pro-social and effective communication. Effective classroom management is a major role of teachers in schools since the formation of socially and emotionally healthy classroom environments is essential for accomplishing any academic goals (Brackett et al., 2009). Additionally, in 2015, Sieberer-Nagler stated that teachers who are effective classroom managers may arrange their pupils, resources, physical space, and time in a way that promotes the best possible learning environment. According to Fitzgerald et al (2022), teachers who were emotionally competent and able to control their emotions had superior classroom management abilities because they could build supportive relationships with their pupils and foster an environment that was conducive to learning.

2.7. Social and emotional competence and teachers' performance

Teachers are making progress in implementing social-emotional learning when they can effectively manage their classrooms and establish positive relationships with their students. They are considered the main and direct providers of social and emotional learning, and those with higher social and emotional competence tend to feel comfortable modelling and assisting others in developing SEL abilities (Jennings et al., 2017). Teachers with high SEC also clearly show high levels of self-awareness. As a result, they can build techniques to effectively use their emotions to motivate and encourage pupils to study (Dung & Aniko, 2021). This particular competency is especially advantageous in the implementation of SEL programs. According to Schonert-Reichl (2017), teachers with high SEC also demonstrate strong social awareness. They can identify and understand the feelings of others, including their students, parents, and co-workers, and they work hard to build trusting and enduring relationships with them. Moreover, they possess cultural awareness and acknowledge that others' perspectives may differ from their own. This enables them to approach conflicts constructively and positively, coming up with solutions that are beneficial for all parties involved. SEC unquestionably has a significant influence on a teacher's performance. It has a substantial impact on several elements, including the well-being of teachers, interactions between them and their students, classroom management, and the success of adopting SEL programs. Establishing a positive teacher-student relationship and fostering a welcoming classroom environment are essential factors that can significantly impact students' social, emotional,

and academic success (Schonert-Reichl, 2017). Consequently, these outcomes can also influence the teacher's career satisfaction and happiness.

2.8. Influence of demographic factors on social and emotional competence and self-efficacy

According to some studies, demographic factors including gender and years of teaching experience may influence teachers' social and emotional competence as well as teachers' self-efficacy. Despite conflicting results, several studies as revealed that teaching experience may not have a substantial impact on instructors' self-efficacy and social and emotional competence. Klassen and Chiu (2010) analysed the relationship between teaching experience and self-efficacy beliefs among teachers and discovered that the years of experience did not have a significant effect on teachers' self-efficacy. Similarly, Jennings and Greenberg (2009) found no evidence of a substantial relationship between teaching experience and social and emotional competence in their investigation. In contrast, Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's (2001) study discovered that teachers with more teaching experience had higher levels of self-efficacy. Romero-García et al. (2022) found that women and teachers with more teaching experience tended to possess higher SEC and SE levels than men. Similarly, according to Piovano et al. (2020), women demonstrated higher levels of pro-social behaviour- actions intended to benefit others, such as, helping, sharing, and cooperating and emotional expression, and Llorent et al. (2020) discovered that women were more socioemotionally competent than men with higher scores in pro-social conduct and emotional self-awareness. These attributes are closely related to SEC, as pro-social behavior and emotional expression are key components of SEC.

However, while significant research has examined the role of SEC in students' success, there is limited understanding of how teachers' SEC correlates with their self-efficacy -particularly in the context of Spanish primary schools. Therefore, this study seeks to fill this gap by analyzing the relationship between SEC and teachers' self-efficacy in Spain. Understanding this relationship is essential for supporting teachers in improving their practices and enhancing classroom outcomes. To address this gap, the following research questions guide this study.

- What is the relationship between the social and emotional competence and self-efficacy of teachers in Spain?
- What democratic factors are associated with the relationship between social and emotional competence and teacher self-efficacy?

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

Participants were 212 primary school teachers selected from 26 public schools in Cordoba (in Andalusia, Southern Spain). 27.9% of participants were male ($n = 59$) and 72.1% of them were female ($n = 153$), aged between 22 and 64 ($M = 44.64$; $SD = 9.65$).

The majority of participants were female and their mid-40s. In terms of teaching experience, the participants ranged from those with minimal experience (0,08) to highly experienced individuals with up to 41 years of professional practice ($M=18,76$; $SD=10,10$).

While both age and years of teaching experience might be considered significant study variables, the decision was taken to focus on teaching experience. This choice was guided by research indicating that years of teaching experience is more direct predictor of self-efficacy than age. (Klassen & Chiu, 2010). Years of experience provide a more accurate assessment of how teachers develop their competence and confidence in the classroom since self-efficacy is closely linked to the amount of time spent practicing and improving teaching skills. Therefore, age excluded from the study as a primary variable.

Table 1*Demographic data about participants*

Variables	Categories	N	Percent
Gender	Male	59	27.9%
	Female	153	72.1%
Age categories	Age 21-40	74	34.9%
	Age 41-64	119	56.1%
	Age 64 and over	19	9.0%
Experience categories	Experience 1-25	74	62.6%
	Experience 25-45	119	28.0%
	Experience over 45	19	9.5%

3.2. Instruments

The study utilized a quantitative research method to investigate the research question and objectives. This approach involves the collection and analysis of numerical data to find correlations and statistical associations (Lerche, 2012). Moreover, three different questionnaires were used to facilitate the exploration of relationships and patterns within collected data. For this study, the non-probabilistic sampling method was employed to ensure accessibility and practicality (Berndt, 2020). Participants completed a three-measure survey. Questionnaires to evaluate emotional intelligence, interpersonal skills, and teachers' levels of self-efficacy quality were given after a demographic sheet. The demographic sheet of the survey collected various personal information about the participants, including age, gender, and years of teaching experience.

The TMMS-24 Trait Emotional Meta-Mood Scale, which Fernández-Berrocal (2004) modified and validated in Spain, was used to measure emotional intelligence (EI) (Fernández-Berrocal et al., 2004). This scale was chosen because emotional awareness, clarity, and emotional regulation are foundational to understanding socio-emotional competence. The TMMS-24 consists of 24 items, divided into three subscales: Emotional Attention measures a person's capacity to be conscious of their feelings and to distinguish

between various emotions (e.g., “I constantly think about how I feel”). Emotional Clarity assesses a person's capacity for correct understanding and labelling of their emotions (e.g., “I can frequently describe my feelings”). Emotional Repair evaluates a person's capacity to control their emotions and employ useful coping mechanisms for unpleasant feelings (e.g., “Although I sometimes feel sad, I tend to have an optimistic outlook). On a scale from 1 (completely disagree) to 5 (absolutely agree), all 24 things are assessed. In this study, Cronbach alpha coefficients for the questionnaire were determined and the reliability value for the EI was $\alpha = .90$.

Interpersonal Competence was evaluated using the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) by Buhrmester et al (1988), which evaluates a person's ability to navigate various social interactions effectively. The ICQ was selected because interpersonal skills—such as managing conflicts, asserting oneself, and offering emotional support – are key to socioemotional competence. It consists of 40 items, and respondents rate each item on a 5-point scale ranging from 1 (I'm poor at this) to 5 (I'm extremely good at this) which was designed by Levenson and Gottman (1978). Questions included “Telling a companion at work you don't like a certain way he or she has been treating you”, “Turning down a request by a companion that is unreasonable”, and “Helping a close companion cope with family or roommate problems”. The average of the eight stated items determines the scale scores for each of the five domains. Through statistical analyses, Buhrmester et al. (1988) established that the Interpersonal Competence Questionnaire evaluates five unique social competence components and discovered evidence to support the scale's validity for both same-sex and opposite-sex assessments. In this study, Cronbach alpha coefficients were computed and $\alpha = .92$ was found for the general reliability of ICQ. To analyze the relationships between SEC and dimensions of self-efficacy, five dimensions of Interpersonal Competence were taken into consideration as one dimension that was also applied in other studies such as Herzberg et al. (1998). In his study, this approach was validated and shown to provide a comprehensive measure of Interpersonal Competence.

Few measures now available for evaluating SEC fully account for the range of intrapersonal and interpersonal competence; instead, they focus on certain aspects including emotional intelligence or social skills. This study addresses a vacuum in the literature by combining the TMMS-24 and ICQ to provide a more expansive, comprehensive assessment of SEC. The emotional and social aspects that are crucial for teachers to effectively handle classroom dynamics and enhance student outcomes are captured by this combination. Other research (Herzberg et al., 1998) have demonstrated similar composite techniques, where a combined SEC measure provided a comprehensive assessment of competence.

A strong internal consistency ($\alpha = .91$) was obtained by calculating a Cronbach's alpha across the combined items from the TMMS-24 and ICQ to ensure the validity and reliability of this new composite SEC measure. This indicates that a single, cohesive SEC construct is effectively measured by the combination of these two instruments.

The 24-item Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES), created by Skaalvik and Skaalvik in 2007, was used to evaluate teachers' levels of self-efficacy in a variety of areas. Six dimensions of the scale, each with four items, were measured. The NTSES

assesses teachers' self-efficacy in six areas, including their capacity to deliver effective instruction, modify instruction to meet the needs of particular students, inspire students, uphold classroom order, work cooperatively with coworkers and parents, and manage changes and challenges in the teaching environment. Participants' responses ranged from "Not certain at all" to "Absolutely certain" on a 7-point scale. The internal consistency of six dimensions of Teachers' self-efficacy was calculated in this study using the Cronbach alpha coefficient, which was found to be sufficient: 1. instruction ($\alpha = .81$) (e.g., "Explain central themes in your subjects so that even the low-achieving students understand"), 2. motivate students ($\alpha = .82$) (e.g., "Wake the desire to learn even among the lowest-achieving students"), 3. maintain discipline ($\alpha = .86$) (e.g., "Maintain discipline in any school class or group of students"), 4. cope with changes ($\alpha = .78$) (e.g., "Successfully use any instructional method that the school decides to use"), 5. cooperate with colleagues and parents ($\alpha = .74$) (e.g., "Co-operate well with most parents"), 6. adapt instruction to individual needs ($\alpha = .81$) (e.g., "Organize schoolwork to adapt instruction and assignments to individual needs").

3.3. Data collection

The project was approved by the Ethics and Biosafety Committee of the University of Cordoba. After the required permissions were obtained from the regional government, the schools were selected based on their location and willingness to participate. After that they were contacted and the purpose of the study and anonymity were explained. The study included teachers who were currently employed at the selected primary schools and who had previously agreed to participate after being provided with all the necessary information about the study. During the study, these schools were visited to conduct the survey. Teachers were informed about the voluntary and confidential nature of their involvement. After that, questionnaires were given to teachers in envelopes during a scheduled meeting at each school where all participants were invited, and they were made aware that they had two weeks to complete them. Subsequently, questionnaires were collected from participants in closed envelopes. The data collection process was completed in one month.

3.4. Data analysis

To assess the psychometric qualities of the TMMS-24, ICQ, and NTSES a correlational descriptive study method was utilized. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences version 28) was used to perform descriptive statistics.

Firstly, to find out the general characteristics of participants, descriptive statistics were computed including mean, standard deviation, maximum values, and minimum values for emotional intelligence, interpersonal competence, and self-efficacy subscales. Student's t test was used to analyze gender differences between variables. Cohen d was a measure to determine the differences between group effect sizes (Cohen, 1992). According to this measure, $d = 0.2$ is a small, $d = 0.5$ is a medium, and $d = 0.8$ is a large effect size. Next relationships between SEC, dimensions of teachers' self-efficacy, and

teaching experience were calculated using a Pearson correlation analysis. Emotional intelligence and interpersonal competence were considered key indicators of SEC. These scales captured both the intrapersonal and interpersonal dimensions of SEC, which were essential to acknowledging how teachers' abilities to manage emotions and navigate social interactions relate to their self-efficacy in the classroom. The SPSS statistical package was utilized to organize, code, and analyze the data.

4. RESULTS

4.1. Research question 1: What is the relationship between the social and emotional competence and teachers' self-efficacy in Spain

4.1.1. Descriptive analysis

After analyzing descriptive statistics of all study variables, the dimension of instruction had the highest mean scores on the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale ($M = 6.12$; $SD = .72$), followed by adapting instruction to individual needs ($M = 6.04$; $SD = .72$) and cooperating with colleagues and parents ($M = 5.99$; $SD = .86$). The mean score and standard deviation of Emotional intelligence were $M = 4.64$; $SD = .69$ and the numbers for Interpersonal competence were $M = 4.51$; $SD = .57$. In Table 2 descriptive statics of study variables were demonstrated.

Table 2

Mean and standard deviation of the variables

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emotional intelligence	4.64	.69
Interpersonal competence	4.51	.57
Instruction	6.12	.72
Motivate students	5.70	.87
Maintain discipline	5.92	.96
Cope with changes	5.81	.83
Cooperate with colleagues and parents.	5.99	.86
Adapt instruction to individual needs	6.04	.72

4.1.2. Correlation analysis

The first and third hypotheses concentrated on the connection between SEC, years of teaching experience, and dimensions of teachers' self-efficacy. According to the results of the correlation analysis (Table 3), dimensions of teachers' self-efficacy are positively correlated with emotional intelligence and interpersonal competence ($p = .001$). The correlation between emotional intelligence and subscales of teacher self-efficacy was weak but statistically significant ($p = .001$). The correlation between interpersonal competence and two dimensions of self-efficacy (Instruction and Cooperate with colleagues and parents) was low but positive and statistically significant. The correlations between interpersonal competence and the remaining four dimensions was very weak but positive and statically significant ($p = .001$). However, years of teaching experience did not indicate a significant association with any of the self-efficacy subscales. Moreover, the association between years of teaching experience and most of the subscales of self-efficacy was weakly negative.

Table 3*Correlation between variables*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1								
.32*	1							
.06	-.05	1						
.17**	.32**	-.05	1					
.28**	.28**	-.11	.71**	1				
.18**	.20**	-.07	.58**	.72**	1			
.22**	.22**	-.07	.68**	.64**	.59**	1		
.26**	.34**	.02	.69**	.71**	.68**	.59**	1	
.25**	.23**	-.07	.72**	.65**	.60**	.72**	.59**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

4.2. Research question 2: What demographic factors are associated with the relationship between social and emotional competence and teachers' self-efficacy?

4.2.1. Gender differences

The second research hypothesis was that there are substantial differences in self-efficacy levels between male and female teachers in Spain, with female teachers reporting greater levels than male instructors. Considering sex, it was determined whether there were any differences in SEC and teachers' self-efficacy. For this aim, *t*-tests were used. As can be seen in Table 4, men and women achieved an equal average range in almost all variables. The results demonstrated that there was no significant difference between female and male primary school teachers across most variables. However, it was revealed that there is a significant difference in the "Motivating students" dimensions of self-efficacy, where female teachers scored higher than male teachers ($M = 22.96$, $SD = 2.83$ for females; $M = 21.96$, $SD = 3.58$ for males), indicating that female teachers tend to report greater self-efficacy in motivating students compared to their male counterparts.

Tabla 4

T-test group statistics

Variables	Gender	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Emotional intelligence	Male	91.98	10.26	.885	.944	206	.346	-.148
	Female	93.77	12.64					
Interpersonal competence	Male	146.03	18.44	.539	1.584	206	.115	.249
	Female	141.62	17.42					
Instruction	Male	23.90	2.42	.001	-.113	203	.910	-.018
	Female	23.95	2.49					
Motivate students	Male	21.96	3.58	2.339	-2.072	203	.040	-.327
	Female	22.96	2.83					
Maintain discipline	Male	22.85	4.00	.415	.418	203	.677	.066
	Female	22.62	3.24					
Cope with changes	Male	22.85	2.75	2.227	.140	203	.889	.022
	Female	22.78	3.18					
Cooperate with colleagues and parents	Male	23.38	3.10	.715	-.474	203	.636	-.075
	Female	23.58	2.59					
Adapt instruction to individual needs	Male	23.07	2.44	1.465	-.392	203	.695	-.062
	Female	23.24	2.93					

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

Considering the significance of the social ramifications associated with socio-emotional competences and the impact of teacher self-efficacy on students, the current study concentrated on how social and emotional competence relates to teachers' self-efficacy and how demographic factors such as years of teaching experience and gender can link to social-emotional competence and teachers' self-efficacy.

First of all, the capacity to deliver effective instruction and to modify instruction to meet the needs of students have perceived at a high level, as shown by the high scores in these areas. These high scores suggest that teachers feel confident in their ability to effectively utilize a variety of teaching strategies to engage learners, regardless of their interests or specific requirements. Dimensions including cooperating with colleagues and parents, motivating students, maintaining discipline, and coping with changes demonstrated moderate scores. This discovery is crucial since previous studies have indicated that educators with a lack of methodological techniques might seriously affect their professional practice in the future, to the point where some may even think about quitting a job (Faez F, 2012). According to Tschanen-Moran et al. (1998), teachers' level of self-efficacy can influence the amount of effort they contribute to the regular educational process of teaching youngsters. In other words, educators who have a strong belief in their own talents are more likely to utilize methods that reduce unfavourable outcomes and promote pleasant learning environments marked by supportive relationships and academic engagement (Tschanen-Moran et al., 1998). Moreover, teachers' confidence in their abilities can lead them to identify their strengths and weakness and develop their organizational and self-awareness skills (Agbaria, 2021). Self-efficacy of teachers is a crucial aspect of future teachers since it has a lasting impact on their professional practice over the long term and demonstrates resistance to change (Romero-García et al., 2022).

Secondly, relationships between social-emotional competence and dimensions of self-efficacy were investigated. Based on our hypothesis, our findings indicate a significant correlation between SEC and self-efficacy. However, while this suggests that individuals with higher social-emotional competence tend to demonstrate a higher level of self-efficacy. It is important to note that this study cannot establish a causal relationship between the two variables. Romero-García et al. (2022) also provided similar outcomes in a study of future secondary school teachers. They found that there was a significant relationship between socio-emotional competences and secondary school teachers' self-efficacy. However, this study chose not to replicate their instruments, as the context of primary education requires a tailored approach. We developed a new instrument to better capture the socio-emotional competences and self-efficacy dimensions relevant to teachers working with younger children. Furthermore, Llorent et al. (2020) associated socio-emotional competences with the capacity to address particular requirements of learners. It can be concluded that social and emotional competence and self-efficacy have a positive impact on each other.

Additionally, it was found that there was no significant association between years of teaching experience and most dimensions of teachers' self-efficacy. Teaching

experience did not appear to significantly influence the self-efficacy subscales, which was also provided by Djigic et al. (2014). According to Bandura's social cognitive theory, a variety of elements, including mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, as well as physiological and affective states, have an impact on self-efficacy. These factors can interact in complex ways that may overshadow the direct impact of teaching experience alone.

The study also addressed how gender affected social and emotional competency and teachers' self-efficacy. Overall, there were no statistically significant differences between male and female teachers in most variables, except in the area of motivating students, where female teachers showed slightly higher scores. However, this difference should be interpreted with caution, as it was not found to be strongly significant across all variables.

There are some limitations related to the current study. Firstly, questionnaires rely on the self-reporting of participants, which can introduce response biases and social desirability effects. Participants may tend to respond in a way that is socially desirable which could cause them to overestimate or underestimate their social-emotional competence and self-efficacy. Furthermore, since the participants were not chosen randomly, non-probabilistic methods are subject to sampling bias. Similarly, although descriptive and correlational analyses can identify relationships between variables, they cannot determine the cause of the link or its direction. Additionally, a longitudinal study would enable greater comprehension of the reasons behind, and characteristics of the associations made in the presented model. Therefore, future studies should test the research variables in primary education while taking these limitations into consideration. In order to prove causal links between SEC and self-efficacy, we recommend conducting longitudinal research to assess the stability of the models developed.

REFERENCES

- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1). 1019-1034. <https://doi.org/10.29333/jji.2021.14160a>.
- Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F., & Benítez, I. (2019). Social and emotional competencies in Spain: A comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Koller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in psychology*, 11, Article 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning

- teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: a multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110, 1066–1083. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21–37.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307–337.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Berndt, A. E. (2020). Sampling methods. *Journal of Human Lactation*, 36(2), 224–226.
- Boost. (2022). *Implementation in Spain*. <https://www.boostproject.eu/boost-in-a-snapshot-2-implementation-status-in-spain/>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2009). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36. <http://www.jstor.org/stable/23870549>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988) Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991–1008. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991>.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.1.155>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Author. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., & Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56 (2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Covarrubias, C., Mendoza, M. (2016). Adaptation and validation of the self efficacy sense questionnaire in a sample of Chilean teachers /Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97–107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsys15-2.avcs>

- D'Acunto, F., Malmendier, U., & Weber, M. (2020). *Gender roles and the gender expectations gap*. (NBER Working Paper No. 26837). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w26837>
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L., & Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667–688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728>
- Denham, S. A., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In K. S. Peter & H. H. Craig (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development. *Blackwell Publishers*. <https://doi.org/10.1111/b.9780631217534.2004.x>.
- Djigic, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>.
- Dung, D.T., & Aniko, Z. (2021). Teachers' social and emotional competence: A new approach to teacher education in Vietnam. *The Hungarian Educational Research Journal*, 12, 131-144. [10.1556/063.2021.00050](https://doi.org/10.1556/063.2021.00050).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Faez, F. (2012). Diverse teachers for diverse students: Internationally educated and Canadian-born teachers' preparedness to teach English language learners. *Canadian Journal of Education*. 35, 64-84.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale 1, 2. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellsworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social-emotional competence, well-being, and student-educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26, 200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Friedman, I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1). <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/doi:10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Halberstadt, A., Dunsmore, J., & Denham, S. A. (2001). Spinning the pinwheel, together: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10, 130–136.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool

- children's development. *Child Development*, 85, 1257–1274. <https://doi.org/doi:10.1111/cdev.12184>
- Herzberg, D. S., Hammen, C., Burge, D., Daley, S. E., Davila, J., & Lindberg, N. (1998). Social competence as a predictor of chronic interpersonal stress. *Personal Relationships*, 5(2), 207–218. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1998.tb00168.x>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. <https://doi.org/ffmpwk>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820. <https://doi.org/doi:10.1037/a0032583>
- Lerche, L. (2012). *Basin analysis: Quantitative methods*. Elsevier.
- Levenson, R. W., & Gottman, J. M. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 453–462. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.3.453>
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 101–128.
- Llorent, V.J., Zych, I., & Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España / Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain. *Educación*, XXI 23, 297–318. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Loinaz, E.S. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden, and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1).
- Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J.M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53–61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2019.01.036>

- Mikulic, I.M., Crespi, M.Y., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307–330. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Müller, F.,; Denk, A., ; Lubaway, E.,; Sälzer, C.,; Kozina, A.,; Perše, T.,; Rasmusson, M.,; Jugović, I.,; Lund Nielsen, B.,; Rozman, M.,; et al. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competencies of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 2020, 29, 100304.
- Pajares, F., & Urdan, T. (1996). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.
- Piovano, N., Solodovsky, M., & Pascualí, G. (2020). Competencias socioemocionales y estrés. Cómo se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior [Socio-emotional competencies and stress. How they relate with academic performance in higher education students]. *Revista de Psicología, Universidad de Morón*, 3, 69-80. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/218>
- Poulou, M. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*. 9, 146–153.
- Putri, F. A. R., & Fakhruddiana, F. (2019). Self-efficacy guru kelas dalam membimbing siswa slow learner. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 14(1):, 1–8. <https://doi.org/10.21831/jpk.v14i1.25161>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/eduesci12030161>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective classroom management and positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625
- Sporzon, G., & López-López, M.C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 40, 51-73 <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Teng, M. F., & Yang, Z. (2022). Metacognition, motivation, self-efficacy belief, and english learning achievement in online learning: Longitudinal mediation modeling approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-17.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/b3zzx5>

Appendix: Questionnaires

The Trait Meta-Mood Scale

Please read each statement and decide whether you agree with it. Circle a number to each statement using the following scale:

1 Completely disagree	2 Somewhat agree	3 Mostly agree	4 Very much agree	5 Completely agree
1. I pay a lot of attention to feelings				1 2 3 4 5
2. I usually care a lot about what I'm feeling				1 2 3 4 5
3. I usually spend a lot of time thinking about my feelings				1 2 3 4 5
4. I think it's important to pay attention to my feelings and my moods				1 2 3 4 5
5. I let my feelings affect my thoughts				1 2 3 4 5
6. I constantly think about how I feel				1 2 3 4 5
7. I often think about my feelings				1 2 3 4 5
8. I pay a lot of attention to how I feel				1 2 3 4 5
9. I understand my feelings				1 2 3 4 5
10. I can frequently describe my feelings				1 2 3 4 5
11. I almost always know how I am feeling				1 2 3 4 5
12. I usually know how I feel about people				1 2 3 4 5
13. I'm often aware of my feelings in different situations				1 2 3 4 5
14. I can always explain how I feel				1 2 3 4 5
15. Sometimes I can explain my feelings				1 2 3 4 5
16. I am able to understand my feelings				1 2 3 4 5
17. Although I sometimes feel sad, I tend to have an optimistic outlook				1 2 3 4 5
18. Even though I feel bad, I try to think about pleasant things				1 2 3 4 5
19. When I am sad, I think about the good things in life				1 2 3 4 5
20. I try to think positive thoughts even when I feel bad				1 2 3 4 5
21. If I complicate things by thinking too much, I try to calm down				1 2 3 4 5
22. I am concerned with feeling well				1 2 3 4 5
23. I have a lot of energy when I feel happy				1 2 3 4 5
24. When I am angry, I try to change my mood				1 2 3 4 5

Interpersonal competence questionnaire

1 I'm poor at this	2 I'm only fair at this	3 I'm OK at this	4 I'm good at this	5 I'm extremely good at this
1. Asking or suggesting to someone new that you get together and do something, e.g., go out together				1 2 3 4 5
2. Telling a companion you don't like a certain way he or she has been treating you				1 2 3 4 5
3. Revealing something intimate about yourself while talking with someone you're just getting to know				1 2 3 4 5
4. Helping a close companion work through his or her thoughts and feelings about a major life decision, e. g., a career choice				1 2 3 4 5
5. Being able to admit that you might be wrong when a disagreement with a close companion begins to build into a serious fight				1 2 3 4 5
6. Finding and suggesting things to do with new people whom you find interesting and attractive				1 2 3 4 5
7. Saying "no" when a date/acquaintance asks you to do something you don't want to do				1 2 3 4 5
8. Confiding in a new friend/date and letting him or her see your softer, more sensitive side				1 2 3 4 5
9. Being able to patiently and sensitively listen to a companion "let off steam" about outside problems s/he is having				1 2 3 4 5
10. Being able to put begrudging (resentful) feelings aside when having a fight with a close companion				1 2 3 4 5
11. Carrying on conversations with someone new whom you think you might like to get to know				1 2 3 4 5
12. Turning down a request by a companion that is unreasonable				1 2 3 4 5
13. Telling a close companion thing about yourself that you're ashamed of				1 2 3 4 5
14. Helping a close companion get to the heart of a problem s/he is experiencing				1 2 3 4 5
15. When having a conflict with a close companion, really listening to his or her point of view				1 2 3 4 5
16. Being an interesting and enjoyable person to be with when first getting to know people				1 2 3 4 5

1 I'm poor at this	2 I'm only fair at this	3 I'm OK at this	4 I'm good at this	5 I'm extremely good at this	
17. Standing up for your rights when a companion is neglecting you or being inconsiderate				1 2 3 4 5	
18. Letting a new companion get to know the “real you.”				1 2 3 4 5	
19. Helping a close companion cope with family or roommate problems				1 2 3 4 5	
20. Being able to take a companion’s perspective in a fight and really understand his or her point of view				1 2 3 4 5	
21. Introducing yourself to someone you might like to get to know (or date)				1 2 3 4 5	
22. Telling a date/acquaintance that he or she is doing something that embarrasses you				1 2 3 4 5	
23. Letting down your protective “outer shell” and trusting a close companion				1 2 3 4 5	
24. Being a good and sensitive listener for a companion who is upset				1 2 3 4 5	
25. Refraining from saying things that might cause a disagreement to build into a big fight				1 2 3 4 5	
26. Calling (on the phone) a new date/acquaintance to set up a time to get together and do something				1 2 3 4 5	
27. Confronting your close companion when he or she has broken a promise				1 2 3 4 5	
28. Telling a close companion about the things that secretly make you feel anxious or afraid				1 2 3 4 5	
29. Being able to say and do things to support a close companion when s/he is feeling down				1 2 3 4 5	
30. Being able to work through a specific problem with a companion without resorting to global accusations (“you always do that”)				1 2 3 4 5	
31. Presenting good first impressions to people you might like to become friends with (or date)				1 2 3 4 5	
32. Telling a companion that he or she has done something to hurt your feelings				1 2 3 4 5	
33. Telling a close companion how much you appreciate and care for him or her				1 2 3 4 5	
34. Being able to show genuine empathic concern even when a companion’s problem is uninteresting to you				1 2 3 4 5	
35. When angry with a companion, being able to accept that s/he has a valid point of view even if you don’t agree with that view				1 2 3 4 5	
36. Going to parties or gatherings where you don’t know people well in order to start up new relationships				1 2 3 4 5	
37. Telling a date/acquaintance that he or she has done something that made you angry				1 2 3 4 5	

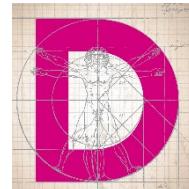
38. Knowing how to move a conversation with a date/acquaintance beyond superficial talk to really get to know each other	1	2	3	4	5
39. When a close companion needs help and support, being able to give advice in ways that are well received	1	2	3	4	5
40. Not exploding at a close companion (even when it is justified) in order to avoid a damaging conflict	1	2	3	4	5

Digilec 11 (2024), pp. 150-169

Fecha de recepción: 10/08/2024

Fecha de aceptación: 17/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10644>



e-ISSN: 2386-6691

TAC Y AICLE EN LA MISMA ECUACIÓN: UN ESTUDIO FOCALIZADO HACIA LA DIGITALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

LKT AND CLIL INTO THE SAME EQUATION: A FOCALIZED STUDY TOWARDS THE DIGITALIZATION OF BILINGUAL EDUCATION

Natacha Rita DÍAZ-LUIS

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9838-369X>

Sergio David FRANCISCO-DÉNIZ

Universidad de La Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9529-6825>

Resumen

Las herramientas digitales, al igual que las lenguas, son elementos de comunicación y cooperación. Empleamos herramientas digitales para comunicarnos, compartir información y colaborar en distintos contextos, y dichos recursos se han visto potenciados por motivos de aprendizaje durante la pandemia por COVID-19. Como resultado, la competencia digital del alumnado y el profesorado ha sido uno de los aspectos más investigados a raíz de tal acontecimiento. Por este motivo, se ha seleccionado un grupo ($n= 30$) de 3º de Educación Secundaria Obligatoria situado en el sur de Tenerife (Islas Canarias, España) perteneciente a un programa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (de aquí en adelante, se referenciará como AICLE) con el fin de introducir una intervención didáctica innovadora sobre las primeras civilizaciones en la disciplina de Historia y Geografía. Dicha disciplina, al igual que otras tales como Educación Plástica y Visual, Música y Biología, pertenece al programa AICLE del centro, y, tras incluir aspectos de enseñanza-aprendizaje en relación con la materia digital, el alumnado ha realizado una tarea final trabajando, a su vez, con el área de creación de contenidos digitales del Marco de Competencia Digital Docente (2017). Los resultados obtenidos se enfocan en la efectividad de incluir el aprendizaje en competencia digital en un programa educativo bilingüe, el uso de metodologías activas en tal integración, así

como la perspectiva del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, entre las más relevantes.

Palabras clave: AICLE; competencia digital; enfoque basado en competencias; TAC.

Abstract

Digital devices, as languages, are items of communication and cooperation. We use digital devices to communicate, share information and collaborate in different contexts, and these resources have been enhanced for learning reasons during the COVID- 19 for learning reasons. As a matter of fact, the digital competence of students and teachers has been one of the most investigated aspects. For this reason, a group ($n= 30$) from the 3rd year of Compulsory Secondary Education located in the south of Tenerife (Canary Islands, Spain) belonging to a Content and Language Integrated Learning program has been selected in order introduce and investigate an intervention about the first civilizations in the discipline of History and Geography. This discipline, like others such as Plastic and Visual Education, Music and Biology, belongs to the center's CLIL program, and, after including teaching-learning aspects in relation to the digital subject, the students have carried out a final task working with the digital content creation area of the Digital Teaching Competence Framework (2017). The results obtained focus on the effectiveness of including learning in digital competence in a bilingual educational program, the use of active methodologies in such integration, as well as the perspective of the students in their own learning process, among the most relevant.

Keywords: CLIL; key-competence based approach; digital competence; LKT.

1. INTRODUCCIÓN

El inglés y las herramientas digitales se han convertido en elementos fracos de comunicación, colaboración, consumo y compartición de información: el inglés, por una parte, debido a su adopción de lengua puente o vehicular entre culturas como consecuencia del fenómeno globalizador (Dewey, 2014; MacKenzie, 2014; Galloway, 2017), así como las herramientas digitales como plataformas de interacción y consumo de información en el eje globalizador (Mendoza y Suárez-Guerrero, 2021).

Sin embargo, el acceso a herramientas digitales ha estado supeditado a diversas condiciones: socioeconómicas, de género, edad, entre las condiciones sociológicas más relevantes (Navarro Beltrá, 2009). En una revisión de la posible brecha digital causada por cuestiones socioeconómicas, de género, localización geográfica (entre las condiciones más relevantes), los datos otorgados por PISA (2018) comunican, en primer lugar, que alrededor del 95% del alumnado español posee conexión a Internet. Estos resultados invitan a reflexionar sobre la reducción de la brecha digital, y a considerar nuevos formatos de brecha digital, no tan ligados a la posesión física de una herramienta digital o contrato de una banda ancha, sino la capacidad personal de tratar, emplear, seleccionar y compartir información en estos medios, tal y como apunta Fernández-Enguita (2017): "...Lo que se abre es, más allá del acceso, una grave brecha digital en el uso, en la capacidad de utilizar y aprovechar para el desarrollo personal y social propio y ajeno a los recursos del nuevo entorno digital" (p.3). Las desigualdades digitales (Torres Albelo, 2017) hacen referencia a cómo el uso de herramientas digitales también puede estar condicionado por nuestros intereses y objetivos en relación con los medios digitales (aquel uso personal, académico o profesional que se le otorgue a dichos dispositivos). Tal empleo desigual de herramientas no sólo puede verse limitado por nuestra actividad individual con dispositivos digitales o nivel de dominio en las distintas áreas que componen la competencia digital; un nuevo parámetro que puede afectar el desarrollo de habilidades digitales es el nivel de dominio del inglés, una de las lenguas predominantes en entornos digitales, pues el 52,3% del contenido online se encuentra en dicha lengua (Statista, 2017). En este sentido, la principal pregunta planteada es si tal acceso sistematizado a herramientas y dispositivos digitales supone un adecuado aprendizaje y adquisición de aspectos relacionados con la digitalización, así como el análisis de la compatibilidad de combinar lengua extranjera y digitalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una disciplina. En este sentido, la hipótesis que se plantea en estudio versa sobre las preguntas previamente planteadas: la posibilidad de triangular el aprendizaje simultáneo de lengua extranjera y digitalización en una disciplina y el grado de desarrollo de competencia digital de alumnado.

1.1. La competencia digital: docentes y discentes

El contexto de pandemia derivado por COVID-19 se caracterizó por su carácter fortuito y supuso una modificación drástica e inminente del modelo de enseñanza y aprendizaje. En un análisis de dichas condiciones, en el corpus científico educativo

originado se ha observado un aumento en la desigualdad de oportunidades causadas por el aprendizaje virtual durante la pandemia (Fernández et al., 2020; Valero- Cedeño et al., 2020; Montenegro et al., 2020), así como la necesidad en las figuras docentes de desarrollar un mayor grado de competencias digitales específicas para la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje online (Portillo et al., 2020). Ciertamente, bajo esta misma línea de investigación sobre el dominio de competencia digital docente, Martínez-Garcés y Garcés- Fuenmayor, 2020) detectaron las áreas de creación de contenidos digitales y ciberseguridad como aquellas que requieren de mayor profundización para su dominio. Por estos motivos, debemos incidir en la mediación del docente en materia digital para favorecer prácticas interactivas con dichas herramientas pues la competencia digital docente es un medio de empoderamiento del alumnado (Castañeda et al., 2018).

Desde la perspectiva del alumnado, Díaz- Arce y Loyola- Illescas (2021) analizaron las competencias digitales entre alumnado y profesorado: “La experiencia denota que estar inmersos en una sociedad digitalizada no asegura la adquisición, por sí mismos, de las competencias básicas para el manejo adecuado de estas herramientas” (p.121). En este sentido, se sugiere que un uso habitual y sistemático de dispositivos digitales no supone, necesariamente, el desarrollo de una alta y adecuada competencia digital. Estudios paralelos con alto grado de similitud (García Prieto et al., 2022) demuestran que el alumnado posee áreas en competencia digital más desarrolladas frente a otras tales como manejo técnico de tales herramientas, o manifestación de actitudes más predispostas frente a su conocimiento y habilidad real de herramientas digitales, especialmente áreas menos desarrolladas en el alumnado tales como la creación de contenidos digitales (Vila-Couñago et al., 2020). En este sentido, a pesar de que ciertas áreas pueden verse más desarrolladas, se produce un sentido de la descompensación entre las distintas áreas componentes de dicha competencia digital. Por ende, se concluye, que el empleo de herramientas digitales en el aula no implica un desarrollo de la competencia clave, pues se observa un empleo de dichos dispositivos como apoyo instrumental a la práctica habitual (Fernández Abuín, 2016). Indiscutiblemente, en estos estudios que analizan la competencia digital en profesorado y alumnado, debemos tomar en consideración que uno de los hándicaps de la enseñanza- aprendizaje en materia digital es el ritmo tan acelerado en el que las tecnologías digitales han evolucionado (Valverde Berrocoso et al., 2012). Este sentido de la celeridad propio de las tecnologías digitales puede afectar, indiscutiblemente, al desarrollo y adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes requeridos en materia de competencia digital.

Tal y como se ha introducido previamente, la competencia digital se ha convertido en un imperativo debido a su empleo en una gran variedad de contextos. Tal es así que las herramientas digitales han demostrado ser un elemento potenciador de apoyo en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Fernández- Miravete, 2018). Por ello, el surgimiento del Marco de Competencia Digital Docente es una contribución ante la necesidad de marcos y orientaciones que favorezcan la reflexión docente en práctica digital (Padilla- Hernández et al., 2019). Este marco, publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, se compone de cinco áreas en materia digital, resumiéndose en las siguientes:

- La información y alfabetización digital; área referida a la capacidad de identificar, localizar, analizar, compartir información acorde a los objetivos específicos.
- La comunicación y colaboración online; esta área se asocia a compartir recursos y archivos, interactuar y participar en plataformas y comunidades virtuales.
- Creación de contenidos digitales; área relacionada con la creación y edición de contenidos y recursos, producción multimedia e informática y conocimiento y aplicación de licencias digitales.
- Ciberseguridad; área que acoge la protección de datos personales e identidad digital, al igual que un uso seguro y sostenible de los medios digitales.
- Resolución de conflictos; se observan aspectos tales como la selección de las herramientas, aplicaciones o plataformas más adecuadas según nuestros objetivos, resolver problemas técnicos y conceptuales, actualización de la competencia digital, y uso creativo de dichas tecnologías digitales.

Cada una de estas áreas presenta distintos niveles de dominio, y, por tanto, el nivel en competencia digital se puede analizar y estandarizar según los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del usuario en función de su práctica y saber digital. De esta forma, se conoce, a primera instancia, aquellos aspectos a tratar y dominar, con el fin de alcanzar niveles de dominio en materia digital. En investigaciones sobre el nivel de competencia digital docente, se aprecia un alto grado de polarización en la priorización del empleo de recursos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Colás Bravo et al., 2019). Desde la perspectiva de los discentes, se identifica que el alumnado asocia la competencia digital a tres variables: uso social y personal, internalización de las tecnologías y estados emocionales asociados al uso (De Pablo- Pons et al., 2016), así como buenas perspectivas hacia el uso instrumental de herramientas digitales frente a perspectivas más críticas hacia áreas relacionadas con la dimensión de conciencia e inmersión digital (Colás Bravo et al., 2017).

Como resultado de este marco, se aprecian numerosos estudios en el grado de competencia digital desde la perspectiva docente (Fernández y Pérez, 2018; Durán Cuartero et al., 2019; Domingo-Coscollola et al., 2020; Cabero Almenara et al., 2022; Moreno- Guerrero et al., 2019), así como estudios relacionados con alumnado universitario (Gutiérrez- Castillo et al., 2016; Hernández- Rivero y San-Nicolás- Santos, 2019; Castro- Rodríguez et al., 2019; Escudero et al., 2019; Fernández- Márquez et al., 2020; Cabero Almenara et al., 2022). Sin embargo, el corpus educativo investigado relacionado al nivel de competencia digital del alumnado no universitario no es tan amplio. Actualmente, debido al fenómeno de sobreinformación experimentado por el acceso a numerosas fuentes digitales, la evaluación mediante herramientas digitales requiere de un nuevo enfoque y práctica pedagógica tales como la evaluación de estrategias de comunicación online, selección de información en entornos digitales e incluso la gestión de la frustración y confusión ante el sobre-exceso de información (Williams, 2017). Por estos motivos, el presente estudio se ha realizado adaptándose el Marco de Competencia Digital Docente a alumnado no universitario con el fin de conocer su grado de dominio y favorecer el aprendizaje de la competencia digital y se ha triangulado con la enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en un programa AICLE

con el fin de proyectar la lengua extranjera y digitalización como mecanismos potenciadores en el proceso de aprendizaje de cualquier disciplina.

1.2. TAC y educación bilingüe: modelos de aprendizaje integrador

En primer lugar, debemos diferenciar dos conceptos interrelacionados, pero que guardan una diferencia educativa entre ellas: TIC y TAC. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen referencia a un conjunto de herramientas de índole digital cuyo objetivo es comunicativo e informativo en el prisma sociocultural, mientras que TAC posee un enfoque didáctico de dichas TIC. Es decir, las TAC hacen referencia a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionados en el empleo y uso de TIC en materia educativa. En este sentido, las TAC se definen como Tecnologías del Aprendizaje y la Colaboración (Lozano, 2011). Diversos estudios han constatado la efectividad en la integración de dispositivos digitales en programas educativos bilingües (Espinar y García, 2016; Candel y Agustín, 2020; Nieto, 2020). Entre ellos, el empleo de herramientas digitales potencia la creación o adaptación de material didáctico acorde a las condiciones del aula y el enfoque AICLE, así como uso de materiales multimodales con distintos tipos de *input* (Delicado Puerto y Pavón Vázquez, 2016; Pérez Cañado et al., 2021). El corpus científico ha demostrado que la inclusión de herramientas digitales en procesos de aprendizaje mediante el enfoque AICLE ha beneficiado en los siguientes aspectos:

- Aumento del grado de producción y contextualización de la lengua extranjera en el aula (Ivar Matute y Palacios Gámez, 2017).
- Desarrollo de las inteligencias múltiples (Morilla-García, 2017).

Es decir, los dispositivos digitales generan ecosistemas de información mediante la creación de hiperrealidades en las que los/as alumnos/as pueden acceder, emplear, utilizar, compartir información; no sólo en la lengua materna, también en cualquier otra lengua. Esta ecuación de lengua y digitalización se ha estudiado en programas educativos bilingües, observándose un alto desarrollo en la competencia comunicativa digital en alumnado perteneciente al programa AICLE frente al alumnado no perteneciente a tal programa educativo (Nieto Moreno de Diezmas, 2018). No obstante, el empleo didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) evoluciona en el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y la Colaboración, conocidas por las siglas TAC (Lozano, 2011; Miranda Torres; 2015; Mayorga, 2020) cuando tales herramientas digitales son objeto de tratamiento, enseñanza y aprendizaje explícito en el aula.

Indiscutiblemente, una buena aplicación del enfoque AICLE supone el análisis de las características extrínsecas e intrínsecas del alumnado perteneciente a este programa educativo (alumnado NEAE, nivel de dominio de la lengua extranjera, nivel de dominio de herramientas digitales, etc.), pues uno de los elementos esenciales en el enfoque AICLE es considerar distintas formas de aplicar dicho enfoque, según la heterogeneidad instrumental de alumnado y docentes (Coyle et al., 2010; Pavón Vázquez, 2011).

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y participantes

Este estudio se ha desarrollado en un grupo de alumnos/as ($n=30$) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) perteneciente a un programa educativo con un enfoque AICLE. Tal grupo pertenece a un centro de educación (acoge etapas tales como Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) de carácter concertado-religioso, situado en un barrio periférico (Santa María del Mar) de la capital de la isla de Tenerife. Dicho centro acoge alumnados de distintas zonas del extrarradio de Santa Cruz de Tenerife, así como municipios contiguos tales como El Rosario y San Cristóbal de La Laguna. La comunidad familiar asociada a este centro educativo se caracteriza por condiciones socioeconómicas de carácter media o media- baja, apreciándose numerosos referentes familiares con profesiones manuales o dedicados al cuidado del hogar. En dicho grupo, encontramos a una alumna que recientemente se ha incorporado al centro y cuya procedencia es alemana, por tanto, se trata de una alumna de ingreso tardío al sistema educativo español (INTARSE). Esta alumna se encuentra bajo un proceso de adaptación escolar, sociocultural y lingüístico. Por otra parte, el centro educativo ha impulsado un proyecto de empleo de dispositivos digitales a través de políticas digitales que permiten al alumnado emplear en el aula sus dispositivos digitales para trabajar los distintos aspectos y contenidos trabajados en el aula. El centro educativo les ofrece una red Wi-Fi a la que pueden acceder para fines académicos.

La intervención de este estudio se ha realizado en la materia de Geografía e Historia en un período en un total de 12 sesiones conformadas en tres semanas. Tras recibir los permisos pertinentes por la Dirección del centro educativo y el proceso de coordinación con el docente titular de la materia. En esta investigación de campo de acción- participación durante tres semanas, tal y como se ha comentado anteriormente, se ha dialogado con el docente titular de la materia (Geografía e Historia) para la coordinación de la introducción y tratamiento de los aspectos de contenido de la materia, así como los aspectos lingüístico- comunicativos y digitales. Esta intervención se ha constituido a partir de un conjunto de lecciones de índole inductiva, realización de tareas y constitución de un producto final con el fin de analizar el grado de compatibilidad conjunto de los tres parámetros previamente mencionados. En el último período de esta intervención, el producto final consistía en la realización de un museo con objetos de la actualidad y cuyo origen data en las primeras civilizaciones de Egipto y Mesopotamia. Tal museo, tal y se ha comentado, se componía de piezas actuales y cuyo origen reside en las primeras civilizaciones, así como unos códigos QR asociados a cada objeto expuesto. Estos códigos QR se han constituido a partir de páginas web elaboradas por el alumnado otorgando información histórica relativa a este objeto en concreto. En este sentido, la elaboración de dichas páginas web acogía los tres aspectos tratados en esta intervención didáctica: tratamiento de eventos y fenómenos históricos relacionados con las primeras civilizaciones (Geografía e Historia), aspectos lingüístico- comunicativos mediante el empleo de la lengua extranjera para la construcción de una producción escrita relatando los motivos, causa o razón de la creación de tales objetos (función

comunicativa) y el vocabulario específico de dichas civilizaciones, así como la creación de contenidos mediante la constitución de la página web y protección intelectual de su producción escrita (licencias digitales).

2.2. Instrumentos y objetivos de la investigación

Tras la constitución de este museo previamente mencionado, se introdujeron los instrumentos de evaluación con el fin de conocer y determinar el grado de aprendizaje del alumnado en los distintos parámetros triangulados. Tales instrumentos de evaluación consisten en los siguientes:

- Rúbricas de autoevaluación del alumnado. Tal instrumento posee como finalidad una autocrítica y autorreflexión del alumnado en su proceso de aprendizaje de contenidos de Geografía e Historia, lengua extranjera y digitalización. Estas rúbricas se componían de aspectos de análisis tales como el aprendizaje del vocabulario, sobre las primeras civilizaciones, función lingüística, licencias digitales, entre los aspectos más importantes.

- Rúbricas de coevaluación del alumnado. Estas rúbricas tienen como objetivo el análisis de desarrollo y adecuación de las metodologías cooperativas en el proceso de digitalización de la enseñanza bilingüe. Por tanto, se planteaban valores como el grado de coordinación y cooperación, toma de decisiones, co-aprendizaje, grado de flexibilidad en el proceso de toma de decisiones y desarrollo de la tarea final.

- Encuestas de satisfacción del alumnado. Este instrumento busca analizar el grado de adecuación de la propuesta didáctica en relación con los objetivos, metodologías, adaptaciones curriculares y didácticas, etc. Por tanto, esta encuesta se componía de preguntas tales como el grado de dificultad de la intervención didáctica, cumplimiento de los objetivos, grado de satisfacción con los materiales didácticos empleados o metodologías utilizadas, etc.

- Alfa de Cronbach. Este instrumento se ha empleado en el proceso de análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos previos con el fin de determinar el grado de fiabilidad de los datos obtenidos.

Dichos instrumentos se implementaron en el último período de la intervención didáctica presente. Se tratan de instrumentos que se han modificado tras introducir una escala de valores con el fin de cuantificar y analizar, desde un punto de vista estadístico, en nivel de enseñanza- aprendizaje, adecuación y consecución de los objetivos del presente estudio. Estos instrumentos, a su vez, permiten determinar el grado de consecución de las 4 “Cs” que componen el enfoque AICLE: análisis sobre el aspecto comunicativo y empleo de la lengua extranjera con estos fines, análisis de los procesos cognitivos en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, contenidos y digitalización, el descubrimiento y enseñanza aprendizaje de los contenidos empleando dos recursos para potenciar dicho aprendizaje (lengua extranjera y digitalización) y el componente cultural presente y observado en los contenidos seleccionados y propios de

la naturaleza de la disciplina. Tal y como se ha comentado con anterioridad, los objetivos que enmarcan este estudio se componen de los siguientes planteamientos:

- La posibilidad de triangulación el proceso de enseñanza- aprendizaje simultáneo de lengua extranjera, digitalización y contenidos de una disciplina, esto es, la posibilidad de la digitalización del enfoque AICLE.
- Grado de desarrollo de la competencia digital del alumnado.

2.3. Tipología de investigación

Estas intervenciones se han realizado desde la perspectiva del alumnado, debido a que, tal y como Pereira- Pérez (2011) afirma, en disciplinas tales como la educación, este método mixto se caracteriza por el objetivo del investigador de conocer la percepción del alumnado y hacerse eco de estos (no sólo mediante la recogida de los datos numéricos), también por la recogida de datos cualitativos, obteniéndose una visión más personal desde la perspectiva del alumnado. Según las tipologías de muestras desarrolladas por Galindo-Domínguez (2020), se podría considerar que esta investigación se compone de un muestreo por conglomerado: no se ha seleccionado alumnado aleatorio (que no necesariamente pertenecen a las mismas clases e incluso curso académico), por tanto, se ha agrupado alumnado perteneciente a un mismo grupo debido a la naturaleza y los objetivos de la intervención didáctica. En resumen, este estudio se ha caracterizado por el empleo de una metodología mixta: se han elaborado parámetros cualitativos posteriormente cuantificados para su estudio estadístico mediante una investigación explorativa, esto es, empleándose datos cuantificados para su análisis cualitativo (Onwuegbuzie y Leech, 2005).

Esta metodología mixta, combinada con el uso de los instrumentos de evaluación previamente mencionados, buscan analizar el grado de aprendizaje de la lengua extranjera simultáneamente en el proceso de aprendizaje de contenidos y digitalización. Por ende, se busca analizar el grado de aprendizaje de la lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa enmarcada en el enfoque AICLE que se le añade un nuevo elemento integrador de enseñanza- aprendizaje: digitalización. Asimismo, la lengua extranjera adquiere una triple vertiente: vehículo comunicativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina (Geografía e Historia), vehículo comunicativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de digitalización y, a su vez, se estudia la lengua como fin mediante el descubrimiento de vocabulario específico, funciones comunicativas de motivo, causa o razón y el desarrollo de destrezas productivas de índole escrita. Tal grado de triangulación se considerará válido en caso de obtener resultados positivos y armonizados entre estos tres parámetros: disciplina (Geografía e Historia), lengua extranjera y digitalización.

3. RESULTADOS

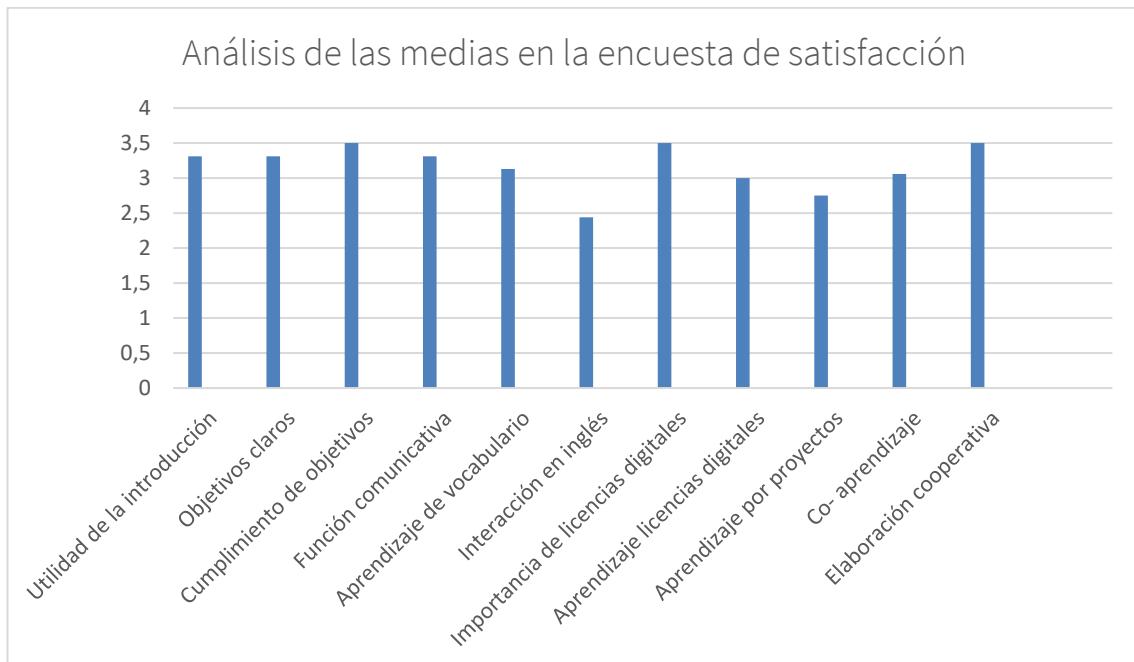
En la interpretación de los resultados obtenidos, se ha empleado el programa Excel para la recogida y análisis estadístico de los datos. En primer lugar, se comenzará con la presentación de los datos relacionados con la encuesta de satisfacción y, posteriormente, se introducirán los resultados obtenidos en la autoevaluación.

3.1. Encuesta de satisfacción

Al acabar el producto final, se ha realizado un cuestionario al alumnado con el objetivo de conocer su perspectiva sobre la enseñanza-aprendizaje ideada para esta intervención. Esta encuesta de satisfacción trató de incluir los diversos aspectos abordados: objetivos seleccionados y consecución de estos, metodologías aplicadas, grado de motivación, entre los más relevantes. Inicialmente, se definieron valores cualitativos que se enumeraron con el fin de realizar su estudio estadístico. Las dimensiones de valores se refieren a “nada de acuerdo” (con el valor numérico 1), “poco de acuerdo” (valor 2), “de acuerdo” (3) y “muy de acuerdo” (de valor 4). El valor del alfa de Cronbach (0,79) nos indica que los resultados de esta encuesta de satisfacción son positivos debido al considerable porcentaje de fiabilidad que presentan. Tras conocer la fiabilidad de los datos de la encuesta de satisfacción, se continúa con el análisis de los datos mediante la exposición de la media y la desviación típica de los distintos parámetros. Como recordatorio, estos datos nos permitirán estudiar el grado de homogeneidad (o heterogeneidad, según los resultados numéricos) de las respuestas del alumnado. Entre las desviaciones típicas más bajas, se encuentran los parámetros relacionados con la utilidad de la contextualización (0,58), la creencia de que los objetivos eran claros y realistas (0,58) y sobre el cumplimiento de éstos (0,71), así como dos creencias introducidas en la encuesta de satisfacción: la relevancia de conocer sobre licencias digitales (0,61) y la obtención de mejores resultados en un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo (0,61).

Estos resultados nos permiten determinar aquellos parámetros en los que existe mayor nivel de concordancia entre el alumnado (aunque esta desviación típica no indica, necesariamente, que las opiniones sean positivas, para determinar este aspecto, se analizó la varianza y se observó las respuestas individuales de cada alumno/a). Sin embargo, los resultados con desviaciones típicas más dispersos y, por tanto, con mayor nivel de desacuerdo sobre las opiniones individuales, consisten en el aprendizaje sobre el uso de licencias digitales (1,06), la creencia de que el aprendizaje individual es más favorable (1, 04) y de que el aprendizaje es mayor cuando se aprende a través de proyectos (0,97). Conociendo estos datos, en especial sobre el nivel de concentración o segregación de los datos, nos otorgan una visión estadística, a primera instancia, sobre aquellos parámetros más homogéneos y heterogéneos con relación a la diversidad de opiniones.

Tras este análisis sobre las varianzas y desviaciones típicas con el fin de conocer el nivel de concordancia entre el alumnado, se exponen los resultados de las medias de los parámetros de la encuesta:

Figura 1*Análisis de las medias en la encuesta de satisfacción*

Nota. Elaboración propia.

En estos resultados, se aprecian valores muy dispares según el parámetro. Es notable el bajo valor que adquiere el parámetro que trata sobre la creencia de que el aprendizaje individual es más favorable, así como el resultado tan positivo hacia las metodologías cooperativas. Estos resultados tan positivos sobre metodologías cooperativas (resultados en los parámetros de co-aprendizaje y elaboración cooperativa con resultados de 3,06 y 3,50 respectivamente) nos permiten identificar que el aprendizaje mediante dichas metodologías resulta en un aprendizaje más enriquecedor y motivacional, así como favorable en la triangulación de la digitalización en el enfoque AICLE. Por otro lado, aspectos relacionados con el diseño de la tarea, como es la introducción (parámetro 1, con una media de 3,31), la selección de objetivos claros y realistas (parámetro 2, con una media de 3,31) y el tercer parámetro asociado al cumplimiento de los objetivos (media de 3,50) invita a considerar que la selección de los objetivos se relaciona y adecúa a las características e intereses del alumnado, así como la elaboración de los materiales se ajustaba a los conocimientos previos del alumnado. Estos resultados satisfactorios sugieren que la propuesta pedagógica ha sido adecuada a pesar de que se combine un nuevo aspecto en el enfoque AICLE: no sólo el desarrollo de aspectos de contenido, comunicación y cognición, sino también aspectos digitales. Por otro lado, el alumnado muestra un alto grado de concienciación (3,50 de media) sobre las licencias digitales.

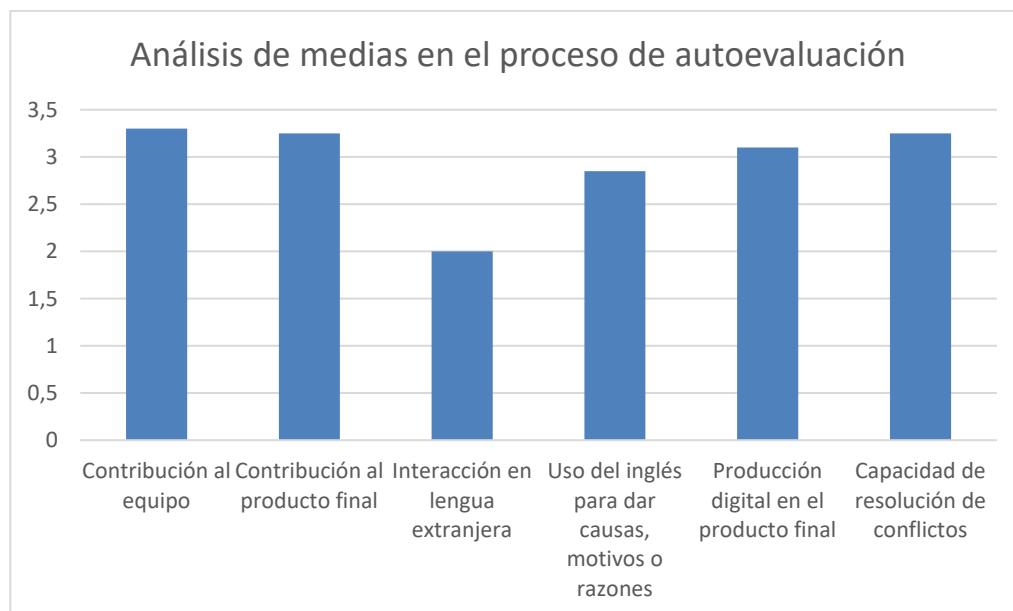
Estos resultados han despertado ciertas preocupaciones éticas y morales sobre el uso adecuado de licencias digitales. Cabe mencionar que los resultados sobre el aprendizaje de la función comunicativa y el vocabulario histórico sobre las civilizaciones de Egipto y Mesopotamia (media de 3,13) se vieron más favorecidos con respecto a la interacción en la lengua extranjera (media de 2,44). Se debe tomar en consideración que, en el diseño de esta intervención, se seleccionó una función comunicativa de poca complejidad (que incluso no estaba siendo descubierta, sino tratada como revisión) con el objetivo de no sobrecargar la cantidad de *input* en el alumnado, no sólo por la triangulación de descubrir aspectos históricos, comunicativos y digitales, especialmente por el grado de complejidad que puede suponer el tratamiento de licencias digitales (área de digitalización). Tal función comunicativa hace referencia al empleo de estructuras gramaticales desde un punto de vista más funcional e interaccional, esto es, para fines comunicativos. En este sentido, la función comunicativa seleccionada hace referencia a la expresión de causa, motivo o razón. Esta función comunicativa de revisión se vio, a su vez favorecida con un resultado de 3,31. Por tanto, en términos generales, se aprecian resultados positivos en cuestiones de contenido, lengua y digitalización.

3.2. Autoevaluación

Con el objetivo de conocer y debatir los resultados extraídos de la autoevaluación relacionada con esta intervención, se requiere, a primera instancia, determinar el grado de fiabilidad de dicho proceso evaluativo. En este sentido, los resultados en el índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de la autoevaluación ha adquirido un valor de 0,79, por tanto, se concluye que los resultados extraídos de este procedimiento son fidedignos y de considerable credibilidad para su análisis en el presente estudio. En este instrumento de evaluación, al igual que en la encuesta de satisfacción, se han elaborado cuatro escalas de valores jerarquizados de carácter cualitativa que se han cuantificado: “insuficiente” (1), “suficiente” (2), “notable” (3) y “sobresaliente” (4).

En términos generales, no se observan grandes variaciones en las desviaciones típicas, esto es, la gran mayoría se centra en parámetros entre 0,6 y 0,7. Consecuentemente, no se aprecian grandes variaciones de opiniones según el parámetro, tal y como ha sucedido en otros instrumentos de evaluación. A pesar de ello, los parámetros con menos índice de desviación típica se refieren a la contribución al producto final (0,62) y la producción digital en el producto final (0,62), mientras que los resultados con mayor nivel de dispersión de perspectivas se concentran en los parámetros sobre la contribución al equipo (0,84) y los usos del inglés sobre dar explicaciones (0,79).

Sobre las medias obtenidas en los parámetros estudiados, se encuentran los siguientes valores:

Figura 2*Análisis de las medias en el proceso de autoevaluación**Nota.* Elaboración propia

En la presente gráfica, se aprecian valores con medias bastante positivas, como es el caso del primer parámetro asociado a la contribución al equipo (3,30), la contribución en el producto final (segundo parámetro, con una media de 3,25) y la capacidad de resolución de conflictos en el grupo (sexto parámetro, con una media de 3,25). Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre el alto grado de autosatisfacción del alumnado, uno de los objetivos principales en el diseño de las tareas sociales con el fin de favorecer la competencia de aprender a aprender en términos de sentirse capaces, competentes y satisfechos con su trabajo. Por otra parte, los resultados en producción digital adquieren un valor alto (3,10), observándose de nuevo un alto grado de aprendizaje en el elemento de digitalización introducido. Es posible que los resultados en el área lingüístico-comunicativa (media de 2,85) no sean notables debido a que se seleccionó una función de revisión para así no sobrecargar cognitivamente al alumnado debido a la dificultad que podían presentar el tratamiento del área de digitalización en la materia de Geografía e Historia bajo el enfoque AICLE.

3.3. Co-evaluación

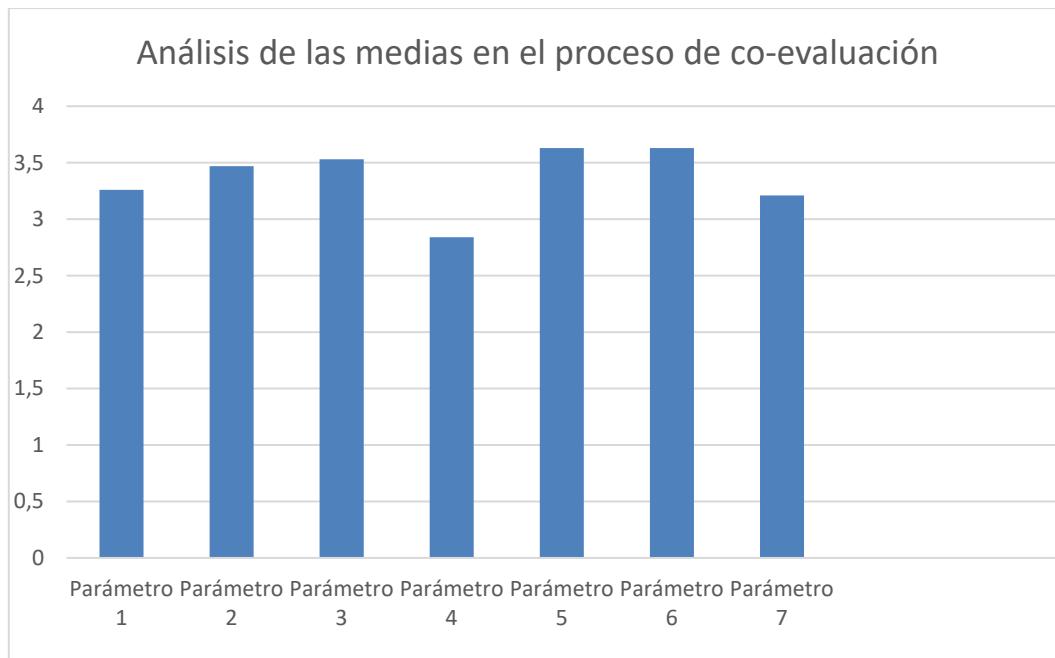
Este estudio también ha incluido un análisis de coevaluación esto es, la perspectiva del alumnado sobre la contribución de sus compañeros/as, nivel de aprendizaje y ejecución, entre los aspectos más relevantes. Para ello, primeramente, se analizó el grado de fiabilidad de la encuesta de coevaluación, obteniéndose el valor de 0,80. Consecuentemente, los resultados extraídos de la coevaluación se pueden disponer para

su evaluación. Previamente al estudio de los datos estadísticos, cabe mencionar que inicialmente, este instrumento de evaluación se constituyó en una escala de valores jerárquicos y cualitativos. El primer valor es “insuficiente” (de valor numérico 1), “suficiente”, (cuantificado en 2), “notable” (3), y “sobresaliente” (de valor 4).

Se aprecian desviaciones típicas de distintos grados según el parámetro, aunque no hay altos grados de variación numérica entre un parámetro y otro, tal y como ha sucedido en tablas previas. Esta característica también se observó en los resultados de la autoevaluación, por tanto, se concluye que los resultados obtenidos en esta intervención poseen resultados más balanceados, es decir, con menos grado de polarización entre un parámetro y otro. Entre los resultados con mayor grado de uniformidad, se observan el desarrollo de los roles cooperativos (0,5), usos del inglés en el proceso interactivo (0,51) y cumplimiento de los objetivos. Sin embargo, entre los resultados con perspectivas más diversas, se aprecian parámetros tales como el control del tiempo y proceso (0,85) y contribución íntegra en el producto final (0,93). Estos resultados, tal y como se ha comentado en anteriores apartados, sólo nos indica el nivel de homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas, pero no sus tendencias hacia valores más positivos o negativos. A primera instancia, nos permite observar el grado de concordancia entre el alumnado. Tras analizar las desviaciones típicas, se aprecian las siguientes medias:

Figura 3

Análisis de las medias en el proceso de co-evaluación



Nota. Elaboración propia

Los parámetros, en líneas generales, presentan resultados satisfactorios: más del 70% de ellos se alzan en valores por encima del 3, con resultados sumamente favorecedores como el cumplimiento de los objetivos y la satisfacción del alumnado en

el producto final. Estas medias pueden sugerir, en cierta forma, unas preferencias a este modelo de aprendizaje, tanto por su grado de satisfacción en el resultado como por su reconocimiento en el cumplimiento de los objetivos. Asimismo, pueden suponer el desarrollo de ciertas autocreencias tales como autoconfianza y autorrealización, propias en la ejecución de la competencia de aprender a aprender. Estos resultados se pueden complementar con los datos positivos en el desarrollo de los roles cooperativos (segundo parámetro, con media de 3,47) y la capacidad de resolución de conflictos (quinto parámetro, con media de 3,53), concluyéndose, por tanto, una buena práctica de la competencia social y cívica.

Se observa un menor valor en la contribución íntegra al producto final (cuarto parámetro, de media 2,84). Tomando en cuenta los buenos resultados obtenidos en el desarrollo de los roles cooperativos y satisfacción en el producto final, el resultado tan bajo de este parámetro se podría entender como los distintos grados de exigencia de cada alumno/a. Al encontrarse en grupos cooperativos, cada alumno/a posee su propio grado de exigencia y, como consecuencia, aquellos discípulos con mayor grado de exigencia en la realización de la tarea final pueden estar descontentos con la contribución de integrantes de grupo con menor grado de tal aspecto.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha tratado de analizar el grado de competencia digital en el alumnado, apreciándose carencias en ciertos conocimientos técnicos en materia de digitalización. Por tanto, se aprecia que el empleo de recursos digitales de forma sistemática en un modelo educativo no implica un dominio de tales dimensiones y, por estos motivos, se requiere del tratamiento explícito de la materia de digitalización para el desarrollo de dicha competencia, tal y como se había observado en estudios anteriores (Colás Bravo et al., 2017).

Por otro lado, en este estudio se ha potenciado la capacidad transversal de la competencia digital debido a su aplicación pragmática en cualquier disciplina. La posibilidad de incluir herramientas digitales en cualquier materia y contexto educativo supone la aplicación de dichas herramientas en un espectro educativo bastante amplio debido al carácter multimodal y diversidad de recursos (Delicado Puerto y Pavón Vázquez, 2016; Pérez Cañado et al., 2021). El empleo de herramientas digitales en un programa de enfoque AICLE, en este estudio, ha permitido la aplicación contextualizada de los distintos elementos estudiados en el aula desde una gran variedad de recursos y permitiendo conectar a la comunidad educativa y no educativa por la elaboración de recursos digitales a los que alumnado del centro educativo (o no pertenecientes al centro, pero poseen los enlaces o visitan el centro) pueden acceder.

Asimismo, se ha tratado de corregir y trabajar en base a aquellos aspectos que se han visto menos favorecidos en estudios previos sobre el nivel de competencia digital del alumnado, apreciándose áreas digitales menos desarrolladas tales como la creación de contenidos digitales (García Prieto et al., 2022), obteniéndose valores positivos en los aspectos digitales de esta investigación. Por otro lado, en los resultados obtenidos en este

estudio, destacan las metodologías cooperativas y aprendizaje basado en proyectos como praxis pedagógicas que han favorecido la inclusión de un nuevo paradigma en el enfoque AICLE, pues el carácter social, cooperativo, integrador, pragmático e interdependencial de estas metodologías han influido positivamente en la introducción de un nuevo elemento de enseñanza-aprendizaje en el programa educativo bilingüe: la digitalización.

Entre las limitaciones observadas en este estudio, cabe destacar el desarrollo de esta investigación de campo en un grupo pequeño de alumnado, por tanto, se requieren de más estudios y con mayor número de participantes para corroborar las conclusiones planteadas en este estudio. Asimismo, se plantean nuevas líneas de investigación tales como el análisis de la digitalización de la enseñanza bilingüe en otras etapas educativas tales como la Educación Primaria, así como la digitalización de la enseñanza bilingüe de otras disciplinas tales como la Biología y Geología, Física y Química, Educación Física, etc. De esta forma, se podría incluso llevar a cabo un estudio comparativo sobre las diferencias apreciadas en el fenómeno de digitalización según la disciplina o rama de la disciplina empleada como objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolarín-Martínez, M. J., Porto-Currás, M., y Lova-Mellado, M. (2021). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 480-495. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Cabero Almenara, J., Serrano Hidalgo, M., Palacios Rodríguez, A., y Llorente Cejudo, C. (2022). El alumnado universitario como evaluador de materiales educativos en formato t-MOOC para el desarrollo de la Competencia Digital Docente según DigCompEdu. Comparación con juicio de expertos. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (81), 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2503>.
- Candel, E. C., y Agustín, M. P. (2020). TIC y AICLE como elementos facilitadores en la enseñanza bilingüe. *Artseduca*, (25), 153-172. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.11>
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Castro-Rodríguez, M. C., Marín-Suelves, D., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61), 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Cedeño, N. J. V., Cuenca, M. F. V., Mojica, Á. A. D., y Portillo, M. T. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería investiga*, 5(3), 63-70. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- Colás Bravo, M. P., Conde Jiménez, J., y Reyes de Cózar, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. RELATEC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (1), 7-20. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.1.7>

- Colás Bravo, M. P., Conde Jiménez, J., y Reyes de Cázar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27 (61), 1-14. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Escobar, J. F. G., & Mira, Y. M. O. (2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. *Revista reflexiones y saberes*, (11), 2-9.
- Custodio- Espinar, M., y Caballero- García, P. A. (2016). CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias. *EDUNOVATIC 2016. I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC. Libro de actas*, 574–583.
- De Pablos-Pons, J. D., Colás-Bravo, M. P., Conde-Jiménez, J., y Reyes-de-Cázar, S. (2016). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón*, 68 (2), 1-17. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48594>
- Delicado Puerto, G., y Pavón Vázquez, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: Innovation through collaboration. *Pulso*, (39), 25-57.
- Dewey, M. (2014). Criticalidad pedagógica y el inglés como lengua franca. *Atlantis*, 36(2), 11-31.
- Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., y Sánchez-Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M. P., y Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), 187-205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Escudero, V. G., Gutiérrez, R. C., y Somoza, J. A. G. C. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Fernández, J. T., y Pérez, K. V. P. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917>
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R., y Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (28), 76-85.
- Fernández Abuín, J. P. (2016). La adquisición y desarrollo de la competencia digital en alumnos de educación secundaria: estudio de caso. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 83-98. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2612>
- Fernández- Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. *Zoom Social*, (2), 1-16.

- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Sirignano, F. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41(13), 1-15.
- Fernández-Miravete, Á. D. (2018). La competencia digital del alumnado de Educación Secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1: 1). *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 60-72. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1027>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos* (Vol. 59). 3Ciencias. <https://doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2020.59>
- Galloway, N. (2017). *Global Englishes and change in English language teaching: Attitudes and impact*. Routledge.
- García Prieto, F. J., López-Aguilar, D., y Delgado-García, M. (2022). Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 64, 165-199. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91862>
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Cabero-Almenara, J., y Estrada-Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38 (10), 1-27.
- Hernández- Rivero, V. M., y San- Nicolás-Santos, M. B. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre su grado de competencia digital. *Hamut' ay*, 6(1), 7-18, <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (23 de febrero de 2024). *Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*. <http://educalab.es/intef/digcomp/digcomporg>
- Ivar Matute, G., y Palacios Gámez, R. (2017). TIC en la enseñanza del inglés en 10 institutos educativos bilingües de Tegucigalpa, Honduras en el 2016. *Portal de la Ciencia*, (12), 141- 152. <https://doi.org/10.5377/pc.v12i0.5521>
- Livingstone, S., y Bulger, M. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.961496>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- MacKenzie, I. (2014). *English, as a Lingua Franca: Theorizing and Teaching English*. Routledge.
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mayorga, M. (2020). Conocimiento, Aplicación e Integración de las TIC-TAC y TEP por los Docentes Universitarios de la Ciudad de Ambato. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.101>
- Mendoza, E. R., y Suárez-Guerrero, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales

- pospandemia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 1-11. <https://doi.org/10.6018/riite.503001>
- Miranda Torres, L. A. (2015). Estrategias pedagógicas mediadas con las tics-tac, como facilitadoras del aprendizaje significativo y autónomo. *Revista Palabra: Palabra Que Obra*, 15(15), 214–241. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.15-num.15-2015-844>
- Montenegro, S., Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Moreno-Guerrero, A. J., Fernández-Mora, M. A., y Alonso- García, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40(41), n.p.
- Morilla-García, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of The Oral Language Skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.1840>
- Navarro Beltrá, M. (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. *Feminismo/s*, (14), 183-200.
- Nieto, D. (2020). La educación bilingüe en los Estados Unidos: Programas, perspectivas, retos y lecciones. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 130- 145.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2018). Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: a comparative study on digital competence development in CLIL. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 13, 75-85. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9023>
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., y Romero-López, M. A. (2019). Competencia digital docente: apuntes sobre su conceptualización. *Virtualis*, 10(19), 195-216. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i19.286>
- Pavón Vázquez, V. (2011). Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE.e-CO: *Revista digital de educación y formación del profesorado*, (8), 26, 1-13.
- Pereira-Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., y Cueva López, V. (2021). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1022–1030. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., y Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability*, 12(23), 101-128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>

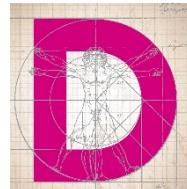
- Pozos Pérez, K. V., y Tejada Fernández, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M. P., y Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205, <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(5), 1-15.
- Statista (20 de febrero de 2024). *Internet refuerza la posición del inglés como idioma global*. <https://es.statista.com/grafico/17071/idiomas-con-mas-hablantes-en-el-mundo-e-idioma-mas-usados-en-internet/>
- Torres Albero, C., Robles, J. M., De Marco, S., y Antino, M. (2017). Revisión analítica del modelo de aceptación de la tecnología: el cambio tecnológico. *Papers: Revista de Sociología*, 102(1), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2233>
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., y Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I., y Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje: experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, (60), 51-62. <https://doi.org/10.35362/rie600443>
- Vázquez, V. P. (2011). Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. e-CO: *Revista digital de educación y formación del profesorado*, (8), 26, 1- 13.
- Vila-Couñago, E., Rodríguez-Groba, A., y Martínez-Piñeiro, E. (2020). La competencia digital de los preadolescentes gallegos/as antes de la pandemia: ¿y ahora qué? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 19(2), 9-27. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.2.9>
- Williams, P. (2017). Assessing collaborative learning: big data, analytics and university futures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 978-989.

Digilec 11 (2024), pp. 170-198

Fecha de recepción: 09/05/2024

Fecha de aceptación: 08/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10722>



e-ISSN: 2386-6691

EL COLUMNISMO LINGÜÍSTICO COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN EL AULA DE BACHILLERATO

LINGUISTIC COLUMNISM AS DIDACTIC MATERIAL IN THE BACCALAUREATE CLASSROOM

Ana ARROYO BOTELLA

Universidad de Alicante

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6562-025X>

Resumen

Este trabajo constituye una propuesta fundamentada de utilización de las Columnas sobre la lengua (CSL) en el aula de Lengua castellana y literatura de Bachillerato. Con ella se pretende que el alumnado, a partir de este material apenas estudiado y explotado didácticamente, adquiera nuevos conocimientos acerca del estado actual de la lengua, reflexione metalingüísticamente y de manera crítica y acceda a las fuentes de información para estar al corriente de lo que ocurre diariamente en la sociedad en la que se encuentra inmerso. El corpus de trabajo consta de seis artículos publicados en www.elpais.com y www.eldiario.es por Álex Grijelmo, Elena Álvarez Mellado y Lola Pons. En estos textos, los autores mencionados argumentan a favor o en contra del uso de determinados neologismos: *fake news, streaming, rider, hembrisimo y sororidad*. A partir de la lectura y el análisis de las columnas seleccionadas, se propone que el alumnado, de manera colaborativa, elabore un diccionario multimodal de neologismos conformado por imágenes, reflexiones escritas y vídeos recopilados en un blog (<https://neologismoscs1.blogspot.com>). Los resultados de la propuesta, llevada a cabo en un grupo de segundo de bachillerato, corroboran la adquisición de ciertos conocimientos lingüísticos por parte del alumnado y el desarrollo de una actitud más crítica ante el uso actual de la lengua. Con ello, se demuestra la efectividad didáctica del empleo de las CSL en la clase de español.

Palabras clave: columnas sobre la lengua; educación; neologismos; TIC; lengua

Abstract

This work constitutes a well-founded proposal for the use of the Columns on Language (CSL) in the Spanish Language and Literature classroom at Baccalaureate level. The aim

is for students to acquire new knowledge about the current state of the language, to reflect metalinguistically and critically, and to access sources of information in order to keep abreast of what is happening daily in the society in which they are immersed, using this material which has hardly been studied and exploited didactically. The corpus of work consists of six articles published in www.elpais.com and www.eldiario.es by Álex Grijelmo, Elena Álvarez Mellado and Lola Pons. In these texts, the aforementioned authors argue for or against the use of certain neologisms: *fake news*, *streaming*, *rider*, *hembrismo* and *sororidad*. Based on the reading and analysis of the selected columns, it is proposed that the students, in a collaborative way, create a multimodal dictionary of neologisms made up of images, written reflections and videos compiled in a blog (<https://neologismoscsl.blogspot.com>). The results of the proposal, carried out in a group of second-year Baccalaureate students, corroborate the acquisition of certain linguistic knowledge by the students and the development of a more critical attitude towards the current use of language. This demonstrates the didactic effectiveness of the use of CSL in the Spanish language classroom.

Keywords: columns on language; education; neologisms; ICT; language

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la utilidad de la prensa como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua materna está más que probada. Y es que el interés de conectar el periodismo con la educación se remonta a los años 80; prueba de ello es la iniciativa denominada *Programa Prensa-Escuela* (1985-1992) que lanzaron la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE) y el Ministerio de Educación (Yunta, 2015). De acuerdo con Daniel Cassany (2001, p. 22), incluir este material en la clase de español permite trabajar con la lengua auténtica por medio de textos escritos reales, incrementar el conocimiento cultural del alumnado y fomentar su aprendizaje interdisciplinario. Además, la prensa supone una herramienta eficaz para poner en práctica el conocimiento (*saber hacer*) y, como consecuencia, desarrollar el pensamiento crítico del alumnado (López y Armas, 2013), así como sus competencias lingüístico-comunicativas. Esto último, a su vez, constituye el objetivo primordial de la enseñanza actual de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2001), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2007) y las leyes nacionales y autonómicas de educación promulgadas a partir de la LOE, entre ellas, la LOMLOE, aprobada el 23 de diciembre de 2020.

No obstante, existe un tipo de texto periodístico especialmente relacionado con la lengua que apenas se ha explotado como recurso didáctico. Se trata de las *Columnas sobre la lengua* (CSL), definidas por Marimón (2019, p. 14) como “textos que tratan sobre la lengua, publicados en la prensa que constituyen la expresión libre de la ideología lingüística de un individuo que, con periodicidad, vierte sus opiniones sobre el uso que sus contemporáneos realizan de ella”. El hecho de que se publiquen en medios de comunicación de masas favorece que las reflexiones de los autores trasciendan lo meramente lingüístico y permitan que los usos del idioma se vinculen con los contextos sociales, culturales y políticos en los que se emplean (Marimón, 2019). Y esta peculiaridad es la que otorga a las CSL su valor como “textos de primera mano para trabajar en el aula el aprendizaje de la lengua en estrecha relación con la realidad social y cultural en la que esta se desenvuelve” (Marimón, 2022, p. 279).

Los estudios dedicados a las CSL son relativamente recientes y se corresponden fundamentalmente con los resultados de los proyectos de investigación FI2015-65917-P (2016-2019) *El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy): análisis multidimensional y caracterización* (METAPRES) y PID 2019-107265GB-I00 (2020-2024) *El columnismo lingüístico en la prensa española desde sus orígenes: análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones* (METAPRES-COLING). Este trabajo se alinea particularmente con los estudios dedicados a la explotación de la potencialidad didáctica de las CSL para la enseñanza y aprendizaje del español como L2 o como L1 en el contexto universitario: Djebbari (2022), Djebbari y Marimón (2024), Guerrero (2020, 2022), Marimón (2020, 2021, 2022), Martínez (2022) y Santamaría (2022), entre otros. La novedad de este trabajo radica en llevar las CSL al aula de Lengua castellana y

literatura de secundaria y así proporcionar al profesorado un recurso innovador y efectivo para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas y críticas del alumnado.

Nuestro objetivo es, pues, realizar una propuesta fundamentada de utilización de las CSL en el aula de secundaria que permita al alumnado conocer el estado actual de la lengua y reflexionar sobre esta al mismo tiempo que reflexiona sobre los cambios que se producen en la sociedad. Para su consecución, nos hemos centrado en las columnas que tratan sobre un tema que, además de estar fuertemente conectado con los cambios que tienen lugar en la realidad, resulta bastante controvertido para aquellos hablantes que diariamente se cuestionan y opinan sobre lo que es correcto, incorrecto, bueno o nocivo para el idioma: los neologismos, que son los nuevos usos, expresiones, giros y palabras que crea una comunidad hablante para designar una nueva realidad o para expresar de diferente modo una idea ya existente de acuerdo con las necesidades subjetivas del individuo (Alvar, 2005). Para ello, hemos propuesto la realización de un diccionario multimodal –utiliza textos de diferente semiótica (textos escritos, imágenes y vídeos)– de neologismos que el alumnado había de crear a partir de los vocablos tratados en un corpus de CSL y que ha quedado recogido en el blog *Breve y divertido diccionario de neologismos* (<https://neologismoscsl.blogspot.com>). De esta manera atendemos, a su vez, a la necesidad de adaptar la docencia a las demandas de una nueva sociedad dominada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Se trata de una práctica holística, puesto que integra lo estructural, lo lingüístico, lo técnico y lo simbólico, relacionado con lo comunicativo y el lenguaje (Borràs, 2005). Finalmente, cabe señalar que, dado la densidad y complejidad que las CSL suelen presentar en su lenguaje, la propuesta se ha dirigido a un grupo de segundo de bachillerato.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Las columnas sobre la lengua (CSL)

2.1.1. Caracterización

Como ya hemos mencionado, en las columnas sobre la lengua una persona manifiesta un determinado posicionamiento ideológico ante un aspecto del idioma que suscita cierta polémica en la actualidad en lo que se refiere al uso que los hablantes hacen de este (lo que se dice) y a la norma establecida (lo que es correcto o incorrecto) (Marimón, 2019). Es decir, en ellos se manifiestan juicios rigurosos sobre cuestiones como la neología, el lenguaje inclusivo, el variacionismo, la fraseología, etc. Estos textos, pues, transmiten ideologías lingüísticas, concepto que Del Valle (2007, p. 20) define como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”. Se trata, por ende, de representaciones de la intersección entre el lenguaje y la dimensión social de la actividad humana (Woolard, 2012). Martínez (2019, p. 176) distingue dos ideologías lingüísticas principales: la purista, que defiende a ultranza de lo dicho por la tradición y

considera cualquier cambio negativo, y la innovadora, que admite esos cambios “siempre que haya una lógica para su aceptación” y acepta “el criterio del uso lingüístico como argumento para ello”. En este trabajo denominaremos puristas a los autores que rechacen en sus textos la entrada de estos nuevos vocablos en el idioma e identificaremos como “renovadora” la postura de aquellos que acepten y reivindiquen en su columna el uso de estas palabras.

En cuanto al género periodístico al que pertenecen las columnas sobre la lengua, estas se encuadran dentro del subgénero de opinión, ya que se caracterizan “por la firma de una persona, la periodicidad fija y la gran libertad temática y expresiva” (F. López, 2005, p. 12). Asimismo, cumplen las tres funciones principales de un medio de comunicación (J. L. Martínez, 1974): sirven como fuente de información –están ligadas a la actualidad política, cultural y social del país–, generan y divultan opiniones –reflejan la ideología del autor– y entretienen –tienen un importante componente lúdico y suelen estar expresadas con humor e ironía. Además, estos textos presentan una estructura argumentativa en la que un autor, mediante una serie de estrategias, intenta poner al lectorado de su parte en ese tema de consideración lingüística que él juzga como polémico y así alcanzar una finalidad conativa (Martínez, 2018). Pero lo más interesante de este tipo de textos es que

sea cual sea la formación del autor, la ideología del medio o la forma de difusión, el tema de las CSL es siempre el lenguaje en cualquiera de sus aspectos, pero, muy frecuentemente, en términos de trasgresión de algún tipo de norma idiomática (Marimón, 2019, p.105).

2.1.2. Las CSL como material didáctico en el aula de secundaria

Las CSL pueden trabajarse tanto en secundaria como en clase de ELE, pues además de tratar asuntos lingüísticos de diversa índole (léxicos, fonéticos, morfológicos, gramáticos o pragmáticos) están absolutamente contextualizadas en lo que se refiere a la realidad social, cultural y política del país (Marimón, 2022). Asimismo, su variedad temática permite que se puedan utilizar en diversos niveles educativos (ESO, bachiller, universidad).

Los beneficios que aporta este material en el alumnado son diversos. Por una parte, activa el conocimiento del estado actual de la lengua ligado al contexto, ya que los temas que tratan proceden de lo oído o leído por el columnista recientemente (Marimón, 2020).

Este anclaje contextual permite, de forma natural, poner en contacto al estudiante con la novedad de la realidad del idioma, de manera que “el estudiante siente que aprende algo realmente nuevo, algo que no está en la gramática y que le da la vivencia de la lengua en tanto que comunicación” (Prieto, 2004, p. 754). Por otra parte, las CSL suponen también un enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes, puesto que una de las cuestiones más tratadas en este tipo de textos es la problemática en torno al léxico del español (neologismos, anglicismos, galicismos, tecnicismos, vulgarismos...) (Santamaría, 2022). Asimismo, estas columnas permiten la identificación y el estudio de los textos periodísticos y, en concreto, los pertenecientes al subgénero de opinión (Marimón, 2020).

No obstante, cabe destacar una determinada ventaja de utilizar este tipo de corpus: la reflexión metalingüística que el alumnado de lengua puede llevar a cabo a partir de la lectura de las CSL. Y es que los asuntos lingüísticos que tratan estos textos “se muestran a partir de una ocurrencia, de un punto de vista, de una toma de postura, lo que propicia ya de entrada una mirada reflexiva, curiosa y crítica sobre el objeto lingüístico” (Marimón, 2020, p. 313). El estudiantado, a partir de la ideología lingüística manifestada en la CSL, activa su conciencia metalingüística y se convierte en dueño de su propia lengua, “conecta el conocimiento conceptual con el actitudinal y estimula una actitud proactiva y participativa en la reflexión sobre el día a día del idioma” (Marimón, 2020, p. 313). Y ese es uno de nuestros principales objetivos: que el alumnado, a partir de la lectura de estos textos, haga suya su lengua y reflexione acerca del español como un idioma vivo y conectado en todo momento a la realidad de sus hablantes.

2.2. Multimodalidad y TIC en el aula de lengua: el blog

Desde hace años, en todos los niveles educativos ha existido una preocupación constante por la necesidad de relacionar la enseñanza con el contexto en el que se desarrolla. Con la implementación de un modelo educativo enfocado en el desarrollo de competencias, especialmente tras la publicación de la LOE en 2006 y la puesta en marcha del EEEs en 2007, se ha priorizado el saber hacer de los estudiantes. Y como hemos mencionado anteriormente, la prensa ha constituido una herramienta didáctica clave para facilitar la integración de los contenidos curriculares con el entorno real.

No obstante, por otro lado, la sociedad actual se ve dominada por las inminentes demandas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Los continuos avances tecnológicos (Fuentes, López y Pozo, 2019) han transformado profundamente el entorno, hasta el punto de que muchos definen esta época como la nueva sociedad del conocimiento y la información (Sanabria, Álvarez y Peirats, 2017). Como consecuencia, el profesorado del siglo XXI se ve obligado a adaptar su metodología a esta nueva realidad con el fin de que su alumnado desarrolle su competencia digital (Blanco, 2020), esto es, “el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021, s.p.).

En este trabajo, contribuiremos al desarrollo de esta competencia alejándonos del texto monomodal tradicional –aquel que utiliza la lengua como medio exclusivo de representación– y apostando por el uso de géneros discursivos compuestos por lenguajes distintos como el visual, el auditivo y el gestual (Faye y de Albuquerque, 2010). Nos referimos a textos multimodales entendidos como modos de representación y comunicación que coexisten dentro del mismo texto (Kress y van Leeuwen, 2010, Bezemer y Kress, 2016; Jewitt, et al., 2016). Y es que en el contexto de una sociedad como la actual en que la comunicación verbal ha pasado de ser monodimensional a un amplio ecosistema de formatos que aumentan el valor semiótico del lenguaje y del acto comunicativo (Hernández y Rovira, 2020, p. 82), las propuestas que apuestan por la innovación en la Didáctica de la Lengua y Literatura (DLL) recurren de forma necesaria a los elementos multimodales o transmedia (Scolari, 2013).

El alumnado, acostumbrado a manejar en su devenir cotidiano plataformas multimodales como las redes sociales, se siente familiarizado y atraído por este tipo de contenido, lo cual favorece el establecimiento de vínculos entre el conocimiento que adquiere en el aula y sus propios intereses o necesidades. Por ende, la práctica multimodal favorece un aprendizaje significativo plenamente relacionado con lo cognitivo, lo sociocultural y lo afectivo o emotivo (D. M. Santamaría, 2015 p. 106). Asimismo, este tipo de praxis fomenta el constructivismo (De Arriba y Nó, 2007), ya que el sujeto es capaz de construir su propio aprendizaje con la ayuda las herramientas que le proporciona el docente-mediador.

En esta propuesta nos hemos servido particularmente del blog, también conocido como weblog o bitácora. Este recurso digital surge bajo la creación de la Web 2.0, es decir, la “segunda generación Web basada en comunicaciones de usuarios y una gama especial de servicios [...] que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre usuarios” (Argüelles y Muñoz, 2010, p. 711). Lola Torres (2007, p. 28) considera que el blog es un sitio web en el que se recopilan de manera cronológica mensajes o artículos en los que el lectorado puede escribir comentarios y, de esta manera, interactuar con otros usuarios. Asimismo, esta autora (2007, p. 28) menciona, entre otros rasgos, su facilidad de publicación, su gratuidad, su acceso desde cualquier lugar conectado a internet, la posibilidad de incorporar enlaces a otros sitios web y la oportunidad de integrar otras herramientas 2.0 como pueden ser podcasts, archivos de audio y vídeo... En el contexto del aula, los beneficios de utilizar un blog son numerosos debido a la posibilidad que este ofrece de dar sentido a las tareas del alumnado y hacerlas públicas (Zayas, 2011). Y es que la bitácora constituye un espacio de comunicación, socialización y construcción de conocimiento que, además, se desarrolla en un contexto real y, por tanto, significativo (Zayas, 2011).

Asimismo, el blog favorece la participación de toda la clase, fomenta la creatividad, motivación y autonomía del alumnado, así como su pensamiento crítico, y desarrolla su competencia lectoescritora, objetivo principal de la asignatura de lengua y literatura. En cuanto a esto último, como afirman José Rovira y Ramón F. Llorens (2012, p. 795), los blogs constituyen otro soporte textual o audiovisual, otro modelo de lectura que es necesario integrar en el aprendizaje del alumnado. Finalmente, entre las funciones que pueden desempeñar el profesorado y el estudiantado en este espacio, Coll (2008) señala que el primero tiene la posibilidad de explicar, relacionar, ilustrar, proporcionar retroalimentación y ayuda, comunicar valoraciones críticas, seguir los avances del estudiantado, etc.; mientras que el segundo puede hacer aportaciones, intercambiar información, mostrar sus avances y resultados de sus tareas, solicitar ayuda y retroalimentación, etc.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus de esta propuesta consta de seis CSL de tres autores distintos: “Un anglicismo en bicicleta” (2020), “‘Fake news’ y otras filfas” (2019), “Una palabra muy corriente” (2018) y “La trampa de la palabra ‘hembrisimo’” (2019), publicadas por Álex

Grijelmo en su columna “La punta de la lengua” (www.elpais.com); “Palabras de ida y vuelta: ‘sororidad’” (2018), publicada por Elena Álvarez en *elDiario.es*; y “‘Covidiotas’, ‘balconazis’, ‘cuarenpena’... los neologismos que nos ha traído la pandemia” (2020), publicada por Lola Pons en la sección “Lengua” de la web Verne de *El País* (https://verne.elpais.com/autor/maria_dolores_pons_rodriguez/a). Con respecto a los criterios de selección del corpus, en primer lugar, hemos atendido al prestigio lingüístico y a la actividad de los/las autores/as en los periódicos mencionados, puesto que pretendemos que los textos dispongan de calidad y traten temas actuales. En cuanto al primer autor, Álex Grijelmo es periodista, directivo del Grupo Prisa y creador de la Fundéu. Este, conocido por obras como *Defensa apasionada del idioma español* (1998), *La punta de la lengua* (2004), o *El genio del idioma* (2004), escribe su columna “La punta de la lengua” desde 2014 en *El País*. Por otra parte, Elena Álvarez Mellado es especialista en Lingüística computacional. Asimismo, ha dirigido el Proyecto Aracne para la Fundéu y actualmente se ocupa de fomentar la divulgación lingüística en diferentes medios de comunicación. Desde 2017, escribe en *elDiario.es* la columna sobre lengua a la que pertenece el texto escogido. Finalmente, Lola Pons, de la Universidad de Sevilla, es experta en historia de la lengua y publica de manera activa en redes sociales como Twitter para la divulgación lingüística. Al igual que la anterior, desde 2017 escribe sus CSL en la sección “Lengua” de la web Verne de *El País*.

Otro de los criterios en los que nos hemos basado para elegir los textos es el tema abordado: los neologismos. Y es que en todas las CSL seleccionadas un autor o autora argumenta en contra o a favor de determinados vocablos que han aparecido en el uso de varios hablantes. Nuestra intención era, además, que en cinco de esos textos se disputara acerca de un solo término, puesto que ese material constituiría la base de trabajo del alumnado para elaborar el diccionario. Como resultado, seleccionamos cinco CSL para el estudio de cinco neologismos: *fake news*, *hembrisimo*, *rider*, *sororidad* y *streaming*. Sin embargo, para la elección del sexto texto tuvimos en cuenta que el autor tratara un conjunto de neologismos, puesto que ese material se emplearía para corroborar los aprendizajes del estudiantado. Además, para captar la atención del alumnado y procurar que este se sintiera familiarizado con el material de trabajo, seleccionamos textos que giraran en torno a términos cercanos a sus intereses.

La propuesta está diseñada para realizarse en segundo de bachillerato debido a la habitual complejidad y densidad de estos textos. Además, los saberes políticos y sociales que este alumnado suele poseer de antemano enriquecerían su reflexión metalingüística. Asimismo, para cumplir nuestros objetivos tomamos como modelo los trabajos realizados en el marco de los proyectos METAPRES y METAPRES-COLING dedicados a la explotación didáctica de las CSL en el aula de español: Djebbari (2022), Djebbari y Marimón (2024), Guerrero (2020, 2022), Marimón (2020, 2021, 2022), Martínez (2022), Santamaría (2022), Sánchez (2022).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de presentar las actividades de la secuencia, conviene señalar que sus objetivos obedecen a las máximas establecidas por el decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana; así como se ajustan a las nuevas directrices planteadas en la LOMLOE:

- 1) Leer, comprender e interpretar una selección de columnas sobre la lengua acerca del uso de los neologismos en la lengua actual.
- 2) Reflexionar sobre el uso de la lengua –en particular, de los neologismos– en la actualidad.
- 3) Conocer y valorar el estado actual de la lengua en lo que se refiere a su continua renovación por la constante entrada de neologismos.
- 4) Escribir definiciones de determinados neologismos.
- 5) Emplear las Tecnologías de la Innovación y Comunicación (TIC) en el proceso de creación de un diccionario digital de neologismos.
- 6) Acceder a fuentes fiables de información en el proceso de creación de un diccionario digital de neologismos.
- 7) Trabajar de manera cooperativa con los grupos establecidos.

Asimismo, esta secuencia adopta un enfoque comunicativo, ya que en todo momento se llevan a cabo situaciones comunicativas en las que el alumnado ha de participar de manera activa para convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje.

4.1. El blog como plataforma de los resultados

En lo que se refiere a la plataforma de los resultados, como ya hemos comentado, las producciones finales del alumnado se reunieron en el siguiente blog: *Breve y divertido diccionario de neologismos*, que consta de cuatro páginas:

Figura 1

Blog de la propuesta y su código QR





Fuente: <https://neologismoscl.blogspot.com/>

La primera, *Diccionario multimodal*, constituye la producción mayor del estudiantado, pues recoge las cinco entradas que forman esta peculiar obra lexicográfica. Cada una de ellas componen la macroestructura del diccionario y se corresponden con los lemas trabajados por los cinco grupos formados en clase: *fake news*, *rider*, *hembrisimo*, *streaming* y *sororidad*. Con respecto a la microestructura de las entradas, esta está formada por el significante de la palabra que se describe, la categoría y género gramatical al que pertenece, la definición lexicográfica, una imagen ajustada a su significado, un vídeo creado partir del análisis de una CSL, la explicación del contexto de uso del neologismo en cuestión y la referencia del texto trabajado.

El *Índice* contiene todos los lemas mencionados ordenados alfabéticamente y con la indicación de su género gramatical. Cada uno de los términos, dispuestos para que se realice una lectura vertical de estos, dispone de un hipervínculo que nos dirige a su correspondiente entrada multimodal. Posteriormente, la sección *Conclusiones* recoge las reflexiones finales elaboradas por el alumnado individualmente a partir del texto de Lola Pons que encabeza la página. Los comentarios publicados constituyen las conclusiones del propio estudiantado acerca de todo lo trabajado en la propuesta. Finalmente, en *Fuentes* se adjuntan las referencias de todas las CSL estudiadas y que constituyen la base de este trabajo.

Tabla 1

Páginas del blog y direcciones URL

Página	URL
Diccionario multimodal	https://neologismoscl.blogspot.com
Índice	https://neologismoscl.blogspot.com/p/indice.html
Conclusiones	https://neologismoscl.blogspot.com/p/conclusiones.html
Fuentes	https://neologismoscl.blogspot.com/p/fuentes.html

Fuente: elaboración propia

4.2. Actividades

Con respecto a las actividades de la secuencia, diseñamos un total de nueve para llevarlas a cabo a lo largo de cuatro sesiones de cincuenta y cinco minutos:

1) *Exploración inicial*. Se realizará un torbellino de ideas con el grupo grande sobre las características de los neologismos, se explicarán sus tipos y las ideologías lingüísticas que los hablantes pueden manifestar con respecto a su uso. Seguidamente, el alumnado

rellenará una ficha con una tabla (véase *Anexo I*) en la que habrá de definir cinco neologismos. Duración: 20 minutos.

2) *Usa tu lengua*. El alumnado formará cinco grupos y leerá la CSL que se le habrá repartido para, posteriormente, debatir su contenido con sus compañeros/as. Seguidamente, grabará un vídeo creativo en el que reflejen los siguientes aspectos del texto trabajado: contexto de aparición del neologismo, definición, palabra equivalente en español si se trata de un préstamo de otra lengua, ideología lingüística del autor/a y opinión. Para su ayuda, se facilitarán fuentes de información como el DLE (<https://dle.rae.es/>), la Fundéu, (<https://www.fundeu.es/>) o el Martes neológico (<https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/>). Duración: 35 minutos.

3) *Observa la viñeta*. Se proyectará una viñeta humorística en la que se reflejará la ideología lingüística de los interlocutores. Seguidamente, el o la docente moderará un diálogo con el grupo grande para que este exprese lo que ocurre en la viñeta y las ideologías lingüísticas que se manifiestan en esta. Finalmente, el alumnado escribirá una definición para cada uno de los neologismos presentes en la viñeta. Duración: 25 minutos.

Figura 2

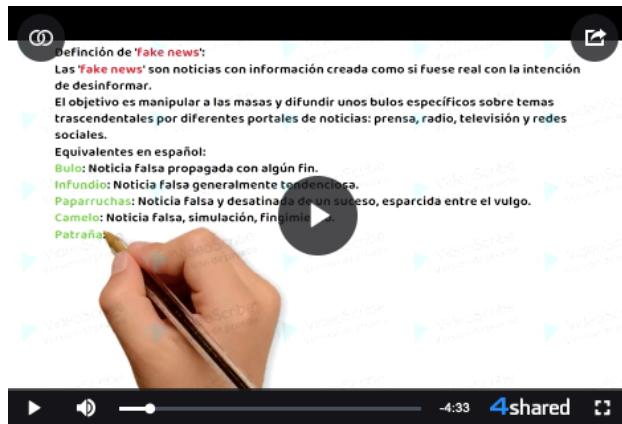
Viñeta sobre ideologías lingüísticas



Fuente: Google Imágenes (<https://images.app.goo.gl/RWpnvVqBi1NvZ5rU6>)

4) *Disfrutemos del resultado*. Se proyectarán los cinco vídeos resultantes de la actividad 2) y, entre cada visionado, el docente moderará un diálogo con la clase acerca del contexto de aparición del neologismo descrito, su significado, la opinión del autor o autora del texto y la ideología lingüística manifestada por los protagonistas del video. Finalmente, el alumnado opinará acerca del uso de los neologismos presentados. Duración: 40 minutos.

5) *Define tu neologismo*. El estudiantado se reunirá con su grupo y elaborará, a partir de toda la información recopilada, una definición completa del vocablo sobre el que habrá grabado el vídeo. Seguidamente, publicará sus producciones (vídeo y definición) en el blog. Duración: 15 minutos.

Figura 3*Captura de pantalla de un ejemplo de vídeo*

Fuente: <https://neologismoscl.blogspot.com/2021/05/fake-news.html>

6) *Corroboramos lo aprendido.* El estudiantado leerá en voz alta el texto “Covidiotas”, ‘balconazis’, ‘cuarenpena’... los neologismos que nos ha traído la pandemia”. Posteriormente, el o la docente moderará un diálogo con todo el estudiantado en el que este explicará de qué trata la columna, el conocimiento que tiene acerca de los neologismos descritos, la ideología lingüística de la autora y, por último, opinará sobre el uso de todas esas palabras presentadas en el texto. Duración: 25 minutos.

7) *Demuestra lo aprendido.* El alumnado, a partir del texto de Lola Pons, escribirá una reflexión de 200-300 palabras en la que manifestará su punto de vista acerca del uso actual de los neologismos en la lengua. Para ello, podrá servirse de todos los materiales utilizados hasta el momento. Asimismo, el docente escribirá un cuestionario en la pizarra para facilitar la organización de la información. Duración: 30 minutos.

8) *Evalúa a tu pareja.* El alumnado se agrupará por parejas y, con la ayuda de una rúbrica, evaluará el texto de su compañero/a (véase *Anexo III*). Seguidamente, explicará los errores encontrados sin revelar su corrección, pues será el resto de la clase quien habrá de ofrecer la solución. Duración: 30 minutos.

9) *Corrige tu texto.* El alumnado corregirá los errores encontrados en su texto y elaborará una versión final de este. Finalmente, se la enviará al profesor para que este les dé el visto bueno y pueda, así, subirlo al apartado de *Conclusiones* del blog. Duración: 25 minutos.

5. RESULTADOS

Para confirmar los aprendizajes lingüísticos llevados a cabo en la propuesta, cabe analizar las producciones del alumnado recopiladas en el blog. Nos referimos a las definiciones y vídeos de las cinco entradas del diccionario multimodal –evaluados con la rúbrica del *Anexo II*– y a las conclusiones finales –evaluadas con la rúbrica del *Anexo III*.

Tabla 2*Resultados de la entrada Fake news*

FAKE NEWS	
Definición	
Se presenta completa y concisa. Añade, además, la palabra equivalente en español y expresa la ausencia de diferencias de significado con respecto a esta.	
Vídeo	
Este equipo se sirve de la técnica Draw My Life para explicar de manera original todos los aspectos que habían de considerarse del texto de Grijelmo: define <i>fake news</i> con sus equivalentes en español, muestra el contexto de aparición de la palabra, cómo se ha generalizado en nuestra sociedad y ofrece los ejemplos actuales de noticias falsas. Asimismo, si bien no explicita el nombre de la ideología lingüística del autor, nos indica claramente que este se manifiesta en contra del uso del anglicismo descrito y, para argumentarlo, aporta ejemplos del texto. Finalmente, dan a conocer su postura lingüística mediante la simulación de una conversación de WhatsApp en la que una interlocutora se muestra purista y otra se manifiesta renovadora. No obstante, al final llegan a un acuerdo: “que cada uno utilice aquello con lo que se sienta cómodo mientras el receptor entienda de lo que hablas”.	
El vídeo presenta, además, coherencia y cohesión, las ideas se exponen de manera clara, las imágenes se relacionan plenamente con el texto y se emplean términos metalingüísticos como <i>anglicismo</i> , <i>neologismo</i> , <i>connotación</i> , etc.	
URL entrada	CSL trabajada
https://neologismoscl.blogsdepot.com/2021/05/fake-news.html	Grijelmo, Á. (2019, junio 11). 'Fake news' y otras filfas. <i>El País</i> (Madrid). https://elpais.com/elpais/2019/06/27/ideas/1561654072_104440.html

Fuente: elaboración propia

Tabla 3*Resultados de la entrada Streaming*

STREAMING	
Definición	
Se presenta concisa y completa. Además, incluye una cita de una fuente fiable de información –el <i>Oxford English Dictionary</i> – y explica el contexto de uso.	
Vídeo	
Este grupo se sirve del propio significado de la palabra <i>streaming</i> para explicar los aspectos trabajados del texto de Grijelmo en el contexto de un vídeo en directo a través de Twitch. Así pues, cada uno de sus integrantes, que actúan como <i>streamers</i> , se dirigen a sus espectadores para responder las preguntas que estos les plantean en el chat: el contexto de aparición del término propuesto, su definición, algunos ejemplos	

de uso contextualizado, la tesis del autor de la CSL trabajada y la propia opinión de los miembros del equipo para con el uso del neologismo *streaming*. Con respecto a la explicación de la postura de Grijelmo para con el uso del anglicismo, el grupo no nombra explícitamente el tipo de ideología que este manifiesta; no obstante, este se muestra en contra debido a la confusión que se puede establecer entre el significado inicial de *streaming* y el otorgado posteriormente. Finalmente, se reúnen todos para compartir con sus espectadores que la forma *in streaming* para referirse a “en directo” les parece “maravillosa. Facilita el ponerles nombre a esos sinónimos y no calentarse la cabeza. Aparte, incorporar ciertas palabras del inglés facilita el aprendizaje de dicha lengua”, lo cual nos muestra su ideología lingüística renovadora. En cuanto a los rasgos formales, destaca la originalidad con que han aprovechado el significado de la palabra propuesta para realizar ese *metastreaming* tan creativo. Asimismo, su discurso se presenta coherente y cohesionado y no presenta ambigüedades. Con respecto al léxico metalingüístico, el empleo de expresiones como *conflicto gramatical*, *ponerles nombre*, *inglés*, *sinónimos*, etc. nos confirma los conocimientos adquiridos a lo largo de la propuesta.

Imagen 4

Captura de pantalla del vídeo sobre Streaming



Fuente: <https://neologismoscsl.blogspot.com/2021/03/streaming.html>

URL entrada	CSL trabajada
https://neologismoscsl.blogspot.com/2021/03/streaming.html	Grijelmo, Á. (2018, enero 28). Una palabra muy corriente. <i>El País</i> (Madrid). https://elpais.com/elpais/2018/01/26/opinion/1516964651_495521.html

Fuente: elaboración propia

Tabla 4*Resultados de la entrada Hembrismo*

HEMBRISMO	
Definición	
Se presenta clara y concisa. Además, incluye el origen del término, la manera en que se ha formado, algunos sinónimos y una cita de autoridad. También explica el contexto de aparición y de uso.	
Vídeo	
<p>Este grupo se sirve de varias escenas para explicar lo que Álex Grijelmo nos intentaba aclarar en su CSL con respecto al uso del término <i>hembrismo</i>. El alumnado nos presenta el contexto de aparición de la palabra, nos ofrece su definición y nos explica de manera detallada el porqué de esa trampa que implica el uso del término, que se utiliza actualmente para “discriminar el movimiento [feminista] reivindicativo”. A su vez, el equipo ejemplifica su uso mediante una escena teatralizada en la que un hombre intenta reprimir la protesta de una mujer que, simplemente, luchaba por la igualdad. En cuanto a la opinión del autor del texto, aunque el grupo no la enuncia explícitamente, todo el vídeo se basa en la postura y las ideas de este, que le sirven, a su vez, como argumentos para sostener su propia tesis en contra del uso que ha adquirido el término. En cuanto a la forma, el discurso que se expone destaca por la claridad de sus ideas, que se presentan perfectamente coherentes y cohesionadas.</p>	
URL entrada	CSL trabajada
https://neologismoscl.blogspot.com/2021/02/hembrismo.html	Grijelmo, Á. (2019, enero 27). La trampa de la palabra “hembrismo”. <i>El País</i> (Madrid). https://elpais.com/elpais/2019/01/25/ideas/1548420907_376084.html

Fuente: elaboración propia

Tabla 5*Resultados de la entrada Sororidad*

SORORIDAD	
Definición	
Es clara y concisa. Asimismo, explica el contexto de uso y la tesis de la autora de la CSL trabajada. Finalmente, incluye la fecha en que la RAE introdujo el vocablo en el DLE.	
Vídeo	
<p>Este vídeo comienza con una pequeña teatralización para presentarnos el concepto de <i>sororidad</i> y el contexto de su uso. Seguidamente, las alumnas se reúnen por parejas para explicarnos, mediante ejemplos extraídos del texto, la definición del término, su origen etimológico, el momento en que el vocablo fue reconocido por el</p>	

DLE y el contexto actual en el que los hablantes lo emplean. Asimismo, si bien no nombran la ideología lingüística de la autora para con el uso de la palabra *sororidad*, identifican perfectamente su tesis. Finalmente, en cuanto a la opinión de las autoras del vídeo, estas prestan más atención al concepto que al propio significante del vocablo, puesto que afirman que “este concepto es muy importante y que tendríamos que tenerlo en cuenta y ejercerlo día a día”. No obstante, a lo largo de todo el vídeo manifiestan implícitamente su aceptación con respecto al uso del neologismo y, como consecuencia, su postura renovadora en relación con la lengua.

En cuanto a la forma, pese a algunas repeticiones relacionadas con la definición y el contexto de uso del término, el discurso se mantiene coherente y cohesionado durante todo el vídeo. Asimismo, las alumnas exponen sus ideas de manera clara y utilizan términos propios del léxico metalingüístico: *préstamo lingüístico*, *latín*, *inglés*, *préstamo léxico*, *saltos interlingüísticos*, etc.

Imagen 5

Captura de pantalla del vídeo sobre Sororidad



Fuente: <https://neologismoscl.blogspot.com/2021/02/sororidad.html>

URL entrada	CSL trabajada
https://neologismoscl.blogspot.com/2021/02/sororidad.html	Álvarez, E. (2018, abril 2). Palabras de ida y vuelta: 'sororidad'. <i>El Diario</i> (Madrid). https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/palabras-ida-vuelta-sororidad_129_2193516.html

Fuente: elaboración propia

Tabla 6*Resultados de la entrada Rider*

RIDER
Definición
Incluye equivalentes del anglicismo en español, explica su contexto de aparición y de uso mediante frases concretas y cita al <i>Oxford English Dictionary</i> para contrastar el significado originario del neologismo con el actual.
Vídeo
Este vídeo constituye en sí mismo una representación del significado que ha adquirido en nuestra lengua el anglicismo <i>rider</i> ('repartidor') y, así, muestra su contexto de uso. En el corto aparecen, por una parte, dos amigas que deciden pedir comida a domicilio mediante la aplicación de Glovo y, por otra, una madre que utiliza la misma herramienta para solicitar medicamentos para su hija. A continuación, entran en escena las <i>riders</i> montadas en el vehículo que las caracteriza, la bicicleta, y, "por motivos de seguridad", explican su principal función a la portera del edificio. Es aquí donde el grupo aprovecha para incluir de manera original la definición del anglicismo trabajado. Si bien es cierto que en el vídeo no introducen ningún otro aspecto del texto de Grijelmo relacionado con el contexto de aparición del neologismo, la ideología lingüística del autor, o la opinión de las componentes del grupo, cabe señalar que estas decidieron exponer estos tres aspectos antes de la reproducción de su vídeo. Así pues, hablaron del purismo de Grijelmo para con el uso del término <i>rider</i> , de la presencia cada vez mayor de la palabra en los medios de comunicación y, finalmente, se mostraron en contra del empleo de <i>rider</i> , pues, según ellas, en español ya disponemos de un vocablo con un significado equivalente o incluso más preciso que el del anglicismo.

En cuanto a la forma, la creatividad y la originalidad son sus dos rasgos sobresalientes. Asimismo, el discurso de cada una de las escenas se muestra coherente y perfectamente cohesionado. Finalmente, conviene destacar que en su exposición previa a la reproducción del vídeo emplearon términos metalingüísticos como *anglicismo*, *purista*, *riqueza lingüística*, *neologismo* o *término impreciso*.

Imagen 6

Captura de pantalla del vídeo sobre rider



Fuente: <https://neologismoscl.blogspot.com/2021/02/rider.html>

URL entrada	CSL trabajada
https://neologismoscl.blogspot.com/2021/02/rider.html	Grijelmo, A. (2020, octubre 10). Un anglicismo en bicicleta. <i>El País</i> (Madrid) https://elpais.com/ideas/2020-10-10/un-anglicismo-en-bicicleta.html

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en lo que se refiere a los textos resultantes de la actividad 7, cabe señalar que el 95% del alumnado ha desarrollado con éxito la práctica y, por tanto, ha llevado una reflexión metalingüística acerca del uso de los neologismos en la lengua actual que nos ha permitido corroborar sus conocimientos adquiridos a lo largo de toda la secuencia. Un ejemplo de conclusión que muestra el cumplimiento de los objetivos 1), 2), 3) y 6) de la propuesta podría ser ALU001:

Los neologismos forman parte del uso natural de la lengua. Esto se debe a que nos encontramos en unos tiempos en los que todo avanza de forma vertiginosa y en los que cada vez abunda más el uso de palabras de origen anglosajón, al ser esto lo impuesto por las redes, y al ser el inglés de alguna forma la lengua universal. Esto nos hace estar cada vez más cómodos y, como consecuencia, dejamos de usar las palabras que tenemos para designar ciertos conceptos existentes ya en nuestro lenguaje. Como el famoso crítico literario Jesús G. Maestro dice, muchos de estos términos son inútiles, ya que no designan ni una nueva realidad conceptual ni científica, tan solo se usan para simular un conocimiento o interpretación tras la que no había nada.

Esto es algo que podemos claramente relacionar tanto con el texto trabajado en clase como con los ejemplos vistos. Por ejemplo, el concepto de *rider* no designa ninguna nueva realidad, tan solo es una palabra tomada del inglés para sustituir a la existente en la lengua castellana. También es este el caso de muchas de las palabras mencionadas en el texto, como pueden ser “coronaburro” o “confitamiento”. No designan estas ninguna nueva

realidad ni aportan gran cosa, exclusivamente hacen referencia a la situación de la pandemia. Aunque dicho sea todo, de gran ingenio.

Tampoco es este el caso de todos los neologismos, ya que existen otros como “sororidad” que buscan designar una nueva realidad. Estos neologismos, desde mi punto de vista, los considero ampliamente necesarios.

Para concluir, creo importante recalcar que gran parte de los neologismos son el cáncer de nuestro lenguaje. Hacen que perdamos muchos de los vocablos que con tanto esmero han sido creados a lo largo de los tiempos y los matan desde dentro. Esto no implica que todos ellos sean malos, tan solo que debemos preservar y proteger nuestra lengua. (<https://neologismoscl.blogspot.com/p/conclusiones.html>)

En este texto, el autor presenta el contexto de nuestra lengua actual, caracterizada por la presencia cada vez mayor de anglicismos como fruto de la globalización. Seguidamente, utiliza una cita de autoridad y algunos de los términos trabajados en clase –*rider, coronaburro, confitamiento*– para sostener su tesis en contra de aquellos neologismos que no aportan nada nuevo a la lengua. No obstante, hace una excepción y se muestra a favor del uso de *sororidad*, ya que esta sí designa una nueva realidad que no disponía de significante anteriormente. Finalmente, manifiesta su ideología purista para con el idioma. Prueba de ello es la metáfora que emplea para atacar a la mayoría de los neologismos, pues los considera como una enfermedad que termina matando la propia lengua (“gran parte de los neologismos son el cáncer de nuestro lenguaje”, “los matan desde dentro”).

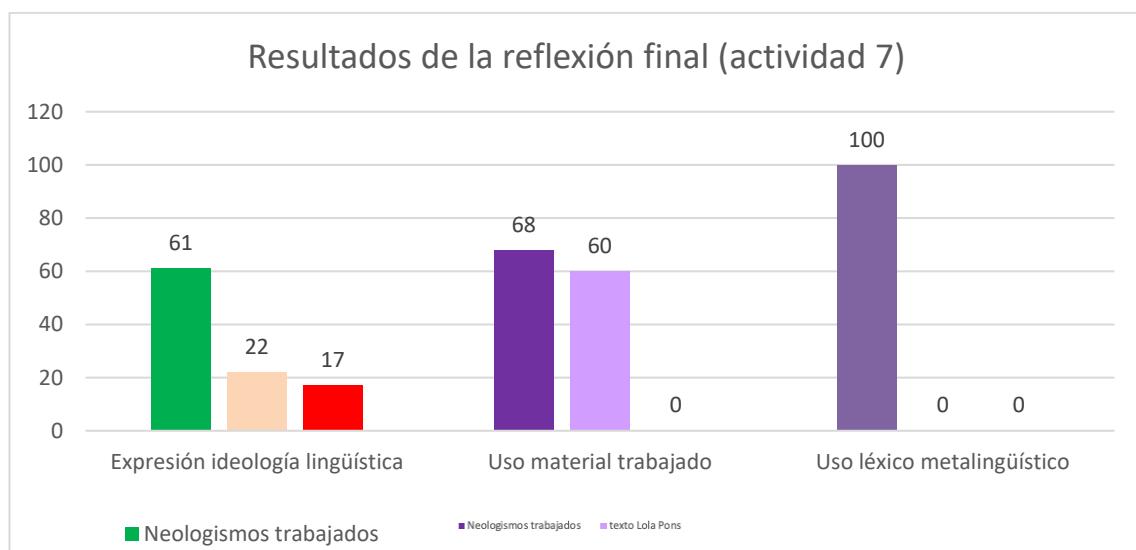
En lo que se refiere al resto de textos, hemos realizado una serie de estadísticas basándonos en aquellos puntos de la rúbrica del *Anexo III* que nos permitían corroborar el cumplimiento de los objetivos del trabajo: expresión de un punto de vista sobre la lengua, argumentos empleados, relación con los neologismos y CSL trabajadas en la propuesta y uso de un léxico metalingüístico. Así pues, la totalidad de la clase ha mostrado un posicionamiento ante la lengua en lo que se refiere al uso actual de neologismos. De estos, un 61% ha manifestado una postura innovadora. Los argumentos más utilizados para expresar el posicionamiento a favor del empleo de estas nuevas palabras que surgen diariamente, ya como consecuencia de la globalización, ya como fruto de nuevas realidades, están relacionados con la riqueza y variedad que estas aportan a la lengua, la naturaleza cambiante y renovadora del idioma, la ampliación del vocabulario, la necesidad de avanzar como lengua y la necesidad de humor lingüístico en tiempos tan difíciles. Por otra parte, un 22% del alumnado ha manifestado una ideología purista. Estos han criticado el uso de anglicismos que tienen su equivalente en español, ya que esto favorece el olvido de determinados términos presentes en nuestro léxico y, como consecuencia, el empobrecimiento de nuestra lengua materna. Finalmente, hemos encontrado una postura intermedia que se ha manifestado en el 17% de los textos. En estos, los autores han mostrado un equilibrio entre la ideología purista y la innovadora, ya que han rechazado, por una parte, el uso de algunos préstamos de otras lenguas cuyo uso consideran *innecesario* por disponer en español de palabras para designar los mismos referentes; y, por otra, han aceptado el empleo de otros neologismos que se refieren a nuevas realidades para las cuales no disponíamos de ninguna palabra en nuestro

vocabulario. Asimismo, estos han defendido la propia elección de los hablantes, que son libres de utilizar o no neologismos en su discurso diario.

Finalmente, en todas las producciones el alumnado ha empleado un léxico específico propio del metalenguaje y que demuestra el dominio de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la propuesta. Entre los términos más utilizados destaca *neologismos* y aquellos relacionados con los anglicismos (*anglicismos, origen anglosajón, préstamo del inglés, etc.*), lo cual demuestra la preocupación del alumnado por la presencia de extranjerismos en el idioma. No obstante, también encontramos otros términos y expresiones específicas como *léxico, innovación, purismo, ideología lingüística, lengua materna, evolución del idioma, extranjerismos, patrimonio lingüístico, postura lingüística, empobrecen/enriquecen la lengua, etc.* que el estudiantado no habría sabido emplear antes de poner en práctica la propuesta.

Imagen 7

Gráfica de los resultados de la actividad 7



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

En conclusión, gracias a la metodología empleada, hemos podido diseñar una propuesta fundamentada de utilización de las CSL en una clase de segundo de bachillerato que, una vez puesta en práctica, nos ha permitido cumplir los objetivos de la investigación. En primer lugar, los resultados muestran que el alumnado ha activado su conciencia metalingüística sobre la naturaleza cambiante del idioma actual debido a varios factores como, por ejemplo, el inevitable contacto interlingüístico como fruto de la globalización, o los cambios que afectan a toda una sociedad y que exigen ser nombrados. Y es que las CSL permiten que el estudiante entre en contacto con una lengua real que “no es una herramienta ni una ayuda para comunicar, sino que es la propia

comunicación” (Llopis, Real y Ruiz, 2012, p. 28). Como afirma Marimón (2022), nos encontramos en el ámbito de los saberes metalingüísticos, es decir, de la capacidad humana de reflexionar sobre la propia lengua pero transformada, ahora, en una competencia que permite al alumnado obtener un conocimiento explícito sobre la lengua.

En segundo lugar, el alumnado se ha servido de su propia lengua para mirarla con ojos críticos y plantearse el *peligro* o la *riqueza* que pueden aportar determinados neologismos a nuestro idioma. Y es que, como señala Rodríguez (2011, pp. 63-64), “una enseñanza basada en la actividad del alumno ha de tener en cuenta cómo actúa este sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella”. De este modo, la lengua se convierte para los estudiantes en un objeto real y experiencial “sobre el que pueden investigar, descubrir, pero también opinar, comparar, construir, modificar, adaptar, etc.” (Marimón, 2022, p. 287).

En tercer lugar, la lectura de las CSL seleccionadas ha conectado plenamente al estudiantado con la realidad social, política y cultural del país, pues este material permite “no solo aprender lengua sino aprender a través de la lengua y conectar así el estudio de la lengua con el mundo real de sus usuarios” (Marimón, 2022, p. 280).

Además, la elección de los neologismos como tema principal de las CSL escogidas ha favorecido enormemente el cumplimiento de los objetivos propuestos, pues se trata de un asunto lingüístico plenamente relacionado con los cambios que se producen en la realidad y, por ende, resulta bastante controvertido para los hablantes. Y es que, como ha corroborado Santamaría (2022), debatir sobre el uso de los neologismos en el aula de español permite a los estudiantes activar su conciencia metalingüística, estimular una actitud proactiva y participativa en la reflexión sobre la lengua que usamos y reflexionar sobre la creatividad léxica que permite conocer la realidad sociocultural de una lengua y sus hablantes.

En cuanto a la plataforma utilizada para recopilar las producciones del alumnado, ha sido un gran acierto emplear el recurso digital del blog, ya que el estudiantado ha creado los vídeos y las definiciones con la motivación de realizar ese diccionario multimodal que constituía, asimismo, un espacio real al que todo el mundo podía acceder. Además, debido a su carácter permanente y estable en la red, la bitácora mencionada nos permite ampliar esta misma propuesta en un futuro con más entradas que compongan un diccionario mayor. Como afirma Daniel Cassany (2014), a la hora de trabajar con herramientas digitales e internet en el aula es imprescindible que el profesorado defina detalladamente el producto final del proyecto. La bitácora también ha motivado la escritura de la conclusión final, puesto que el estudiantado ha contado con unos lectores potenciales a quienes ha habido de tener en cuenta para elaborar su discurso.

En definitiva, esta secuencia didáctica, que ha empleado las CSL como material de trabajo y el blog como plataforma de los resultados, supone una continuación de otras propuestas como las de Camps (2005 y 2019), Camps y Zayas (2006) y Cassany, Luna, y Sanz (1994) que buscan ampliar el enfoque de la enseñanza de la lengua, pasando de una concepción del objeto lingüístico descontextualizado a una perspectiva que valore el proceso de conocimiento de la lengua desde una visión competencial y discursiva. Como señalan Camps y Zayas (2006, p. 8), el análisis de la lengua debe estar relacionado “con las necesidades de los usos verbales y de reflexión metalingüística de dichos usos”. Se

trata, pues, de crear un escenario participativo y activo en el que el estudiante se sienta implicado en el proceso de descubrimiento e investigación del conocimiento lingüístico.

7. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por una Ayuda de máster oficial e iniciación a la investigación otorgada por la Universidad de Alicante para colaborar en el Proyecto PID2019- 107265GB-I00 “El columnismo lingüístico en la prensa española desde sus orígenes. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones (METAPRES-COLING)”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (2005). *El neologismo: concepto, formación y aceptabilidad*, Biblioteca Virtual de Humanidades (BIVIRHUM) de Liceus. <https://www.liceus.com/producto/neologismo-concepto-formacion-aceptabilidad/>
- Argüelles, I., y Muñoz, A. (2010). Análisis del discurso en redes sociales: Twitter, un caso bajo estudio. *XXVIII Congreso Internacional de la asociación Española de Lingüística Aplicada*. https://www.researchgate.net/publication/288829742_Analisis_del_discurso_en_redes_sociales_Twitter_un_caso_bajo_estudio
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. Routledge.
- Blanco, A. (2020). El blog como recurso de iniciación a los entornos virtuales de aprendizaje. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 76-79). UMA editorial.
- Borràs, L. (Ed.) (2005). Teorías literarias y retos digitales. *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura* (pp. 23-78). UOC.
- Camps, A. (2005) (coord.). *Bases per a l'ensenyanament de la gramàtica*. Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Camps, A. (2019) La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. *A lingüística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (p. 11-22). Universidade do Porto.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2001). Ideas para leer el periódico. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 6, 21- 26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5304756>
- Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet. *Lenguaje y textos*, 39, 39- 47. https://www.academia.edu/12304866/Cinco_buenas_prácticas_de_enseñanza_con_internet

- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- De Arriba, J. Á. y Nó, J. (2007). Aprender con el uso de tecnologías de la información y la comunicación: un enfoque constructivista. *Papeles salmantinos de educación*, Universidad Pontificia de Salamanca, 9, 61-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2525777>
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común?, Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana-Vervuert.
- Djebbari, I. (2022). Las CSL como propuesta didáctica en el aula invertida de ELE. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 467-478). Dykinson.
- Djebbari, I. Marimón Llorca, C. (2024). Las columnas sobre lengua como material didáctico auténtico en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en la Universidad Argelina. Passerelle, 13 [en prensa]
- Faye, C.E. y de Albuquerque, V. L. (2010). El Diseño de una Lección Multimodal: Recorridos de Lectura. *Revista de Ciències de l'Educació*, Universitas Tarragonensis, 2, 17-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5796245>
- Fuentes, A., López, J. y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17 (2), 27-42.
- Guerrero Salazar, S. (2020). El lenguaje inclusivo en la innovación docente: Del debate mediático al debate en el aula. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1081-1092). Dykinson.
- Guerrero, S. (2022). Los textos periodísticos en clase de L1 y L2: Temas sobre “mujer y lenguaje” que pueden abordarse. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 327-337). Dykinson, pp. 327-337.
- Hernández, J. y Rovira, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-98. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5633>
- Jewitt, C., Bezemer, J. y O'halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Roultedge.
- Llopis, R., Real, J.M., y Ruiz, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- López, F. (2005). El ethos retórico. Un rasgo común a todas las modalidades del género de la columna. *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 703-704, 12-15. <https://hdl.handle.net/10171/35021>
- López, R. y Armas, X. Á. (2013). Aprender a dudar. El desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria. En J. J. Díaz, A.

- Santisteban y Á. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 133-143). Universidad de Alcalá. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4646985>
- Marimón, C. (Ed.) (2019). *El columnismo lingüístico en España desde 1940. Análisis multidimensional y caracterización genérica*. Arco Libros.
- Marimón, C. (2020). Tu español al día: El columnismo lingüístico como recurso didáctico en el aula de lengua. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino y B. M. Tortosa (Coords.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 307-316). Dykinson.
- Marimón, C. (2021). ¿Innovar, degradar, avanzar? El lenguaje igualitario, una propuesta de reflexión metalingüística en el aula de lengua española. En M. Barragán y otros (ed.), *Arte y Humanidades, nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 239-249). Dykinson.
- Marimón, C. (2022). Las columnas sobre la lengua (CSL), una ventana para comprender lengua, cultura y sociedad en el aula de ELE. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 279-288). Dykinson.
- Martínez, J. L. (1974). *Redacción periodística. Los estilos y los géneros de la prensa escrita*. A.T.E.
- Martínez, J. J. (2018). El discurso metalingüístico: las estrategias retóricas en las columnas de lengua (Ironía y Humor). En A. van Hooft (Coord.), *El español como lengua para la innovación profesional. Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 101-113). España: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/cife/indice6.htm
- Martínez, J. J. (2019). Lo académico como argumento de autoridad. En C. Marimón e I. Santamaría (Coords.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español* (pp. 175-192). Peter Lang.
- Martínez, J. J. (2022). Las columnas sobre la lengua (CSL): herramienta de reflexión metalingüística sobre cuestiones de género en la diacronía del español en el aula universitaria. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 267-278). Dykinson.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Competencia digital en el currículo LOMLOE para Bachillerato*. <https://educagob.educacionfydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave/digital.html>
- Prieto, M. (2004). La prensa en el nivel elemental. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos. En H. Perdiguero Villareal y A. Álvarez Tejedor (eds.), *Medios de*

- comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE.* Universidad de Burgos.
- Rovira, J. y Llorens, R. F. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *Perspectiva*, 30 (3), UFSC, 790-816. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p789>
- Sanabria, A., Álvarez, Q. y Peirats, J. (2017). Las políticas educativas en la producción y distribución de materiales didácticos digitales. *RELATEC*, 16(2), 63-77. <https://doi.org/10.17398/1695288X.16.2.63>.
- Sánchez, C. (2022). Didáctica de la lengua e ideologías lingüísticas: las columnas sobre la lengua (CSL) sobre prejuicios y estereotipos dialectales. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 705-714). Dykinson.
- Santamaría, D.M. (2015). Multimodalidad y discurso educativo, *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19 (2), 105-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053318>
- Santamaría, I. (2022). Los neologismos en las columnas sobre la lengua (CSL): debate léxico e ideológico en el aula sobre palabras nuevas en el español actual. En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 769-780). Dykinson.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto.
- Torres, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas didácticas*, 16, 27-35. <https://aulaintercultural.org/2007/12/01/la-influencia-de-los-blogs-en-el-mundo-de-ele/>
- Woolard, K. A. (2012). Ideología lingüística como un campo de investigación. En B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskity (Dirs.). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (pp. 19-69). Los libros de la Catarata.
- Zayas, F. (2011). Los blogs: motivos para escribir y para reflexionar sobre el escribir. *ARBELA. Revista de Educación*, Berritzegunea B04, 25-32.

ANEXOS

ANEXO I

Actividad 1. Exploración inicial

Objetivos:

- 1) Crear expectativas acerca de los textos que el alumnado leerá a continuación.
- 2) Traer a la memoria operativa el significado de determinados neologismos de la memoria a largo plazo del estudiantado.
- 3) Escribir cinco definiciones de cinco neologismos.

Contenidos: conceptuales (neologismos), procedimentales (elaborar definiciones), actitudinales (participación activa)

Duración: 20 minutos

NEOLOGISMO	DEFINICIÓN, ALTERNATIVA EN ESPAÑOL	EJEMPLO CONTEXTUALIZADO
<i>Sororidad</i>	Solidaridad entre mujeres, especialmente ante situaciones de discriminación sexual y actitudes machistas.	<i>En las manifestaciones del 8M las mujeres demostraron sororidad entre ellas.</i>
<i>Fake news</i>	Informaciones carentes de veracidad que tienen como objetivo llegar a un gran número de personas para generar desinformación. Equivalente español: <i>noticia falsa o bulo</i> .	<i>La pandemia supuso una lluvia de fake news en los medios de comunicación.</i>
<i>Hembrismo</i>	Discriminación sexual de carácter dominante adoptada por las mujeres.	<i>Los machistas tratan de frenar el movimiento feminista tachándolo de hembrismo.</i>
<i>Rider</i>	Repartidor, especialmente, de comida a domicilio. Equivalente en español: <i>repartidor</i> .	<i>Anoche tenía hambre y, como estaba todo cerrado, pedí que un rider me trajera la comida a casa.</i>
<i>Streaming</i>	Transferencia digital de datos, audio o vídeo en directo o en diferido. Equivalente en español: <i>en directo</i> .	<i>Esta noche Ibai hará un streaming en Twitch para ofrecernos las campanadas de fin de año.</i>

ANEXO II

Rúbrica de evaluación: vídeo

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
Contexto de creación del neologismo	Explicación clara, detallada y precisa.	Explicación adecuada, pero con falta de detalles relevantes.	Explicación incompleta. Faltan detalles para comprender el origen del neologismo.	No se explica el contexto de aparición del neologismo o la explicación es irrelevante o incorrecta.
Definición y ejemplos de uso del neologismo	Definición clara, completa y precisa. Introducción de ejemplos relevantes que ilustran su uso en	Definición correcta, pero algo superficial. Inclusión de ejemplos adecuados, pero no muy	Definición incompleta o poco clara. Inclusión de ejemplos escasos o poco ilustrativos del	Definición incorrecta. Ausencia de ejemplos que ilustren el uso del neologismo.

	diferentes contextos.	ilustrativos ni diversos.	uso del neologismo.	
Postura ideología lingüística del columnista	Explicación clara y argumentada de la postura del columnista y mención y justificación de su ideología lingüística.	Explicación clara de la postura del columnista, pero falta precisión en el análisis y la justificación de su ideología lingüística.	Explicación confusa o incompleta. Mención superficial o vaga de la ideología lingüística del columnista.	No se expresa claramente la opinión del autor ni se menciona el tipo de ideología lingüística manifestada.
Expresión del punto de vista	Evaluación detallada y argumentada sobre el neologismo propuesto. Inclusión de reflexiones sobre su pertinencia, utilidad y potencial en la lengua. Ejemplos concretos.	Evaluación clara y coherente. Mención a su utilidad y pertinencia de manera general, pero sin una argumentación muy sólida o ejemplos específicos.	Opinión vaga o superficial. Mención a algunos aspectos sobre su utilidad o relevancia, pero sin profundizar. Ausencia de ejemplos claros.	Ausencia de una opinión clara o relevante sobre el neologismo propuesto. Ausencia de una reflexión sobre la pertinencia o utilidad del término.
Originalidad	Creatividad excepcional en el estilo visual, narrativo o técnico. Forma única de abordar el tema.	Enfoque original pero inspirado en elementos ya conocidos. Contenido distintivo en comparación con otros.	Adecuación en el estilo pero ausencia de elementos realmente innovadores.	Carencia de originalidad. Reproducción de ideas o enfoques ya ampliamente utilizados sin valores nuevos.
Coherencia y cohesión discursiva	Estructura clara y lógica, con un flujo fluido de ideas desarrolladas coherentemente. Conexión estrecha entre cada parte y transiciones suaves entre ellas.	Coherencia general con una estructura lógica que sigue un flujo razonable. Buena conexión de las ideas aunque con transiciones algo abruptas.	Algunos problemas de coherencia: poca claridad en la relación de las ideas. Estructura comprensible pero falta de cohesión en ciertas partes.	Falta de coherencia y cohesión. Ideas desconectadas. Estructura confusa e información poco clara. Transiciones abruptas.
Léxico metalingüístico	Uso de un léxico metalingüístico preciso y variado que enriquecen la explicación y demuestran la adquisición de los conocimientos.	Uso de un léxico metalingüístico correcto, pero no muy variado. Empleo adecuado de los términos, pero poco desarrollados.	Uso limitado o poco preciso del léxico metalingüístico. Uso incorrecto o descontextualizado de algunos términos.	Ausencia de la terminología metalingüística aprendida en clase. Uso incorrecto o irrelevante de los términos.
Tono, ritmo y volumen	Tono adecuado y atractivo; ritmo fluido; volumen constante y claro.	Tono adecuado, pero mejorable; ritmo mayormente	Tono parcialmente adecuado; ritmo irregular;	Tono inadecuado; ritmo irregular; volumen

		fluido; volumen claro con leves variaciones.	volumen con notables variaciones.	desigual que dificulta la comprensión.
--	--	--	-----------------------------------	--

ANEXO III**Rúbrica de evaluación: reflexión final**

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
Punto de vista y argumentación	Expresión clara y coherente del punto de vista. Argumentos sólidos, bien desarrollados y pertinentes, acompañados de ejemplos que refuerzan la postura.	Expresión clara y coherente del punto de vista. Argumentos válidos y relevantes que podrían estar mejor desarrollados o apoyados con más ejemplos.	Punto de vista comprensible, pero poco claro o coherente. Argumentos superficiales, incompletos o poco relacionados con la postura defendida.	Expresión confusa o ambigua del punto de vista. Argumentos débiles, inexistentes o inadecuados para reforzar la postura.
Referencia a los conocimientos adquiridos sobre los neologismos y las CSL	Referencia clara y precisa a lo estudiado en clase. Ejemplos de los neologismos de las CSL estudiadas.	Referencia a lo estudiado sobre los neologismos y las CSL. Ejemplos relevantes pero no demasiado precisos.	Referencia básica y limitada a lo estudiado. Mención de algún ejemplo de manera superficial y sin profundidad en la explicación.	Nula o confusa alusión a los conocimientos adquiridos en clase. Ausencia de ejemplos relevantes del tema estudiado.
Léxico metalingüístico	Uso de un léxico metalingüístico preciso y variado que enriquecen la explicación y demuestran la adquisición de los conocimientos.	Uso de un léxico metalingüístico correcto, pero no muy variado. Empleo adecuado de los términos, pero poco desarrollados.	Uso limitado o poco preciso del léxico metalingüístico. Uso incorrecto o descontextualizado de algunos términos.	Ausencia de la terminología metalingüística aprendida en clase. Uso incorrecto o irrelevante de los términos.
Coherencia y cohesión	Excelente coherencia de ideas. Buen empleo de conectores y transiciones que aportan fluidez al texto.	Buena coherencia de ideas. Falta de claridad en algunas transiciones.	Coherencia limitada. Texto comprensible, pero con falta de conectores.	Carencia de coherencia y cohesión; insuficiente conexión de ideas que dificulta la comprensión global del texto.
Gramática y sintaxis	Sin errores. Uso correcto y	Pocos errores que no afectan	Varios errores que, aunque no	Frecuentes errores que afectan

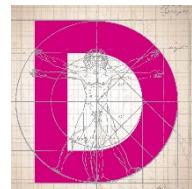
	variado de estructuras gramaticales complejas.	a la comprensión. Variedad en las estructuras gramaticales.	impiden la comprensión, dificultan la lectura.	significativamente a la comprensión del texto.
Ortografía y puntuación	Sin errores ortográficos ni de puntuación.	Pocos errores de ortografía o puntuación que no afectan a la claridad general del texto.	Ciertos errores ortográficos y de puntuación que afectan a la claridad del texto.	Errores frecuentes en ortografía y puntuación que complican la lectura y la comprensión del texto.

Digilec 11 (2024), pp. 269-293

Fecha de recepción: 14/09/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11222>



e-ISSN: 2386-6691

MARÍA MAGDALENA EN “LA VISIÓN DE LOS REYES MAGOS” DE EMILIA PARDO BAZÁN: REDEFINICIÓN HISTORIOGRÁFICA Y REIVINDICACIÓN GNÓSTICA DE LA MUJER DAMNIFICADA

MARY MAGDALENE IN “THE THREE WISE MEN VISION” BY
EMILIA PARDO BAZÁN: HISTORIOGRAPHIC REDEFINITION AND
GNOSTIC CLAIM OF THE DAMAGED WOMAN

José Antonio CALLEJÓN GARCÍA
Universidad de Almería
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8026-4400>

Resumen

“La visión de los Reyes Magos” de Emilia Pardo Bazán aborda el tema de la redención espiritual y redefine la imagen historiográfica de María Magdalena con una reivindicación de la mujer. Este artículo analiza su simbología y alusiones enigmáticas a Magdalena haciendo una revisión imparcial de los evangelios canónicos y apócrifos. Además, establece una conexión feminista con el imaginario metafórico pictórico y literario.

Palabras clave: Pardo Bazán; María Magdalena; la visión de los Reyes Magos; teatro simbolista; feminismo.

Abstract

“La visión de los Reyes Magos” by Emilia Pardo Bazán addresses the theme of spiritual redemption and redefines the historiographic image of Mary Magdalene with a vindication of women. This article analyses its symbolism and enigmatic allusions to Magdalene making an impartial review of the canonical and apocryphal gospels. Moreover, it establishes a feminist connection with the pictorial and literary metaphorical imagery.

Keywords: Pardo Bazán; Mary Magdalene; La visión de los Reyes Magos; symbolist theatre; feminism.

1. INTRODUCCIÓN

La clasificación del teatro de ensueño de Emilia Pardo Bazán que defiendo en mi tesis doctoral *Emilia Pardo Bazán. Proyección didáctica y valor artístico-humanístico de su teatro de ensueño* (en abril de 2024) en la Universidad de Almería, está sustentada en los textos dramáticos *Prólogo en el cielo*, fraguado en su génesis como preludio de la novela *Doña Milagros* publicada en 1894 (Pardo Bazán, Doña Milagros, 2021); *La suerte, tragedia moderna* en la que la escritora explora un realismo mágico y que logra estrenar en 1904 (Pardo Bazán, Teatro, 2010); y *La muerte de la Quimera*, una tragicomedia que la dramaturga ideara para que fuera representada con marionetas pero que finalmente vio la luz como proemio de la novela *La Quimera* editada en 1905 (Pardo Bazán, Teatro, 2010). A dicha compilación de textos dramáticos simbolistas de realismo mágico, o fraguados para representación con marionetas¹, o ideados para su lectura, hay que añadir cinco más que la autora publicó en rotativos y reeditó en *Obras Completas* (no en el volumen XXXV dedicado al teatro), por lo que no se les ha prestado consideración por su valor dramatúrgico, sino más como cuentos o artículos, no siéndolo, si se atiende al modo en que están escritos. Sirva de ejemplo “El gusanillo”, que doña Emilia publica en 1898 en *El Liberal*, y en 1907 lo incorpora al volumen XXXI de sus *Obras Completas* dedicado a la colección de cuentos *El fondo del alma* (Pardo Bazán, El fondo del alma, 1910).

La recopilación en cuatro volúmenes llevada a cabo en 1990 por el catedrático Juan Paredes no solo recupera y clasifica los cuentos de doña Emilia, sino que proporciona un índice cronológico y un índice de las publicaciones periódicas en las que aparecieron (Pardo Bazán, Cuentos completos, 1990, Volumen IV., Págs. 451-461), prueba irrefutable de cómo cinco textos dramáticos trascienden en el tiempo como cuentos por conveniencia editorial, ya que no se entiende tal catalogación por el mero hecho de ser teatro breve y/o para ser leído. Ni tampoco por el hecho de que los personajes adopten a veces el rol de narradores en los diálogos hacia una inmersión metateatral. Su dimensión genérica, apunta el profesor González Herrán, tiene que ver con la estética de recepción (González Herrán, 2002). Ahora bien, por el estilo en que están escritos, manifiestan el ingenio de doña Emilia en su reto de renovar el teatro anquilosado español de finales de siglo XIX del mismo modo que hiciera Valle-Inclán.

Por tanto, debe quedar claro, que el que Emilia Pardo Bazán divulgará varios textos dramáticos a través de rotativos en vez de enfocarlos a la puesta en escena, no inhibe su complejidad dramatúrgica para una representación por actores o por marionetas; para hacer lecturas dramatizadas; para hacer radio; para su adaptación al cine, a la televisión, e incluso al cómic. Sí que cabe preguntarse por qué doña Emilia elige el género dramático en vez del formato narrativo del cuento o del relato para estos cinco textos en concreto. Se pueden deducir diferentes motivos, entre ellos, la moda finisecular. Pero,

¹ Maurice Maeterlinck (Gante, 1862-Niza, 1949) defiende una percepción purista del teatro del alma o de ensueño a través de la representación con marionetas excluyendo el ser humano (lastre) de la escena.

sobre todo, su espíritu vanguardista y visionario mencionado, confrontando puntos de vista diferentes sobre temas filosóficos a través de discusiones entre los personajes, que lógicamente va a provocar la reflexión y el posicionamiento del lector tras tomar conciencia sobre el conflicto social y/o existencial abordado. De ahí que en la clasificación que establezco en el organigrama Corpus Órbita Teatral de Emilia Pardo Bazán, los incluya en el subconjunto «textos incluidos dentro de una narración o publicados en rotativos», como parte del conjunto textos dramáticos «editados» por Emilia Pardo Bazán (Callejón García, 2024).

Casualmente, dicha corrección encaja como introducción idónea de un texto en el que doña Emilia redefine la imagen compleja de María Magdalena, y que analizo a continuación no sin antes concretar cuáles son los cinco textos breves ateneístas dramáticos publicados en rotativos, enunciados de forma cronológica: “La visión de los reyes magos” (*La Época*, 1895, recopilado en *Cuentos de Navidad, de Reyes, de la Patria y Antiguos*, OC. T. XXV); “El gusanillo” (*El Liberal*, 16 de enero de 1898, *Interiores*, que a su vez es recogido junto con *El Terruño y Profesiones* en *Cuentos El fondo del alma*, OC. T. XXXI); “Diálogo secular” (*El Imparcial*, 1 de enero de 1901), no incluido por su autora en ninguna colección de cuentos, que Juan Paredes reedita en el subconjunto de *Cuentos de Navidad, Año Nuevo y Reyes*; “Diálogo” (*El Imparcial*, 5 de septiembre de 1904, recopilado en *Interiores*, 1907); y “Corro de sombras” (*Blanco y Negro* nº 875, 1908, no incluido por su autora en ninguna colección de cuentos posterior, que Juan Paredes agrupa en el grupo *Cuentos de antaño*, y que inspirará una edición homónima) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Textos dramáticos ateneístas de Emilia Pardo Bazán: Aparición y 1^a reedición

Título	Aparición	Reedición
La visión de los reyes magos	<i>La Época</i> 1895	<i>Cuentos de Navidad, de Reyes, de la Patria y Antiguos</i> . OC. T. XXV, 1902
El gusanillo	<i>El Liberal</i> 16 de enero de 1898	Recogido en <i>Interiores</i> que a su vez es recogido junto con <i>El Terruño y Profesiones</i> en <i>Cuentos El fondo del alma</i> . OC. T. XXXI, 1907
Diálogo secular	<i>El Imparcial</i> 1 de enero de 1901	Clasificación Póstuma por Juan Paredes en <i>Cuentos Completos*</i> dentro del grupo <i>Cuentos de Navidad Año Nuevo y Reyes</i> Volumen 3/4, 1990 (Pardo Bazán, <i>Cuentos completos</i> , 1990, pág. 474)

Diálogo	<i>El Imparcial</i> 5 de septiembre de 1904	Recogido en <i>Interiores</i> que a su vez es recogido junto con El Terruño y Profesiones en <i>Cuentos El fondo del alma.</i> OC. T. XXXI, 1907
Corro de sombras	<i>Blanco y Negro</i> nº 875 1908	En <i>Cuentos Completos*</i> dentro del grupo Cuentos de antaño (Volumen 4/4) (Pardo Bazán, <i>Cuentos completos</i> , 1990, pág. 167). Y en Cuentos de antaño (1994) (Pardo Bazán, <i>Cuentos de antaño</i> , 1994)

Añado como apostilla aclaratoria, que Emilia Pardo Bazán decidió no incluir “Diálogo secular” (1901) en 1902 en el tomo XXV de Obras Completas titulado *Cuentos de Navidad, de Reyes, de la Patria y Antiguos*, posiblemente por su recepción como artículo. Herrán González analiza la ambigüedad genérica de ciertas publicaciones de Clarín y Emilia Pardo Bazán, y en el caso de “Diálogo secular”, se refiere a él como ese tipo de artículos que adoptan la apariencia de cuentos en que están borrosos los límites entre ficción y crónica (González Herrán, 2002). Del mismo modo, doña Emilia también descartó la reedición de “Corro de sombras” (1908) en 1909 en el tomo XXXI titulado Sud-express (Cuentos actuales); y en 1923 en el tomo XLIII titulado *Cuentos de la tierra*, posiblemente por ser sustancialmente un texto dramático.

Dentro de este grupo de diálogos dramáticos proyectados a confrontar con lenguaje coloquial distintas perspectivas filosóficas a través de la discusión de personajes realistas o caricaturizados provocando un debate pedagógico, “La visión de los Reyes Magos” se singulariza de los demás, de entrada, en que se trata de un texto dramático interconectado a los «cuentos de circunstancias»² publicados a finales del siglo XIX y comienzos del XX en revistas y periódicos de España, país de profunda tradición católica. Emilia Pardo Bazán dedicó, entre sus más de 600 cuentos, 62 a asuntos de circunstancias, y dentro de estos, 8 a la festividad de los Reyes Magos. Pero solo uno de esos 8, “La visión de los Reyes Magos”, es texto dramático, siendo inevitable referir como su antecedente el *Auto de los Reyes Magos*, pieza dramática toledana incompleta de la que se conservan 147 versos polimétricos, y que está considerada la primera obra teatral escrita en castellano, atribuida a algún escritor francés del siglo XII que pudiera haber servido de referente a Pardo Bazán para el planteamiento del diálogo.

Aunque, solo para eso, puesto que “La visión de los Reyes Magos” adquiere una dimensión simbolista-gnóstica en el diálogo y en las acotaciones más extensas y poéticas que las actorales o escénicas miméticas características de las obras que doña Emilia ideara para su representación, y que le dan una impronta narrativa propia de los cuentos a través de la primera acotación y de la última que recrea una visión no previsible por el lector y que conecta a la dramaturga con escritoras espiritistas de su tiempo. De hecho, colabora

² Ha de entenderse lo de teatro de circunstancias como un teatro relacionado con las festividades religiosas en curso: la Navidad, la Semana Santa, la Epifanía; y las celebraciones de índole profano: Año Nuevo, o el Carnaval.

con la revista espiritista barcelonesa *La Luz del porvenir*³ creada en 1879 por Amalia Domingo Soler (Sevilla, 1835-Barcelona, 1909) quien tras una «visión» según relató ella, buscaría refugio primero en la iglesia luterana, y tras tomar contacto con un ejemplar del periódico *El Criterio* que le regaló el médico homeópata Dr. Hysern (Banyoles, 1804-Madrid-1883), comenzaría a escribir en la revista *La Revelación* y se integraría en la doctrina espiritista.

2. LA SIMBOLOGÍA EN “LA VISIÓN DE LOS REYES MAGOS”

La historia de los Reyes Magos tiene raíces en diversas tradiciones, desde la mitología persa hasta el cristianismo. El Zoroastrismo (VI a. C), religión ancestral que enfatiza en la verdad y en la justicia, ejerce una fuerte influencia en la tradición de los Reyes Magos, y Pardo Bazán retoma estos elementos y los entrelaza con su propia propuesta, creando una obra rica en significados. La marcha de los Reyes es tratada como un viaje al interior, una búsqueda espiritual que lleva al encuentro con lo divino, como el de un viaje iniciático, mientras retornan por la planicie del desierto, concreta la primera acotación, haciendo un camino distinto para «burlar al sanguinario Herodes». Y ahora en vez de ser guiados en la oscuridad de la noche por la Estrella de Belén, que representa como en muchas tradiciones la luz que ilumina el camino hacia la verdad, son iluminados por una luna «brillando con intensa y argentada luz», empleada para reflejar la introspección y la complejidad filosófica ante el misterio y lo sobrenatural inexplorado. Amparados por esta, platican sobre sus ofrendas y aspiraciones, caracterizados en un diálogo breve, como arquetipos universales con afán de trascender.

Baltasar representa en su ancianidad, el conocimiento de los arcanos y la sabiduría ancestral conectada a lo oculto y profundo; Gaspar, el brío y los valores viriles; y Melchor, el rey de piel oscura, representa la espiritualidad, la diversidad y la inclusión de otras culturas:

BALTASAR. — (Acariciándose la nevada y luenga barba, moviendo la anciana cabeza a estilo del que vaticina).

GASPAR. — Enderezándose sobre su montura, requiriendo la espada, frunciendo las cejas y echando chispas por los ojos).

³ La Luz del porvenir, dirigida por Amalia Domingo Soler, es una revista que va a ser suspendida durante cuarenta y dos semanas por decreto de Alfonso XII tras ser denunciado a las autoridades un artículo del primer número titulado *La idea de Dios*, por un clero católico que se muestra muy reaccionario ante cualquier movimiento que pueda suplantarle. Aun así, en vez de amilanarse, Amalia crea inmediatamente otra revista con el título de *El Eco de la Verdad*. A su regreso, *La Luz del porvenir* se lanza los jueves con artículos doctrinales y de reclamo del espiritismo, además de carácter reivindicativo, abordando temas como los derechos políticos y sociales de la mujer o la pena de muerte (con posicionamiento en contra de esta). Definitivamente, la revista teísta, pero anticlerical de una mujer, dedicada a mujeres, partidaria del racionalismo científico, y que mantiene duras controversias y polémicas con los tonsurados, se va a convertir en uno de los embriones del incipiente movimiento por los derechos de la igualdad de género en Cataluña, y su directora participará en la fundación de la Sociedad Autónoma de Mujeres y la Sociedad Progresista Femenina, las dos entidades punteras del feminismo laicista barcelonés. Las ediciones de *La Luz del porvenir* se prolongan hasta 1900 (a punto de cumplir los veinte años de existencia), año en que se fusiona con la revista también barcelonesa *La unión espiritista* (Callejón García, 2024, pág. 74).

MELCHOR. — (Tímidamente, con humildad profunda) (...) Yo (...) el etíope de negra tez...

En coherencia a la simbología encarnada por cada personaje, se produce un debate filosófico en el que los tres Reyes confrontan la simbología de sus ofrendas al Niño, por ver cuál de ellas es la más acertada. Con el oro, metal que representa la riqueza y la gloria, Baltasar pretende festejar el estatus del Recién Nacido en el contexto de la historia, en un homenaje adecuado para el Mesías, que constata el discurso:

BALTASAR. — (...) Tributos percibirá, no como nosotros, días, meses y años, sino siglos, decenas de siglos, generación tras generación, y los percibirá de todo el Universo, de toda raza y lengua, de nuevas tierras que se descubrirán para aclamar su nombre.

En un momento de duda y prudencia de Baltasar, que anticipa o teme que la riqueza y la ostentosidad será observada por Jesús con tristeza, Gaspar se lo auténtica y defiende el significado de su don, la mirra, por resaltar la naturaleza humana de Cristo y su entereza para afrontar el sufrimiento, teniendo en cuenta que la mirra era una resina aromática que no solo se empleaba en la antigüedad como perfume, sino para embalsamar a los muertos. Así que anticipa el sacrificio de Jesús subrayando su papel como Salvador que vendrá a redimir a la humanidad a través del sufrimiento:

GASPAR. — (...) La mirra amarga como el vivir, y como el vivir, sana y fortificante; he ahí lo que conviene a quien ha de realizar obra viril, obra de vigor y salud. (...)

Por su parte, Melchor, que ha escuchado cómo el anciano sabio ha glorificado a Jesús como rey, y como el valeroso Gaspar lo ha enaltecido como hombre, les rebate en su percepción de Dios que reconoce en el Niño, al que ha rendido Adoración, desde un plano más contemplativo y un estremecimiento religioso, que sorprende a Baltasar y a Gaspar por identificarse al recién nacido con lo divino:

MELCHOR. — (...). No le reconocéis así al pronto, porque es un Dios diferente de los dioses que van a morir: no condena, ni odia, ni extermina; ama, reconcilia, perdona y sólo con acercarme a Él noto en mi corazón una frescura inexplicable y en mi espíritu una paz que glorifica. (...)

Cuando Baltasar plantea la avenencia de las tres dádivas para hacer algo que satisfaga al prodigioso Niño, Gaspar pronuncia la pregunta retórica que, a efectos gnósticos y dramatúrgicos, evoca la visión que están a punto de tener:

GASPAR. — No puede ser. ¿Dónde habrá un don que convenga al Rey, al Hombre y al Dios juntamente?

Sin embargo, la visión⁴ que tienen, es la de la figura de una mujer. Emilia Pardo Bazán lanza entonces en la última acotación, su potente mensaje feminista, desde una descripción tradicional de la figura de la mujer, pero con pistas enigmáticas que quiere concluir con el nombre “Magdalena”:

La luna brilla con claridad más suave, más misteriosamente dulce y soñadora. El desierto parece un lago de plata. Sobre el horizonte se destaca una figura de mujer bizarramente engalanada y ricamente vestida, hermosa, llorosa, con larga cabellera rubia que baja hasta la orla del traje. Lleva en las manos un vaso mirrino lleno de ungüento de nardo, cuya fragancia se esparce e impregna la ropa de los Magos, y sube hasta su cerebro en delicados y penetrantes efluvios. Y los tres Reyes, apeándose y prosternados sobre el polvo del desierto, envidian, con envidia santa, el don de la pecadora Magdalena.

La luz lunar de la escena introducida desde el comienzo de la obra, en sus fases cambiantes, simboliza la transitoriedad de la vida y las emociones humanas, lo efímero de las experiencias y la inevitabilidad del cambio, idónea para alumbrar la introspección de los personajes. Y dado que está asociada con lo femenino, que evoca la delicadeza, la intuición y la sensibilidad, desentraña cómo Emilia Pardo Bazán la elige con un brillo más suave que al comienzo, para reflejar la experiencia femenina y la búsqueda de identidad en una sociedad patriarcal. Y no solo eso, sino que su matiz plateado en *La visión de los Reyes Magos* adquiere unas connotaciones simbólicas sugestivas ambigas poderosas. De una parte, la plata evoca la traición de Judas Iscariote a Jesús:

Entonces uno de los doce, se llamaba Judas Iscariote, fue a los principales sacerdotes, y les dijo: “¿Qué me queréis dar, y yo os lo entregaré?” Y ellos le asignaron treinta piezas de plata. Y desde entonces buscaba oportunidad para entregarle (Mateo 26: 14-18).

De otra parte, la plata se asocia a la redención y a la purificación, y realza como en Proverbios y en la Parábola del Buen Samaritano, los valores espirituales sobre los materiales, reflejando la dualidad de la naturaleza humana:

Porque mejor es la sabiduría que las piedras preciosas; y todo cuanto se puede desear, no es comparable con ella (Proverbios 8: 11).

⁴ Según la Real Academia de la Lengua, una *visión* se refiere en su acepción octava, a una imagen sobrenatural que se percibe por el sentido de la vista o por representación imaginativa (RAE, pág. <https://dle.rae.es/visi%C3%B3n?m=form>). Si bien dicha definición, en el contexto cristiano (ni esotérico ni espiritista), se refiere al acto de ver a Dios, en el cual consiste la bienaventuranza. En contraposición, la doctrina espiritista decimonónica, codificada por Allan Kardec (Lyon, 1804-París, 1869), se basa en la creencia de la existencia de espíritus y en la posibilidad de comunicarse con ellos. Esta corriente filosófica y religiosa sostiene que los espíritus son seres inmortales que evolucionan a través de múltiples reencarnaciones, aprendiendo y mejorando a lo largo del tiempo. Los principios fundamentales del espiritismo incluyen la existencia de Dios, la inmortalidad del alma, la reencarnación, la comunicación con los espíritus y la moralidad basada en los principios del amor y la caridad. Además, se enfatiza la importancia del libre albedrío y la responsabilidad personal en el desarrollo espiritual. A través de la “mediumnidad”, los espiritistas buscan comprender las enseñanzas de los espíritus, con el objetivo de obtener orientación y mejorar su vida espiritual.

[...] Jesús, dijo: “Un hombre descendía de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de ladrones, los cuales le despojaron; e hiriéndole, se fueron, dejándole medio muerto. Aconteció que descendió un sacerdote por aquel camino, y viéndole, pasó de largo. Asimismo un levita, llegando cerca de aquel lugar, y viéndole, pasó de largo. Pero un samaritano, que iba de camino, vino cerca de él, y viéndole, fue movido a misericordia; y acercándose, vendó sus heridas, echándoles aceite y vino; y poniéndole en su cabalgadura, lo llevó al mesón, y cuidó de él. Otro día al partir, sacó dos denarios, y los dio al mesonero, y le dijo: Cuídamele; y todo lo que gastes de más, yo te lo pagaré cuando regrese. ¿Quién, pues, de estos tres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de los ladrones?” Él dijo: “El que usó de misericordia con él». Entonces Jesús le dijo: «Ve, y haz tú lo mismo” (Lucas 10: 25-37).

Tras la recreación de la atmósfera, llega la descripción física enigmática de Magdalena cuya identidad se confirma al lector en el cierre de la acotación y de la obra, como una figura digna de adoración y de envidia, y no de desprecio e insulto. Lo primero que hay que preguntarse es qué es «bizarramente engalanada y ricamente vestida» (primera descripción de la figura de la mujer que en el horizonte se aparece a los Reyes Magos) en la Galilea del siglo I, ya que en la época de Jesús, el vestuario de una mujer está profundamente influenciado por normas sociales, culturales y religiosas, y por tanto, la forma en que una mujer se vestía podía comunicar su estatus, moralidad y propósito en la sociedad dependiendo del contexto y la interpretación del observador. Así que «bizarramente engalanada y ricamente vestida» podría admitir diferentes interpretaciones. Aunque en *los evangelios*, documentos muy estudiados por Emilia Pardo Bazán desde su niñez, no hay descripciones específicas de la vestimenta de María Magdalena, su atuendo, como la de muchas mujeres de su tiempo, probablemente era humilde y práctico, acorde con las costumbres de su entorno cultural, según las menciones sobre la vestimenta femenina en relación con la modestia y la decencia:

Asimismo, que las mujeres se vistan de ropa decorosa, con pudor y modestia, no con peinados ostentosos, ni oro, ni perlas, ni vestidos costosos, sino como corresponde a mujeres que profesan piedad, con buenas obras (Timoteo 2: 9-10).

Vuestro atavío no sea el externo, el de peinados ostentosos, de joyas de oro, o de vestidos lujosos, sino el interno, el del corazón, en el incorruptible ornato de un espíritu afable y apacible, que es de gran valor delante de Dios (Pedro 3: 3-4).

En una sociedad en la que la modestia era altamente valorada, cualquier desviación de este ideal podía acarrear un estigma social, atendiendo a los prejuicios de que una mujer que vestía de manera inusual estaba involucrada en prácticas inmorales, ya que las ropas extravagantes de colores brillantes, telas lujosas o estilos que llamaran la atención alejados de la norma podían asociarse con la prostitución. Pero por otro lado, las mujeres que adoptaban vestimentas inusuales podrían estar expresando una declaración de su fe, o de individualidad en un entorno donde se gestaban nuevas ideas y movimientos de transformación religiosa y social como el cristianismo, de ruptura con las tradiciones pasadas. Por tanto, el concepto de una mujer de Galilea de la época de Jesús como «bizarramente engalanada y ricamente vestida» puede ser un poderoso

símbolo de resistencia, individualidad y desafío a las normas sociales, empleado por Emilia Pardo Bazán para provocar una reflexión más profunda sobre el papel de las mujeres en la historia, sus luchas por la autonomía y la autoexpresión, y cómo estas manifestaciones pueden haber influido en la evolución de la sociedad a lo largo del tiempo. Se puede apreciar en un versículo de Proverbios que incluso las mujeres también podían ser trabajadoras y tener su propio estilo.

Ella se hace ropa de lino fino y vende, y da cintas al mercader (Proverbios 31: 22).

Aun valorando que en la época de la Galilea de Jesús una mujer «bizarramente engalanada y ricamente vestida» no pudiera corresponder a cómo en nuestro tiempo se entiende, hay que referir en este punto del estudio la información matizada sobre María Magdalena dada por Jacobo de la Vorágine⁵ en el capítulo XCVI de *La leyenda Dorada* (Vorágine, 1999, págs. 383-384 del Tomo 1). Ser la «princesa del castillo de Magdalo», situado en Betania, es una descripción metafórica, pero que no deja de identificarla como una mujer de abolengo, y que encaja con la descripción de Pardo Bazán, frente a la imprecisión del pasaje de Lucas 7, 36-50 que no puntualiza que la mujer de mala reputación sea una prostituta, y en absoluto María Magdalena. Incluso la imagen contrapuesta que sobre Magdalena revelan los textos apócrifos en los que el arrepentimiento forma parte de la progresión gnóstica (tal y como evidencia el libro *Pistis Sophia* del siglo III), sugiere que la mujer que se presenta a la casa del fariseo, no era Magdalena, según explica la doctora en Teología Bíblica Carmen Bernabé Ubieta (Bernabé Ubieta, 2019), y que el malentendido se produce por el sincretismo del arrepentimiento y la redención. Aunque no se puede descartar que más que un error, sea una deformación interesada de los hechos respaldada por el Papa Gregorio I en el siglo VI, que con el epíteto «prostituta», por pecadora, injuria a María “Magdalena”:

Uno de los fariseos rogó a Jesús que comiese con él. Y habiendo entrado en casa del fariseo, se sentó a la mesa. Entonces una mujer de la ciudad, que era pecadora, al saber que Jesús estaba a la mesa en casa del fariseo, trajo un frasco de alabastro con perfume; y estando detrás de él a sus pies, llorando, comenzó a regar con lágrimas sus pies, y los enjugaba con sus cabellos; y besaba sus pies, y los ungía con el perfume. Cuando vio esto el fariseo que

⁵ El clérigo dominico y cronista italiano Santiago della Vorágine, Jacopo da Varazze, o Jacobo de la Vorágine (Varazze, 1230-Génova, 1298/99) beatificado por Pío VII en 1816, es celeberrimo no solo como arzobispo de Génova, teólogo y traductor (traduce por primera vez La Biblia al italiano), también como escritor, principalmente, por la autoría de *La leyenda Aurea* (1250-1280), igualmente conocida como *La leyenda dorada*, o también *Legenda sanctorum* (Lecturas sobre los santos), *Legendi di Santi Vulgari Storiado*, o *Lombardica historia* en sus primeras ediciones, obra de intención religiosa que se centra en la vida y los milagros de los santos, refleja la espiritualidad medieval y la importancia de la fe en la vida cotidiana, y transmite un mensaje moral y espiritual desde la fascinación literaria circunscrita en el contexto del siglo XIII, como vehículo para explorar las tensiones entre lo material y lo anímico, invitando a los lectores a reflexionar sobre el verdadero significado del sacrificio que los fieles realizaban como muestra de su devoción, a través de pasajes más metafóricos que fidedignos en los que la prioridad esencial es el mensaje educador, por encima del de parecer una crónica histórica. De hecho, se convierte, tras la invención de la imprenta dos siglos después, en un referente para artistas que llegan a inspirarse en sus narraciones legendarias y recrean varias de sus escenas en cuadros pictóricos y/o en esculturas.

le había convidado, dijo para sí: Este, si fuera profeta, conocería quién y qué clase de mujer es la que le toca, que es pecadora [...] «Mas ella ha ungido con perfume mis pies. Por lo cual te digo que sus muchos pecados le son perdonados, porque amó mucho; mas aquel a quien se le perdona poco, poco ama». Y a ella le dijo: «Tus pecados te son perdonados». Y los que estaban juntamente sentados a la mesa, comenzaron a decir entre sí: «¿Quién es éste, que también perdona pecados?» Pero él dijo a la mujer: «Tu fe te ha salvado, ve en paz» (Lucas 7, 36-50).

Magdalena era muy rica; pero como las riquezas y los placeres suelen hacer buenas migas, a medida que tomaba conciencia de su belleza y de su elevada posición económica, fuese dando más y más a la satisfacción de caprichos y apetitos carnales, de tal modo que las gentes, cuando hablaban de ella, como si careciera de nombre propio designábanla generalmente por el apodo de «la pecadora». Había oído ella hablar mucho de aquel Cristo que iba de unos lugares a otros siempre predicando. Un día, al enterarse de que estaba en Jerusalén, movida por el Espíritu divino se presentó en casa de Simón el Leproso, en donde según sus noticias hallábase Jesús comiendo; pero avergonzada por la mala reputación que tenía, no atreviéndose a entrar ostensiblemente en la sala donde Jesús comía con algunos hombres justos y famosos por su severidad, entró disimuladamente, procurando que los comensales no la vieran, y, adoptando las precauciones necesarias para pasar inadvertida, postroso en el suelo junto al Señor, lavó los pies con sus lágrimas, enjugóselos con sus propios cabellos y seguidamente derramó sobre ellos un riquísimo perfume que consigo había llevado. [...] A pesar de las cautelas tomadas por María, el fariseo Simón, es decir, el dueño de la casa, la vio entrar y espió desde su puesto lo que la mujer hacía; también él exteriormente disimuló y nada dijo, pero interiormente comenzó a pensar que aquel Cristo no podía ser realmente un profeta, porque de serlo, de ninguna manera consentiría dejarse tocar por aquella mala mujer. Jesús que sí era profeta y conoció los pensamientos que Simón estaba formulando, reprimió a éste por su soberbia, refutóle el concepto que tenía de la justicia y perdonó a María todos sus pecados. (Vorágine, 1999, págs. 383-384 del Tomo 1).

La acotación última termina, y también la obra, describiendo otra «Adoración»: los tres Reyes apeados de los camellos, «con envidia santa» del don de la pecadora Magdalena⁶, se postran ante ella, cuando de manera imprevista (para ellos y para el

⁶ Jacobo de la Vorágine proporciona los tres posibles significados del primer y segundo nombre de la apóstol. Con respecto al segundo, [Magdalena] pudo haberse formado desde *manens rea* (fue tenida por rea), que equivale a decir culpable. O también proceder de *fortificada*, *invicta*, o *magnífica* (Vorágine, 1999, pág. 383 del Tomo 1). La identificación que el autor de *La leyenda Áurea* hace de María Magdalena como una figura de estatus noble en su comunidad no solo no es infundada, sino que explica la etimología de [Magdalo] o [Migdol], localidad de la costa occidental del Mar de Galilea, en Israel, situada en la orilla occidental del lago de Genesaret (mar de Galilea), cuya historia (con otros nombres) se remonta a períodos mucho antes de la era cristiana, con evidencia de asentamientos que datan de la época del Segundo Templo (516 a.C. - 70 d.C.). Su ubicación marítima estratégica, explica el catedrático Santiago Guijarro Oporto (académico de la Real Academia en la sección de Teología) facilitó el desarrollo de una economía basada en la pesca, aparte de la agricultura como certifican los hallazgos arqueológicos de herramientas de trabajo en el campo. Si bien uno de los descubrimientos arqueológicos más notorio ha sido la sinagoga, excavada en 2009, del siglo I, por proporcionar una visión única de la vida judía en la época de Jesús, y que sugiere que Magdala fue un centro religioso vibrante.

lector), se les aparece en visión, como respuesta divina a la pregunta retórica de Gaspar, adelantándoles llorosa el futuro, y estremeciéndolos en un aprendizaje gnóstico.

El término “polvo” es introducido a efectos simbólicos desde un prisma cristiano, por hacer referencia a dos pasajes bíblicos, uno enfatizando la fragilidad de la vida humana y la compasión de Dios, y otro reflejando la inevitabilidad de la muerte y el ciclo de la vida:

Porque él conoce nuestra condición; se acuerda de que somos polvo (Salmos 103: 14).

Todos van a un lugar; todos son polvo, y todo vuelve a ser polvo (Eclesiastés 3: 20).

Lo más innovador del texto es el «cuadro» de los tres Reyes ante el don de las lágrimas de una pecadora arrepentida, como un gesto simbólico de disculpas⁷ del hombre hacia la belleza de la mujer en todos sus significados, simbolizada en este texto a través del pelo largo y rubio (armónico con la belleza descrita por Della Vorágine) que Magdalena postra a los pies de Jesús arrepentida, pero que no excusa los agravios cometidos contra ella a lo largo de la Historia de la Cristiandad. La envidia «santa» es un reconocimiento «real» de los tres profetas hacia la primera persona que «verá» al Mesías resucitado, según revelan los pasajes bíblicos sobre la resurrección:

Cuando pasó el día de reposo, María Magdalena, María la madre de Jacobo, y Salomé, compraron especias aromáticas para ir a ungirle [...] Habiendo, pues, resucitado, Jesús por la mañana, el primer día de la semana, apareció primeramente a María Magdalena [...] (Marcos 16: 1-13).

Pero María estaba llorando junto al sepulcro; y mientras lloraba se inclinó para mirar dentro [...] Ve a mis hermanos y diles: «Subo a mi Padre vuestro Dios». Fue entonces María Magdalena para dar a los discípulos las nuevas de que había visto al Señor (Juan, 20: 11-18).

⁷ La Iglesia celebra la Fiesta en honor a Sta. María Magdalena el 22 de julio desde la Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos del 3/6/2016, a decisión del Papa Francisco, quien en el contexto del Jubileo de la Misericordia se preocupó por justipreciar el recuerdo de una mujer que mostró un gran amor a Cristo, y por Cristo fue muy amada, con un decreto que la reconoce con el título de «Apóstol de la Esperanza» (hasta entonces figuración en el Calendario Romano con el grado de *memoria obligatoria*). El acto fue significativo dentro de la tradición católica, ya que María Magdalena es reconocida como una figura clave en el Nuevo Testamento, especialmente en los relatos de la Resurrección de Jesús. El título de Apóstol de los Apóstoles (como la llamó por primera vez Rábano Mauro, abate del siglo IX) se refiere a su papel fundamental en la proclamación de la Resurrección, pues fue ella quien recibió el mensaje del ángel y luego se lo comunicó a los discípulos. Este reconocimiento subraya la importancia de su testimonio y su papel en la historia de la salvación, resaltando la dignidad y la misión de las mujeres en la Iglesia. Además, al ser llamada Apóstol de la Esperanza, se destaca el mensaje de renovación que María Magdalena representa. Su transformación, desde ser una mujer marcada por el sufrimiento hasta convertirse en una mensajera de alegría y fe, simboliza la capacidad de Dios para transformar vidas. Esta declaración también invita a una reflexión más profunda sobre el papel de las mujeres en la comunidad cristiana y su contribución a la evangelización. El decreto del Papa Francisco también se enmarca dentro de un esfuerzo más amplio por reconocer y valorar la herencia y la contribución de las mujeres en la historia de la Iglesia. Al honrar a María Magdalena de esta manera, se busca inspirar a la comunidad católica a seguir el ejemplo de fe, valentía y dedicación que encarnó. (Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos, 2016).

Con la «envidia santa» de los Reyes, Pardo Bazán no está adoptando una posición simplista en su mensaje hacia la discusión prejuiciosa de si, el epíteto «pecadora» que ha estigmatizado durante siglos a Magdalena se debe o no se debe a que fuera prostituta, idea cimentada a partir del siglo VI por el Papa Gregorio I en un sermón basándose en dos pasaje Lucas 7, 36-50 anteriormente citado⁸, estigmatización reaccionaria que se forja más por un tema de celos e inseguridad del hombre con respecto a la mujer como corroboran el Logion 114 del Evangelio de Tomás, o el Folio 18, versículos 1-20 del Evangelio de M^a. Magdalena, textos apócrifos⁹ en los que Pedro manifiesta a Jesús y a los apóstoles su animadversión por las mujeres:

Simón Pedro les dijo: “¡Que se aleje Mariham de nosotros! Pues las mujeres no son dignas de la vida” (Evangelio de Tomás. Logion 114).

Entonces Leví tomó la palabra y dijo: “Pedro siempre fuiste impulsivo. Ahora te veo arremetiendo contra una mujer como hacen nuestros adversarios. Sin embargo, si el Salvador la hizo digna, ¿quién eres tú para rechazarla?” (Evangelio de M^a Magdalena Folio 18, 1-20).

Cabe referir también la envidia de Pedro en el manuscrito *Sophia de Jesucristo* conocido también como *Pistis Sophia* o *La fe de la sabiduría*, que en contraposición con los textos canónicos que identifican a Magdalena en el epíteto de «pecadora», se refiere, a ella como «bendita» y a la que el Jesús alecciona y confiere permiso para hablar:

⁸ El director de Ediciones Obelisco, Juli Peradejordi, elucida prologando *El Evangelio de María Magdalena*, que el lavado de pies a un invitado para mostrar acogida u hospitalidad era llevado a cabo por un esclavo no judío o por una mujer «no prostituta», lo que, según él hace descartar la designación peyorativa de meretriz dada por el Papa Gregorio I en el siglo IV al epíteto «pecadora» atendiendo a los prejuicios del fariseo que hospeda a Jesús según el pasaje de Lucas 7, 36-50 (Peradejordi, 2004, pág. 10).

⁹ El descubrimiento en 1945 cerca de Qumrán, Israel, de *Las Escrituras de Nag Hammadi*, una colección de manuscritos apócrifos (que no forman parte del canon bíblico oficial) entre los que se hallan junto a otros textos, El Evangelio de Tomás, El Evangelio de Felipe o el *Evangelio de María* (escrito en el siglo II según su contenido), se refieren a María Magdalena como una sabia y una guía espiritual, en lugar de una simple pecadora. En este texto gnóstico (de conocimiento oculto e interpretaciones alternativas a las de los textos bíblicos) se la retrata como una de las discípulas más cercanas a Jesús, a quien él le confió enseñanzas secretas y la reconoció como una autoridad espiritual. Es presentada, por tanto, no como una pecadora, sino como una líder entre los discípulos, con un conocimiento profundo de las enseñanzas de Jesús. El Evangelio de María Magdalena destaca, pues, su papel como portadora de la revelación y su relación especial con el Maestro, lo que ha llevado a algunos estudiosos a considerar su figura como un símbolo de la sabiduría femenina en el cristianismo primitivo. Esta perspectiva refleja no solo un error histórico, sino también la necesidad de una revisión crítica de las narrativas que han dominado la historia del cristianismo. Del mismo modo, esta tesis está respaldada por el legado de la monja Anne Catherine Emmerick (Coesfeld, Alemania, 1774- Dülmen, Reino de Prusia, 1824), beatificada en 2004 por Juan Pablo II, quien en sus visiones nunca describe a M^a Magdalena como una prostituta sino como una figura espiritual significativa, una devota de Cristo, testigo de su resurrección, amor y dedicación hacia él. Y desde otro prisma más rebelde, por Elizabeth Cady Stanton (Johnstown, Nueva York, 1815- Ibídem, 1902) coetánea de doña Emilia, que en su conocida *Biblia Femenina* (1895, 1898) pone en entredicho las interpretaciones erróneas y prejuiciosas de los textos bíblicos acerca de la figura de M^a. Magdalena, y reinterpreta con un comité integrado por 26 mujeres las Sagradas Escrituras suscitando la polémica a partir del mismo prólogo incendiario en el que apunta que «en sus enseñanzas la Biblia degrada a la mujer desde el Génesis hasta Revelaciones».

Pedro se adelantó y dijo a Jesús: «Mi señor, no soportaremos a esta mujer, pues nos quita la oportunidad y no nos ha dejado hablar a ninguno de nosotros, ya que discurre muchas veces». (*Pistis Sophia*, Capítulo 36. Pedro se queja de María).

Y Jesús, compasivo, contestó a María: «María, bendita eres, a quien perfeccioné en todos los misterios de lo alto, habla abiertamente porque tu corazón es elevado al reino de los cielos más que todos tus semejantes» (*Pistis Sophia*, Capítulo 17. María pide y recibe permiso para hablar).

Otros dos pasajes explican la envidia de Pedro hacia María Magdalena a quien Jesús hace revelaciones gnósticas como la del *Nous* u *Ojo Interior* al que igualmente hace referencia, como «lámpara», un pasaje bíblico (Peradejordi, 2004, págs. 28-29):

La lámpara del cuerpo es el ojo; así que si tu ojo es bueno, todo tu cuerpo estará lleno de luz; pero si tu ojo es maligno, todo tu cuerpo estará en tinieblas. Así que, si la luz que en ti hay es tinieblas, ¿cuántas no serán las mismas tinieblas? (San Mateo 6: 22-23).

Pedro, dijo a Mariam: «hermana, sabemos que el Maestro te amó más que a las demás mujeres. Dinos aquellas palabras que el Maestro te dijo y que recuerdes, que tú conoces y que nosotros no hemos escuchado». Mariam respondió diciendo: «Lo que no os está dado comprender os lo anunciaré. Vi al Maestro en una visión y le dije: Señor, en este instante, el que contempla tu visión, ¿es por psiqué, que te ve? ¿o por el pneuma?» El Maestro respondió: «Ni por psiqué ni por pneuma, sino que es el Nous que se encuentra en medio de ellos el que ve la visión y él es el que¹⁰ [...]» (María Magdalena, Folio 10, 18-25).

El reconocimiento de intimidad e igualdad entre Jesús y M^a. Magdalena que contrasta con las representaciones más convencionales de la dinámica entre Jesús y sus discípulos varones, y que ratifica el Evangelio de Felipe, sugiere que la conexión entre Jesús y la apóstola¹¹ es tanto física como espiritual, entendiendo besar en la boca en la literatura gnóstica como un símbolo de transmisión de conocimiento y sabiduría:

Una mujer que no ha dado a luz a sus hijos puede convertirse en la madre de los ángeles. Tal era María Magdalena, la compañera del Hijo. El Señor la amaba más que a todos los otros discípulos y la besaba a menudo en su boca. [...]. (Evangelio de San Felipe. Logion 55).

2.1. Exégesis de los símbolos de “La visión de los Reyes Magos”

La visión de los Reyes Magos sucede al regreso de la Adoración. Los Reyes van conversando por el desierto en la noche, haciendo una ruta disímil para evitar a Herodes,

¹⁰ La respuesta gnóstica de Jesús queda inconclusa en el folio 10, porque no se han encontrado las hojas 11, 12, 13 y 14 del manuscrito original. Y también faltan al comienzo, el folio 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

¹¹ [Apóstola] es femenino de [apóstolo], el vocablo antiguo, que significa en su etimología griega «enviado». [Apóstol] debería ser neutra, pues su femenino se construye «la apóstol», lo que evidencia un desfase entre su empleo inclusivo, y la clasificación dada por la RAE, que advierte en las *Conclusiones*.

y guiados por una luz diferente. El texto incorpora variedad de símbolos míticos y naturales, todos fácilmente apreciables, sugestionando la psíquis del lector/espectador durante el diálogo de los personajes, que culmina con la «visión» imprevista. Y se describe una atmósfera esotérica que favorece la introspección para ir preparando estratégicamente el efecto de «la entrada» de M^a Magdalena. Con respecto a los Reyes Magos, llama la atención el que doña Emilia no los caracterice como en la actualidad los identificamos. Según su documentación, el anciano docto de nevada y luenga barba era Baltasar; y Melchor, el negro abogando por la diversidad que demuestra su sentimiento de hermandad como miembro de la raza de piel oscura de Cam hacia los integrantes de piel blanca de Jafet, ambos símbolos míticos metateatrales. La dramaturgia construye tres paradigmas en personalidades muy marcadas en función a sus ofrendas al Niño Dios y al vocabulario simbólico que cada Rey emplea y que les diferencia en sus discursos. Así, Baltasar quien glorifica al Niño como Rey, menciona «oro» hasta 9 veces en su primer parlamento; Gaspar, de carácter más combativo y valeroso, quien lo enaltece como Hombre, emplea una terminología más relacionada con la valentía ante las adversidades y el sufrimiento, en conexión a la mirra; y Melchor, quien le venera como un Dios, emplea un lenguaje más vinculado a la adoración espiritual simbolizada por el incienso.

Con respecto a los símbolos míticos metateatrales, es empleada la sinonimia para referirse al Niño Jesús hasta de 7 formas diferentes, así como de tres maneras a su «Madre», también «la Doncella», o «Virgen» (Ver Tabla 2). La adhesión de apelativos es frecuente, tanto a modo de epítetos caracterizando a los personajes míticos/bíblicos con su propia simbología intrínseca, como para cautivar los sentidos (imaginación) del lector. Durante la conversación de los actantes, abundan los adjetivos sugestionando el sentido de la vista para describir la escena bajo la luz plateada de la luna (mencionada en Introducción), o caracterizarlos físicamente y a través de las dádivas al Niño Jesús que les singulariza a modo de arquetipos. Pero el color negro de la tez de Melchor, o el de la noche, a diferencia de otras obras de carácter gótico como *La suerte*, no posee connotaciones funestas. Y aunque menos veces, también se apela al sentido del oído, del gusto y del olfato en descripciones como «cavernoso rugido del león», «amargo cáliz» (metonimia), o «balsámico perfume». Aunque el olfato es esencialmente sugestionado en la mente del lector/espectador con la entrada en escena de Magdalena portando un vaso mirrino con esencia de nardos que envuelve a los Reyes de Oriente. Cabe señalar más metonimias sugestionando el sentido de la vista como «limpio azul»; y metáforas como «nevada barba» o «lago de plata»; la simbología de arte sinestésico empleando «dulce y soñadora» que personifica a la luna en su feminidad (Ver Introducción); así como la antítesis que conforman las palabras «envidia santa» pondera el valor del don de las lágrimas de María Magdalena con claro enfoque hacia la redención y a reivindicar el papel de la mujer.

Tabla 2*Clasificación de los símbolos de La visión de los Reyes Magos*

S. MÍTICOS	SÍMBOLOS ACOMPAÑADOS DE APELATIVOS		
Actantes Magdalena Reyes Magos Baltasar Gaspar Melchor	<p>Epítetos de personajes Sanguinario Herodes; Venerable y doctísimo Baltasar; Indomable y valeroso Gaspar; Ignorante de negra tez Melchor; Pecadora Magdalena; Llorosa y hermosa mujer; Prodigioso Niño</p>		
Luna Dromedarios León (latente)	INDUCCIONES AL INTELECTO Y RETORICISMOS		
Metateatrales Él Rey Hombre Dios Niño Hijo Primogénito	<p>A la vista Argentada luz; nevada y luenga barba; anciana cabeza; blanco suelo; blancos flabelos; blancos hijos; celeste criatura; limpio azul; rubia y larga cabellera; bizarramente engalanada; ricamente vestida</p> <p>Al oído Cavernoso rugir</p> <p>Al gusto Amargo cáliz</p> <p>Al olfato Balsámico perfume; fragancia de nardo; delicados y penetrantes efluvios</p> <p>Metáfora y Metonimia Nevada barba, Lago de plata – Amargo cáliz, Limpio azul;</p> <p>Abstracto/ Ambiguo Real autoridad; sacro dedo; profético espíritu; serena noche</p> <p>Antítesis Envidia santa</p> <p>De arte sinestésico Luna dulce y soñadora</p>		
Doncella Virgen Madre	SÍMBOLOS ARQUETÍPICOS DE LOS REYES MAGOS		
Raza (de Cam) Herodes	BALTASAR	GASPAR	MELCHOR
Belén Cam Jafet	Dádiva al Rey	Dádiva al Hombre	Dádiva a Dios
Estrella de Belén Monstruos Dragones			

Oro	Mirra	Incienso
Rey	Hombre	Dios
Velo	Espada	Don
Cofre	Monstruos	Corazón
Cedro	Dragones	Divinidad
Corona	Tentaciones	Él
Tronos	Enemigos	Espíritu
Diamantes	Martirio	Paz
Gemas	Llanto	Libertad
	Amargura	Adoración
	Yugo	
	Sangre	

3. MARÍA MAGDALENA EN EL IMAGINARIO PICTÓRICO

3.1. San Juan/María Magdalena en *La última cena* de Leonardo da Vinci

La estampa que en la imaginación del lector evoca la descripción de Magdalena y los tres Reyes de Oriente en la última acotación de “La visión de los Reyes Magos” provoca una mirada al arte pictórico como un medio poderoso para explorar y cuestionar las narrativas tradicionales. La figura de María Magdalena ha motivado diversas representaciones artísticas a lo largo de la historia¹², reflejando las complejidades de su carácter y su papel en la tradición cristiana. Así, si en sus primeras representaciones del arte paleocristiano es representada como una figura de penitencia y de redención, en la Edad Media es transformada en la prosopopeya de pecadora redimida, a menudo representada portando como símbolo de redención el frasco de ungüento para la unción de los pies de Cristo; en la época del Renacimiento la representación de María Magdalena se vuelve más humanizada y los pintores la retratan con una profundidad emocional que invita a la contemplación; en el Barroco el enfoque continúa evolucionando ofreciendo una versión poderosa de su carácter femenino y empoderamiento, como constata el momento de introspección de la *María Magdalena* (1622-25) de Artemisia Gentileschi. Y ya en la Modernidad, ha sido reinterpretada de diversas maneras, desde una figura de liberación hasta un símbolo de resistencia feminista. Atendiendo al papel de Mª Magdalena en los evangelios a partir de la acotación de Pardo Bazán, es obligado mencionar en el *top* de la Historia del Arte, por haber suscitado especulaciones variopintas en lo que concierne a su controvertida figura y a su relación con Jesús y los apóstoles, el mural renacentista que en 1498 Leonardo da Vinci da por concluido, estando ya la polémica servida en un pasaje bíblico (canónico), explica Juli Peradejordi prologando el Evangelio de María, que por correlación entre los dos seguidores más amados a todos los niveles por Jesús, se populariza la idea provocativa de que Juan y María Magdalena es la misma persona:

¹² El asunto de la evolución de la figura de María Magdalena en la Historia del Arte me ha llevado a hacer como trabajo metodológico de investigación previo a la publicación de este artículo, la composición de *Sonetografía de María Magdalena*

Estaban junto a la cruz de Jesús su Madre y la hermana de su Madre, María de Cleofás y María Magdalena. Viendo Jesús a su Madre y al discípulo a quien amaba, que estaba allí... (San Juan 19: 25).

Dicha especulación insinuante sin evidencias concluyentes para establecer una conexión definitiva entre las dos identidades se *retroalimenta* en el sincretismo, pues Juan simboliza la iglesia interior o espiritual femenina que encarna María Magdalena frente a la iglesia exterior que simboliza Pedro. Más si cuenta con el respaldo enigmático de la pintura *La última cena* realizada por Leonardo da Vinci, en la que el erudito caracteriza a Juan con rasgos y cabello de mujer, tomando como modelo a su discípulo y amante Salai¹³, que constata el también polémico retrato de *Juan Bautista*.

En el fresco se pueden identificar a los doce apóstoles, cada uno con su propia reacción y expresión facial. De izquierda a derecha, se encuentran: Bartolomé, Santiago el Menor, Andrés, Judas Iscariote (con la bolsa de dinero), Pedro, Juan (que parece desmayarse), Jesús en el centro, Tomás, Santiago el Mayor, Felipe, Mateo y Simón. Cada uno refleja diferentes emociones, desde la sorpresa hasta la incredulidad, lo que enriquece la narrativa visual. La imagen de Juan, que aparece a la derecha de Jesús como el más afectado por la noticia, ha sido interpretada por algunos como una representación femenina, lo que ha llevado a la especulación sobre su identidad como María Magdalena. Leonardo da Vinci, en su obra, podría estar utilizando la figura de Juan no sólo como un apóstol, sino como un símbolo de la espiritualidad femenina y la importancia de la mujer en el cristianismo primitivo, sirviéndole el personaje dual para explorar el conflicto interno o la búsqueda de la identidad. De modo que la idea de que María Magdalena y Juan fueran la misma persona podría ser otra interpretación errónea de los textos bíblicos surgida mucho tiempo después de los eventos narrados, pero aprovechada por Leonardo da Vinci para manifestar la dualidad de una misma persona en diferentes momentos o situaciones, porque de lo que no cabe duda, es de que a la derecha de Jesús en la escena de *La última cena*, le acompaña una mujer o un apóstol muy femenino, que también ha levantado muchas especulaciones entre el «triángulo Jesús, Juan y María Magdalena». En cualquier caso, la ambigüedad de la figura andrógina de ese discípulo/a es una llamada a la reflexión y una crítica a las limitaciones de las narrativas patriarcales que han predominado en la historia del cristianismo. Por consiguiente, la figura de Juan/ María Magdalena en *La última cena* de Leonardo da Vinci se debiera interpretar como un reflejo de la dualidad de lo masculino y lo femenino en la espiritualidad cristiana que invita al debate sobre el importante papel de las mujeres en los relatos evangélicos, transportable de la comunidad cristiana primitiva a nuestros días, como también lo hace desde otra escena controvertida, con gran sutileza, Emilia Pardo Bazán, en “La visión de los Reyes Magos”. Porque el número de representaciones pictóricas recreando escenas de la Epifanía o de la Adoración de los Reyes Magos al Niño Jesús en el Portal de Belén es inconmensurable, pero no existe ninguna representación pictórica de los Reyes Magos

¹³ A la búsqueda de modelos, los pintores anhelan inmortalizar a sus amantes. No solo lo hizo Leonardo da Vinci con Gian Giacomo Caprotti de Oreno (Salai), también Sandro Botticelli con Simonetta Vespucci en varios cuadros, y Miguel Ángel poniendo a Jesús el rostro del joven Tommaso Cavalieri.

postrados ante María Magdalena, escena ucrónica¹⁴ propia del teatro de ensueño que Emilia Pardo Bazán va a emplear también posteriormente en *La muerte de la Quimera* (1905), como explico en el epígrafe *Singularidades de la adaptación tragicómica del mito de la Quimera* localizado como 3.1.1 en mi tesis (Callejón García, 2024, pág. 274) y antes refiero en el epígrafe *El teatro simbolista de Emilia Pardo Bazán*, localizado como 2.5 del mismo trabajo de investigación doctoral (Callejón García, 2024, pág. 135. Nota a pie de página 94) (Ver cronología de hipótesis históricas sobre M. Magdalena en Tabla 3).

Por tanto, a modo de ejercicio experimental, he fusionado la descripción de la primera acotación y la de la última y los he incluido como *prompt* en una aplicación de Inteligencia Artificial (ver Figura 1). El experimento de ningún modo pretende medirse a la pincelada ni a la genialidad de artistas como Caravaggio, Rafael, Miguel Ángel o Leonardo da Vinci, solo hacer una recreación de la escena final de *La visión de los Reyes Magos* para constatar el mensaje feminista enmascarado que a través de la descripción y la simbología Pardo Bazán inyecta en la psiquis del lector:

¹⁴ La ucrónica como género literario, que también podría denominarse novela histórica alternativa, se caracteriza porque la trama transcurre en un mundo desarrollado a partir de un punto en el pasado, en el que algún acontecimiento sucedió de forma diferente a como ocurrió en realidad. [...] Ese momento o acontecimiento común que separa a la realidad histórica conocida de la realidad ucrónica (o especulación) es denominado «Punto Jonbar» o punto de divergencia en honor a John Barr, personaje de un relato de 1930 de Jack Williamson (Bisbee, Arizona, 1908-Portales, Nuevo México, 2006).

Figura 1

Los Reyes Magos postrados ante María Magdalena en el desierto



Las imágenes que componen el *collage* han sido generadas con Inteligencia Artificial (Leonardo.Ai, s.f.), indicándole que tome como referencia para la pincelada, la pintura *La tormenta en el mar de Galilea* (1633) de Rembrandt. Y después han sido tratadas con tonos cromáticos similares procurando asemejar la «iluminación plateada». Con respecto a la composición escénica y actoral, cada imagen ofrece el momento desde un prisma distinto. Así, la *imagen nº 1* podría ser la más fiel a la descripción de la acotación: María Magdalena es vista a lo lejos por los Reyes (de espaldas al espectador). Esto me ha permitido incorporar también el poder y el peculio que simboliza Herodes, (o el Castillo de Magdalo con el que encaja la descripción de Magdalena). La *imagen nº 2* muestra la escena desde un plano invertido, poniendo el foco en el vaso mirrino de ungüento y en la expresión entristecida de María Magdalena de perfil; ahora la luna, enorme, resalta el instante en que dos Reyes están postrados y un tercero viene rezagado aún sin aparecer del dromedario que se introduce como elemento. Y la *imagen nº 3*, con panorámica propia de cine, ha hecho *zoom* a los personajes desde una perspectiva diagonal.

Magdalena, en primer plano con el rostro muy triste y portando el receptáculo con esencias de nardos, es observada justo desde detrás, en un segundo plano, por los Reyes postrados a ella.

Tabla 3

Cronología de hipótesis históricas sobre la identidad de María Magdalena

Ponente/ Documento	Identidad/es de Magdalena e hipótesis referidas en este artículo
Evangelios apócrifos (escritos entre s. I- III)	El conjunto de los textos gnósticos descubiertos en 1945 en Quenoboskion (heréticos para la Iglesia católica), entre los que se hallan El Evangelio de María, El Evangelio de Felipe y El Evangelio de Tomás, revelan a una Apóstol muy amada por Jesús e influyente en su tiempo
Papa Gregorio I (Roma 540-Roma 604)	María Magdalena es contemplada como prostituta a partir del siglo VI a raíz de un sermón de Gregorio Magno en donde la solapa a Magdalena con idea que deduce del pasaje Lucas 7, 36-50
Obispo Rábano Mauro (Maguncia, Alemania, 776- Oestrich-Winkel, Francia, 856)	El monje y teólogo benedictino autodenominado se refiere por primera vez a Magdalena con el sobrenombre de apóstol de apóstoles en el siglo IX, más en armonía con la Iglesia Ortodoxa en la que la apóstola siempre ha sido venerada como santa testigo de la resurrección
Jacobo de la Vorágine (Varazze, 1230- Génova, 1298/99)	Describe en el siglo XIII a María Magdalena, concretamente en su libro <i>La Leyenda Áurea</i> (1250-1280), como princesa muy guapa y rica que se entregó ociosa a los pecados carnales y después fue redimida por Jesús, arrepentida
Leonardo da Vinci (Anchiano, 1452- Amboise, Francia, 1519)	Conecta con el sincretismo arquetípico en la transcripción del pasaje de un evangelio canónico (San Juan 19: 25) que sugiere que Juan y Magdalena son la misma persona, y caracteriza andrógino a Juan en su pintura mural <i>La última cena</i> como un reflejo de la dualidad de lo masculino y lo femenino en la espiritualidad cristiana, tomando como modelo a su discípulo y amante Gian Giacomo Caprotti de Oreno (Salai), lo que suscita interpretaciones polémicas en lo que concierne al triángulo Jesús, Juan y María Magdalena, paralelamente a las especulaciones sobre la vida privada del artista
Anne C. Emmerick (Coesfeld, 1774- Dülmen, 1824)	Describe en los siglos XVIII y XVIII a María Magdalena en sus visiones, como una devota de Cristo, testigo de su resurrección, amor y dedicación hacia él. Testimonio recogido por el poeta Clemens María Brentano y el médico Guillermo Wesener en el libro <i>Visiones y revelaciones completas de la venerable Ana Catalina Emmerick</i>
Cady Stanton (Johnstown, Nueva	Pone en entredicho las interpretaciones prejuiciosas de los textos bíblicos acerca de la figura de M ^a Magdalena, y reinterpreta con un

York, 1815-Íbidem, 1902	comité integrado por 26 mujeres las Sagradas Escrituras denunciando en su libro <i>La Biblia Femenina</i> , que <i>Las Santas Escrituras</i> degradan de principio a fin a la Mujer
Juli Peradejordi (s. XXI)	Desmiente la hipótesis de que Magdalena era prostituta. El director de la editorial Obelisco argumenta en el Prólogo de la 1ª traducción al castellano del Evangelio de María (2004), que en la tradición judeocristiana el lavado de pies a un invitado no lo realizaban ni esclavos judíos ni prostitutas
Papa Francisco (s. XXI)	Justiprecia la memoria de María Magdalena refiriéndose a ella como la Apóstol de la Esperanza y símbolo de transformación a través de la fe. Honra la contribución de las mujeres en la Historia de la Iglesia, y designa el 22 de julio, como el día festivo en honor a Santa María Magdalena, en 2016
Carmen Bernabé Ubieta (s. XXI)	No apareciendo el nombre de Magdalena en el pasaje Lucas, 7, 36-50, la teóloga sugiere en un artículo de 2019 que es muy probable que por un malentendido se creyera a María Magdalena la pecadora arrepentida que buscó a Jesús en casa del fariseo, lo que la ha estigmatizado históricamente

4. CONCLUSIÓN

El Zoroastrismo es una de las religiones más antiguas del mundo, fundada por el profeta y filósofo Zaratustra (Zoroastro) en la antigua Persia alrededor del siglo VI a.C. Esta religión monoteísta se centra en la adoración de Ahura Mazda, el dios supremo, y en la lucha entre las fuerzas del bien y del mal, que ha tenido una influencia significativa en varias religiones posteriores, incluidas el judaísmo, el cristianismo y el islam. Sus enseñanzas sobre la dualidad del bien y del mal, la resurrección y el juicio final han sido adoptadas y adaptadas por estas religiones. Con respecto a esto, hay que destacar que tres personajes mencionados en el Evangelio de Mateo (Mateo 2:1-12) que viajaron desde el este para rendir homenaje al niño Jesús tras su nacimiento son descritos como «magos», un término que en la antigüedad se refería a sacerdotes y eruditos de la religión zoroastriana. Los magos zoroastrianos eran conocidos por sus conocimientos en astrología y otras ciencias. Y tal y como refiere doña Emilia, habrían seguido una estrella para encontrar al recién nacido Jesús, lo que sugiere que podrían haber utilizado sus conocimientos astronómicos para interpretar el acontecimiento celestial como un signo del nacimiento de un rey. La conexión entre los Reyes Magos y el Zoroastrismo radica, pues, en que estos sabios del este, posiblemente provenientes de Persia, podrían haber sido practicantes del Zoroastrismo, lo que explicaría su capacidad para interpretar las estrellas y reconocer la importancia del nacimiento de Jesús. “La visión de los Reyes Magos” corrobora también que Emilia Pardo Bazán, igual que muchos escritores de su época, se sintió atraída por el espiritismo, puntualizando en esto, que no lo hizo siendo integrante de la doctrina, sino desde un prisma filosófico y artístico que corroboran numerosos ejemplos entre sus cuentos y relatos, pero especialmente la novela *La Sirena Negra* (1908 OC. T.XLII), en la que combina elementos de realismo con toques de

misterio y esoterismo como la magia negra o la reencarnación dentro del engranaje de la historia que gira en torno a los conflictos internos de «Gaspar», un hombre atormentado por una profunda melancolía y una obsesión por la muerte, que ve trastocada su vida cuando conoce a una mujer misteriosa, a la que llama «la sirena negra», figura ambigua que representa tanto la belleza como la destrucción, lo seductor y lo fatal, y que lo introduce en un mundo de ocultismo y espiritualismo despertando su anhelo por lo desconocido y lo trascendente, y que le llevan a experimentar visiones, sueños premonitorios y fenómenos paranormales provocando en él interrogantes de dualidad como el bien y el mal, o el amor y el odio a la búsqueda de su identidad, y que le sitúan en la frontera entre la vida y la muerte, muerte planteada en la novela como liberación o puerta de escape del sufrimiento hacia un mundo más allá de la existencia terrenal.

Trece años antes doña Emilia publicaba en *La Época* un texto dramático fraterno y de redención muy apropiado para las fechas navideñas, lleno de simbología introspectiva religiosa. A través de los Reyes Magos, Pardo Bazán establece el debate de la búsqueda de la sabiduría, de la importancia de la diversidad y de la expectativa en un futuro mejor. La visión que tienen de María Magdalena al unísono sus Majestades de Oriente es una alabanza al don de las lágrimas para alcanzar la redención, un viaje desde la oscuridad hacia la luz convirtiendo la figura de María Magdalena en un símbolo de esperanza hacia la transformación a través del sufrimiento y del arrepentimiento. Pardo Bazán utiliza este tema para explorar la capacidad humana de cambiar. Pero al mismo tiempo, redefine la imagen de María Magdalena y reivindica la importancia de las mujeres en la historia cristiana.

Es verdad que doña Emilia se confiesa públicamente católica, pero eso no equivale a tener un posicionamiento simplista con respecto a la identidad de María Magdalena teniendo en cuenta además que su catolicismo no autocensuró su naturalismo mediante el que denunciara a una sociedad con diferentes varas de medir al hombre y a la mujer, y por el que sí que recibió la matraca feroz de los académicos ultracatólicos que le negaron el acceso a la Real Academia hasta tres veces (curiosamente, las veces que Pedro negó a Jesús). Tras una observación imparcial de la última acotación del texto dramático, hay que decir que la descripción dada sobre María Magdalena en “La visión de los Reyes Magos” tiene su mejor encaje con la información proporcionada por Jacobo de la Vorágine en *La leyenda Áurea* (la de una aristócrata rica arrepentida de sus pecados). En cualquier caso, que fuera o no fuera prostituta no tiene más gravedad que el afán de crear un relato para enjuiciarla de manera machista por ser mujer y estigmatizarla con sambenitos misóginos. Contrastar la versión que los evangelios canónicos y los apócrifos dan sobre María Magdalena, y también observar el imaginario metafórico pictórico y literario no elucida respuestas concluyentes lógicamente, pero sí permite apreciar que en los evangelios canónicos el papel de la mujer está rebajado con respecto al del hombre, y en los apócrifos gnósticos María Magdalena es relevante e influyente en su tiempo. Sirva de ejemplo, cómo Jesús defiende el derecho de las mujeres a interactuar con él cuando Pedro le reclama que reprima a Magdalena, asunto que testifica *Pistis Sophia*, considerada la Biblia Gnóstica.

En el artículo me he referido a María Magdalena como la apóstola o la apóstol. El género de la palabra «apóstola» no admite discusión, es la expresión femenina del término

antiguo «apóstolo», tal y como concreto en la nota a pie de página nº 11. Por ello es sectario e improcedente que en la actualidad la RAE continúe conceptuando masculino el género de «apóstol», fundamentado tal dictamen en el Nuevo Testamento, que alude solo a los doce discípulos escogidos por Jesús para predicar su evangelio, y descartando la posibilidad de que hubiera también «mujeres escogidas». Su acepción dada sobre María Magdalena (Santa) que cito textualmente, no se enreda en polémicas: «Mujer convertida por Jesús, al que acompañó junto con otras mujeres por Judea y a quien apareció por primera vez, según el Evangelio, después de la Resurrección. Fiesta, 22 de julio». (RAE, Diccionario de la Lengua española, pág. 810). Pero se echa en falta otra acepción con un sentido más amplio, alguna en la que la RAE reconozca que [apóstol] también puede referirse a cualquier misionero o predicador fervoroso de esa u otra causa, ya que la palabra «apóstol» proviene del latín «apostolus», que a su vez se deriva del griego «ἀπόστολος» (apóstolos), término conformado por «ἀπό» [apó], (que significa «de», «desde») y «στέλλω» [stéllō], (que significa «enviar»), exponiendo que según su génesis, la evolución a «apóstol» significa «enviado/a» o «mensajero/a», en concordancia con el género del artículo que le preceda.

En contraposición, las instituciones de la lengua tienden a ser conservadoras, y en este asunto, conviene reflexionar cómo el uso inclusivo de la palabra «apóstol» semejante al de «estudiante», «joven», «artista», «testigo», «periodista», «atleta», etc., palabras neutras oficiales, no le vale a la RAE, apegada a los evangelios canónicos, y reacia a reconocer «apóstol» como palabra neutra. Llama la atención, sin embargo, que en el siglo IX el Obispo Rábano Mauro llamara a María Magdalena por primera vez «apóstol de apóstoles» (Ver Tabla 3). O que en la actualidad el propio Papa Francisco se refiera a ella como «la apóstol de la esperanza» (Ver nota a pie de página nº 7 del artículo). Lo que me obliga a advertir a los lectores y a la propia RAE sobre el desfase que hay entre la evolución semántica del término «apóstol» que acoge en su significado tanto a hombres como a mujeres en contextos religiosos, literarios, artísticos, filosóficos, etc., frente a la restricción machista o estancada que se ciñe con hermetismo al Nuevo Testamento. En definitiva, la cuestión del género de la palabra «apóstol» respalda más si cabe el enfoque de mi análisis honesto con el espíritu de Emilia Pardo Bazán, así como mi interés por señalar que los textos canónicos, al contrario que los apócrifos rebajan a la mujer ante el hombre. De ahí el colosal valor didáctico en nuestros días de este texto progresista de Emilia Pardo Bazán quien rediseña a María Magdalena como arquetipo de la mujer que ha sido prejuzgada y estigmatizada por la sociedad. Al presentarla como una pecadora arrepentida, Pardo Bazán propone reflexionar sobre la naturaleza del pecado, la culpa y la salvación, a la vez que cuestiona los roles de género y las expectativas sociales impuestas a las mujeres. No es casualidad, sino causalidad, el que, en un texto simbolista cargado de significados, la última palabra que la dramaturga quiere que resuene en la psiquis del lector al concluir la lectura sea la de «Magdalena».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé Ubieta, C. (3 de Mayo de 2019). *Miriam de Magdala: Testigo y Discípula...* Obtenido de *Reflexión y Liberación*. Portal del Pensamiento liberador Latino Americano: <http://www.reflexionyliberacion.cl/ryl/2019/05/03/miriam-de-magdala-testigo-y-discipula/>
- Callejón García, J. A. (13 de Septiembre de 2024). ‘Sonetografía’ de María Magdalena. Obtenido de Teatro Twang: <https://teatrotwang.art.blog/2024/09/13/sonetografia-de-maria-magdalena/>
- Callejón García, J. A. (2024). *Emilia Pardo Bazán. Proyección didáctica y valor artístico-humanístico de su teatro de ensueño*. [Tesis Doctoral]. Almería: Universidad de Almería.
- Da Vinci, L. *La última cena*. (1495-98). Convento de Santa Maria delle Grazie, Milán.
- Emmerick, A. C. (1852). Visiones y revelaciones completas de la venerable Ana Catalina Emmerick. I-XV, [Edición facsímil]. (C. Brentano, & G. Wesener, Edits.) Asociación para la difusión de los relatos de A. C. Emmerick.
- Gentileschi, A. *María Magdalena*. (1622-25). Museo Soumaya, México.
- González Herrán, J. M. (2002). "Artículos"/ "cuentos" en la literatura periodística de Clarín y Pardo Bazán. En J. M. González Herrán, & B. V. Cervantes (Ed.), *La elaboración del canon en la literatura española del siglo XX: Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX*: [II Coloquio] (Barcelona, 20-22 de octubre de 1999) (Reproducción digital ed., págs. 209-228). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. <https://xurl.es/y1zah>
- González, J. A. (Ed.). (2015). *Evangelio de Felipe. Las Escrituras de Nag Hammadi*. Editorial Trotta.
- Guijarro Oporto, S. (2017). La Galilea del tiempo de Jesús. Las excavaciones de Magdala y el "documento Q". *Revista Bíblica* (79), 89-125.
- Harmenszoom van Rijn, R. (1633). *La tormenta en el mar de Galilea*. Museo Isabella Stewart Gardner, Boston, Massachusetts.
- Leonardo.Ai. (s.f.). Obtenido de <https://app.leonardo.ai>
- Pallarés, J. M. (Ed.). (2017). *Pistis Sophia*. Editorial Kairós.
- Pallarés, J. M. (Ed.). (2019). *Evangelio de Tomás. Las Escrituras de Nag Hammadi*. Editorial Kairós.
- Pardo Bazán, E. (1910). *El fondo del alma*. XXXI, Edición Digital por Biblioteca Miguel de Cervantes, 2021.
- Pardo Bazán, E. (1973). *Obras Completas* (Vols. I, II, III). (H. Kirby, Ed.). Aguilar.
- Pardo Bazán, E. (1990). *Cuentos completos*. I-IV. (J. Paredes, Ed.). Fundación Pedro Barrie de la Maza Conde de Fenosa.
- Pardo Bazán, E. (1994). *Cuentos de antaño*. (Clan, Ed.) Madrid: Clan Editorial.
- Pardo Bazán, E. (2010). *Teatro*. (M. R. Pereira, Ed.) Ediciones Akal.
- Pardo Bazán, E. (2021). *Doña Milagros*. (A. M. Rodríguez, Ed.) Ediciones Akal.
- Pardo Bazán, E. (2021). *La sirena negra*. (Á. Ruiz, Ed.) Cátedra.

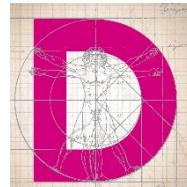
- Paulinas Ediciones. (Ed.). (1989). *La Santa Biblia*. Ediciones Paulinas.
- Peradejordi, J. (Ed.). (2004). *Evangelio de María Magdalena* (Biblioteca Esotérica ed.). Ediciones Obelisco.
- RAE. (1988). *El pequeño Espasa*. Espasa-Calpe.
- RAE. (s.f.). *Diccionario de la Lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Congregación para el Culto divino y la Disciplina de los Sacramentos. (2016). *Decreto sobre la celebración de la fiesta de Santa María Magdalena*. [Decreto]. Vaticano: Congregación para el Culto divino y la Disciplina de los Sacramentos.
- Stanton, E. C. (1895,1898). *The woman's Bible*. I, II, First Edition [Facsímil]. (B. Holmes, Ed.) European Publishing Company.
- Stanton, E. C. (s.f.). *The woman's Bible*. <https://sacred-texts.com/wmn/wb/index.htm>
- Vorágine, J. (1999). *La leyenda dorada* (Vols. I, II). (Graesse, Ed., & F. J. Macías, Trad.) Alianza Editorial.
- Weor, S. A. (Ed.). (1983). *Pistis Sophia*. <https://gnosis-samaelaunweor.org>

Digilec 11 (2024), pp. 199-217

Fecha de recepción: 17/07/2024

Fecha de aceptación: 08/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11070>



e-ISSN: 2386-6691

LA CORRECTA ESCRITURA EN TRADUCCIÓN: NORMAS ORTOTIPOGRÁFICAS COMPARADAS FRANCÉS-ESPAÑOL

WRITING RIGHT IN TRANSLATION: A COMPARISON OF FRENCH-SPANISH ORTHOTYPOGRAPHIC RULES

Carmen EXPÓSITO CASTRO

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6747-9229>

Resumen

La falta de consenso que presentan algunas normas dentro de la ortotipografía lleva, en muchos casos, a que se conceda poca importancia a los aspectos relativos a la correcta escritura de textos traducidos. En traducción, a diferencia de los aspectos terminológicos y temáticos, los elementos formales que garantizan la correcta coherencia y cohesión del texto traducido, y por tanto su comprensión por parte del destinatario, han sido en gran medida olvidados en la bibliografía publicada. Para aportar conocimiento en este sentido, hemos seleccionado diez aspectos de escritura en la combinación lingüística francés-español que plantean dificultades tanto para la escritura como para la traducción, así como alguna trampa debida a la interferencia del texto origen. Esta investigación se dirige al conjunto de la comunidad educativa y científica ya que, en ambos casos, van a trabajar con textos escritos en los que debe primar la correcta escritura, que forzosamente desemboca en una mejor calidad y una mayor comprensión del texto final.

Palabras clave: escritura correcta; ortotipografía; revisión; traducción; francés-español.

Abstract

The absence of agreement on certain orthotypographic rules often results in minimal attention being paid to the proper writing of translated documents. This lack of consensus regarding some aspects of correct writing practices frequently leads to a disregard for the accurate presentation of translated texts. Whilst considerable attention has been given to terminological and thematic aspects in Translation Studies, the formal elements that contribute to the proper coherence and cohesion of translated texts have been largely neglected in scholarly works. These elements, which are crucial for ensuring that the target audience can comprehend the translated content, have not received adequate focus

in the existing literature. To provide knowledge in this respect, we have selected ten aspects of writing in the French-Spanish language combination that may pose difficulties for both writing and translation, as well as some pitfalls due to interference from the source text. This study targets both educators and researchers, as both groups frequently work with written materials where proper writing is essential. Emphasising correct writing practices inevitably leads to enhanced quality and improved comprehension of the final document, benefiting the entire academic and scientific community.

Keywords: writing right; orthotypography; proofreading; translation; French-Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

A diferencia de las guías y manuales de estilo, que suelen incidir en un solo idioma, este artículo aborda el aspecto de la ortotipografía comparada entre el francés y el español y su correcto uso. Partimos de la idea de que este tipo de recursos de ortotipografía comparada no son frecuentes; para sustentar esta afirmación, a fecha de 11 de julio de 2024, se ha realizado una consulta en la página Google Scholar con los términos entrecomillados “ortotipografía comparada”, sin especificar ninguna combinación de lenguas; esa consulta ha mostrado un resultado de trece publicaciones –no todas relativas al objeto exacto de nuestro análisis–, siendo la primera la de Veloso (2004), *Ortotipografía comparada (francés-español)* y la más reciente de Usquiano Piscoya et al. (2021), *Ortotipografía para mejorar la redacción de textos gastronómicos y académicos traducidos al español*. Repetimos la búsqueda con las palabras francesas “orthotypographie comparée”; aquí solo aparece un resultado, el mismo que el primero de la búsqueda anterior de Veloso, 2004. A continuación, buscamos con “typographie comparée” porque consideramos que es habitual en francés hablar de tipografía más que de ortotipografía. El resultado es de dos publicaciones que no corresponden con los contenidos que nos interesan. Por consiguiente, podemos observar que, aparte del artículo de Veloso, el análisis ortotipográfico comparado entre francés y español es inexistente.

Dentro del Grado de Traducción e Interpretación, concretamente en el aula de traducción de textos jurídicos y económicos de la lengua B francés, asignatura que se cursa en el segundo cuatrimestre de 4º curso, del pasado curso académico, hemos observado que la redacción de muchos de los textos, especializados o no, incluye errores de escritura ortotipográfica que se trasvasan en el momento de la traducción al idioma del texto meta, lo que reduce la calidad de su contenido. Esos aspectos de forma se rigen por reglas específicas, muy importantes para la correcta presentación y cohesión del texto, así como para la comprensión por parte del destinatario de la traducción; esta afirmación está apoyada por otros autores y otros estudios de investigación empíricos previos. Así, Gómez Moreno y Hunt Gómez (2015) mencionan el estudio realizado por Montoro del Arco en 2011 en la Universidad de Granada, el cual puso de manifiesto el deterioro de los hábitos ortotipográficos del alumnado universitario. Las mismas autoras observan esta tendencia en los trabajos y traducciones de los estudiantes universitarios de Traducción y podemos intuir igualmente, que se trata de la tendencia generalizada en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba.

Gómez Moreno y Hunt Gómez (2015: 3-4) también recogen otras opiniones de autores con las que coincidimos, al reflexionar sobre cuáles pueden ser las causas de esa falta de corrección ortotipográfica:

En el ámbito de la traducción, el deterioro de los hábitos ortotipográficos no se limita al ámbito de la formación universitaria. Algunos autores señalan también su presencia incluso en traducciones consideradas profesionales (Martínez de Sousa 2003; Claros Díaz 2008).

Entre las causas de este deterioro, destacan las siguientes: el desconocimiento de las convenciones ortotipográficas, la importación de patrones extranjeros que se toman de Internet y la rápida expansión de la escritura informática (Montoro del Arco 2011). A ello se suma la escasa atención que en la enseñanza superior española se le presta a la ortotipografía (Montoro del Arco 2013), el mero descuido en la redacción e incluso «el poco aprecio de las cosas bien hechas» (Polo 1991: 389).

En nuestro caso, el análisis de encargos revisados y tareas corregidas, lo que incluye la traducción de textos jurídicos y judiciales, de francés a español, y la redacción en español, en ejercicios de preguntas cortas, parece indicar, en unos casos, la falta de revisión, el desinterés o el desconocimiento y, en otros casos, la interferencia del texto de partida. En cualquiera de esos casos conocer las normas en cada lengua será beneficioso para la calidad del texto meta y la redacción en nuestra lengua materna. La ortotipografía difiere entre lenguas, pero también dentro de una misma lengua varía en función de los lenguajes de especialidad e incluso de los protocolos específicos de distintas empresas u organismos.

El análisis que exponemos aquí parte de la hipótesis de que existe una falta general de respeto de las normas ortotipográficas en distintos ámbitos de especialización. El uso de mayúsculas y minúsculas, por ejemplo, no es el mismo en un texto de ámbito científico o en un texto de carácter jurídico o económico. El objetivo que perseguimos aquí se dirige a delimitar y explicitar un listado de diez normas ortotipográficas para su correcto uso en francés y español, tanto si debemos redactar en una de esas lenguas, como si debemos traducir hacia una de las dos. A pesar de tener una importancia capital, en el caso concreto del alumnado, se da más importancia a otras características del texto especializado, como es su terminología. La escasa producción científica centrada en este ámbito, como se ha visto anteriormente, permite afirmar la falta de recursos de ortotipografía comparada y evidencia el poco interés que se le otorga a la ortotipografía, a pesar de que buena parte de los modelos de competencia traductora actuales recogen el correcto uso de la ortotipografía en la lengua meta en alguno de sus componentes. Se deja de lado la correcta escritura de aspectos esenciales como los que expondremos en los apartados siguientes. Pretendemos incidir en el aspecto de la corrección escrita con objeto de mostrar la necesidad de su correcto uso que, inevitablemente, desemboca en la producción de un texto de calidad y la consiguiente cohesión de ese mismo texto; en definitiva, ello permitirá una correcta legibilidad y mejor comprensión por parte del destinatario. Aunque el par de lenguas de trabajo es la combinación francés-español, también se hará referencia en algún momento al inglés como lengua de interferencias ortotipográficas.

Teniendo en cuenta la limitación de espacio, esta aportación recoge los aspectos que más dificultades provocan de la ortotipografía entre francés y español, con vistas a mejorar su aprendizaje por parte de alumnado, profesorado, profesionales de la traducción y cualquier persona que necesite conocerlos para una redacción o traducción de sus textos de calidad. La selección de los diez aspectos ortotipográficos que se proponen resulta de la observación de la frecuencia de errores a partir de los textos revisados o corregidos en el aula de tercer curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba (Lengua B francés) de los últimos tres cursos académicos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE ORTOTIPOGRAFÍA

El interés por el respeto de la ortotipografía en la redacción de un texto original o traducido no es una cuestión banal; podemos afirmar que cuando se realiza una traducción, deben efectuarse muchas tareas al mismo tiempo: contextualización y comprensión del texto fuente, identificación de dificultades y problemas traductológicos, toma de decisiones en cuanto a léxico y terminología, un correcto trasvase de gramática y sintaxis en lengua meta, adaptación cultural del texto fuente al texto meta o estilo del texto. Para una buena calidad del texto meta, dominar todos esos aspectos es esencial, pero sin un perfecto conocimiento de unas normas ortotipográficas correctas y cohesionadas, el texto traducido corre el riesgo de no ser claro.

Es importante empezar haciendo referencia a recursos completos de autoría oficial, en los que se incluye el aspecto de la ortotipografía: *Libro de estilo de la lengua española según la normativa panhispánica* de la Real Academia Española (2018), *Ortografía de la Lengua Española* (2010) (en adelante, «la Ortografía»), *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD) en línea, páginas de la Fundéu y de la Académie française, así como diferentes manuales de estilo de la Unión Europea como el *Code de rédaction interinstitutionnel*, publicado en todas las lenguas oficiales de la UE. Teniendo en cuenta el elemento central de esta investigación, hay, obligatoriamente, que acudir a las aportaciones de Martínez de Sousa (2007, 2008, 2011, 2013) centradas específicamente en la ortotipografía desde un punto de vista lingüístico, dirigido a cualquier ámbito de especialización. Para una correcta escritura, se recomienda la consulta de esas publicaciones tanto por parte de estudiantes como de traductores profesionales. Son recursos muy completos, pero hay que tener en cuenta que, en función de la especialidad del texto, e incluso del destinatario, las normas pueden diferir.

Esta parcela de la lingüística ha comenzado a interesar hace relativamente poco tiempo en las formaciones de Traducción e Interpretación y van siendo cada vez más las publicaciones que, desde distintas áreas o lenguas y con análisis diversos, analizan la corrección ortotipográfica —o algunas de sus características— que permite que un texto traducido presente una buena calidad final. Aparte de las publicaciones con las que se inicia este apartado, desde el ámbito académico también se han publicado artículos y obras centradas en distintos elementos de la ortotipografía, desde distintos enfoques y en combinaciones diferentes de lenguas. Teniendo en cuenta esos tres puntos de vista en el análisis investigador, cabe observar, de forma cronológica, que desde hace varias décadas se han publicado investigaciones muy interesantes y necesarias para el ámbito profesional y académico. Así pues, Gómez de Enterría (1992) investiga las siglas dentro del lenguaje de la economía en la prensa española; Crespo Hidalgo (2002) dirige su investigación a cuestiones, problemas y soluciones de ortotipografía para autores y traductores; Martínez de Sousa, aparte de las obras anteriores también publica artículos científicos (2003, 2004) sobre los anglicismos ortotipográficos en la traducción y las trampas de la traducción, entre las que se encuentran ciertos aspectos ortotipográficos; Veloso (2004) se centra en la ortotipografía comparada entre el francés y el español; Leiva Rojo (2008) investiga la traducción de rasgos ortotipográficos del italiano al alemán y al español. Hay otras autoras

y autores que analizan este aspecto de la ortotipografía, incluido en los conceptos de la revisión y corrección de traducciones (Parra Galiano, 2010).

Asimismo, en la última década, ha aparecido más literatura relativa a este mismo ámbito. Barceló Martínez (2011, p. 310) expone las dificultades del alumnado de francés frente a la expresión de la cantidad y los porcentajes en textos económicos, afirmando que esto se debe a la ortotipografía y la concordancia en francés, o términos como *milliard* o *billion* en inglés; Le Poder (2012) actualiza el estudio de las siglas en el lenguaje económico de la prensa española generalista. Gómez Moreno y Hunt Gómez (2015) afirman la importancia de la corrección ortotipográfica en el aprendizaje de la traducción francés-español; Yuste Frías (2015) se encarga de la paratraducción, concretamente los márgenes, y Roales Ruiz (2017) lo aplica a la subtitulación en traducción audiovisual.

Por otro lado, la traducción de mayúsculas y minúsculas (inglés-español) también se analiza en los textos museísticos de la ciudad de Los Ángeles (Leiva Rojo y López Ibáñez, 2018) o en otras especializaciones como la traducción audiovisual (Chaume Varela, 2019), la traducción de cómic (Rodríguez Rodríguez, 2019) o la traducción periodística (Hernández Guerrero, 2019), así como la ortotipografía en textos gastronómicos y académicos traducidos al español (Usquiano Piscoya *et al.*, 2021). Observamos, por tanto, que la ortotipografía es objeto de investigación en muchos ámbitos de la traducción, con enfoques más o menos delimitados y en combinaciones muy distintas. Otros muchos autores, sin centrar sus estudios específicamente en ortotipografía, sí incluyen algunas aportaciones, especialmente al hablar de dificultades y errores de traducción y en distintos pares de lenguas: inglés-español, alemán-español, inglés-francés, chino-español y francés-español, objeto de nuestra investigación.

3. ORTOTIPOGRAFÍA FRANCÉS-ESPAÑOL

En traducción, en general es muy habitual que se produzca la interferencia del texto fuente en el texto meta, tanto en el aspecto de fondo como de forma y en este sentido es fácil dejarse llevar por el formato y la ortotipografía de partida. Los errores ortotipográficos en traducción se producen por dos motivos principales: en un primer momento la interferencia del texto origen y en un segundo momento por el uso incorrecto de o desconocimiento de la ortotipografía de la lengua de llegada. En el primer caso, pueden ocurrir a su vez dos situaciones, que el texto de partida contenga una correcta ortotipografía pero que al traducir debamos adaptar a la del idioma de llegada o que el texto de partida tenga una ortotipografía incorrecta o carezca de ella y debamos utilizarla correctamente al traducir el texto meta. Por consiguiente, para la redacción o para la traducción de un texto es de extrema importancia utilizar correctamente la ortotipografía.

Evocar la ortotipografía significa obligatoriamente citar a Martínez de Sousa, un experto en esta materia desde hace más de cuarenta años, quien afirma que la ortotipografía «se ocupa del estudio y aplicación de las reglas de escritura tipográfica; es decir, el conjunto de reglas por que se rige la confección de un impreso mediante recursos tipográficos» (2008, p. 393). Por otro lado, el *Diccionario de la lengua española* en línea (2022) define el término como el «Conjunto de usos y convenciones particulares por las

que se rige en cada lengua la escritura mediante signos tipográficos» y la *Encyclopédie Universalis* (2023) define ese mismo concepto como “domaine couvrant l’ensemble des corrections de fautes, par l’association de l’orthographe et de la typographie”.

En la enseñanza-aprendizaje de la traducción resulta muy necesario incluir la correcta escritura y presentación de los textos, referidas exclusivamente al aspecto formal. Ello supone iniciar al alumnado en ortotipografía, en algunos elementos de dificultad añadida como son la escritura de los números, los símbolos, las siglas o las abreviaturas. Esos aspectos lingüísticos, por tanto, enlazan traducción y ortotipografía, por lo que hay que ser buen conocedor de ambos conceptos. Nos parece oportuna la siguiente cita de Martínez de Sousa, afirmación con la que estamos totalmente de acuerdo:

[...] no suelen los traductores parar mientes en que las dificultades no estriban solo en las que se derivan de la translación de un texto de partida, con una estructura y un contenido, a otro texto, el texto meta o de llegada, con otra estructura, pero (eso es lo deseable y lo difícil) con el mismo contenido. A la postre, lo normalito es que les dé lo mismo traducir una palabra o frase entre comillas que de cursiva, siendo así que a lo mejor no son trasladables tal cual ni las comillas ni la cursiva, sino otra forma, otra grafía, otra escritura. Porque lo importante es vestir el contenido traducido con los ropajes de la lengua a la que se vierte para que no parezca cosa extraña. [...] A los desajustes que se producen por la inadecuada adaptación de los elementos formales en la traducción se les llama extranjerismos ortotipográficos, y la copia literal se produce por lo que se conoce como mimetismo ortográfico, es decir, la copia, generalmente inconsciente, de usos y grafías que pertenecen a otra lengua, pero que carecen de aplicación en la ortotipografía del español. (2003, p. 1)

Queremos insistir en la importancia que acordamos a esa parte de la lingüística. Su puesta en práctica podrá llevarse a cabo tanto para la redacción adecuada de un texto en español o francés, como para no caer en la interferencia ortotipográfica cuando se traduce en una de las dos direcciones.

Nuestra experiencia docente en traducción permite afirmar que se producen una serie de errores en la escritura cuyo origen es diverso; cabría adelantar que, en unos casos, es por desconocimiento de su correcto uso y en otros, por falta de documentación y revisión. Otra constatación que se puede extraer de los encargos en el aula es la falta de cohesión de las decisiones adoptadas. A modo de ejemplo, el uso de las comillas puede aparecer en distintas partes con usos diferentes. Como veremos en el apartado siguiente, en algunos casos la correcta escritura va a diferir en función de cuál sea nuestro destinatario, pero en cada texto con el que estemos trabajando, la decisión que tomemos o que nos venga impuesta debe ser la misma a lo largo de todas sus páginas.

No es fácil consensuar normas de ortotipografía. De acuerdo con la afirmación de Veloso “esas normas son más bien ‘recomendaciones’, lo cual, añadido al uso más o menos discrecional de las reglas, favorece un empleo demasiado fluctuante y contribuye a cierta sensación de confusión” (2004: 184). A continuación, proponemos un listado de aspectos ortotipográficos, comparando su uso entre el francés y el español. Esta propuesta pretende ayudar a mejorar la escritura de los aspectos que hemos seleccionado. Por motivos de espacio, este artículo no puede contener toda la materia que desearíamos, por

lo que hemos seleccionado los diez aspectos contrastados entre el francés y el español que consideramos que son más frecuentes en la redacción o traducción de textos. Al mismo tiempo, se recogen los aspectos en los que, en cada caso, sí hay mayor consenso entre autores y entre las dos lenguas.

1. Mayúsculas y minúsculas
2. Espacios entre palabras y signos de puntuación
3. Símbolos
4. Abreviaturas
5. Siglas y acrónimos
6. Comillas y cursiva
7. Cantidades monetarias
8. Números decimales y miles
9. Espacio irrompible
10. Punto final de frase y puntuación en enumeraciones con guiones o listados

3.1. Mayúsculas y minúsculas

La escritura de mayúsculas y minúsculas no coincide entre las distintas lenguas e incluso puede conllevar decisiones un tanto aleatorias. Es cierto que en el español escrito y, especialmente, en el administrativo y el referente a organismos, cargos y títulos, parecería que el uso de la mayúscula supone un mayor prestigio, lo que se traduce en un abuso de las palabras con mayúscula inicial y un estilo muy pesado de los textos. La Ortografía española ya advierte de la preponderancia de la minúscula y ante la duda, es el uso que recomienda. Tal y como expone Martínez de Sousa, el español emplea más mayúsculas que el francés, pero menos que el inglés. El mismo autor afirma, además, que:

Entre los problemas ortográficos de la traducción, ninguno tan peliagudo como el uso de las mayúsculas. Este problema tiene, cuando menos, dos orígenes: por un lado, la influencia de la lengua de partida, y por otro, los usos y costumbres del traductor, su postura ante ese fenómeno, más social que ortográfico a veces, del uso de las mayúsculas en los escritos. [...] Digamos que, en general, que lo normal es escribir las palabras con letras minúsculas, que la mayúscula es una excepción y que como tal debe emplearse (2004, p. 152).

La falta de consenso en el uso de mayúsculas y minúsculas está generalizada y se da en cualquier campo de especialización. En general, los cargos y empleos, títulos honoríficos y tratamientos se escriben con minúscula. En el caso de que la denominación esté formada por varios términos, como es el caso de instituciones, entidades, nombres comerciales, etc., cada palabra iría en mayúscula, como es el caso de “Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital”.

En francés, en general, se utiliza la mayúscula en inicio de texto o frase, con los nombres propios y con los nombres comunes, utilizados como nombres propios: le chef de l'État français, la Bourse de Wall Street; esto no deja lugar a dudas ya que coincide en las dos lenguas. Pero, en relación con los nombres de instituciones y entidades, es muy

importante aclarar que los adjetivos que acompañan al sustantivo se escriben con minúscula, lo que difiere de la norma en español en la que los nombres de organismos o instituciones que contienen un adjetivo sí se escriben en mayúscula: le Parlement européen/el Parlamento Europeo.

Respecto a las nacionalidades cabe destacar que su escritura no coincide en la escritura en español y francés cuando el adjetivo se utiliza como nombre: les Français, les Belges, les Québécois en francés y los franceses, los belgas o los quebequenses. Otro aspecto de confusión de escritura en mayúscula o minúscula es el de los tratamientos que, en francés, por un lado, irán en minúscula cuando nos dirigimos directamente a la persona como en “bonjour monsieur le maire”, en este caso los títulos y funciones van igualmente en minúscula; y por otro lado, se escribirán en mayúscula en la correspondencia, tanto en las fórmulas de saludo como en las de despedida: Chère Madame, Veuillez recevoir, Madame, l’expression de mes salutations. Esos tratamientos, en sus formas extensas, se escriben en minúscula en español: señora, señor, don... La abreviatura de todos estos tratamientos se incluye en el punto 3.4.

Cabe incidir en otro aspecto, el de las fechas cuya correcta escritura, tanto en francés como en español, es minúscula en los nombres de los días y los meses. Por interferencia del inglés, tanto en una lengua como en otra, podemos ver ese léxico escrito en mayúscula, error frecuente, más aún en francés que en español. Por último, en lo que a uso y corrección escrita de mayúsculas se refiere, tanto en francés como en español, las mayúsculas deben acentuarse, y así lo recomiendan las instituciones de la lengua en Francia y en España (Académie française y Real Academia Española).

3.2. Espacios entre palabras y signos de puntuación

En cuanto a reglas de espacios entre palabras o números y signos de puntuación habría que tener en cuenta varios aspectos, que vamos a considerar desde el enfoque comparado francés y español y explicaremos por separado en caso de que difieran.

- En ambas lenguas, todo signo de puntuación está seguido de un espacio, aunque hay dos excepciones: los puntos que aparecen en las direcciones de internet y las comas de los decimales en los números.
- Los signos simples (coma, punto y puntos suspensivos) van seguidos de espacio, pero nunca van precedidos de espacio.
- En el caso de signo doble (punto y coma, dos puntos, signo de exclamación, signo de interrogación y comillas angulares « »), el francés y el español difieren; para el francés debemos utilizar espacio antes y después de estos signos de puntuación y para el español al igual que en los signos anteriores solo se utiliza un espacio detrás, pero no delante. Cabe aclarar igualmente en este sentido que, para los signos de exclamación e interrogación, en francés esos signos solo se escriben al final del enunciado que exclama o pregunta, sin embargo, en español esos signos son dobles, abren y cierran la pregunta o la exclamación.
- Los paréntesis, los corchetes, las llaves y los guiones llevan un espacio en el exterior, pero no en el interior. Esta norma coincide en francés y español.

Con objeto de poder entender y recoger mejor esta regla ortotipográfica, presentamos a continuación una tabla con el uso correcto de espacios de los signos de puntuación en ambas lenguas (ver Tabla 1):

Tabla 1*Normas de espacios con signos de puntuación*

Nombre del signo	Signo	Espacio antes FR	Espacio después FR	Espacio antes ES	Espacio después ES
coma en texto	,	no	sí	no	sí
coma en número*	,	no	no	no	no
punto	.	no	sí	no	sí
dos puntos**	:	sí, irrompible	sí	no	sí
punto y coma**	;	sí	sí	no	sí
puntos suspensivos	...	no	sí	no	sí
exclamación**	!	sí	sí	no	sí
interrogación**	?	sí	sí	no	sí
exclamación de apertura	¡	-	-	no	sí
interrogación de apertura	¿	-	-	no	sí
Comilla de apertura	«	sí	sí, irrompible	sí	no
Comilla de cierre	»	sí, irrompible	sí	no	sí
paréntesis de apertura	(	sí	no	sí	no
paréntesis de cierre	)	no	sí	no	sí
corchete de apertura	[	sí	no	sí	no
corchete de cierre	]	no	sí	no	sí
raya	—	sí	sí	sí	sí***
guion	-	no	no	no	no
barra oblicua	/	no	no	no	no
et	&	sí	sí	sí	sí
porcentaje	%	sí, irrompible	sí	sí, irrompible	sí
signos matemáticos	+ - × ÷ =	sí	sí	sí	sí

* Es posible el uso de punto en el español de América.

** En Canadá el uso es como en español.

*** En español hay un espacio antes de la raya de apertura y después de la de cierre.

3.3. Símbolos

El *Diccionario de la Lengua Española* en línea (2022) en su tercera acepción, considera símbolo:

3. m. Ling. Representación gráfica invariable de un concepto de carácter científico o técnico, constituida por una o más letras u otros signos no alfabetizables, que goza de difusión internacional, y que, a diferencia de la abreviatura, no se escribe con punto pospuesto; p. ej., N, He, km y € por norte, helio, kilómetro y euro, respectivamente.

La Fundéu, en una entrada sobre símbolos y abreviaturas (2012) define los símbolos como la representación de un concepto científico o técnico, formado por letras o signos convencionales. Considerando que la mayoría están creados por organismos de normalización, tienen validez internacional: kg, Ag, cm, %, &, \$, @, etc. De esa normalización se exceptúan “algunos símbolos de uso tradicional que son válidos en determinadas zonas geográficas, como O (Oeste), que se emplea en el habla hispana, frente a W (West), que es el que impera en el sistema internacional”.

Medina Reguera y Stender (2018: 105) afirman que en el lenguaje económico son frecuentes símbolos como % (por ciento) o € (euro). Son abreviaturas que solo tienen valor gráfico y se pronuncian de forma desarrollada y, al igual que los demás mecanismos de abreviación, sirven para aumentar la efectividad y brevedad de un texto. Su uso es diferente en cada lengua en cuanto a frecuencia y contexto. También es importante saber, para su correcta escritura, que no van seguidos de punto abreviativo: no debe escribirse 3 kg. sino 3 kg, sin punto. Por otro lado, si tras el símbolo le corresponde el punto de final de oración, este no debe omitirse. Tampoco tienen plural, por lo que lo apropiado es escribir 3 kg, en lugar de 3 kgs. Al tratarse de normalización internacional, en francés la regla coincide exactamente en este sentido: 25 km, 12 m², 454 g de beurre.

Como excepción a lo expuesto en el apartado de mayúsculas y minúsculas, los símbolos tienen una grafía normalizada que debe preservarse. Por ejemplo, van con mayúscula los puntos cardinales (S, de sur; SE, de sureste), así como la inicial de los elementos químicos (O, de oxígeno; Br, de bromo; Cl, de cloro). Las mayúsculas y minúsculas de las unidades de medida (como kg para el kilogramo, ha para la hectárea, kW para el kilovatio) han de preservarse en todos los contextos, incluso en textos escritos íntegramente en mayúscula, pues no es lo mismo 1 mA (una milésima de amperio) que 1 MA (un millón de amperios).

3.4. Abreviaturas

Las abreviaturas como recoge la Ortografía de la lengua española son “la representación gráfica reducida de una palabra o sílabas de su escritura completa”, obtenida, por tanto, de la eliminación de algunas de las letras (al menos dos letras o tres si es muy larga la palabra) o sílabas finales o centrales (Aleza Izquierdo 2011, p. 77). Esta estrategia de reducción junto con las que aparecen en el punto siguiente, se denominan

“abreviaciones” que, en términos generales, es el acto de reducir o hacer más corto un concepto.

En francés, La Universidad Laval de Quebec, en Canadá (2016), define el concepto añadiendo información en cuanto a economía de espacio y tiempo: “L'abréviation est le retranchement de lettres dans un mot à des fins d'économie d'espace et de temps. Il n'existe que trois règles abréviatives en français” y aclara que las reglas generales para las abreviaturas presentan tres formas diferentes de formación:

- a) Le procédé abréviatif le plus courant consiste à couper le mot après la première consonne et à faire suivre celle-ci d'un point (M. = Monsieur; p. = page ou pages; n. c. = nom commun)
- b) Le second procédé abréviatif consiste à couper un mot après la première syllabe mais avant une voyelle, de façon à ce que l'abréviation se termine toujours par une consonne. Le mot ainsi abrégé doit être suivi d'un point. (déc. = décembre; inv. = invariable; fém. = féminin).
- c) Le troisième procédé consiste à retrancher des lettres médianes d'un mot ou à ne garder que la première et la dernière lettre du mot. Dans ce cas, les mots abrégés ne sont jamais suivis d'un point puisque la dernière lettre de l'abréviation correspond à la dernière lettre du mot écrit au complet (Dr = docteur; dépt = département).

Respecto a las abreviaturas, de nuevo en la página de la Fundéu se explica que una palabra puede tener más de una abreviatura, por ejemplo, para página se usan p. y págs.; llevan punto abreviativo (a. C., pl., admón.) o, más raramente, barra (c/ Bailén). En las abreviaturas con más de un elemento, se deja un espacio detrás del punto abreviativo (se escribe EE. UU. y no EE.UU.). Si la abreviatura lleva una parte volada, lo adecuado es escribir un punto antes de esta sin dejar espacio (n.º, no nº. ni nºº). Y en caso de tener más de una letra, generalmente forman el plural añadiendo una s, como en el caso de «págs.», o si constan de una sola letra, esta se suele duplicar: pp. Esta regla difiere en el caso del francés que dispone que no hay plural en las abreviaturas, excepto en Mmes (mesdames), MM. (Messieurs), Mlles (mesdemoiselles), Drs (docteurs), Mes (maîtres), nos (numéros). Y en el último ejemplo, también vemos que hay una diferencia al abreviar número en francés y en español.

Como complemento de lo expuesto en el apartado 3.1. respecto a los tratamientos completos, en el caso de sus abreviaturas en español la norma coincide con el francés. En español, al dirigirnos a una persona podemos utilizar dos tipos de tratamiento: don/doña y señor/señora. Esas cuatro formas de tratamiento in extenso, se escriben con minúscula y en sus formas abreviadas D./D.^a, Sr./Sr.^a, se escriben con mayúscula.

Por último, las abreviaturas de los ordinales en español, al igual que en el caso de número, llevan un punto y una parte volada: 1.^º/1.er, 2.^a o 3.^º/3.er en función del género y categoría gramatical. Por su parte, en francés, los términos premier y première se abrevian con las dos últimas letras de la palabra (masculino en -er y femenino en -re): 1er (< premier); 1re (< première). A partir del número 2 y siguientes, se escribe -e final volada (no -me, -ème o -ième): 2^e place.

En general, en el caso de las abreviaturas recomendamos consultar los listados existentes en cada lengua y, sobre todo, consultar con el destinatario de nuestro texto, ya

que puede haber diferencias de pautas ortotipográficas entre empresas y organismos distintos, pero, sobre todo, en lo que se refiere específicamente a la traducción, puede haber muchas diferencias de escritura de una lengua a otra.

3.5. Siglas y acrónimos

En este apartado se presentan otros dos tipos de abreviaciones. Para la definición de sigla, hay un común acuerdo entre los autores, coincidente con la definición propuesta por el *Diccionario de la lengua española* (2022) para la entrada “sigla”:

1. f. Abreviación gráfica formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja; p. ej., ONU por Organización de las Naciones Unidas, ovni por objeto volador no identificado, IPC por índice de precios al consumo.
2. f. Cada una de las letras de una sigla (l abreviación formada por letras iniciales). P. ej., O, N y U son siglas en ONU.
3. f. Cualquier signo que sirve para ahorrar letras o espacio en la escritura.

Las siglas se utilizan en muchos ámbitos para referirse de forma abreviada a organismos, instituciones, empresas, sistemas, o asociaciones. Para utilizarlas en un texto o en una traducción es muy recomendable que la primera vez que aparezcan, se desarrollen entre paréntesis con objeto de que el lector tenga conocimiento de su significado. No obstante, cabe incidir en que la forma desarrollada deberá seguir la norma de mayúsculas y minúsculas que se expuso en el apartado correspondiente.

Cabe afirmar que las siglas ocupan un lugar destacado en el vocabulario de la economía y que su uso en los textos económicos es una de las principales características de este tipo de documentos (Gómez de Enterría, 1992). Esta afirmación queda demostrada igualmente en la investigación de Medina Reguera y Stender (2018) basada en un corpus de textos económicos en la prensa española y alemana.

Vamos a exponer de forma conjunta los tipos y la forma de escritura de las siglas y de los acrónimos en francés y en español. En cuanto a tipología formal, la Ortografía (2010) distingue tres tipos de siglas:

- a) Acrónimos o siglas de lectura silábica normal, que se leen tal y como se escriben: ONU, OTAN, láser, ovni. Muchas de estas siglas acaban incorporándose como sustantivos comunes al léxico común del idioma.
- b) Aquellas cuya forma impronunciable obliga a leerlas con deletreo como DNI. En ocasiones, se han creado a partir de estas siglas, integrando las vocales necesarias para su pronunciación, nuevas palabras que se han incorporado como tales a los diccionarios: elepé, de LP, etc.
- c) Siglas de estructura mixta, es decir, siglas que se leen combinando ambos métodos: CD-ROM, que ha generado la palabra cederrón.

En francés, el concepto de sigla, tal y como lo recoge el *Dictionnaire de français de Larousse* en su versión en línea (2022) se define como: “Abréviation formée par une suite de lettres qui sont les initiales d'un groupe de mots”, por ejemplo, SNCF.

La sigla en la escritura no admite marca de plural, por lo que es invariable. Por tanto, la indicación de pluralidad se ha de hacer mediante los determinantes que las introducen: unas ONG, los ISBN... No es extraño que, en estos casos, debido a la influencia del inglés, veamos escrita la sigla con una «s» final, uso incorrecto en español y en francés. En cuanto a su escritura también, las siglas en español y en francés se escriben en mayúscula y sin puntos ni espacios: FMI, BCE, ISO y nunca van con tilde ni en cursiva. A diferencia de las siglas, los acrónimos pueden escribirse solo con la inicial mayúscula cuando se trata de nombres propios y tienen más de cuatro letras: Unicef, o con todas sus letras minúsculas, en caso de haberse convertido en nombres comunes: uci, ovni, sida. Y en este caso, sí son de aplicación las reglas de acentuación gráfica en español: láser (Aleza Izquierdo, 2011).

Esta norma coincide con el uso en francés. Sin embargo, la Ortografía dicta que las siglas deben escribirse con mayúscula, y la tipografía decide imprimirlas en versalitas para que no rompan la armonía del texto. Para el acrónimo, el concepto coincide en las dos lenguas y puede definirse como la abreviación cuyo origen es como el de la sigla, pero con pronunciación como una palabra ordinaria: Unesco, por ejemplo. Hay otros autores como Martínez de Sousa, con los que estamos de acuerdo, que respecto al acrónimo afirma en un primer momento, que es más difícil de definir que de utilizar. Lo define como:

[...] la palabra (común o propia) formada por extremos de otras palabras que forman un enunciado, como tergal (de poliéster gallo), bit (de binary digit), radar (de radio detection and ranging). Se prestan bien al plural.

No deben confundirse los acrónimos con los siglónimos, palabras de uso ordinario formadas por el mismo procedimiento que las siglas, como sida, láser y otras (2004, p. 152).

En ese sentido, en francés también existen y lo define como siglas que están formadas por dos o tres letras de algunas palabras que la componen, con objeto de facilitar su lectura. Corresponde con lo que algunos autores denominamos acrónimo en español. Para concluir este punto queremos incidir en que las normas para siglas y acrónimos pueden variar y que lo importante es utilizar la que se elija de forma sistemática y rigurosa en un mismo texto, con vistas a mantener la cohesión.

3.6. Comillas y cursiva

Consideramos que, en lo que respecta a las comillas, parte del uso generalizado de las comillas inglesas se debe a la tecnología, ya que la grandísima mayoría de los ordenadores que utilizamos escribe las comillas inglesas cuando pulsamos en la tecla correspondiente, por lo que para muchas personas, y quizás más aún para el alumnado, es un esfuerzo añadido tener que marcar un código (Alt+174 para ““” y Alt+175 para “””, respectivamente) o hacer otro tipo de búsqueda, pero la norma en español y en francés pide que se utilicen las comillas angulares (« »). No obstante, cuando debamos utilizar comillas dentro de otras comillas, las que se sitúen dentro sí serán inglesas (“ ””). O si los

protocolos de revistas o empresas requieren el uso de las comillas inglesas, dentro de estas se utilizarían las comillas simples. Cuando queremos destacar las partes correspondientes de un texto puede utilizarse la escritura de comillas o de cursiva; somos conscientes de que, en algunos casos, el uso de unas u otras puede dejarse a elección de quien redacta o estar sujeto a normas del destinatario. No obstante, las comillas tienen un uso generalizado en las citas textuales de palabras o partes de un texto o discurso.

Respecto a la letra cursiva, siguiendo la definición que aporta Martínez de Sousa (2012, p. 203), “se utiliza en los textos ordinarios, compuestos con letra normal, para poner de relieve una letra, palabra, frase o párrafo. Si se escribe a mano, se subraya con un trazo simple el texto afectado”. En español, por otro lado, “las letras o palabras que en determinados textos desempeñan funciones especiales, en general de metalenguaje, se escriben en cursiva” (Martínez de Sousa, 2012, p. 451). Por tanto, el uso de la cursiva sirve para destacar una o varias palabras en un texto, letras o palabras con función de metalenguaje, palabras extranjeras y latinismos. Esas partes se escribirán en redonda cuando el texto en el que se incluyen está escrito en cursiva. Es importante, por último, destacar que el uso doble de comillas y cursiva es incorrecto.

3.7. Cantidades monetarias

Los nombres correspondientes a cada moneda en cada país deben traducirse, pero sus códigos y sus símbolos son iguales para todas las lenguas. La Fundéu, en una entrada de 2017, publicada en su página, ofrece una serie de claves para la correcta escritura. La organización internacional de normalización, en su norma ISO 4217, ha establecido códigos de tres letras para todas las monedas, que se pueden utilizar como símbolos. Salvo en algunos usos técnicos, los códigos no resultan apropiados en general para mencionar en un texto la moneda en sí, sino que normalmente se usan acompañados de una cantidad escrita íntegramente en cifras. La propia ISO escribe el código tras la cifra, lo que también es habitual en España, y en tal caso va separado con un espacio: 15 €. Por el contrario, en América suele ir antepuesto, sin dejar un espacio: “El dólar cotiza estable a \$15,419”. Cuando va pospuesto, admite también los prefijos del sistema internacional, de modo que 5 kEUR son 5000 euros, y 5 MUSD son 5 millones de dólares.

Este aspecto de la ortotipografía para la expresión de cantidades monetarias coincide en francés y en español, así como en otras lenguas, ya que sigue una normalización internacional y, por consiguiente, representa un conocimiento universal en muchos países, específicamente en los de la Unión Europea. Cabe observar que en el caso de los prefijos económicos las reglas de mayúsculas y minúsculas difieren de la norma general, siendo de suma importancia respetar su uso tal y como lo marca el sistema internacional.

3.8. Números decimales y miles

En las expresiones numéricas escritas con cifras, se suele utilizar la coma para separar la parte entera de la decimal (según la normativa internacional). La coma se escribe en la parte inferior y nunca arriba (anglicismo ortotipográfico). En este caso,

debemos saber que el punto también está aceptado, muy frecuente en algunos países de Hispanoamérica, así 3.1416 sería correcto. A este respecto, «la Ortografía (en el capítulo sobre los numerales) recomienda el punto, con el fin de ir unificando esta práctica entre países (OLE, p. 666)» (Aleza Izquierdo, 2011, p. 33). En Francia y en Canadá, la norma obliga al uso de la coma.

En cuanto a la escritura de los miles, los números de cuatro dígitos o más y, según indica el DPD (2005), para facilitar la lectura, se pueden escribir con espacios que separan grupos de tres cifras, empezando por la derecha: 12 345, 678 901, 4 500 000. Para números de cuatro dígitos se puede mantener esa norma o escribir el número sin espacio. Las normas internacionales y las de las Academias indican que es impropio emplear punto o coma en lugar del espacio, ya que estos signos tienen como función separar los decimales. En el caso francés, la norma es la misma que es español.

Como excepción a lo anterior, el DPD en línea (2024) indica igualmente que los años, páginas, portales de vías urbanas, códigos postales, apartados de correos, números de artículos legales, decretos o leyes no separan los números: año 2001, página 3142, código postal 28357.

3.9. Espacio irrompible

Esta norma ortotipográfica es más bien una ausencia de signo ortográfico puesto que se trata de un espacio. Vamos a basarnos en un artículo publicado por Chantal Contant (2017) en la página bescherelle.ca. En francés ese espacio se llama *espace insécable*, en español se habla de espacio fino, espacio irrompible, espacio de separación o espacio en blanco. Se sitúa entre el número y los símbolos que ya se presentaron en el apartado 3.3., según la norma de los signos de puntuación de la tabla del punto 3.2. y en el caso de los números a partir de cuatro dígitos, como se ha comentado en el punto anterior. La finalidad de este espacio es evitar que las partes se separen al final de línea, para utilizarlo debemos pulsar al mismo tiempo las tres teclas Ctrl+Maj+barra espaciadora de un ordenador.

No hay que confundir espacio irrompible con espacio en general, que se obtiene con la barra espaciadora del teclado y que no evita la separación de la que se hablaba anteriormente.

3.10. Punto final de frase y puntuación en enumeraciones con guiones o listados

En este último aspecto, cabe afirmar que existe bastante confusión. En las dos lenguas, debemos escribir los títulos y subtítulos sin puntuación final, excepto si incluyen un signo de exclamación o interrogación. Es muy habitual ver punto en un título en el que solo hay una palabra o más, pero que solo ocupan un renglón. En el caso de las enumeraciones en forma de lista que suelen aparecer con pocas palabras o textos breves, no debemos poner punto tras cada elemento de la lista. Teniendo en cuenta que ese listado va a estar precedido en muchas ocasiones de dos puntos (:), la puntuación correcta

después de cada elemento de la lista será coma o punto y coma, así como minúscula en la primera palabra de cada elemento. El último elemento de la lista sí deberá llevar punto.

Como norma general, se recomienda no usar punto en enunciados sin verbo y que ocupan un solo renglón.

4. CONCLUSIÓN

Hemos presentado una propuesta de diez aspectos ortotipográficos comparados entre francés y español por considerarla necesaria ya que, a pesar de existir otros recursos más amplios como libros de estilo o las propias Ortografías de las lenguas francesa y española, la novedad radica aquí en la explicación comparada de cada aspecto para cada una de las lenguas. La correcta escritura ortotipográfica suele ser fuente de dificultad en los textos redactados y traducidos, por lo que consideramos que será un recurso muy útil para una correcta redacción o traducción de textos.

Se han alcanzado los objetivos de partida, ya que se han delimitado y explicitado los aspectos de corrección escrita que, desde la experiencia docente, observamos que son más confusos entre el francés y el español. Cabe afirmar, asimismo, que con esta recopilación de normas se facilita la adquisición de la escritura correcta de los elementos seleccionados y así, alcanzar como resultado unos textos originales y traducidos de calidad. Por otro lado, las aclaraciones de cada aspecto incluido servirán para entender mejor las normas de uso en cada una de las lenguas, así como en el proceso de traducción entre ellas. Una correcta escritura permite obtener una correcta comprensión del mensaje y una mejor cohesión y coherencia del texto. Consideramos que el artículo permitirá a los destinatarios interesados una mejora sustancial de la escritura de sus textos en español y en francés.

Una futura línea de investigación de este trabajo estará orientada a una publicación posterior, centrada en la elaboración de una recopilación de ortotipografía comparada francés-español más extensa, en forma de guía o manual. Concluimos incidiendo de nuevo en que la ortotipografía también se traduce, pero antes de poder trasladarla correctamente a un idioma de destino, es necesario conocer la norma en cada una de las lenguas de trabajo. Sabemos que, entre el francés y el español, las reglas no son siempre las mismas y, en consecuencia, la norma ortotipográfica también se trasvaza en la tarea de traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleza Izquierdo, M. (2011). Signos ortográficos, ortotipografía y normas actuales. *Normas: revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. Publicación en línea. https://www.uv.es/normas/2011/materiales/Signos_2011.pdf.
- Barceló Martínez, T. (2011). La expresión de la cantidad en los textos económicos franceses y su traducción al español: Análisis a partir de un corpus electrónico. En

- S. Maruenda-Bataller y B. Clavel-Arroitia, (Eds.), *Multiple voices in academic and professional discourse: Current issues in specialised language research, teaching and new technologies* (pp. 309-318). Ediciones Cambridge Scholars.
- Chaume Varela, F. (2019). Audiovisual translation in the age of digital transformation: Industrial and social implications. En S. Zanotti, coord. e I. Ranzato, ed. lit. *Reassessing Dubbing: Historical approaches and current trends* (pp. 104-124). John Benjamins.
- Contant, Chantal (2017). Espacement avec la ponctuation et les nombres. Disponible en <https://bescherelle.ca/categorie/ponctuation-et-typographie/page/2/>
- Crespo, J. (2002). Cuestiones, problemas y soluciones de ortotipografía, edición y autoedición para autores y traductores. En E. Morillas y J. Álvarez (Eds.), *Las herramientas del traductor* (pp. 189-396). Ediciones del Grupo de Investigación Traductología.
- Dictionnaire de l'Encyclopédie Universalis (2023). <https://www.universalis.fr/dictionnaire/orthotypographique/>
- Fundéu. Fundación del Español Urgente (2022). <http://www.fundeu.es>
- Gómez de Enterria, J. (1992). Las siglas en el lenguaje de la economía. *Revista de Filología Románica*, 9, 267-274.
- Gómez Moreno, P. y Hunt Gómez, C. I. (2015). La importancia de la corrección ortográfica en el aprendizaje de la traducción. Un caso práctico en la combinación lingüística francés-español. *E-Aesla*, 1, 1-10.
- Hernández Guerrero, M. J. (2019). La traducción en las nuevas formas de periodismo. *MontI: Monografías de traducción e interpretación*, n.º extra 5, 72-93.
- Le Poder, M.-E. (2012). Las siglas en el lenguaje económico de la prensa española generalista. *Cadernos de Tradução*, 29, 115-143.
- Leiva Rojo, J. (2008). La traducción de rasgos ortotipográficos del italiano al alemán y al español: estudio de un caso. En L. Pegenaute, J. A. DeCesaris, M. Tricás Preckler, E. Bernal (Eds.). Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (Vol. 1, pp. 227-240).
- Leiva Rojo, J. y López Ibáñez, M. Á. (2018). Textos museísticos de la ciudad de Los Ángeles: un estudio sobre la traducción de mayúsculas y minúsculas (inglés-español). *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 35. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/60461/1/2001-5687-1-PB.pdf>
- Martínez de Sousa, J. (2003). Los anglicismos ortotipográficos en la traducción. *Panace@*, Vol. IV(11), 1-5.
- Martínez de Sousa, J. (2004). La traducción y sus trampas. *Panace@*, 5(16), 149-160.
- Martínez de Sousa, J. M. (2007). *Diccionario de uso de mayúsculas y de minúsculas*. Ediciones Trea, S.L.
- Martínez de Sousa, J. (2008). *Ortografía y ortotipografía del español actual* (2.ª edición). Ediciones Trea, S.L.
- Martínez de Sousa, J. M. (2013). *Manual de edición y de autoedición*. Pirámide.
- Medina Reguera, A. y Stender, A. (2018). Siglas, acrónimos y abreviaturas en la prensa especializada económica en alemán y español. *Onomázein*, Special issue V –

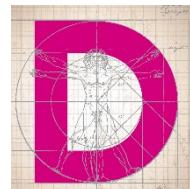
- Tendencias actuales en traducción para el ámbito de la economía y los negocios, 94-113. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/NE5-Traducion/TRAD_6.pdf
- Parra Galiano, S. (2010). La revisión en la Norma Europea EN-15038: 2006 para Servicios de Traducción. *Entreculturas*, 3, 165-187.
- Real Academia Española. Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD) (2005). <http://www.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-2010>
- Real Academia Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la normativa panhispánica*. Espasa
- Roales Ruiz, A. (2017). *Técnicas para la traducción audiovisual: subtitulación*. Escolar y Mayo Editores S.L.
- Rodríguez Rodríguez, F. (2019). *Cómic y traducción: preliminar teórico-práctico de una disciplina*. Sindéresis.
- Usquiano Piscoya, M., Maluquis Fernandez, M. M., Ramírez Medina, B. E., Talledo Mejía, D. M., Ulfe Ramirez, C. E. (2021). Ortotipografía para mejorar la redacción de textos gastronómicos y académicos traducidos al español. *UCV HACER Revista de Investigación y Cultura*, 10(3)24, 57-64.
- Yuste Frías, J. (2015). Paratraducción: la traducción de los márgenes, al margen de la traducción. *Delta. Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, vol. 31, 317-347.
- Veloso, I. (2004). Ortotipografía comparada (francés-español). *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 19, 183-194.

Digilec 11 (2024), pp. 218-239

Fecha de recepción: 15/09/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11108>



e-ISSN: 2386-6691

LIBRO DEL ARTISTA EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL Y EN LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES EN CONTEXTO MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

ARTIST'S BOOK IN SPANISH LANGUAGE TEACHING AND IN MULTIPLE LITERACIES IN MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL CONTEXT

Concepción FRANCOS MALDONADO

Universidad de Oviedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4425-5251>

Resumen

Con el presente trabajo se pretenden resaltar las potencialidades de las artes en el desarrollo integral de las personas y como herramienta transversal al currículum, su contribución a la formación en alfabetizaciones múltiples, a la comprensión y al uso de diferentes códigos y sus posibilidades para abordar el aprendizaje de una nueva lengua. El marco teórico recoge aportaciones del discurso posmoderno y sus repercusiones en educación artística y en la epistemología educativa. Se establecen interrelaciones entre las artes, los libros-álbum, el libro de artista y referencias culturales ejemplificadas, especialmente, en artistas mujeres y también en tres artistas varones, que expresan en su obra diversidades, posibilidades de transformación individual y colectiva, diferentes códigos, incluida la palabra y el alfabeto, creaciones colaborativas, autorretratos y *a apropiacionismo*.

Finalmente, se plantea una propuesta de intervención didáctica interdisciplinar basada en artes para la enseñanza de español en contexto escolar multicultural de Educación Secundaria Obligatoria: creación de un libro de artista relacionado con el autorretrato. Se articula en un proyecto de lengua y de creación en el que se realiza la lectura de un libro-álbum, se exploran sus nexos con las artes y se nutre de propuestas de las y los artistas seleccionados para plasmar saberes y vivencias en la creación final del libro de artista. Como consideraciones finales podemos señalar que la realización del proyecto posibilitó al alumnado encontrar fuentes y cauces para desarrollar su creatividad, representar

aspectos identitarios y de su experiencia, así como aprender una nueva lengua y al encuentro intercultural entre personas de diferentes lenguas y culturas.

Palabras clave: libro de artista; libro-álbum; interculturalidad; español como nueva lengua; artes.

Abstract

This paper aims to highlight the potential of the arts in the integral development of people and as a transversal tool in the curriculum, its contribution to training in multiple literacies, to the understanding and use of different codes and its possibilities for approaching the learning of a new language.

The theoretical framework includes contributions from the postmodern discourse and its repercussions on arts education and educational epistemology. Interrelationships are established between the arts, album-books, the artist's book and cultural references exemplified, especially, in female artists and also in three male artists, who express in their work diversity, possibilities of individual and collective transformation, different codes, including the word and the alphabet, collaborative creations, self-portraits and *appropriationism*.

Finally, a proposal is made for an interdisciplinary didactic intervention based on arts for teaching Spanish in a multicultural school context of Secondary Education: the creation of an artist's book related to the self-portrait. It is articulated in a language and creation project in which a book-album is read, its links with the arts are explored and it is nourished by proposals from the selected artists to capture knowledge and experiences in the final creation of the artist's book. As final considerations we can point out that the realisation of the project made it possible for the students to find sources and channels to develop their creativity, to represent aspects of their identity and experience, as well as to learn a new language and the intercultural encounter between people of different languages and cultures.

Keywords: artist's book; book-album; interculturality; Spanish as a new language; arts.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en sociedades con problemáticas complejas, en las que es preciso construir ciudadanía mundial y sostenibilidad, lo que requiere una formación interdisciplinar y alfabetizaciones múltiples para poder participar de modo pleno en ellas. Por lo tanto, es indispensable el uso y la comprensión de diferentes códigos y el desarrollo de habilidades diversas. En consecuencia, el momento actual exige cambios educativos que ofrezcan a todo el alumnado instrumentos para desenvolverse en un mundo complejo, y las artes son herramientas que contribuyen a experimentar, a desarrollar la subjetividad, la creatividad, a construir conocimientos y sentido crítico.

Una forma de plantear las alfabetizaciones múltiples y la inclusión de todo el alumnado se constituye mediante las artes como herramienta transversal, puesto que posibilitan, entre otras cuestiones, el juego simbólico, el desarrollo de la lengua oral y escrita, el disfrute estético, las conexiones entre el ser personal y el conocimiento social, científico, la diversidad (cultural, de género, funcional). Como señala Eisner (2002), en la línea de Dewey, el conocimiento puede derivar de la experiencia. El trabajo surge como búsqueda de las potencialidades de las artes para aprender una nueva lengua por parte de alumnado migrante en contexto de inmersión en un país, una cultura, un sistema educativo, distintos al de su país de origen, y, a la vez, integrar dicha experiencia en el proceso. El libro de artista ofrece la oportunidad de plasmar intereses y preocupaciones del alumnado y el aprendizaje conceptual de la nueva lengua o cultura mediante diferentes lenguajes. Se plantea, así, como proyecto interdisciplinar y como una acción pedagógica situada desde una perspectiva crítica.

Se propone crear un libro de artista que, partiendo del autorretrato, entendido en sentido amplio, exprese recorridos autobiográficos y que pueden conectar, a la vez, con lo colectivo (como puede ser la experiencia migratoria, el vivir en tierra extraña). Uno de los elementos de trabajo es el nombre, portador de identidad y que puede suscitar preguntas y contrastes en una nueva lengua y cultura, desde su escritura, su pronunciación o su significado. Para la realización del proyecto se han seleccionado artistas inspiradoras prestando atención, especialmente, a mujeres, de modo que, como indican López Fernández Cao, (2000), y Muñiz (2020), las mujeres artistas no formen parte de un genérico homogéneo, sino diferenciado de los artistas varones. Así mismo, se toman en consideración referentes multiculturales, puesto que es otra ausencia habitual en los contenidos escolares a pesar de vivir en sociedades diversas. Se busca que estén presentes artistas de diferentes continentes. Entre la selección de artistas se encuentran Clara Peeters, por sus autorretratos insertos en sus bodegones y los detalles de su obra que visibilizan a las mujeres ; y otras contemporáneas: Frida Khalo, su pintura metafórica y de gran interés para el proyecto por sus autorretratos; Yin Xiuzhen, que aborda memoria e identidad, y crea maletas simbólicas; Myriam Mihindou, con obras como la serie de dibujos *la lengua sacudida* ;Noni Lazaga, interesada en las conexiones Oriente y Occidente, en la percepción y transformación del espacio y en la colaboración, con obras

como *Calisueñagramas*, en los que la palabra es arte, transformación y colaboración; la artista Sonia Delaunay, pionera del simultaneísmo y diseñadora del libro *Alfabeto* (1969). La artista Georgia O'kefee, con una mirada al paisaje urbano y natural, a lo global y lo local.

En cuanto a los artistas varones, tomamos como referentes al artista Ricard Huerta, con sus trabajos artísticos en los que incorpora el alfabeto latino, así como su insistencia, en diversas publicaciones, en la relevancia del alfabeto: “siguiendo la ruta de las letras encontramos trayectorias que nos conducen al arte, al patrimonio, a la literatura, a la fotografía, y muy especialmente al contexto educativo” (Huerta, 2019, p. 22). Igualmente, indica la necesidad de incorporarlo al currículum escolar (Huerta, 2022). También tiene interés su investigación sobre la tipografía urbana, Así mismo, compartimos su planteamiento educativo desde el enfoque autobiográfico.

El artista Yasumasa Morimura, aporta su mirada transformadora y de apropiación de obras del arte occidental. También hacemos referencia a Bruno Munari, dado que en su prolífica obra encontramos los primeros libros de artista, como *Litolatta*, *Libri illeggibili o posteriormente prelivri*, entre otros. Igualmente, se elige el libro –álbum *La merienda del señor verde*, de Sáez

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

1. Evidenciar las posibilidades que proporciona la educación a través de las artes para desarrollar la competencia comunicativa en español y las alfabetizaciones múltiples.
2. Diseñar e implementar una propuesta didáctica situada e intercultural a través de un libro de artista que posibilite establecer conexiones entre contenidos curriculares y vivencias de alumnado inmigrado adolescente.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, abordamos aspectos epistemológicos clave en los que se sustenta la construcción pedagógica del proyecto que planteamos. Partimos de la necesidad de desarrollar una educación general desde múltiples perspectivas que contribuya a construir el pensamiento crítico, la participación democrática y el respeto a la diversidad. Desde finales de la década del siglo XX la epistemología educativa se hace eco del debate académico entre modernidad y posmodernidad. Desde esta última se cuestiona entre otros aspectos: el sujeto unitario, el tiempo histórico lineal, la idea de progreso vinculada al desarrollo tecnológico y la producción ilimitada, la concepción etnocéntrica y androcéntrica del mundo y se valora una educación inclusiva (UNESCO, 2008).

Estos cambios se han reflejado en las diferentes disciplinas, entre ellas la Educación Artística y en la didáctica del español como nueva lengua. Igualmente, desde los planteamientos teóricos se indica la necesidad de la interdisciplinariedad y de las metodologías activas, que en este trabajo confluyen en una propuesta interdisciplinar en el proyecto didáctico del trabajo.

3.1. Educación artística en el discurso posmoderno

Diversas investigaciones muestran el papel de la Educación Artística en el desarrollo de capacidades para la vida y para dar respuestas a los retos del mundo actual y su papel en la construcción de un currículum dinámico (Huerta, 2019).

En los enfoques posmodernos de educación están presentes aportaciones de gran trascendencia de diversos autores, que podríamos sintetizar, de modo muy general, en algunas claves que subyacen a la propuesta que realizamos. Siguiendo a Efland, Feedman y Stuhr, (2003), podemos destacar algunos hitos, como el de Banks y Banks (1989), con su teorización sobre la educación multicultural (en Europa se opta por el término intercultural) y el respeto a la diversidad cultural. A esta diversidad es preciso añadir la teoría de la interrelación entre saber y poder, de Foucault (1969), que cuestiona quiénes construyen los saberes considerados válidos; los microrrelatos frente a los macrorrelatos, de Lyotard (1987); la teoría de la deconstrucción, de Derrida (1989), arrinconando, así, interpretaciones únicas. Todas ellas con repercusiones en la Educación Artística, ámbito al que podemos añadir la teoría de la doble codificación, en la que el objeto incluye la narración de historias vitales que van asociadas al mismo.

Tener en consideración los principios teóricos que acabamos de señalar supone incidir en el campo educativo en aspectos como: abordar estereotipos y prejuicios; respetar la diversidad; evitar el etnocentrismo y el androcentrismo; construir cultura participativa; percibirse de que los saberes académicos (entre ellos las artes, la cultura visual, las imágenes), ofrecen representaciones de la realidad atravesadas por los contextos a los que pertenecen. Los presupuestos anteriores han sido tenidos en cuenta por diferentes investigadores y organismos que consideran el arte como experiencia humana (UNESCO, 2005), es decir, usar las artes para aumentar el conocimiento, la identidad, la transformación personal, expresar sensaciones, sentimientos, reflexiones, (Aguirre 2012, 2015), enlazando con las experiencias vividas, con las autobiografías (Caeiro, 2020), con los microrrelatos, con temáticas como la diversidad cultural, funcional o de género, la justicia social o la sostenibilidad. Señalábamos en páginas anteriores cómo diferentes organismos se vienen haciendo eco de estas necesidades.

Asimismo, compartimos las palabras de López Cao (2000), cuando señala que desde los años 70 los feminismos y la crítica feminista del arte trabaja en la deconstrucción de los parámetros estético ideológicos creados hasta esas fechas y se llevan a cabo investigaciones que realizan una revisión del legado de la modernidad sobre el arte, a la vez que se abren nuevas formas de interpretar imágenes que amplían la mirada patriarcal y etnocéntrica con “nuevas lecturas, una reinterpretación y resignificación” (López Cao, 2000, p.149). Igualmente, la diversidad cultural y funcional contribuye a que sea necesario un nuevo concepto de ciudadanía, que involucre a todas las personas en la participación democrática y en la construcción de sociedades plurales.

A continuación, recogemos algunos de los aspectos desde los que la Educación Artística contribuye a la construcción de alfabetizaciones múltiples.

3.2. Educación artística y alfabetizaciones múltiples

En el siglo XXI las alfabetizaciones implican saber leer códigos diversos para fomentar la autonomía, la ciudadanía, el compromiso social, la sensibilidad estética. En la actualidad, vivir en una sociedad letrada es cada vez más complejo. Como señala Cassany (2021), para descifrar la información, que lleva incorporados gráficos interactivos, cifras, colores, etc., se requiere tener dominio de la hipertextualidad y de la lectura de textos discontinuos. Proliferan las noticias falsas y es preciso saber buscar fuentes fiables. Si no se desarrollan nuevas formas de alfabetización para comprender estas informaciones y poder actuar en nuestra sociedad, se están creando nuevas desigualdades.

Desde las artes, como indica Giráldez (2017), también se favorecen las alfabetizaciones múltiples, híbridas, que integran diversos lenguajes, porque a través de las artes se potencian nuevas maneras de observar, conocer y comprender. Además, se puede hablar, leer o escribir sobre las artes con tipologías textuales diversas.

En ese conocer y comprender códigos diversos para construir significados, como exige nuestro mundo actual, también es preciso tener en cuenta que cada lenguaje tiene una especificidad y matices, y la expresión artística no siempre es traducible a palabras, cuestiones en las que incide Dewey (2008):

Cada medio dice algo que no puede ser dicho bien y completamente en otra lengua. Las necesidades de la vida diaria han dado una superior importancia práctica al modo de comunicación que es el habla. Desgraciadamente, este hecho ha provocado el nacimiento de la impresión generalizada de que los significados expresados en arquitectura, escultura, pintura y música pueden ser traducidos en palabras con poca o ninguna pérdida. De hecho, cada arte habla un idioma que transmite lo que no puede decirse en otra lengua sin tener que variar sustancialmente (Dewey, 2008, p. 119).

Señalamos algunos rasgos del libro-álbum y del libro de artista, que muestran cómo los lenguajes no se sustituyen, sino que se enriquecen ampliando la mirada.

3.2.1. *Libro-álbum*

Desde la Educación Literaria también se desarrolla la competencia lectora de forma compleja, y muy especialmente a través de los libros-álbum, que reúnen varios rasgos propios de la Postmodernidad, como su imbricación de imagen y texto para expresar el relato, la fusión de “alta cultura” y la popular, la preocupación por temas como el medioambiente o la igualdad, entre otros rasgos. Los criterios para la selección del libro-álbum de la presente propuesta se establecen en relación con los ejes que planteamos en el proyecto, entre otros: que presenten aspectos destacados relacionados con la Educación Artística y la sensibilidad estética; que se ocupen de temas como el retrato/autorretrato, la diversidad, la sostenibilidad...

Para poder comprender el pleno sentido de numerosas publicaciones de las características de libro-álbum es preciso saber ver e interpretar imágenes, comprender la intertextualidad, así como conocer los referentes culturales y simbólicos que emanan de

las mismas. Un ejemplo se puede observar en la obra seleccionada *La merienda del señor verde*, de Sáez (2007) El relato está protagonizado por cinco personajes de rostros idénticos pero cada uno de un color distinto, de monocromía, que van a merendar a casa del señor verde. En la casa cruzan una puerta misteriosa y al otro lado observan cómo se mezclan todos los colores. Una invitación simbólica a abrirse a otros “colores” y a otras “puertas”.

El autor realiza unas ilustraciones simbólicas, muy elaboradas y con minuciosos detalles que podríamos decir que, aun siendo un libro-álbum, convierten el libro en sí mismo en un objeto de arte, estableciendo conexiones con el libro de artista y con una expresión artística muy cuidada. Además, el autor recurre a la historia de la pintura y, en la línea del apropiacionismo, Magritte está presente en todo el libro, con referencia a obras suyas como *El lugar común o el hijo del hombre* para crear los personajes.

En definitiva, los libros-álbum son una muestra de cómo “la enseñanza de la posmodernidad y del arte posmoderno tiene repercusiones de largo alcance para la educación en general y entraña problemas de cultura general” (Efland, Feedman y Stuhr, 2003, p. 190), pues para poder comprender el pleno sentido de numerosas publicaciones de las características de libro-álbum es preciso saber ver e interpretar imágenes, comprender la intertextualidad, así como conocer los referentes culturales y simbólicos que emanan de las mismas, que, normalmente, recogen voces polifónicas de las artes plásticas, además de otros elementos.

3.2.2. *Libro de artista*

El libro de artista es un libro como obra de arte (Maffei, 2015), un libro que aúna artes, diseño y artesanía (Escribano, 2020); está entre el libro y las artes (Kitchengs, 2019). En él se construye el discurso a través del lenguaje plástico, de recursos visuales, de la forma. Como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del español, el libro de artista presenta interés por varias razones: ofrece la oportunidad de que cada estudiante se exprese según sus habilidades plásticas; se puede acudir a diversos recursos y técnicas para la expresividad; posibilita el trabajo de temas diversos, que pueden conectar intereses y vivencias personales con los académicos de las diferentes áreas; puede realizarse de modo individual o colectivo y se puede llevar a cabo de modo colaborativo.

3.2.3. *Estableciendo nexos: artista, libro-álbum, libro de artista*

En relación con lo que venimos señalando, para llevar a cabo una lectura significativa de los libros-álbum, potenciar la expresión artística, crear y tomar conciencia social, otra cuestión a tener en cuenta es la información cultural. Los criterios para seleccionar a las y los artistas han sido, como en el caso de los libros-álbum, que se ocupen de contenidos de temas como el retrato/autorretrato, la igualdad de género, la diversidad, la sostenibilidad. Además, hemos tenido en cuenta cómo en algunos casos utilizan la palabra o el alfabeto como elemento de expresión plástica.

El multiculturalismo y la interculturalidad están presentes mediante artistas de diferentes continentes, que, a su vez, en varios casos abordan la interculturalidad, el encuentro entre culturas, como es el caso de Noni Lazaga y parte de su trabajo relacionado

con Oriente y Occidente; tema en el que coincide con Morimura, y que también es abordado, de algún modo, por Xiuzhen. El tema del encuentro entre culturas con una mirada desde la descolonización lo realiza Mihindou, para lo cual, como lo hicieron las Vanguardias en el s. XX, utiliza la palabra como elemento de expresión artística, de modo particular en su obra la *Lengua sacudida*.

Noni Lazaga, ya mencionada, quien, además de su trabajo de diálogo entre culturas, también utiliza la palabra como recurso artístico como muestra en algunas de sus obras como *Calisueñagramas*, de especial interés para nuestro proyecto por su transversalidad y conexiones interculturales, puesto que *Calisueñagramas*, parafraseando las palabras de la autora, Lazaga (2021) es una acción artística de participación global y transformación en la que se utiliza el espacio virtual. Está ideada para compartir la incertidumbre ante el COVID-19. Se parte de extraer sílabas de palabras que reflejan zozobra en el presente para construir con ellas palabras que describen un futuro deseado y que la artista plasma sobre una imagen creada por ella misma. El Instituto Cervantes avala y difunde la acción artística. Una muestra se puede ver en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=ZMhzczNhKWc>

Igualmente, está presente Sonia Delaunay por las múltiples posibilidades que ofrece su obra como recurso didáctico y también su obra *Alfabeto*, en la que se combina la dimensión estética de las letras del alfabeto latino con breves canciones tradicionales infantiles.

Frida Khalo mediante sus autorretratos representa la idiosincrasia de su origen mexicano y también su vivencia de la enfermedad y las secuelas en su cuerpo. Por otra parte, se establece un diálogo entre la obra de esta artista y la de Morimura cuando este se “apropia” de su retrato para representarlo. Otro artista de especial interés en la fundamentación de nuestros proyectos es Ricard Huerta, quien desde el enfoque artográfico (artista, investigador, docente), utiliza el alfabeto en su obra a través de diferentes técnicas y desde el enfoque de historias de vida de la investigación en humanidades. El alfabeto, la palabra, está presente en gran parte de sus obras plásticas imbricado con autorretratos, igualmente, presenta un amplio trabajo con tipografía urbana. Georgia O’keeffe y su representación de flores pintadas con encuadre de primer plano, sus paisajes abstractos llenos de luminosidad, sus vistas de calles de Nueva York, entre otros, suponen elementos sugerentes para conectar con vivencias biográficas y diferentes lenguajes. Finalmente, Clara Peeters, la única artista seleccionada no contemporánea, ejemplifica las dificultades de las mujeres artistas a lo largo del tiempo para llevar a cabo su trabajo y los diferentes recursos que utilizaba para poder representar su autorretrato.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA. PROYECTO LIBRO DE ARTISTA

4.1. Alumnado destinatario

El alumnado destinatario es de origen inmigrado y tiene edades entre los 12 y los 16 años. Es heterogéneo sociocultural y lingüísticamente, dado que sus lenguas maternas

son diversas: ruso, ucraniano, portugués brasileño, árabe, vietnamita, tagalo, wolof, bambara, inglés,...; así como su trayectoria educativa, puesto que procede de sistemas educativos diversos y con experiencias educativas dispares, incluidos casos de escasa escolarización y , por tanto, la no alfabetización en sus lenguas maternas, por lo que hay alumnado neolector, dándose discontinuidad entre la situación educativa actual y su experiencia previa.S us experiencias vitales también son diversas: viaje migratorio con la familia, viaje y residencia en el país de llegada como menor no acompañado por una persona adulta, familias reagrupadas monoparentales, refugiados, etc. El grupo de estudiantes presenta desconocimiento del español, que es la lengua del nuevo contexto social y educativo en el que se encuentra.

La propuesta se desarrolla en contexto escolar de Educación Secundaria Obligatoria, en un centro educativo de titularidad pública y en el marco del programa de atención a la diversidad para el alumnado con desconocimiento del español según la “Circular de atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español” de Asturias. El marco legislativo general de referencia es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Esta ley indica la necesidad de adoptar medidas que granticen el acceso a una educación de calidad para el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, como puede ser por desconocimiento de la lengua del país de llegada.

Asimismo, destaca el papel prioritario de la lectura, también para aprender a “leer literatura” y contempla la Literatura Infantil y Juvenil como parte del canon literario. Igualmente, enfatiza el interés de propuestas pedagógicas que contribuyan a la inclusión de todo el alumnado. Otros documentos marco son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCER, 2020), que impulsa, entre otros aspectos destacables, la necesidad de trabajar la competencia simbólica y la capacidad para negociar significados culturales y aspectos que configuran las identidades del alumnado, para desenvolverse en las actuales sociedades pluriculturales y plurilingües. Y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que incide en el desarrollo del hablante intercultural.

4.2. Metodología

La metodología es activa y se incide en los procesos, pues se plantea como aprendizaje basado en proyectos (ABP) de lengua (Camps, 1996) y de creación (Caeiro, 2018). En este planteamiento el alumnado participa de modo activo, los saberes no los posee solo el/la docente, sino que se construyen en un proceso de trabajo entre docentes y alumnado, y el profesorado propone situaciones de aprendizaje en un clima de negociación democrática. Se busca fortalecer los vínculos entre lo personal y lo curricular (la reflexión metalingüística, los recursos ofrecidos para comunicar se relacionan con los contenidos y competencias del proyecto y con las contribuciones y necesidades que solicita el alumnado para expresarse; también se incluyen sus repertorios lingüísticos-reflejados, por ejemplo, en sus nombres escritos en varias lenguas-, y también su experiencia y vivencia migratoria, sus identidades...). Se ofrecen situaciones de

observación (de los libros de artista presentados por la artista invitada y otros presentados en clase, de las imágenes del libro álbum leído, que se comparten en interacción dialogada en clase para su comprensión e interpretación), análisis, reflexión, experimentación (análisis de diferentes recursos, negociación sobre materiales y formatos a utilizar - caligrama, collage -, ensayo con diferentes materiales y recursos y decisión de cuáles eligen definitivamente) creación (del libro de artista “autobiográfico”), expresión individual y colectiva del trabajo realizado y su valoración. Se propicia la interdependencia, la interacción, la colaboración, utilizando el diálogo como medio para negociar y planificar. Se favorece la socialización y la empatía.

4.3. Creación del libro de artista

A continuación, se recogen las tareas que tratan de ir articulando los aprendizajes conceptuales, comunicativos y vivenciales y diferentes formas de expresarlos.

Previamente sintetizamos las estrategias didácticas que se siguen: la docente planifica el trabajo de andamiaje que ayuda al alumnado a construir conocimientos curriculares (lingüísticos, literarios, de artes plásticas, de cultura patrimonial, geográficos...) y las competencias en las que nos centramos (en comunicación lingüística, CCL, plurilingüe, CP, en conciencia y expresiones culturales, CCEC, competencia ciudadana, CC; digital, CD, personal, social y de aprender a aprender, CPSAA) y aunque no se contempla como competencia clave en la actual legislación marco de nuestro sistema educativo, añadimos la competencia intercultural, CI¹, por considerarla fundamental en nuestras sociedades y también en la propuesta que presentamos.

Además, se fomenta la interacción social en el aula, mediante la que se realiza reflexión sobre la lengua, comprensión y producción, (por ejemplo, se reflexiona sobre por qué utilizar un adjetivo en femenino para describir y, posteriormente, se utiliza de modo adecuado en la producción de un texto propio). De modo que se plantea : a) la tarea a desarrollar; b) preguntas para activar conocimientos lingüísticos (focalizar en elementos concretos de gramática, léxico, etc., de las tareas del proyecto, -por ejemplo, para expresar datos personales, emociones...-) y establecer conexiones con las vivencias del alumnado (nacionalidad, repertorio de lenguas que habla, etc.); c) ofrece recursos “teóricos” para desarrollar la comunicación (gramática, léxico, morfosintaxis...; las características del género discursivo a crear -texto descriptivo, etc.-) y conectarlos para la planificación y la elaboración de la creación textual propia del alumnado; d) para la lectura del libro-álbum también se sigue una secuencia: d.1-se plantean preguntas que contribuyen a conectar con ideas previas del alumnado y a anticipar el contenido del libro; d.2- lectura compartida del libro (texto e imágenes), según la técnica 1,2,3,4 que se expone más adelante, explicación de léxico o aspectos que no se comprenden y puesta en común de las interpretaciones que suscita, se releen aspectos que ocasionan dudas y finalmente se realiza una síntesis de lo leído; e) se implica al alumnado en la revisión del texto creado, en la comprensión del libro-álbum leído y en la coevaluación del trabajo global final.

¹ Competencia intercultural CI.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Entre los objetivos planteados seleccionamos los siguientes: Elaborar un autorretrato escrito y plástico. Escribir con coherencia, cohesión y corrección. Leer de forma comprensiva un libro álbum. Acercarse a cómo observar una obra de arte (percepción, interpretación, valoración). Conocer obras de arte de artistas de diferentes continentes. Crear una obra tridimensional: un libro de artista. Desarrollar pensamiento crítico frente a estereotipos, situaciones de discriminación e injusticia. Comunicar y difundir trabajos realizados.

Esta es una síntesis de las tareas propuestas:

T.1. a.1. Se abordan aspectos comunicativos básicos en una nueva lengua, como datos personales, las sensaciones, sentimientos, emociones y estados de ánimo, descripción de personas...

T.1. a.2. El alumnado elabora un texto escrito en el que recoge información sobre su identidad personal y otros aspectos (nombre, edad, país, gustos, cómo se siente, qué le gusta o no de la nueva lengua, del país, qué le parece fácil o difícil de la nueva lengua, etc...) (Sesión 1).

T.1. b. Revisión colaborativa de los textos escritos (adecuación, corrección, coherencia, cohesión) (Sesión 2).

Agrupamiento: Participación individual para la realización del texto y por parejas para la revisión textual, grupo clase para la revisión final. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T.2. Lectura del libro-álbum *La merienda del señor verde*, de Sáez (2007).

Tras realizar una primera lectura, se observan obras de Magritte mediante una visita virtual al Museo Thyssen. A continuación, se desarrolla la lectura del libro de forma detallada y se desentrañan los símbolos que encierra a través del color, objetos, situaciones, y percibirse de la relación de las imágenes con la obra del artista. La lectura compartida del libro va acompañada de una pauta de observación para establecer conexiones con la obra de Magritte e identificar elementos simbólicos y sus significados (Sesión 3).

Agrupamiento: equipos de 4 personas para la realización de la lectura compartida de los libros mediante la técnica cooperativa 1,2,3,4². Gran grupo para la puesta en común de reflexiones, interpretaciones, comprensión y síntesis de la lectura. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T.3. Se investiga y se observan autorretratos de Frida Kahlo a través de la web del museo que lleva su nombre; de Clara Peeters, a través del libro: *El arte de Clara Peeters* y de la página Web del Museo del Prado; la obra de Myrian Mihindou con la obra *La lengua sacudida*. Yasumasa Morimura, con la apropiación de obras occidentales; Yin Xiuzhen, y su obra *Ciudad portátil*. Georgia O'keeffe y su característica forma de representar flores, paisajes, calles.... (Sesión 4).

² Se numera el equipo con 1,2, 3, 4. En el turno 1, el estudiante 1 lee en voz alta un fragmento del texto. Estudiante 2 resume lo leído. Estudiantes 3 y 4 valoran la aportación y la mejoran si es necesario. En el turno 2, el estudiante 2 lee un fragmento, el 3 lo resume y el 1 y el 4 lo valoran. Siguen rotando roles en cada turno y se repite el procedimiento hasta finalizar la lectura.

Agrupamiento: equipos de 4 personas y grupo clase. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T. 4. Observación de obras de Delaunay, destacando el uso del color, las figuras geométricas, así como las ilustraciones de su libro *Alfabeto* (1969) y de obras artísticas de Ricard Huerta, aquellas en las que aparece el alfabeto o su autorretrato (Sesión 5).

Agrupamiento: equipos de 4 personas y grupo clase. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T.5. Realización del autorretrato del alumnado de forma plástica (su nombre o letras del mismo, dibujo, collage, estampación de huellas..., uso de elementos simbólicos, etc.) según sus intereses y habilidades (Sesión 6).

Agrupamiento: individual y también colaborativo en momentos concretos para compartir ideas, dudas, posibilidades creativas, intercambiar diferentes perspectivas, etc. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T.6. Se digitaliza la imagen del autorretrato (o inicial del nombre...) y se realiza una presentación en PPT. Presentación oral individual del autorretrato, al grupo clase. Al estudiante se le ofrece un guion para realizar la presentación oral. Al final de la misma se establece un diálogo sobre lo presentado con el grupo clase (Sesión 7).

Agrupamiento: individual y grupal. Competencias: CCL, CP, CD, CPSAA, CCEC, CI

T.7. Presentación de qué es un *Calisueñagrama*. Posteriormente, el alumnado crea *Calisueñagramas* relacionados con palabras sobre cómo se siente. Esta creación, que en un primer momento se proponía incluir en el libro de artista, se presentó en otro apartado, pero fue un proceso de reflexión sobre la lengua y sobre las emociones de especial interés y que se plasmó en *calisueñagramas*, por lo que tuvo entidad propia fuera del libro de artista. Hacemos referencia a la misma porque formó parte del proceso del proyecto y ayudó al alumnado a afianzar cómo expresar sus emociones (Sesión 8).

Competencias: CCL, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T. 8. Elaboración del libro de artista con su proceso de repensar, modificar, valorar, criticar individualmente y en equipo hasta la creación final (del boceto al resultado), incorporando en el mismo lo elaborado en las actividades previas. Para ello también se ofrecen muestras de libros de artista a través de vídeos, imágenes, como el de Munari, <https://youtu.be/JVAtHNUcNnQ>. Igualmente, contamos con la generosa participación de la artista Noni Lazaga en una sesión virtual con el alumnado, en la que mostró a los y las estudiantes diferentes libros de artista creados por ella misma, con formatos muy diversos y con la especial peculiaridad de que fueron realizados durante su estancia en Japón. De este modo conectó con la experiencia vital de vivir

fuerza de su país que experimenta el alumnado en el momento de realizar el proyecto (Sesión 9).

Agrupamiento: individual y también colaborativo para compartir ideas, materiales, valoraciones, intercambiar diferentes perspectivas, etc., a lo largo del proceso de creación. Competencias: CCL, CP, CC, CD, CPSAA, CCEC, CI.

T.9 Socializar. El libro de artista se comparte con el grupo clase y se propone organizar una exposición en la biblioteca del centro educativo.

Agrupamiento: individual y también colaborativo para compartir ideas, materiales, valoraciones, opiniones, etc., a lo largo del proceso de creación (Sesión 10). Competencias: CCL, CP, CD, CPSAA, CCEC, CC, CI

Los agrupamientos propuestos facilitan la interacción entre el alumnado, lo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa, la socialización y el intercambio de perspectivas que potencia la competencia intercultural.

Recursos utilizados: información bibliográfica (libro-álbum: Sáez; libros informativos sobre artistas: Peeters..., o de artistas: Delaunay), páginas web, vídeos, objetos significativos emocionalmente para el alumnado que le ayudan a reconstruir recuerdos, autobiografía e identidades; documentos de apoyo con recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea comunicativa y de producción textual; modelos de libros de artista.

4.4. Evaluación

Se plantea una evaluación inicial (preguntas iniciales...), para detectar ideas previas del alumnado al comienzo de las propuestas de trabajo; así como formativa, cuyo fin es la mejora de los aprendizajes e informar de logros, dificultades o necesidades del alumnado. También es procesual, pues está integrada en el proceso de trabajo y contempla aspectos cognitivos, emocionales, de colaboración. Igualmente, es competencial. Partiendo de los objetivos señalados en apartados anteriores y teniendo en cuenta las características y ritmos personales de cada estudiante, se plantean los criterios de evaluación que se recogen a través de rúbricas, rejillas de evaluación, observación directa en el aula, etc.

La docente recoge los procesos en fotografías y en un cuaderno de notas. También se elabora una rejilla de evaluación del proyecto. Igualmente, se diseña una rúbrica de evaluación en la que se recogen criterios de evaluación y se comparte y se comenta con el alumnado, la docente acompaña y orienta al alumnado a comprobar que su trabajo responde a los criterios planteados. Recogemos a modo de ejemplo criterios planteados en la rúbrica sobre el libro de artista: Aprende a mirar: conoce y valora artistas y obras artísticas de varios continentes e interpreta significados de elementos no explícitos de obras artísticas y libros-álbum; conoce, valora obras de arte y libros-álbum: conoce, comprende y aprecia las obras del patrimonio plástico figurativas y no figurativas presentadas; descubre las posibilidades de ideas, procesos y técnicas: encuentra ideas para la expresión artística a partir de obras de arte, libros-álbum, materiales cotidianos y de

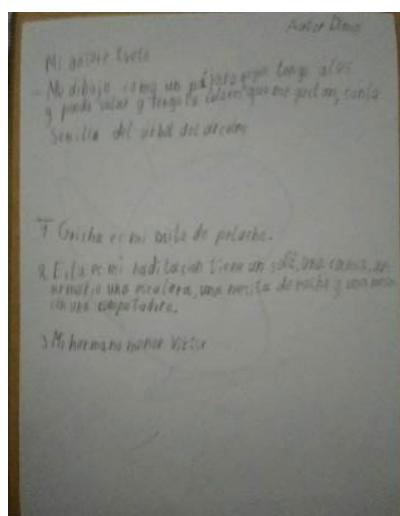
sus vivencias; realiza producciones creativas; comunica y comparte: crea su propia obra, incorpora vivencias, reinterpreta aportaciones de obras de arte y libros-álbum con creatividad y capacidad estética y las comparte con la comunidad. También se establece una rejilla de registro de autoevaluación. La implicación del alumnado supone que se responsabilice de sus aprendizajes, tome mayor conciencia de sus progresos y de sus errores y a aprender de estos últimos.

4.5. Resultados

El alumnado desarrolla la competencia comunicativa en español en este proyecto al entrar en contacto con la obra de artistas a través de la información cultural y se percata de la complejidad de relaciones entre libro-álbum y el libro de artista con la lectura compartida de un libro –álbum y la observación de libros de artista. Mediante este recorrido va incorporando saberes, destrezas y recursos para realizar un trabajo creativo en el que recoge sus vivencias y aprendizajes de modo reflexivo.

Una de las primeras tareas es plasmar su nombre en la nueva lengua, el español. En algunos casos los alfabetos de sus lenguas maternas son diferentes al latino. Para representar su nombre han elegido o su nombre completo o una letra del alfabeto latino. Igualmente se han basado en elementos de diferentes artistas inspiradoras, como Sonia Delaunay, Georgia O'keeffe, Frida Kahlo... y del artista Ricard Huerta. Además, han incorporado el nombre en su lengua materna. Resultan de gran interés las posibilidades de las artes para establecer conexiones con la experiencia personal, puesto que a través de la observación de las obras de artistas inspiradoras surge el “yo también...”, igualmente, contribuye a resignificarlas y a conectar con la vivencia de una nueva lengua y cultura.

A continuación, recogemos una muestra de evidencias extraídas del trabajo del alumnado participante en el proyecto que ilustra que la propuesta didáctica planteada posibilita el desarrollo de diferentes competencias, especialmente la de comunicación lingüística y plurilingüe e intercultural y la mezcla de lenguajes en el desarrollo comunicativo y reflexivo de la nueva lengua, a través de los cuales consiguen expresarse, incorporar conocimientos curriculares y vincularlos con sus vivencias (Ver Figura 1 y 2).

Figura 1*Autorretrato**Fuente foto:* elaboración propia.**Figura 2***Explicación del autorretrato**Fuente foto:* elaboración propia.

Después de trabajar las tareas en las que se abordan los datos personales, la descripción de personas, las emociones..., el alumnado refleja mediante lenguaje plástico su autorretrato, que como hemos señalado, se entiende en sentido amplio. En las figuras 1 y 2 se recoge el autorretrato de un estudiante y la explicación escrita del mismo. La transcripción del texto es la siguiente: “me dibujo como un pájaro que tengo (sic) alas y puedo volar y tengo colores que me gustan, son la semilla del árbol del arcoíris”. También se refiere al resto de dibujos de la parte inferior de la hoja “Grisha es mi osito de peluche”.

Esta es mi habitación [en Ucrania]. Tiene un sofá, una cama, un armario, una escalera, una mesita de noche y una mesa con una computadora (sic). Y mi hermano menor Víctor".

El estudiante autor del autorretrato y del texto explicativo utiliza la fantasía para representarse (al modo del libro *La merienda del señor verde*), y podríamos decir que con ecos del simultaneísmo, corriente presente en artistas y obras que se ofrecieron como referentes a lo largo del proceso. Igualmente, representa aspectos de gran importancia para él: su peluche, su habitación y su hermano pequeño. Ha conseguido expresar aspectos de su autobiografía en un breve texto y de modo plástico. Es preciso señalar que este estudiante sentía una enorme añoranza de su país.

Figura 3

El nombre 1



Nota. Inicial del nombre.

Fuente foto: elaboración propia.

Figura 4

El nombre 2



Nota. Inicial del nombre 2.

Fuente foto: elaboración propia.

Como se puede observar en las figuras 3 y 4, como elemento del autorretrato se incorpora el nombre. En unos casos eligen la inicial del nombre, en la que integra los colores y la figuración al “modo” de Sonia Delaunay, queriendo emular el simultaneísmo. También están presentes las flores de las diferentes O’Keeffe, que acompañan o se funden con la inicial, a la que se añade el nombre completo en español y en lengua materna, el ucraniano en la figura 3 y el árabe en la figura 4. De este modo se incorpora también el plurilingüismo de lenguas minoritarias a través de los nombres, elemento de gran relevancia en la construcción de identidades. El nombre plurilingüe es un ejemplo del uso del plurilingüismo en el aula, que se desarrolla en otras tareas que no se recogen en este texto, como breves narraciones plurilingües, breves glosarios de diferentes temáticas, etc. Tanto el autorretrato como los nombres se expusieron oralmente en clase tras elaborar una presentación en PPT, por lo que desarrollaron la competencia digital, la oral y escrita.

Figura 5

Palabra española que no gusta



Nota. Contraste del nombre propio con palabra española

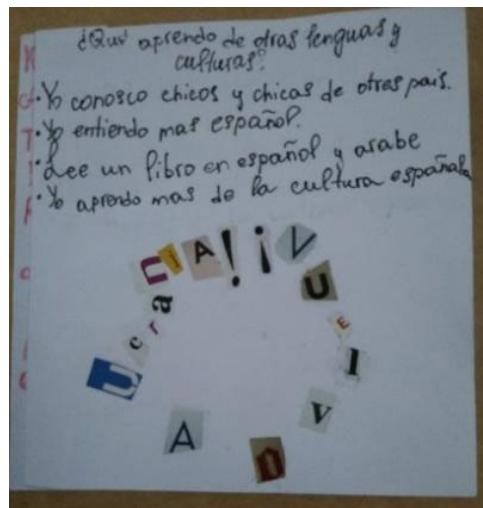
Fuente foto: elaboración propia

Como venimos señalando, con la finalidad de que el aprendizaje de la nueva lengua se desarrolle lo más conscientemente posible, entre los aspectos de reflexión metalingüística, en concreto interlingüística e intercultural que se lleva a cabo con el alumnado, se muestran algunos contrastes entre sus lenguas maternas y el español como nueva lengua que aprende. Posteriormente, en algunos casos, dicha reflexión surge de modo espontáneo, como es el ejemplo de la figura 5. El texto dice “no me gusta en español la palabra katiusca. Esta palabra significa bota de goma, y mi nombre es Katia, por lo que mi nombre puedo (sic) decirse katiusca”, y dibuja una katiuska y escribe la palabra con puntos de colores. La estudiante plantea un contraste léxico entre su nombre y la palabra

que designa un tipo de calzado en español. Además de apropiarse del sentido semántico, le molesta que pueda relacionarse de forma despectiva con su nombre, que es un elemento con fuerte carga identitaria. Igualmente, la palabra que selecciona podría relacionarse con un *falso amigo*.

Figura 6

Aprender de otras lenguas y culturas



Nota. Frase visual: volver a Ucrania.

Fuente foto: elaboración propia

La figura 6 recoge la reflexión sobre qué aprende la estudiante de otras lenguas y culturas. El texto dice “conozco chicos y chicas de otros país (sic). Entiendo más español. Lee (sic) un libro en español y árabe. Aprendo más de la cultura española” Y una frase “¡vuelvo a Ucrania!”, hecha a modo de calígrafo casi circular y como un collage con letras de colores recortadas de revistas, para simbolizar el regreso al punto de partida. Por tanto, incorpora información cultural trabajada en clase como los referentes de Apollinaire y las vanguardias del s. XX, así como la obra *la lengua sacudida*, de Mihindou. Igualmente, es un ejemplo del uso de diferentes recursos expresivos.

Entre los aspectos relacionados con sus vivencias y aprendizajes destaca que avanza en el conocimiento del español y del nuevo país, el encuentro con estudiantes de diferentes países y lenguas y manifiesta alegría por volver al país de origen. Se presentaron los trabajos realizados en clase y en la biblioteca mediante una exposición oral (a partir de unas pautas facilitadas por la docente). Al compartirlos también se realizaron comentarios por parte del grupo clase. De este modo, también en este caso se trabaja la expresión oral y escrita, la hibridación de lenguajes, así como valorar, interpretar y opinar.

5. CONCLUSIÓN

Se ha diseñado una propuesta de intervención didáctica para el aprendizaje de una nueva lengua utilizando las artes plásticas y la lengua de forma integrada y el libro de artista como recurso didáctico

Los objetivos planteados se han cumplido, puesto que en la puesta en práctica el alumnado se nutre de la lectura de libros-álbum y de su simbiosis entre imagen y texto; su intertextualidad entretejida de múltiples símbolos y conexiones con otras artes y de su enorme potencial comunicativo. Asimismo, las obras de artistas contemporáneos y en un caso de épocas anteriores, permiten al alumnado conocer, aprender a mirar de modo crítico, comprender, apreciar y disfrutar del patrimonio artístico, pero también a explorar y a encontrar fuentes y cauces que posibilitan el desarrollo de su creatividad e iniciativa y a actuar creando hibridaciones de lenguajes entre códigos verbales e imágenes; así como a establecer relaciones igualitarias, además de al encuentro entre personas de diferentes lenguas y culturas; a la vez que a construir un relato compartido, sin perder la individualidad, a través del libro de artista.

La representación del autorretrato la realiza el alumnado en el libro de artista, entendiendo el autorretrato en sentido amplio, de identidad dinámica, que se enriquece y transforma en el tiempo, involucrándose en el contexto social. Es decir, una vez que percibe, registra, piensa, sintetiza (Caeiro, 2018), pasa a planificar y crear el libro de artista hibridando lenguajes, pero reconociendo las aportaciones de cada uno, socializando y dando valor a lo creado mediante las presentaciones en clase y en las exposiciones.

Como idea de futuro el propósito es seguir explorando y ampliando posibilidades de desarrollar propuestas didácticas integradas basadas en artes, que constituyan un currículum dinámico, “vibrante” (Huerta, 2019), que posibilite a los estudiantes conocer, conocerse y expresarse con diferentes lenguajes para nombrar su mundo individual y construir y transformar en colectividad integrando diferentes perspectivas y diversidades. Además, propuestas desde este enfoque contribuyen a desarrollar la competencia intercultural del alumnado e, igualmente, sería deseable incorporarlas a la formación inicial y permanente del profesorado.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento al alumnado, del que siempre tenemos tanto que aprender el profesorado; a la artista Noni Lazaga por la generosa presentación virtual de sus libros de artista al alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 20 (57), 4---15.

- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012 [v. 14 n. 2 \(2012\): Número temático - Arte, Cultura Visual e Educação](#)
- Banks, J.A; y Banks, C.A. (1989). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Allyn and Bacon.
- Caeiro, M. (2018). Aprendizaje basado en la creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1).159-177.<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57043/52918>
- Caeiro, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *Artseduca*. 27, 20-35. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación* 8(2). 43-57 DOI:[10.1174/113564096763277715](https://doi.org/10.1174/113564096763277715)
- Cassany, D. (2021). COVID---19 y letrismo. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 92, 69-74. Graó
- Circular de atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. <https://www.educastur.es/-/circulares-curso-2018-2019.-alumnado-de-incorporaci%C3%B3n-tard%C3%ADA>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Delaunay, S. (1969). *Alfabeto*. Gustavo Gili (2011).
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Paidós.
- Dewey, J (2008) *El arte como experiencia*. Paidós
- Efland, A.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Escribano, A. (2020). El libro de artista como recurso didáctico innovador y su potencial terapéutico. *Tercio Creciente* (Monográfico extraordinario, III). Págs. 137-166.
- Foucault (1969). *Arqueología del saber*. S. XXI.
- Giráldez, A. (2011). *Leer para aprender en artes. El desarrollo de la competencia lingüística con y a través de las artes*. Ministerio de Educación. <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201111.pdf>
- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. PUV.
- Huerta, R. (2016). Alfabetos en series. Creación artística a partir de derivas gráficas urdidas con letras. *Tropelías: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, (26), 17–28. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2016261411
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Editorial UOC.
- Huerta, Ricard (2019) “Las letras del alfabeto como imaginario visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria”. *Revista Matéria-Prima*. Vol. 7 (2), 20-40.

- Huerta, R. (2022). El alfabeto latino como estímulo para la alfabetidad visual. Diseño, formación del profesorado y derivas tipográficas urbanas. *Revista KEPES*, 19 (25), 363-391. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.13>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm
- Kahlo, F. Museo Frida Kahlo <https://www.museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/>
- Kitchengs Gómez, K. V. (2019) Entre los márgenes del libro y el arte. Los límites difusos del libro de artista. *El Ornitorrinco Tachado: Revista de Artes Visuales*, 10, pp. 9-19.
- La máquina Magritte*.[exposición]. (2021-2022) Museo Thyssen. Madrid. <https://www.museothyssen.org/exposiciones/maquina-magritte>
- Lazaga, Noni. (2021). La práctica artística colaborativa en tiempos de Covid---19: Calisueñagramas, en: Battaner, E. y López Iniesta, J (Eds.). *Humanidad e Incertidumbre. ASRI*. 19, 87-95. <http://www.eumed.net/rev/asri/>
- 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*, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López Fernández Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. Arte, *individuo y sociedad. Anejo*, 1, 145-171.
- Lyotard, J.F. (1987). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Cátedra.
- Maffei, G.; Maderuelo, J. (2014). *¿Qué es un libro de artista?* Ediciones La Bahía y Talleres Lafuente. Catálogo de la exposición “¿Qué es un libro de artista?”, organizada y producida por la Autoridad Portuaria de Santander y el Archivo Lafuente. Desde el 14 de agosto al 8 de enero de 2015.
- Mihindou, M. (2008) *La lengua sacudida*. [Exposición virtual] Casa África. Madrid <https://www.youtube.com/watch?v=hI8WnTjUj9Y>
- Muñiz, A. (2020). Mujeres, innovación y didáctica de la Educación Artística: fortaleciendo la interculturalidad y multiculturalidad en las aulas del s. XXI. En Gázquez, J. J; Molero, M.; Martos, Á.; Barragán, A.; Simón, M.; Sisto, M.; Del Pino, R.; Tortosa, B. (Coords.).(2020) *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzado en el proceso de enseñanza – aprendizaje*. Dikynson. (pp.1273-1284).
- O'Keffee, G. (2021). [exposición virtual] <https://www.museothyssen.org/thyssenmultimedia/visitas-virtuales/inmersivas/georgia-okeeffe>
- Peeters, C. Museo del Prado. <https://www.museodelprado.es/colección/artista/peeters-clara/c5fd7572-797d-4e5b-a20b-333b47099012>
- Sáez, J. (2007). *La merienda del señor verde*. Ekaré.
- UNESCO (2005). *Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa?posInSet=25&queryId=6eac317_f---7498---413e---a099---9242dfd10804

UNESCO (2008). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf

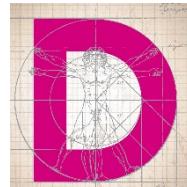
Xiuzhen, Y. (s. f.) Pace Gallery <https://www.pacegallery.com/artists/yin-xiuzhen/>

Digilec 11 (2024), pp. 240-268

Fecha de recepción: 02/09/2024

Fecha de aceptación: 08/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11176>



e-ISSN: 2386-6691

LITERACY DEVELOPMENT THROUGH GAME-BASED LEARNING AND GAMIFICATION IN EFL IN PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY

DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y LA GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Silvia CANTERO CORTINAS

Universitat de València

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7338-7895>

Agustín REYES TORRES

Universitat de València

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1058-3513>

Abstract

This paper explores the integration of games into foreign language teaching through Game-Based Learning (GBL) and Gamification within the English as a Foreign Language (EFL) classroom at a public Primary School in Valencia, Spain. The study analyses the benefits of these approaches, emphasizing their unique contributions to language learning. To this end, both methodologies were implemented separately in two parallel classrooms using the same curricular contents and following the tenets of the Pedagogy of Multiliteracies (New London group, 1996). The primary objective was to foster students' literacy development and empower them as meaning-makers in a second language through engaging game-based activities. Employing a qualitative approach, the study observed significant positive impacts on literacy development across conceptual, personal, sociocultural and aesthetic dimensions. A complementary quantitative analysis revealed a marked increase in student motivation, with most participants expressing high levels of excitement and satisfaction averages in both classes. The findings suggest that GBL and Gamification not only enhance student motivation and engagement in EFL but also promote cooperative learning through group activities. However, the results caution that these methodologies should not be seen as standalone solutions for effective teaching.

and learning. Rather than being opposing strategies, GBL and Gamification are complementary, each serving distinct purposes that can be harmoniously integrated within the classroom. Consequently, educators are encouraged to integrate both methodologies concurrently to optimize language learning outcomes.

Keywords: English as a Foreign Language (EFL); game-based learning (GBL); gamification; literacies; multimodality.

Resumen

Este artículo explora la integración de los juegos en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y la Gamificación en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en una escuela primaria pública de Valencia, España. El estudio analiza los beneficios de estos enfoques, destacando sus contribuciones únicas al aprendizaje de idiomas. Con este fin, ambas metodologías se implementaron por separado en dos aulas paralelas utilizando los mismos contenidos curriculares y siguiendo los principios de la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996). El objetivo principal fue fomentar el desarrollo de la literacidad en los estudiantes y capacitarlos como creadores de significado en una segunda lengua a través de actividades basadas en juegos. Empleando un enfoque cualitativo, el estudio observó impactos positivos significativos en el desarrollo de la alfabetización en dimensiones conceptuales, personales, socioculturales y estéticas. Un análisis cuantitativo complementario reveló un aumento notable en la motivación estudiantil, con la mayoría de los participantes expresando altos niveles de entusiasmo y satisfacción en ambas clases. Los hallazgos sugieren que el GBL y la Gamificación no solo mejoran la motivación y el compromiso de los estudiantes en ILE, sino que también promueven el aprendizaje cooperativo a través de actividades grupales. Sin embargo, los resultados advierten que estas metodologías no deben considerarse soluciones únicas para una enseñanza y aprendizaje efectivos. En lugar de ser estrategias opuestas, el ABJ y la Gamificación son complementarias, cada una con propósitos distintos que, al combinarse, optimizan los resultados de aprendizaje de idiomas. En consecuencia, se anima a los educadores a integrar ambas metodologías simultáneamente para maximizar el impacto educativo en el aula de lenguas.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera (ILE); aprendizaje basado en juegos (ABJ); gamificación; alfabetización; multimodalidad.

1. INTRODUCTION

In the ever-evolving field of foreign language education, teachers are constantly looking for innovative approaches to engage and motivate students, especially in the area of EFL instruction at the primary level. As traditional teaching methods come under debate for their ability to engage the attention of digital-native learners, the integration of games, particularly Game-Based Learning (GBL) and Gamification, emerges as a promising avenue (Mercan and Varol, 2024). This article delves into the transformative potential of GBL and Gamification in the context of primary EFL education, with the aim of shedding light on their benefits, challenges and implications for language teaching and learning.

Games make language learning more practical and engaging. Not only do they trigger active learning and are student-centred oriented, but also allow learners to interact in particular social contexts, work collaboratively, make mistakes and construct knowledge (Reyes-Torres and Portalés, 2020). Playing games thus provides students with the opportunity of experiencing language in a memorable way (Schank et al., 1999). Varol, Mercan and Köseğlu (2024) claim that these methodologies come under the broader category of active and multimodal learning, a progressive educational trend that gives priority to students' participation.

In line with these active learning principles, preparing students for active participation in today's multimodal societies also requires guiding their learning towards an expanded understanding of language, imagery, culture, and literature (Kern, 2000). As Paesani, Allen, and Dupuy (2016) emphasize, the Pedagogy of Multiliteracies offers a relevant framework for achieving this, as it encourages students to navigate and interpret various forms of communication beyond text alone. Reyes-Torres and Portalés (2020) argue that reflective practices and multimodal strategies not only enable young learners to use foreign languages for communication but also empower them to critically analyze and discuss multimodal resources, thereby cultivating a deeper, more comprehensive literacy.

This article presents a research study in which GBL and Gamification were separately implemented to examine their specific contributions to language learning. The main objective was to study whether games in the classroom can meet the objectives and competences required for learning a foreign language in the 21st century. For this purpose, two educational interventions were designed based on the same curricular content of the English class for 3rd graders in Primary Education. Game-Based Learning (GBL) was implemented in one classroom while gamification was used in the other. Through this study, we explore how each of these approaches contribute to enhance students' literacy, allowing them to become active agents and meaning makers who construct their own knowledge (Zapata, 2022; Paesani and Menke, 2023).

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Game-based learning and gamification: key features and learning aims

As the demands of a digital and global society evolve, it is essential for students to not only comprehend English texts but also use the language to communicate, interact and think (Kern, 2000; Menke and Paesani, 2023). Likewise, Zapata (2022) highlight that factors such as motivation significantly impact the foreign language learning process. Consequently, active methodologies like GBL and Gamification have gained prominence, especially in primary EFL education, by fostering a dynamic and engaging learning environment. These approaches enable young learners to become meaning-makers and develop their literacy skills through multimodal resources (Reyes-Torres and Portalés, 2020).

GBL integrates game elements into educational activities, transforming language acquisition into an immersive and interactive experience. According to Sánchez (2021), GBL aims to support learning by using games to teach content, develop skills, and assess knowledge. This methodology focuses not just on content acquisition but also on developing broader competencies (Ramírez de Arellano, 2022). GBL operates on the principle of “educating by playing,” where the game serves as a tool for learning and skill development (Ortiz, 2021). Sánchez (2021) identifies three levels of GBL implementation: the initial level, which introduces simple, short games; the intermediate level, which encourages deeper engagement with the content; and the advanced level, where games become central to learning in classrooms familiar with this methodology.

In contrast, Gamification involves applying game-like elements, such as competition and rewards, in non-game contexts to influence behaviours and enhance engagement (Teixes, 2015). It is often used alongside other methodologies, serving as a “ludic layer” that transforms the learning experience without altering the core teaching structure (Sánchez, 2021). Gamification can be categorized by its duration: superficial or content gamification is applied to specific activities, while structural or deep gamification is integrated throughout an entire curriculum (Alejaldre and García, 2015). Another classification is based on the type of game elements used, such as board games, role-playing games or video games (Sánchez, 2021).

Both GBL and Gamification share the goal of enhancing motivation and engagement in EFL learning. As noted by Ramírez de Arellano (2022), these methodologies promote multiliteracies by placing learners at the centre of education, enabling them to actively participate in the creation of knowledge. Additionally, both approaches cultivate a sense of curiosity and challenge, which motivates students to engage meaningfully with the language. Fonseca et al. (2023) argue that GBL and Gamification foster cooperative learning, as students collaborate to achieve common goals, thereby strengthening communication, socialization, responsibility and leadership.

Despite their similarities, GBL and Gamification differ in their application. GBL utilizes intentional games—whether pre-existing or teacher-created—to support learning (Ortiz, 2021), whereas Gamification involves embedding game elements into existing

educational frameworks without the use of actual games. These differences allow for the complementary use of both approaches in the EFL classroom (Zhang and Yu, 2022).

While research on game-based methodologies in second language acquisition remains limited, several studies have reported positive outcomes. Cabrera-Solano (2022) found that using GBL with tools like Genially improved academic performance in EFL classes, helping students activate prior knowledge and better prepare for challenges. Esquivel (2019) noted that Gamification promotes interaction among students, facilitating more dynamic and engaging English lessons. Similarly, Redjeki and Muhajir (2021) demonstrated that Gamification boosts motivation and encourages greater effort in learning English.

2.2. Literacy development, multimodality and games in EFL

Traditionally, an individual was considered literate if he/she had the ability to read and write. These two skills were thought to be sufficient in order to encode and decode messages; however, decoding without making sense of it leads to no real learning (Yates 2007). In the 21st Century society, children are constantly exposed to different types of texts and modes of expression. Hence, the concept of literacy goes beyond reading and writing (Paesani and Menke, 2023). As Kern (2000) emphasizes, literacy involves interpretation, collaboration, conventions, cultural knowledge, problem solving, (self)reflection and language use. In short, it involves communication and, as will be shown, it can be developed through multimodal resources such as games, picture books, graphic novels, short-animated films, advertisements, etc. In this line of thought, Reyes-Torres, Portalés-Raga and Torres-Mañá (2021, p.302) define literacy as “a dynamic and multidimensional process of construction of meaning that enable students to grasp and evaluate information, organize ideas, exchange perspectives and reflect critically on a variety of sociocultural contexts”. As learners develop their literacy, they develop their language skills, visual thinking strategies, dialogic attitudes and social practices.

Also, literacy must be considered taking into account the three dimensions that characterize it: personal, conceptual and sociocultural (Kern, 2000; Kucer, 2014). The personal dimension is based on the learner's identity, prior knowledge, attitude, values and natural ability to address a text and create new ideas; the conceptual dimension consists of the contents, topics or linguistic aspects that students need to learn in order to construct meaning through multimodal texts; finally, the sociocultural dimension draws attention to the importance of offering students the opportunity to interact both with the text and with their peers to exchange their points of view. Since this is a process that teachers can expect students to enjoy, this dimension incorporates the notion of aesthetic learning (Rosenblatt, 1986; Kucer, 2014; Reyes-Torres and Portalés, 2020). Students are guided to be open-minded and to value other cultures, ideas, and opinions. Taken together, these dimensions are complementary and equally relevant in the teaching and learning process.

Most importantly, this approach to literacy can be effectively applied through GBL and Gamification in foreign language teaching. In today's multimodal world, learners have access to a wealth of resources that facilitate meaning-making and knowledge

construction. Multimodality refers to the use of various modes of representation—images, sounds, text, colours, and music—working together to create a communicative act (Jewitt and Kress, 2010). In games, learners must decode and create meaning from visual elements, movements, sounds, dialogues, and words, all of which contribute to the learning process.

Additionally, games integrate visual elements that contribute to foster visual thinking, a powerful cognitive tool that helps students to interpret what they see. Visual thinking enhances creativity, improves memory and concentration, helps to organise ideas and involves all the senses in the learning process (McLoughlin and Krakowski, 2001). For this reason, foreign language education must offer a diversity of symbolic and visual forms that enable learners to create meaning from the information they receive, analyse it and produce new ideas. As a result, authors such as the New London Group (1996), Cope and Kalantzis (2015), Paesani (2016), Warner and Dupuy (2018), Lacorte and Reyes-Torres (2021) and Zapata (2022) defend that in the 21st century the term literacy should be replaced by multiliteracies due to the diversity of texts and the different modes of representation.

Multiliteracies not only embrace diverse modes of representation but also incorporate sociocultural practices and new perspectives (New London Group, 1996; Kucer, 2014; Cope and Kalantzis, 2015). Given that children are daily exposed to numerous communication channels, the messages they receive come in a variety of forms. Thus, it is crucial to integrate multimodal resources into classrooms to offer students opportunities to interpret, access, and share information in diverse forms. For EFL teachers, this means using a variety of authentic, multimodal resources to guide students in knowledge construction, ensuring they engage in meaningful, multimodal learning experiences.

In conclusion, the evolving landscape of literacy requires educators to adapt to the multimodal nature of communication in the digital age. By incorporating GBL and Gamification into EFL classrooms, teachers can provide students with opportunities to develop literacy skills that reflect the diverse ways in which language and meaning are constructed today.

2.3. The tenets of the pedagogy of multiliteracies

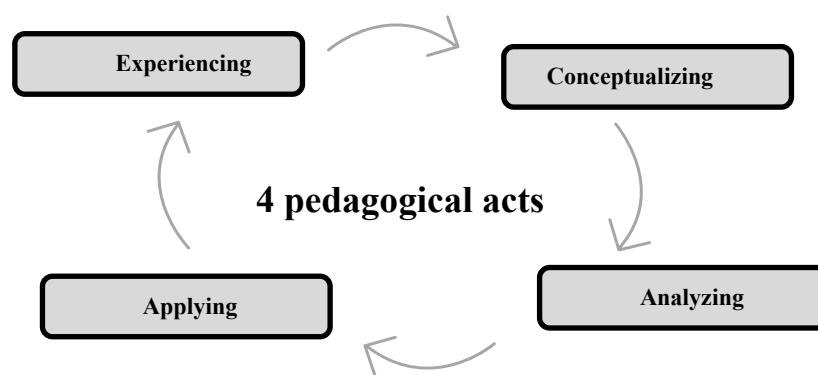
This study follows the postulates of the Pedagogy of multiliteracies, as it seeks to train students to be creators and consumers of various modes of expression. It was in 1994 when the New London Group (NLG) met in New Hampshire to reconsider new ways of looking at how and what students needed to learn in school (Cope and Kalantzis, 2009). Led by Mary Kalantzis and Bill Cope, this group of scholars coined the term multiliteracies with the purpose of adapting literacy to diverse social realities. This pedagogy transcends the limitations of traditional teaching approaches by focusing on learners' linguistic and cultural differences. It is based on the idea that language and the meaning-making process are dynamic resources that learners constantly remake as they interact with them in a given sociocultural context.

This pedagogy incorporates the concept of Learning by Design as the backbone of the multiliteracies framework, which involves three elements: Available designs, Designing and the Redesigned (New London Group, 1996; Cope and Kalantzis, 2009). The Available designs are based on the idea that any type of text incorporates signs or elements –existing meanings and expressions– that can be interpreted, whether verbal, visual or literary-cultural. The act of designing happens when students recognize the available designs and develop their own meaning, which leads to Redesign, which is the result of the students' new interpretation, becoming thus active designers of meaning. In the words of Sánchez (2014), it is the result of human agency, and it can be conveyed through the production of any type of multimodal text that connotes a new understanding (Reyes-Torres et al., 2021). Therefore, the co-construction of meaning between teachers and students always involves the transformation of the available designs. This model is conceived as a cyclical one, since learning is an active process in which learners continuously evolve with the mediation of teachers.

To implement it, the NLG proposes the Knowledge Processes Framework (KPF) that consists of four pedagogical acts: experiencing, conceptualizing, analyzing and applying. Since it is a recurrent process, as illustrated in Figure 1, Cope and Kalantzis (2015) suggest combining them depending on the learning objectives.

Figure 1

The knowledge processes framework



Note. Prepared by the authors based on NLG (1996).

“Experiencing” consists of engaging learners cognitively to use the language. The goal of the teacher is to activate students’ minds to reflect and relate content to previous experiences. Secondly, in order to prepare learner to reflect, it is crucial to design sessions based on the concepts they need to learn to develop their knowledge. This is what the act of “conceptualizing” is all about. Next, “analyzing” is based on the relationship between textual and visual meaning with social, cultural, historical and ideological contexts and

objectives. Finally, “applying” refers to the fact that learners should become producers of knowledge during the whole learning path. As can be seen, the four pedagogical acts are fundamental for the effective and meaningful implementation of the multiliteracies pedagogy.

3. RESEARCH DESIGN

The research employs a mixed methodology, strategically leveraging the strengths of both qualitative and quantitative methods, specifically, utilizing a convergent design (Creswell and Plano Clark, 2018). As emphasized by Creswell (2009), the integration of these approaches offers more advantages than their individual use, given their interdisciplinary nature, enhancing the depth of analysis and understanding of results. In this study, a qualitative methodology is used, recognizing observation as a method of argumentation. Qualitative procedures draw upon data from textual and visual sources, with the researcher serving as a pivotal instrument in data collection. Simultaneously, a quantitative methodology is utilized, with numerical data collection to yield objective and measurable outcomes. This method encompasses the entire processes of collecting, analysing, interpreting and writing up research results (Creswell, 2009).

3.1. Research objectives and questions

The primary objectives of this research are to assess the effectiveness of Game-Based Learning (GBL) and Gamification in enhancing multiple literacies among EFL students and to investigate the differences and commonalities in learner engagement and motivation between these two approaches. Specifically, the research seeks to answer the following questions:

- How do Game-Based Learning (GBL) and Gamification influence the development of literacy in primary EFL classrooms?
- What are the differences and similarities in learner engagement and motivation between Game-Based Learning and Gamification approaches in the EFL context?

3.2. Context and participants

The educational intervention was conducted during the 2022-2023 academic year at Federico Maicas School, a public school in Torrent, a suburban area of Valencia, Spain. The school serves a socioeconomically diverse neighbourhood and enrolls students across two classes per year, with a maximum of 25 students per class. Table 1 below presents key demographic and academic characteristics of two third-grade classes (3rd A and 3rd B) participating in the study.

Table 1*Students' characteristics*

	3rd A	3rd B
Number of students	24	24
Number of girls	11	11
Number of boys	13	13
Age of students	8-9-10	8-9
Nationalities	Spanish Russian Colombian Iraqi	Spanish Moroccan Italian Argentinean
Students at 2nd level of Primary	4	3
Education (split level)		
SEN	1	3
Which one(s)?	1 ADHD	2 high capacities 1 ADHD

Note. Prepared by the authors.

The school's English course relied mainly on textbooks, with few activities beyond these resources. During the initial days of classroom observation previous to the investigation, the teacher-researcher noted the students' enthusiasm for board games and the Mario Bros video game. These observations inspired the design of two tailored educational interventions based on these interests. This research aimed to show students that language learning could be engaging and enjoyable.

3.3. Procedure

The research followed three phases. First, initial student motivation towards English was assessed via focus group interviews and a pre-questionnaire. This was followed by a classroom intervention using the teacher's work diary to collect observational data. The intervention was centred on two units around identical content but used different methodologies for each class. Both groups discussed gender stereotypes in professions through a video (<https://bit.ly/3Wo8DWQ>) and engaged in vocabulary-building team activities on "Jobs."

Class 3rd A used gamification, tackling five Mario Bros-themed challenges (see Annex 1) to "save Luigi," integrating video game elements. Class 3rd B engaged in Game-Based Learning (GBL) with five games—Memory, Domino, Bingo, Who's Who, and Goose Game (see Annex 2)—to introduce the vocabulary. Finally, student motivation and satisfaction were measured via post-activity questionnaires, and a vocabulary test was administered to assess learning outcomes.

Tables 2 and 3 outline the schedules for classes 3rd A and 3rd B. Each timetable divides the phases into specific dates and activities, starting with data collection on prior motivation, followed by the intervention phase, and concluding with post-intervention assessments.

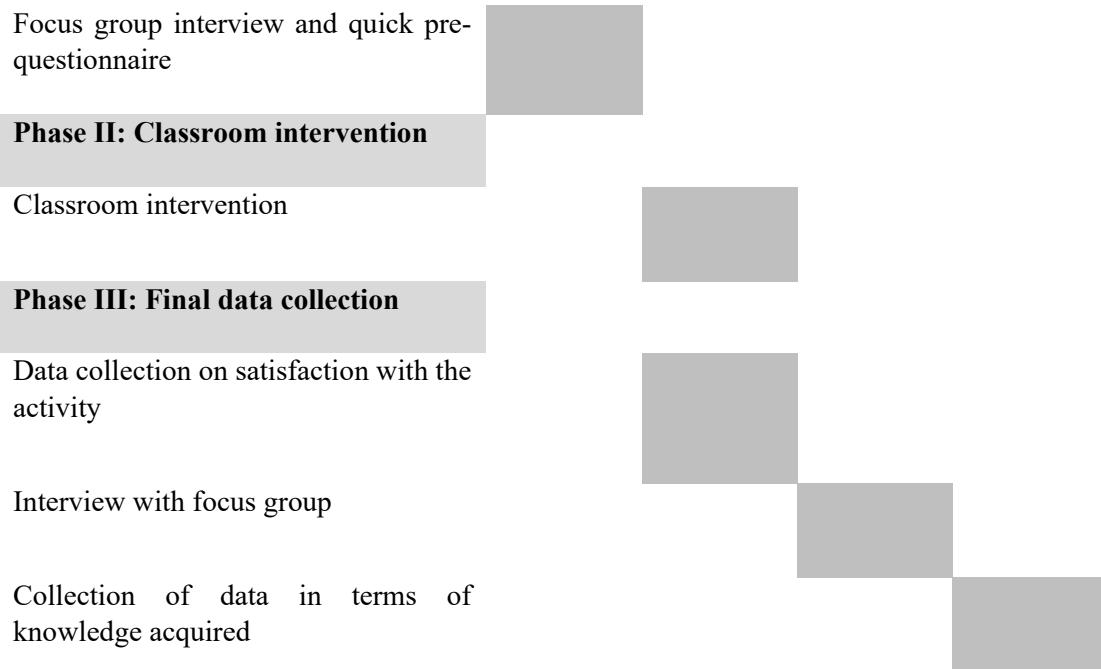
Table 2*3rd A class schedule*

3rd A class				
	Wed 3 rd May	Fri 5 th May	Mon 8 th May	Tue 9 th May
Phase I: Collection of background information				
Focus group interview and quick pre-questionnaire				
Phase II: Classroom intervention				
Classroom intervention				
Phase III: Final data collection				
Data collection on satisfaction with the activity				
Interview with focus group				
Collection of data in terms of knowledge acquired				

Note. Prepared by the authors.

Table 3*3rd B class schedule*

3rd B class				
	Wed 26 th April	Fri 28 th April	Mon 1 st May	Tue 2 nd May
Phase I: Collection of background information				



Note. Prepared by the authors.

On the other hand, regarding students' literacy development, the specific learning objectives were categorized into three major groups, aligning with the three dimensions of literacy (Kucer, 2014) explained earlier and linked to the four pedagogical acts and specific competences in the Spanish national educational curriculum, as detailed in Tables 4, 5 and 6.

Table 4

Learning objectives for the conceptual dimension of literacy

Specific competences	Objectives of the intervention	Pedagogical acts
C.E.1 Multilingualism and interculturalism	Pronounce the vocabulary correctly (Jobs) Reflect on the difference between the Spanish and English language in relation to the gender of nouns	Conceptualizing Analyzing
C.E.2 Oral (and visual) comprehension	Interpret information from audiovisual resources	Experiencing
C.E.3 Reading comprehension	Decode the information expressed in written texts	Experiencing
C.E.4 Oral expression	Express ideas and solutions using the foreign language	Experiencing and applying

C.E.5 Written expression	Know how to write correctly the vocabulary worked on (Jobs)	Conceptualizing
C.E.6 Oral interaction	Communicate with peers orally during activities using the foreign language	Experiencing and analyzing
C.E.7 Oral mediation	Reflect ideas and emotions using an audio-visual resource	Experiencing and analyzing
	Explain what an activity consists of to classmates	Applying

Note. Prepared by the authors.

Table 5

Learning objectives for the personal dimension of literacy

Specific competences	Objectives of the intervention	Pedagogical acts
C.E.1 Multilingualism and interculturalism	Associate the new vocabulary with their previous knowledge	Conceptualizing
C.E.1 Multilingualism and interculturalism	Reflect on a current issue (gender stereotypes at work)	Analyzing
	Create a welcoming and safe working environment, so that they can express their opinions freely and develop their critical thinking	Experiencing

Note. Prepared by the authors.

Table 6

Learning objectives for the sociocultural and aesthetic dimension of literacy

Specific competences	Objectives of the intervention	Pedagogical acts
C.E.6 Oral and written interaction	Know how to work in a team	Experiencing
C.E.6 Oral and written interaction	Interact with peers	Experiencing and applying
	Enjoy learning English	Experiencing
	Increase interest in and motivation for the subject	Experiencing

C.E.1 Multilingualism and interculturalism	Understand that there are other ways of learning languages	Experiencing and analyzing
--	---	----------------------------------

Note. Prepared by the authors.

3.4. Instruments

To achieve the research objectives, several instruments were employed. As already noted, classroom observation was documented daily in a teacher's work diary. During Phases I and III, focus group interviews with five representative students per class were conducted to compare their motivation levels and explore their ideas for alternative learning methods in English. For this purpose, the following quick pre-questionnaire assessed initial motivation levels for the entire group in Phase I, through two questions focusing on EFL.

Figure 2

Pre-questionnaire

The figure shows a digital version of a pre-questionnaire. At the top, it says "Pre-questionnaire" in large, bold, black letters. Below that, in a smaller bold font, it says "Circle the answer according to your opinion." There are two questions with Likert scales:

Do you usually like English classes?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot
Do you look forward to English lessons with the teacher?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot

Note. Prepared by the authors.

The two didactic units—one focused on Mario Bros gamification, the other on various board games—formed the core of the classroom intervention. The activities carried out are specified in Annexes 1 and 2. Furthermore, a post-session questionnaire using a Likert scale (0 to 4) measured satisfaction and motivation (see Figure 3). According to Maldonado (2007), this scale effectively quantifies responses, providing reliable data for academic research (Blanco and Alvarado, 2005; Bedoya, 2017). Through these questions, the aim was to find out whether the students had enjoyed the class, whether they would like to repeat this type of session and whether they had learned new concepts and how to work collaboratively. Students also rated the session on a 1–10 scale and identified their primary emotions during the activities.

Figure 3*Post-questionnaire*

Post-questionnaire

Circle the answer according to your opinion.

Did you have fun in class today?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot
Would you like to repeat this kind of activities?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot
Do you think the materials have helped you in your learning?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot
Did you learn new jobs in English?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot
Did you learn how to work in a team with your classmates?	No	A little bit	More or less	Yes	A lot

Mark today's lesson on a scale of 1 to 10. Colour the circle.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

How did you feel during the class? Circle it.*Note.* Prepared by the authors.

Three days later, a written test evaluated vocabulary retention to compare learning outcomes between the GBL and Gamification methods. In addition, a rubric has been used to evaluate the research process carried out, taking into account different categories. According to Stevens and Levi (2012), rubrics are valuable pedagogical tools because they make us more aware of our individual teaching styles and methods and allow us to impart more clearly our intentions and expectations.

Figure 4*Intervention rubric*

	EXCELLENT	SATISFACTORY	ELEMENTARY	INADEQUATE
Method	Detailed explanation of the research method used.	Explanation of the research method used.	Brief explanation of the research method used.	Insufficient explanation of the research method used.
Research objectives and questions	Presentation of the research objectives in a clear, concise and concrete manner.	Clear presentation of the research objectives with problems of the explanation.	Presentation of the research objectives with problems of the concrete presentation of the research objectives.	No clear, concise and concrete presentation of the research objectives.
Context participants	Analysis of the context and study participants, taking into account various characteristics (3-5).	Analysis of the context and study participants, taking into account a few characteristics (3-5).	Analysis of the context and study participants, taking into account few characteristics (less than 2).	No analysis of the context and study participants.
Procedure instruments	Implementation of three differentiated phases through the use of various instruments to systematically collect information.	Implementation of three phases with little differentiation through the use of a few instruments to collect information in a systematic way.	Implementation of three mixed phases through the use of few instruments to collect information.	Implementation of a single mixed phase, using a few instruments to collect information.
Conceptual dimension	Correct pronunciation and reflection on linguistic differences through various multimodal resources.	Pronunciation with few errors and reflection on linguistic differences through some multimodal resources.	Pronunciation with some errors and little reflection on linguistic differences through a few multimodal resources.	Pronunciation with many errors and no reflection on linguistic differences.
Personal dimension	Relating new knowledge to its immediate surroundings and creating a safe learning space.	Little relationship of new knowledge with its immediate surroundings and creation of a safe learning space.	Little relationship of new knowledge with its immediate surroundings without the creation of a safe learning space.	No relationship of new knowledge with its immediate surroundings without the creation of a safe learning space.
Sociocultural aesthetic dimension	Collaborative learning in a respectful and participatory way.	Collaborative learning with small problems that they solve under the guidance of the teacher.	Collaborative learning with No collaborative learning.	Collaborative learning with conflicts between them.
Students' satisfaction, motivation and emotions during the intervention	High satisfaction and motivation of the students towards the activities, producing positive emotions in them.	Satisfaction and motivation of students towards the activities, producing some positive emotions in them.	Satisfaction and motivation of students towards the activities, without producing positive emotions in them.	No satisfaction and motivation of students towards the activities, producing negative emotions in them.
Knowledge acquired	Acquisition of new knowledge about the trades (10 - 12 correct answers and several extra answers and some extra words).	Acquisition of new knowledge related to the trades (7 - 9 correct answers and no extra words).	Acquisition of new knowledge related to the trades (more than 5 correct answers and no extra words).	Acquisition of new knowledge related to the trades (less than 5 correct answers and no extra words).

Note. Prepared by the authors.

4. RESULTS

The achievement of research objectives hinges on the obtained results. Given the mixed methodology employed, results are categorized into two main blocks, those referring to the qualitative method and, in addition, those derived from the quantitative method.

4.1. Qualitative methodology

Results were gathered and categorized based on the three dimensions of literacy (conceptual, personal and socio-cultural and aesthetic) described in Tables 4, 5 and 6. Tables 7, 8 and 9 present the definition of each category, along with their corresponding codes and subcodes extracted from the content analysis conducted in the context of this study.

Table 7

Definition of codes and subcodes of the conceptual dimension

Categories	Definition	Codes	Definition	Subcodes	Definition
Conceptual dimension	This category refers to the construction of meaning through multimodal texts.	Correct pronunciation and writing of vocabulary PW Reflection on the difference between the Spanish and English language RD Interpreting information from multimodal texts IM Ideas and emotions IE	Use of new vocabulary in an appropriate way References to the differences between languages in terms of noun gender Description and personal opinion through multimodal resources Learner references to ideas and emotions	Audiovisual resources RES Written texts TEX Use of the English language UE	Interpretation of a video Interpretation of written messages Use of the English language

		Oral mediation MED	Intervention between a multimodal resource and a partner
--	--	---------------------------------	--

Note. Prepared by the authors.

Table 8

Definition of codes and subcodes of the personal dimension

Categories	Definition	Codes	Definition	Subcodes	Definition
Personal dimension	This category encompasses those aspects related to the learner's identity, prior knowledge, attitudes, values and natural ability to deal with text and create new ideas.	CI RC CS	Connecting ideas Critical reflection Creating safe space	Relation between the new vocabulary and their previous knowledge Critical thinking in relation to current issues in society Generating a welcoming working environment	Concepts learned in the classroom Worked on in class Previous personal experiences EXP Gender stereotypes at work STE Recognition of the clichés between men and women in the professions.

Note. Prepared by the authors.

Table 9

Definition of codes and subcodes of the sociocultural and aesthetic dimension

Categories	Definition	Codes	Definition	Subcodes	Definition
Sociocultural and aesthetic dimension	This category is based on the cultural	Cooperative learning	Peer-to-peer knowledge building	Interaction with peers INT	Use of the English language to communicate

context in which the learners are situated.	CL		Teamwork TEA	Skills to be able to work in groups
		Situations demonstrating learner motivation towards the foreign language	Enjoyment of learning English ENJ	References to enjoyment of learning English
	Increased interest in the subject			
	INT		Knowledge of other ways of learning languages OW	References to learning a language in different ways

Note. Prepared by the authors.

According to this classification, the findings highlight the nuanced effects of the educational interventions. Each dimension reflects unique aspects of how students engaged with the learning process and responded to the activities.

The conceptual dimension revealed significant improvement in students' vocabulary mastery and linguistic awareness. Activities such as team-based communication tasks enabled students to practice correct pronunciation and writing while reinforcing vocabulary through repetition. For example, groups successfully identified and described professions like "nurse" and "firefighter," which strengthened their confidence in both oral and written language. Additionally, students demonstrated an ability to reflect on linguistic differences, such as observing that English uses a singular form for "nurse," unlike the gendered forms in Spanish. Multimodal tools like videos and written texts further encouraged active interpretation and teamwork, as seen during the Goose Game, where students collaboratively solved challenges. Moreover, open discussions allowed learners to express their preferences for engaging learning methods, including songs and videos, over traditional textbooks.

The personal dimension emphasized how students connected new knowledge to their personal lives, engaged in critical reflection, and benefited from a safe and supportive learning environment. Many students related the new vocabulary to their personal experiences, such as referencing family members' professions or prior knowledge. Through discussions and video-based activities, students reflected on societal issues like gender stereotypes, concluding that "you can be anything you want to be," regardless of gender. The creation of a safe space played a pivotal role in boosting students' confidence. Learners who were previously hesitant to participate due to fear of making mistakes reported feeling more at ease, with one student noting, "I liked this class because no one laughed if I made a mistake".

The sociocultural and aesthetic dimension highlighted the importance of collaborative learning and its impact on motivation. Group activities fostered teamwork

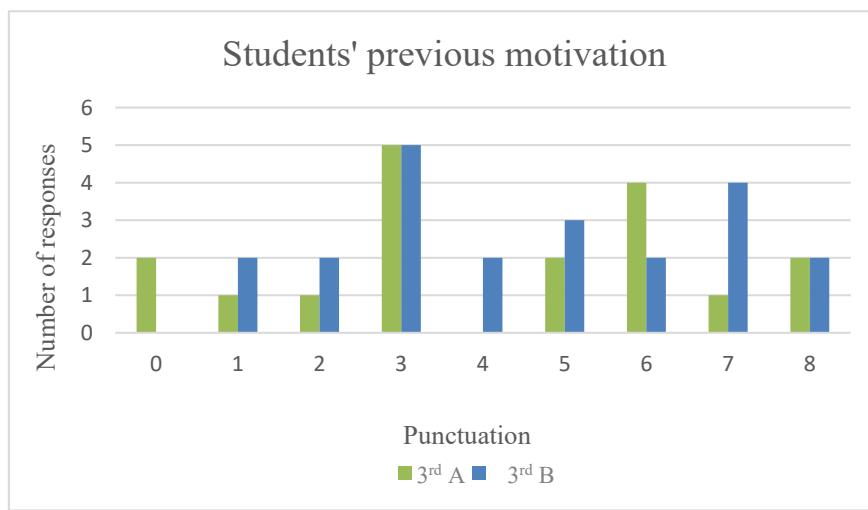
and cooperative problem-solving, with students noting that tasks were completed faster and with greater enjoyment when working together. This sense of collaboration extended beyond the classroom, as some students expressed a desire to continue activities like the Goose Game during their free time. The combination of these activities sparked excitement and sustained interest in learning English. One student remarked, "Can we use some of the games in the playground? They are so fun!" This enthusiasm reflects the potential of collaborative and enjoyable methods to transform students' attitudes toward language learning.

4.2. Quantitative methodology

The quantitative findings reinforced the qualitative insights, revealing the transformative effects of GBL and gamification on student motivation, satisfaction, and knowledge retention. An initial assessment of students' motivation levels revealed a diverse range of interest in English before the intervention. For this first specific category, emphasis was placed on two questions, graded on a Likert scale ranging from 0 to 4. The cumulative score, therefore, ranges from 0 to 8, representing the sum of the two questions. In both Class 3A and Class 3B, approximately 50% of students scored below 4 on an 8-point scale, indicating low motivation. This highlighted the potential for targeted interventions to enhance engagement and enthusiasm for language learning.

Figure 5

Students' previous motivation



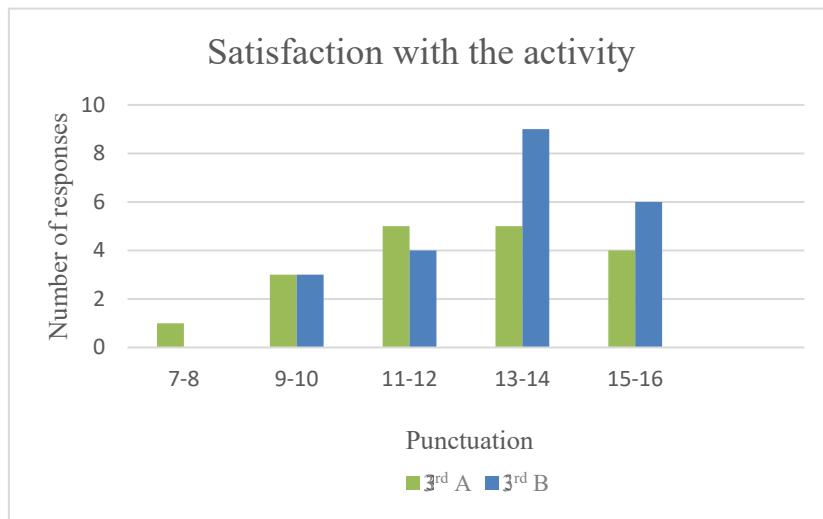
Note. Prepared by the authors.

Following the intervention, students' satisfaction levels soared, as depicted in Figures 6 and 7. Every student rated the sessions above 6 on a 10-point scale, with mean satisfaction scores of 9.17 for Class 3A and 9.50 for Class 3B. Emotional responses during the sessions further underscored the success of these methods. In Class 3A, nearly half

the students reported feeling "excited," while others described feeling "happy" or a mix of both (Figure 8). Similarly, in Class 3B, 53% of responses reflected excitement and happiness, with one student even expressing sadness at the class's conclusion, wishing the activities could continue (Figure 9).

Figure 6

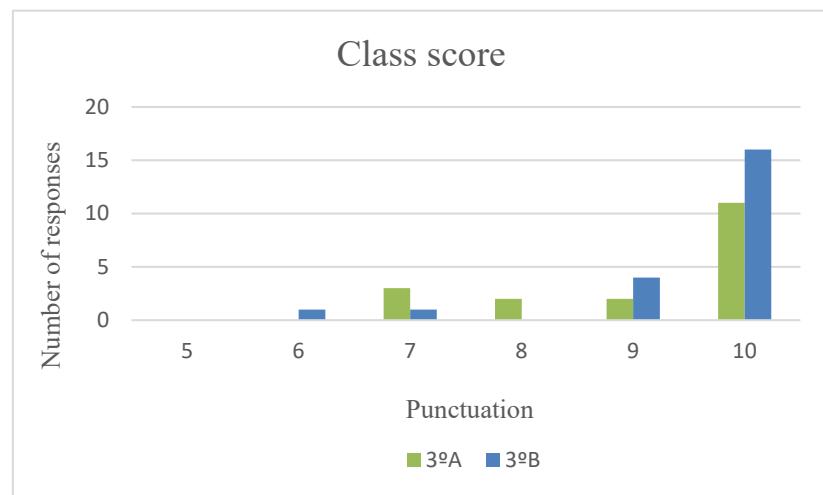
Satisfaction with the activity



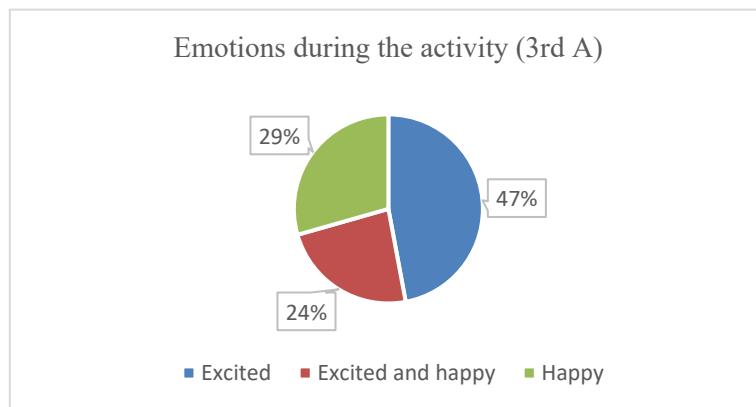
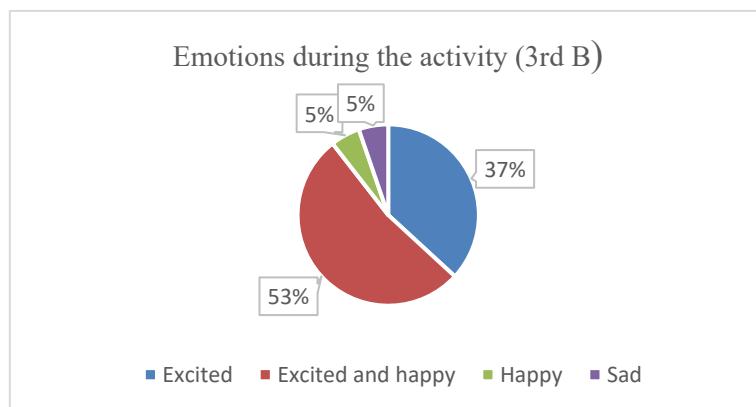
Note. Prepared by the authors.

Figure 7

Class score



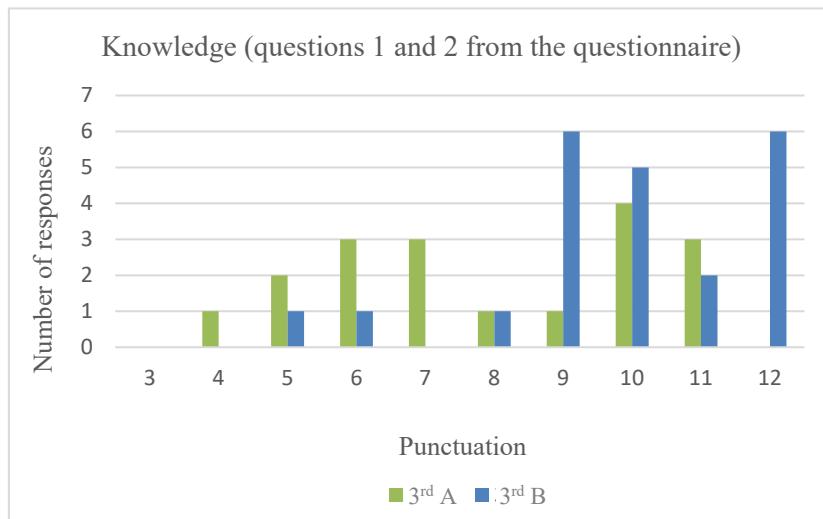
Note. Prepared by the authors.

Figure 8*Graph of the 3rd A students' emotions**Note.* Prepared by the authors.**Figure 9***Graph of the 3rd B students' emotions**Note.* Prepared by the authors.

Knowledge assessments after the sessions highlighted notable differences between the two methodologies. In the GBL group (Class 3B), 91% of students answered the majority of questions correctly, compared to 53% in the gamification group (Class 3A) (Figure 10). This disparity can be attributed to the higher frequency of vocabulary repetition in GBL activities, which allowed students to engage with key terms multiple times across various games. Additionally, students in Class 3B excelled in recalling extra vocabulary, outperforming their counterparts in Class 3A (Figure 11). One student remarked “I can remember words better because we used them in all the games”, emphasizing the value of repeated, meaningful interactions with the material.

Figure 10

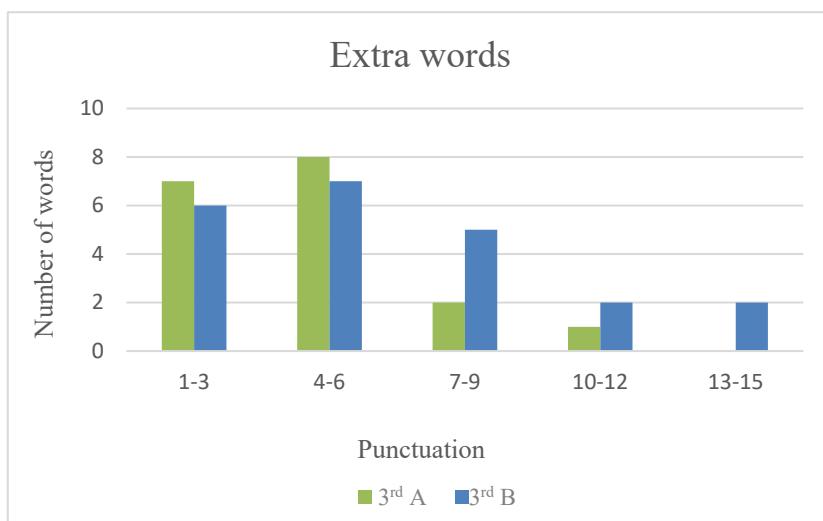
Knowledge through questions 1 and 2 from the questionnaire



Note. Prepared by the authors.

Figure 11

Extra words



Note. Prepared by the authors.

The primary reason for these outcomes could be attributed to the fact that in Gamification, each vocabulary word appeared only once during the lesson. In contrast, all the words were featured in all the GBL games. Consequently, students in 3rd A engaged with each job only once in one of the challenges, while in 3rd B, all the jobs

were addressed five times, once in each game. This facilitated a more meaningful acquisition of the new vocabulary for the 3rd B students.

5. DISCUSSION

This research, grounded in both quantitative and qualitative methods, examined the effects of GBL and Gamification on literacy development and learner engagement in primary EFL classrooms. By analyzing data from literacy assessments, engagement surveys, student interviews, and classroom observations, the study provides a multi-dimensional perspective on how these methods influence not only academic skills but also personal, conceptual, sociocultural and aesthetic experiences of students.

Personal Dimension: GBL and Gamification both shaped students' personal connections to language learning, though in different ways. The immersive narratives in GBL allowed students to explore personal meaning in language, fostering self-expression and individual interests, as supported by qualitative interviews where students shared feelings of personal achievement and enjoyment in narrative-based tasks. Gamification, with its reward-based system, appealed to personal ambition and a sense of accomplishment, particularly for students motivated by competition. This personal dimension reveals how both approaches encourage students to view language learning as a meaningful part of their identity, with GBL fostering intrinsic motivation through exploration and Gamification providing motivation through visible progress.

Conceptual Dimension: From a conceptual perspective, the findings indicate that GBL is effective in promoting critical thinking and deeper understanding of language as a system, while Gamification supports memorization and recall of language rules. Quantitative data revealed that GBL contributed to advanced literacy skills, like comprehension and inference, as students engaged with complex scenarios that required critical thinking. Observational data corroborated this, as students used language more flexibly and creatively during GBL activities. In contrast, Gamification provided a scaffold for conceptual mastery of foundational elements, such as vocabulary and grammar, making it an effective approach for developing a strong base in language mechanics. Both methods thus contribute distinctively to conceptual literacy development, underscoring the complementary nature of GBL's depth and Gamification's breadth.

Sociocultural Dimension: This dimension, essential in language acquisition, emerged strongly in the way GBL and Gamification fostered collaboration and social engagement. Observational data showed that GBL often facilitated peer interaction and collective problem solving, aligning with social constructivist principles where learners co-construct understanding through interaction. Many students reported feeling a sense of belonging and teamwork within GBL activities, reflecting a sociocultural integration into language learning. Meanwhile, Gamification, while more individually oriented, also tapped into students' desire for social recognition, as leader boards and badges motivated friendly competition and social engagement. These sociocultural elements support the idea that both approaches create interactive learning environments, GBL through

cooperative play and Gamification through competitive dynamics, enriching the social context of the EFL classroom.

Aesthetic Dimension: Due to its narrative richness, GBL provided an aesthetic dimension where students could engage with language as part of a larger, often visually captivating story, adding a layer of emotional resonance to language tasks. Classroom observations and interviews revealed students' enjoyment of the world-building aspects of GBL, where language was presented not merely as a skill but as a creative experience. Gamification, though structured around goals and rewards, also introduced an aesthetic element through the design of badges, points, and levels that visually marked students' progress. These aesthetic features increased motivation by making learning visually rewarding, though perhaps more extrinsically.

6. CONCLUSION

The findings of this study address the research questions and highlight the benefits of incorporating GBL and gamification in EFL instruction. These methods significantly enhanced students' motivation and interest in English while fostering literacy development. Notably, the GBL approach produced superior outcomes in terms of vocabulary retention and application, as students engaged with repeated use of words across multiple games. Gamification also demonstrated effectiveness, particularly for smaller sets of vocabulary consistently reinforced throughout the challenges.

However, these methodologies are not without limitations. While students actively participated and acquired new vocabulary, they lacked opportunities for reflective practice and real-world application of their learning. Reflection occurred primarily through external activities, such as video discussions, rather than being embedded within the games themselves. Similarly, the application of acquired knowledge —a core pedagogical goal— was underdeveloped during the sessions. Incorporating supplementary activities designed for reflection and practical application is essential to fully realize the potential of these methods. Consequently, GBL and gamification should not be used in isolation but as complementary tools alongside other instructional methodologies to foster a well-rounded learning experience.

Furthermore, the effectiveness of GBL and gamification may depend on broader contextual factors that were not addressed in this study. For instance, the availability and quality of technological resources (e.g., tablets, interactive whiteboards, or stable internet access) can significantly impact how well these methods are implemented and received by students. Additionally, parental involvement in reinforcing language-learning games at home could play a crucial role in extending the benefits of these methods beyond the classroom, fostering deeper engagement and retention of knowledge. Lastly, the influence of peer dynamics —whether through collaboration, encouragement, or rivalry— can shape how students perceive and participate in gamified or game-based activities. These factors warrant further investigation, as they may hold the key to optimizing the implementation of GBL and gamification in diverse educational contexts.

The study's limitations include its small sample size and single-school setting, which constrain the generalizability of the findings. Future research should expand to more diverse populations to assess whether these results hold across varying demographics. Longitudinal studies could also explore the sustained benefits of these approaches, examining whether their motivational effects persist over time. Additionally, comparative research in different cultural and educational contexts would provide valuable insights into the broader applicability of these methods.

In conclusion, GBL and gamification offer powerful tools for enhancing engagement and language acquisition in EFL classrooms. Their value lies not in replacing traditional methods but in supplementing them to create more dynamic, interactive, and motivating learning environments. Language educators are encouraged to experiment with these approaches, integrating them thoughtfully into their teaching practices. After all, play is a vital part of life and, consequently, a crucial element of education. So, we pose the question to you, teacher: "Are you ready to play?".

REFERENCES

- Alejaldre, L. & García, A. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. Mahidol University International College y Sichuan International Studies University, College of International Education.
- Bedoya Laguna, C. (2017). *Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-546.
- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-based learning in higher education: The Pedagogical Effect of Genially Games in English as a Foreign Language Instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719-729.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the Pedagogy of multiliteracies. In B. Cope y M. Kalantzis (Ed), *A Pedagogy of multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–95. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research. *Psychology*, 11(3).
- Esquivel, L. M. (2019). *Gamification: a mission to foster students' engagement and interaction in the EFL classroom*.

- Fonseca, I., Caviedes, M., Chantré, J. & Bernate, J. (2023). Gamification and Game-Based Learning as Cooperative Learning Tools: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(21).
- Jewitt, C., & Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*, 342-353.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford UP.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge.
- Lacorte, M., & Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco/Libros.
- Maldonado, S. M. (2007). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. Xihmai, 2(4).
- McLoughlin, C., & Krakowski, K. (2001). Technological tools for visual thinking: What does the research tell us. *Apple University Consortium Academic and Developers Conference*, 128-139.
- Mercan, G., & Varol, Z. (2024). Investigating the Impact of Game-Based Learning and Gamification Strategies in Physical Education: A Comprehensive Systematic Review. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 6(1), 1-14.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Ortiz, F. (2021). Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Educ@rnos*, 13, 109-116.
- Paesani, K. (2016). Literature, literacy, and the undergraduate foreign language curriculum. *ADFL Bulletin*, 40(1), 39-51.
- Paesani, K., & Menke, M. (2023). *Literacies in language education: A guide for teachers and teacher educators*. Georgetown University Press.
- Paesani, K., Allen, H.W. and Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- Ramírez de Arellano, I. (2022). *Comunicación y Juego: aprender idiomas de una forma diferente*. Saralejandría ediciones.
- Redjeki, I. S., & Muhajir, R. (2021). Gamification in EFL classroom to support teaching and learning in 21st century. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(1), 68-78.
- Reyes-Torres, A. & Portalés, M. (2020). A Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion. *ATLANTIS*, 42.1, 94-119.
- Reyes-Torres, A., Portalés-Raga, M., & Bonilla-Tramoyeres, P. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77.
- Reyes-Torres, A., Portalés-Raga, M., & Torres-Mañá, C. (2021). The potential of sound picturebooks as multimodal narratives: Developing students' multiliteracies in primary education. *AILA Review*, 34(2), 300-324.

- Rosenblatt, L. M. (1996). The Journal of Aesthetic Education. *University Of Illinois Press*, 20 (4), 122-128.
- Sánchez, A. L. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 281-297.
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós.
- Schank, R. C., Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2(2), 161-181.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Routledge.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Editorial UOC, S.L.
- Varol, Z., Mercan, G. & Köseoğlu, P. (2024). Enhancing neurology and neuroscience education through gamification: Investigating its applications, confronting challenges, and identifying opportunities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9 (26), 184-193.
- Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.
- Yates, S. (2007). Understanding reading and literacy. In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 159-167). Routledge.
- Zapata, G. C. (2022). *Learning by design and second language teaching: Theory, research, and practice*. Taylor & Francis.
- Zhang, Q. and Yu, Z. (2022). Meta-Analysis on Investigating and Comparing the Effects on Learning Achievement and Motivation for Gamification and Game-Based Learning. *Education Research International*.

ANNEX 1

Gamification activities

Challenge 1: “Match the image with its word”

In the first Gamification challenge, students matched images to corresponding words, focusing on recognizing trades and ensuring the correct pairing of words with visuals.

Challenge 2: “Choose the correct word”

Students worked in teams to place the vocabulary cards next to the corresponding picture, fostering collaboration while reinforcing their understanding of word meanings.

Challenge 3: “Circle the correct option”

Presented with three options for each image, students collaboratively identified and eliminated incorrect choices. This activity encouraged discussion and teamwork to reach a consensus.

Challenge 4: “Complete the following words”

Students completed vocabulary words by filling in missing letters, relying on image recognition and spelling knowledge. This activity emphasized precision in word construction.

Challenge 5: “Kahoot”

Using the school’s tablets, students participated in a fast-paced, interactive Kahoot quiz. This final challenge assessed their mastery of the content while also enhancing their digital competence.

ANNEX 2

GBL activities

Memory

One of the games used in the GBL methodology has been the memory game. This classic game was adapted to reinforce vocabulary. Students took turns flipping over two face-down cards, aiming to match pictures of jobs. The player with the most pairs at the end won. This activity enhanced memory and visual recognition.

Domino

In this modified domino game, pieces featured a vocabulary word on one side and a corresponding picture on the other. To place pieces, the image on one had to match the word on another. Students worked together to form a complete circular domino layout, emphasizing teamwork over individual competition.

Bingo

Each student received a card featuring 12 job-related pictures. Words were drawn randomly from a bag, and students marked corresponding images on their cards. Completing a line required calling out “Line,” while filling the entire card called for “Bingo.” This game developed reading, pronunciation, and image-word associations.

Who's who

In this guessing game, one student selected a card featuring a job, while others used a board with 36 images to deduce the chosen profession. By asking yes/no questions, players practiced question formulation and speaking skills. Structured prompts helped students construct their queries effectively.

Goose game

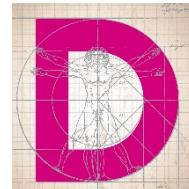
The Goose Game adapted its traditional format to include vocabulary-based challenges. Players advanced by rolling a die, landing on squares with job-related questions such as “Who works at the fire station?” Correct answers allowed them to stay; incorrect answers sent them back. Special squares, like “Goose,” offered opportunities to move ahead. The game combined language practice with a playful, competitive element.

Digilec 11 (2024), pp. 294-308

Fecha de recepción: 15/09/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11226>



e-ISSN: 2386-6691

EL ENFOQUE POR TAREAS: ANÁLISIS DE TAREAS EN MANUALES DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TASK-BASED APPROACH: ANALYSIS OF TASKS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

Fati OSUMAN

Universidad de Ottawa (Canadá)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1230-5781>

Resumen

Aparte del estudiante y el instructor, el libro de texto es indispensable porque puede influir en la eficacia de la enseñanza de una lengua extranjera. Hoy en día, hay muchas opciones de manuales y los departamentos tienen que escoger los que satisfacen sus metodologías y sus metas de enseñanza. Por ello, los programas de lenguas se beneficiarán de estudios que les orienten para hacerlo con eficacia. El propósito de este estudio es analizar la representación del enfoque por tareas en los libros de textos utilizados en programas universitarios del español como lengua extranjera según los criterios de una tarea presentados por Ellis (2009) y la teoría de componentes de tareas sugerido por Nunan (1989). Los resultados del análisis cualitativo indicaron que más de una mitad de las tareas en los manuales cumplieron con los requisitos de una tarea. En cuanto a los componentes, textos con diálogos dominaron ligeramente mientras que se notó una preferencia hacia tareas en grupos y las relacionadas con la comunicación. Fueron menos representadas las vinculadas a la cultura, la resolución de problemas y el audiovisual. El estudio demostró el uso de los criterios y los componentes de una tarea para evaluar la representación de actividades basadas en el enfoque por tareas en libros de textos.

Palabras clave: tareas; enfoque por tareas; libros de textos del español; nivel universitario.

Abstract

Aside from the learner and the instructor, the textbook is indispensable because it can influence the effectiveness of foreign language teaching. Nowadays, there are many choices of textbooks, and departments must choose those that align with their teaching goals and methodologies. Therefore, language programmes would benefit from studies

guiding them effectively. This study aims to analyse the representation of the task-based approach in textbooks used in university-level Spanish as a foreign language according to the criteria of a task suggested by Ellis (2009) and the task-component theory proposed by Nunan (1989). The results of the qualitative analysis indicated that more than half of the tasks in the textbooks met the requirements of a task. Regarding components, texts with dialogues were slightly more dominant. At the same time, a preference was noted for group and communication-related tasks. Culture, problem-solving and audiovisual tasks were less represented. The study demonstrated the use of task criteria and components theory to assess the representation of task-based learning activities in textbooks.

Keywords: tasks; task-based teaching; foreign language Spanish textbooks; university level.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En los 30 últimos años, el enfoque por tareas se ha popularizado y ha llamado la atención de muchos instructores de lengua extranjera, educadores y diseñadores de manuales porque promueve el uso de lenguaje comunicativo y la interacción social (Ellis, 2003). Actualmente, se ha reconocido que el empleo del enfoque por tareas en las clases de lenguas extranjeras crea condiciones favorables y facilita el proceso de la adquisición del lenguaje (Ellis, 2009, Nunan, 1999). Sin embargo, los investigadores han señalado algunos de los problemas con su empleo en el aula. Sánchez (2004) indica que la dificultad de elaborar materiales que siguen el modelo de enfoque por tareas y la escasez de manuales de este enfoque son algunas de las dificultades en emplear este método de enseñanza en las clases de lengua. El libro de texto o el manual, el profesor y el aprendiz son los tres elementos imprescindibles en el proceso del aprendizaje de una lengua en el aula (Ellis, 2009). Por esta razón, el objetivo del estudio es proporcionar algunas consideraciones significativas para los educadores y diseñadores de materiales para promover la autenticidad de actividades basadas en tareas en libros de textos del español como lengua extranjera. Este objetivo se logra a través del uso de la definición de tarea por Ellis (2009) y los componentes propuestos por Nunan (1989). Desde una perspectiva práctica, el estudio es importante porque proporciona datos empíricos a los agentes institucionales de los textos analizados. También, contribuye a los estudios escasos enfocados en análisis de libros de textos en lengua no inglesa.

1.2. Justificación del estudio actual

Las actividades basadas en tareas están diseñadas para utilizar la lengua como medio de comunicación y no como un fin en sí mismo. Estas tareas suelen ser favorables para fomentar la fluidez en el idioma estudiado (Brindley, 2009). La evaluación de las actividades basadas en tareas en los libros de texto de lenguas es vital para determinar su eficacia a la hora de facilitar la adquisición de la lengua. Además, es crucial evaluar a fondo estas tareas para garantizar que los métodos de aprendizaje y enseñanza de idiomas que promueven los libros de texto se ajustan a los objetivos curriculares del programa (Brindley, 2009; Karim & Haq, 2014). Sin embargo, evaluar la eficacia y la representación de las tareas de los libros de texto puede resultar especialmente complicado, sobre todo para los educadores con poca experiencia (Calvert y Sheen, 2014). Debido a esta razón, el estudio esboza los pasos para guiar a los educadores en el análisis de sus libros de textos.

Además, una mayoría de las evaluaciones de textos enfocaron en libros de inglés como lengua extranjera o segunda en escuelas secundaria utilizando la teoría de Nunan (1989). Esto indica que hay una escasez de evaluaciones del enfoque por tarea de los libros en otras lenguas como el español. Además, mientras que la teoría de componentes de Nunan (1989) es muy práctico en analizar la distribución de componentes y tipos de

tareas, los estudios no consideraron si una actividad cumple con los criterios de una tarea. Por lo tanto, este estudio intenta llenar las limitaciones en estudios previos por analizar el enfoque por tareas en libros de texto de español de nivel universitario a través de dos dimensiones – los criterios de Ellis (2009) y los componentes de tarea por Nunan (1989).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El enfoque por tareas

Los métodos de la enseñanza de la lengua han experimentado muchas evoluciones. Por la globalización y la necesidad de comunicar las personas tienen una presión de aprender una lengua de forma más rápida y efectiva (Sánchez, 2005). El enfoque por tareas es una evolución dentro del enfoque comunicativo y fue popularizado por Prabhu (1987) en un proyecto llamado ‘Bangalore Project’ (Proyecto de Bangalore) desde 1979 a 1984 (Ellis, 2003; Long & Crooks, 1992; Sánchez, 2005). Ellis (2003) opina que “el enfoque por tareas tiene más que ver con la interacción social que se establece entre los alumnos y los medios de adquisición que implican el significado, las estrategias comunicativas y la eficacia comunicativa (p. 65). En otras palabras, en este enfoque el aprendizaje de la lengua se ve más como un proceso de desarrollo de comunicación e interacción social que un producto adquirido de la práctica de ítems lingüísticos. Además, los aprendices aprenden la lengua meta más efectivamente cuando están expuestos a actividades significativas basadas en tareas (Estaire, 2005; Jeon, 2005; Sánchez, 2005).

Según el enfoque por tareas, la tarea es una parte fundamental. Las tareas se refieren a las actividades que se llevan a cabo por los estudiantes en la lengua meta para lograr una finalidad dentro de un contexto específico (Ellis, 2003; Tomlinson, 2014). En una clase que utiliza el enfoque por tareas, la consideración involucra la selección de tareas apropiadas, la secuencia y la implementación de las tareas que promueve la atención de los alumnos en el sentido tanto como la forma. Richards & Rodgers (2007) sugieren el uso de una pre-actividad antes de realizar las tareas. Esto puede incluir la introducción del tema, la clarificación de las instrucciones y la revisión de vocabulario relevante. Los críticos del método del enfoque por tareas argumentan que el enfoque no enseña la precisión lingüística por carecer de la enseñanza de la gramática (Swan, 2005). Según Swan (2005) mientras que enfocar en el significado de la lengua podría facilitar el uso del conocimiento previo, no fomenta el procesamiento de nuevas formas del lenguaje particularmente en lugares donde hay contacto limitado con las formas lingüísticas correctas (Freeman, 2001). Sin embargo, los proponentes a favor del enfoque por tareas reclaman que la gramática se enseña de manera inductiva (Willis (1996). Entones, dicen que la gramática se imparte a través de ayudar a los alumnos atender a la forma de la lengua dentro de una actividad basada en el significado – así se evita la enseñanza de gramática descontextualizado como se hizo en el método analítico (Nassaji & Fotos, 2011).

2.2. Criterios de una tarea

Según Ellis (2009) para clasificar una actividad como tarea, tales actividades deben cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Se centra en el significado tanto pragmático como semántico.
- b. Debe tener una “brecha” lingüística (i.e. Puede ser una brecha informacional, una necesidad de transmitir información o dar opiniones).
- c. Debe tener una finalidad claramente definida que es distinto del uso del lenguaje.
- d. Los aprendices utilizan sus propios recursos lingüísticos y no-lingüísticos para realizar las actividades.

En este estudio los cuatro criterios mencionados por Ellis (2009) se utilizarán para decidir si las actividades seleccionadas en los libros de texto del español cumplen con las delimitaciones de una tarea.

2.3. Distribución de los componentes de una tarea

Además de evaluar el cumplimiento con los criterios de una tarea, también el estudio analiza las características de las tareas a través de la teoría de componentes de tareas sugerida por Nunan (1989). Según Nunan (1989), una tarea se puede dividir en seis componentes que incluyen el input, el entorno del aula, tipos de actividades, temas de las actividades, el rol del instructor y el papel del estudiante. A continuación, se ofrecen explicaciones para los componentes.

El input se refiere a la información del instructor o materiales tanto verbal como no verbal de la lengua meta que recibe el aprendiz. El input verbal puede estar en forma escrita o oral mientras que el no-verbal incluye imágenes, dibujos entre otros muchos. El entorno se refiere al arreglo especificado o implícito para la realización de la tarea – se pueden realizar individualmente, en parejas, en grupos o como una clase. También, se considera si la tarea entera se hará dentro del aula o parcialmente fuera de la clase.

En cuanto a los tipos de actividades se refiere a lo que los alumnos deben hacer específicamente para completar la tarea. Podrían incluir, pero no limitado al audiovisual, la comunicación, el juicio de valor y la resolución de problemas. Los objetivos o temas se refieren a la intención por realizar la tarea. Los temas dominantes son los que estimulan la necesidad de realizar una tarea e incluyen mayoritariamente los relacionados a la rutina diaria, la educación, la cultura y los pasatiempos. El rol apunta a la relación social e interpersonal entre los estudiantes e instructores durante la realización de una tarea. El rol del instructor puede incluir facilitador, monitor, organizador o parejas del estudiante. Por otro lado, los estudiantes tienen papel de comunicador o parejas de conservaciones.

Una tarea se distingue de un ejercicio que es una actividad cual no tiene ningún propósito comunicativo en su realización (Littlewood, 2007). Nunan (1999) enfatiza que “la diferencia esencial entre una tarea y un ejercicio es que una tarea tiene un resultado no lingüístico, mientras que un ejercicio tiene un fin lingüístico” (p. 25).

Tabla 1*Organización y Descripción de los Componentes de una Tarea*

Componentes	Descripción
Los datos de input	Distribución de actividades verbales y no-verbales: <ul style="list-style-type: none"> • Verbales: Diálogos y sin-diálogos. • No-verbales: Imágenes ilustradas, fotos realísticas y signos informativos.
El entorno del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades individuales, en parejas, en grupos o como clase entera. • Dentro del aula o fuera.
Los tipos de actividades	Distribución de actividades relacionadas a: <ul style="list-style-type: none"> • El audiovisual (actividades realizadas con materiales audiovisuales) • La comunicación (ej. cooperativa, intercambio de información y opiniones, juegos de rol) • El juicio de valor (ej. actividades de verdadero o falso, comparación de contenidos) • La resolución de problemas (actividades realizadas para resolver un problema)
Los temas de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • La rutina diaria, la educación, la comprensión de cultura, los pasatiempos y el deporte etc.

Nota. Información Adaptada de Jeon (2005) y Nunan (1989)

2.4. Estudios previos sobre análisis del enfoque por tareas en libros de texto

La metodología del enfoque por tareas ha ganado mucho interés en las investigaciones y las prácticas (Benson, 2016). Además de la popularidad del método, los temas desbordados han aumentado en cantidad y variedad (Bryfonski, 2020). Por ejemplo, Elmiana (2018) investigó clasificación de tareas en tres libros de textos de inglés en una escuela secundaria utilizando la teoría de Nunan (1999). Los resultados cualitativos y cuantitativos sugirieron que se encontraron con frecuencia las tareas de gramática que otros tipos relacionados a la comunicación y la creatividad.

En otro estudio, Garinger (2002) presentó un criterio para la selección y evaluación de libros de textos del inglés como lengua extranjera. Sugirió un proceso para revisar las destrezas presentadas en los textos y proporcionó una lista de control que puede servir como herramienta para los educadores en el proceso de tomar una decisión a cerca del libro de texto apropiado para una clase de inglés.

Además, Estaire (2005) exploró la aplicación y la planificación de tareas en clases de español como segunda lengua (L2). También, propuso un marco para programar y estructurar una unidad didáctica según el enfoque por tareas. Su investigación concluyó con una propuesta de modelos para incorporar autoevaluaciones en el aula. Asimismo, Jeon (2005) analizó tipos de actividades en materiales basados en tareas de libros de texto de inglés utilizados en escuelas secundaria en Corea utilizando la teoría de Nunan (1989).

El estudio también examinó la percepción de los participantes a cerca de su actuación en las tareas. Sus resultados destacaron que las tareas fueron bien representadas en los libros de texto analizados.

Los estudios previos informaron el estudio actual en cuanto a la novedad y la metodología. Se puede observar que los estudios enfocaron en libro del inglés en escuela secundarias. Por lo tanto, este estudio se basa en estudios anteriores para llenar los vacíos identificada en la literatura.

3. METODOLOGÍA

3.1. Preguntas de investigación

Con el propósito de abordar las limitaciones mencionadas, el estudio actual intenta contestar las siguientes dos preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto las actividades en los libros de texto del español como lengua extranjera cumplen con los criterios de una tarea?
2. ¿Cómo se refleja la distribución de los diferentes componentes de una tarea en los libros de texto del español?

3.2. Materiales

Los materiales utilizados son cuatro libros de texto de nivel básico e intermedio. Son libros utilizados en un programa universitario del español como lengua extranjera en Canadá. Tres son para el nivel intermedio (Libros A¹, B y C) y uno está destinado al nivel básico (Libro D). La mayoría de los libros seleccionados son de nivel intermedio porque estudios recientes indican que los materiales basados en tareas se suelen diseñar para aprendices de niveles intermedios y avanzados más que para niveles básicos (Müller, 2005).

3.3. Recopilación de datos y procedimientos

El criterio utilizado en seleccionar las tareas analizadas involucra elegir las actividades aleatoriamente de cada libro de texto conforme a estudios similares (Jeon, 2005; Eliana, 2018). Un total de 150 tareas fueron seleccionadas de los cuatro libros – 39 del libro A (Marín et al., 2014), 31 del libro B (Pountain, 2007) y 40 cada uno de los libros C (Gutiérrez & Alfredo, 2012) y D (Marín & Morales, 2014). Para contestar la primera pregunta de investigación, los libros de texto se analizaron cualitativamente y cada actividad se analizó para verificar si cumple con los criterios de una tarea propuestos por Ellis (2009). Para cada libro de texto, se indica la cantidad de las actividades que cumplen con todos los criterios y la cantidad que cumple con algunos o ninguno de los criterios. Para contestar la segunda pregunta de investigación, las actividades que cumplieron con todos los criterios de una tarea fueron evaluadas teniendo en cuenta cuatro

componentes: – los datos del input, el entorno del aula, los tipos de actividades y los temas de las actividades según la categorización de Nunan (1989) presentada en la Tabla 1.

3.4. Procedimiento de análisis de los resultados

Las tareas se analizaron tomando en cuenta que las actividades se realizan utilizando la lengua meta para desarrollar una o más de las cuatro destrezas lingüísticas. Para analizar los materiales cada actividad se tomó como una unidad del análisis. En el análisis de las 150 actividades, el número actual se reporta y el porcentaje se presenta en paréntesis. A continuación, se presenta un ejemplo de una tarea y su análisis según los criterios y componentes de una tarea.

Describes tu habitación

En parejas. A explica a B cómo es su habitación. En un plano, B va dibujando o escribiendo los nombres de los muebles u objetos que A describe. Se cambian los papeles. Después, A y B comprueban sus dibujos respectivos.

Nota. Ejemplo adaptado del libro de texto D, p.53

Para el análisis del ejemplo según la definición de una tarea, la actividad del ejemplo se centra en el significado, tiene una brecha informativa, la finalidad es describir una habitación y los aprendices tienen que utilizar sus propios recursos lingüístico y no-lingüísticos para realizar la actividad. Para el análisis de los componentes, los datos de input se presentan por un texto sin-diálogo y signos informativos. En cuanto al entorno del aula, es una tarea realizada en parejas, el tipo de actividad es la comunicación y el tema es la rutina diaria.

4. RESULTADOS

4.1. Cumplimiento con criterios de una tarea

En la Tabla 2 un total de 150 actividades fueron analizadas según los cuatro criterios de una tarea propuestos por Ellis (2009). Cada una de las 150 tareas fue clasificada bajo una de dos sub-categorías – todos y algunos o ninguno. ‘Todo’ se refiere a una actividad que cumple con todos los cuatro criterios mientras que ‘Algunos o ninguno’ se refiere a los que cumplen con algunos o ninguno de los cuatro criterios. El análisis demuestra que el 52% representando 78 de las 150 actividades cumplen con todos los criterios. Por otro lado, un 48% representando 72 de 150 cumplen con algunos o ninguno de los criterios. La Tabla 1 demuestra la distribución de las actividades.

Tabla 2

Clasificación de las actividades según el cumplimiento con los criterios de una tarea

Cumplimiento	A	B	C	D	Total
Todos	31 (79.1%)	17 (54.8%)	20 (50%)	10 (25%)	78 (52 %)
Algunos o ninguno	8 (20.5%)	14 (45.2%)	20 (50%)	30 (75%)	72 (48%)
Total	39 (100)	31 (100)	40 (100)	40 (100)	150 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español

4.2. Distribución de las tareas según Nunan (1989)

4.2.1. Resultados relativos al input

Como se ha indicado anteriormente, en cuanto a la distribución de las tareas según los componentes, solo el 52% de las actividades que cumplieron con todos los cuatro criterios de una tarea fueron analizadas. Los datos del input son los que los aprendices entienden y manipulan para poder realizar la tarea. Se dividen en materiales verbales y no-verbales. Los resultados indican que más de 70% de las tareas en libros A y D tienen un diálogo mientras que el opuesto se observa en libro B y C (i.e. más del 70% tienen input no sin diálogo). En general, la distribución de las tareas verbales indica una ligera dominancia de tareas con diálogos (i.e. aproximadamente 53% en total) en contraste a los 47% observado para tareas cuales tienen input sin diálogo. La Tabla 3 demuestra la distribución de tareas verbales.

Tabla 3

Distribución de tareas con input verbal

Input Verbales	A	B	C	D	Total
Tareas con diálogos	23 (74.2%)	5 (29.4%)	5 (25%)	8 (80%)	41 (52.6%)
Tareas sin diálogos	8 (25.8%)	12 (70.6%)	15 (75%)	2 (20%)	37 (47.4%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

La tabla 4 demuestra una distribución de las tareas sin input verbal. Los textos con diálogos (y también algunos de los textos sin-diálogos) se suelen acompañar por ilustraciones, imágenes y signos informativos que los aprendices utilizan para realizar tareas de escuchar, hablar, escribir o una mezcla. En las tareas analizadas dominaron las imágenes ilustradas y las fotos más que los signos de información en todos los cuatro libros de texto.

Tabla 4*Distribución de tareas con input no-verbal*

Input No-verbales	A	B	C	D
Imágenes ilustradas	9 (36%)	6 (50%)	5 (29.4%)	3 (42.9%)
Fotos realísticas	13 (52%)	5 (41.7%)	9 (52.9%)	2 (28.6%)
Signos de información	3 (12%)	1 (8.3%)	3 (17.6%)	2 (28.6%)
Total	25 (100)	12 (100)	17 (100)	7 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.2. Resultados relativos al entorno del aula

Con respecto a la distribución de las tareas según el entorno del aula, los datos indicaron que en todos los libros se nota una gran diferencia entre la cantidad de tareas realizadas individualmente y en parejas o en grupos. Las tareas en todos los libros se dominan por actividades en grupos o en parejas (88.5%) mientras que las actividades realizadas individualmente fueron solo 11.5%. La alta representación de actividades en grupos apunta al aspecto comunicativa y social que prioriza el enfoque por tareas a fin de que los aprendices aprovechen de todos los beneficios de la interacción social y el aprendizaje colaborativo en el aula. Véase la Tabla 5 para la distribución por el entorno del aula.

Tabla 5*Distribución según el entorno del aula*

Entorno	A	B	C	D	Total
Individuales	5 (16.1%)	2 (11.8%)	2 (10%)	0 (0%)	9 (11.5%)
En parejas	12 (38.7%)	7 (41.2%)	9 (45%)	6 (60%)	34 (43.6%)
En grupos	14 (45%)	8 (47%)	9 (45%)	4 (40%)	35 (44.9%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.3. Resultados relativos a la distribución de tipos de tareas

La Tabla 6 presenta la distribución según el tipo de tarea. Cuatro tipos de tareas relacionados al audiovisual, la comunicación, la resolución de problemas y el valor de juicio fueron frecuentes en los libros. Más de 48% de las tareas en cada libro está relacionada a la comunicación. Seguido de la comunicación es el valor de juicio que fue bastante representado (20% y más en cada libro). Mientras tanto las tareas relacionadas a la resolución de problemas en las que los aprendices tienen que planear y llegar a una

decisión para resolver un problema fueron menos representados. También, no se reflejaron ampliamente las tareas relacionadas al audiovisual en todos los libros de textos.

Tabla 6

Distribución por tipos de tareas

Tipos	A	B	C	D	Total
Audiovisual	5 (16.1%)	1 (5.9%)	2 (10%)	1 (10%)	9 (11.5%)
Comunicación	15 (48.4%)	9 (52.9%)	11 (55%)	5 (50%)	40 (51.3%)
Resolución de problemas	4 (12.9%)	3 (17.6%)	2 (10%)	1 (10%)	10 (12.8%)
Valor de juicio	7 (22.6%)	4 (23.5%)	5 (25%)	3 (20%)	18 (224%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.4. Resultados relativos a la distribución de los temas

La Tabla 7 presenta la distribución de las tareas según temas dominantes. A partir de 47% de las tareas tienen un tema relacionado a la rutina diaria en todos los libros salvo el libro C (10%). Como estas tareas están conectadas a la vida real, los aprendices encuentran un vínculo entre este tema y sus propias experiencias de vida. La representación alta de este tema en tres de los cuatro libros apunta a la necesidad de desarrollar la habilidad comunicativa necesaria para emplearla en contextos reales. Sin embargo, el opuesto se observa en cuanto a las tareas relacionadas a la comprensión de cultura – 55% de las tareas del libro C relacionan a la cultura. Por otro lado, los demás libros tienen una representación muy baja y hace falta una consideración para la incorporación de referentes culturales en más tareas para desarrollar el conocimiento sociocultural y pragmático de los aprendices.

Tabla 7

Distribución por temas

Temas	A	B	C	D	Total
La rutina diaria	15 (48.4)	8 (47)	2 (10)	5 (50)	30 (38.5)
Valor de educación	5 (16.1)	2 (11.8)	3 (15)	1 (10)	11 (14.1%)
Comprensión de cultura	2 (6.5)	1 (5.9)	11 (55)	0 (0)	14 (17.9%)
Pasatiempos y deportes	3 (9.7)	4 (23.5)	1 (5)	1 (10)	9 (11.5%)
Otros	6 (19.4)	2 (11.8)	3 (15)	3 (30)	14 (17.9)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como L2

5. DISCUSIÓN

El estudio se realizó para analizar cualitativamente la representación del enfoque por tareas en cuatro libros de textos del español como lengua extranjera. Más en concreto, el estudio abordó el cumplimiento con los criterios de una tarea y la distribución de los componentes. Se exploraron dos preguntas de investigación: (1) La medida en que las actividades en los libros de texto del español como lengua extranjera cumplieron con los criterios de una tarea definidos por Ellis (2009); y (2) Cómo se refleja la distribución de los diferentes componentes de una tarea sugeridos por Nunan (1989) en los libros. Las interpretaciones de los resultados de las dos preguntas de investigación se comentan en los siguientes apartados.

Para la primera pregunta de investigación, se descubrió que más de una mitad (i.e. aproximadamente el 52%) de las actividades examinadas cumplen con todos los cuatro requisitos de una tarea. También se puede observar que mientras los tres libros de nivel intermedio tuvieron 50% o más de actividades clasificadas como tarea, sólo una cuarta parte de las actividades (25%) en el libro de principiantes se consideró como tarea. Este resultado coincide con la aseveración de Müller (2005) que el enfoque por tareas figura más en manuales de nivel intermedio-avanzado que el nivel básico. Como tal, se puede decir que el enfoque por tareas está parcialmente reflejado en los libros de textos y las clases del español como lengua extranjera.

Para la segunda pregunta, una mezcla de resultados se observó para los cuatro componentes investigados. Con respecto al input, los resultados indicaron una dominación de textos con diálogos, aunque con una pequeña diferencia de 5.6%. Es sorprendente que en los libros A y D dominaron los textos con diálogo (i.e. más de 74%) mientras que el opuesto se observó en los otros dos – libros B y C. Esto sugiere que algunos libros de texto se centran en el input oral más que el escrito y viceversa. Además, los textos se completaron mayoritariamente por imágenes ilustradas y fotos realísticas. En cuanto al entorno del aula, los libros contienen una cantidad bastante de actividades en parejas y en grupos, pero las actividades individuales fueron muy pocas. Esto indica una tendencia hacia actividades colaborativas y corporativas para promover el aprendizaje por la interacción social y la negociación del significado.

Los libros de textos enfatizan tareas relacionadas a la comunicación y el juicio de valor. Sin embargo, los tipos de tareas como la resolución de problemas y los con materiales audiovisuales fueron menos representados. Con el aumento del uso tecnológico y el aprendizaje en línea por influencia del COVID-19, hace falta aumentar la cantidad de actividades audiovisuales en los libros de texto porque algunos programas utilizan el mismo manual para los estudiantes en línea tanto como los en persona. En cuanto a los temas, la mayoría de los textos (3 de 4) enfatizaron tareas relacionadas a la rutina diaria y solo un libro dio alta atención a la comprensión de cultura. Como el programa de español pretende aumentar conocimiento sociocultural en todos los niveles, es necesario que los diseñadores aumenten el número de tareas dedicada a la cultura. Así,

la variación y distribución proporcional de los tipos y los temas de las tareas en los libros de textos brindará a los aprendices una experiencia lingüística y pragmática más amplia.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio pretendió evaluar la representación del enfoque por tareas en libros de textos universitarios del español como lengua extranjera. Los resultados indicaron que alrededor de una mitad de las actividades en los libros del nivel intermedio cumplieron con todos los requisitos de una tarea, pero el número de tareas era menos reflejado en el texto de nivel principiante. Adicionalmente, la distribución de las tareas reveló que para el input dominaron los textos con diálogo y se notó una preferencia por tareas en grupos y parejas. Los tipos y temas destacados fueron los vinculados a la comunicación, el juicio de valor y la rutina diaria. Finalmente, había menos representación de las tareas relacionados al audiovisual y la cultura.

Este estudio tiene limitaciones que se deben tener en cuenta a la hora de generalizar los resultados. Primero, solo un total de 150 actividades de los cuatro libros fueron seleccionados y analizados. Se ha procurado incorporar una variedad de tareas reflejadas en los libros de texto. Sin embargo, estudios futuros podrían analizar todas las actividades e incorporar más manuales de diferentes niveles. Así, se puede hacer comparaciones entre niveles y llegar a conclusiones generales más contundentes.

Además, las entrevistas y cuestionarios completados por estudiantes e instructores no fueron incluidos. Sería ideal incluir datos sobre las perspectivas de los instructores y estudiantes que trabajan con los libros. En la medida de lo posible, debería incluirse una mezcla de datos cualitativos y cuantitativos para alargar las conclusiones. También, los roles de los instructor y estudiantes durante la realización de una tarea forman parte de los componentes sugeridos por Nunan (1989), sin embargo, no se incluyó en el análisis porque en todos los libros y para casi todas las tareas, el rol del instructor era de facilitador mientras que el estudiante era el comunicador. Los futuros estudios deberán esforzarse por incorporarlo a sus análisis siempre que sea posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, S. (2016). Task-based language teaching: An empirical study of task transfer. *Language Teaching Research*, 20(3). <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815569829>
- Brindley, G. (2009). Chapter 19. *Task-centred language assessment in language learning* (pp. 435–454). John Benjamin. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.23tas>
- Bryfonski, L. (2020). Current Trends and New Developments in Task-Based Language Teaching. *ELT Journal*, 74(4), 492–511. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa043>
- Calvert, M., & Sheen, Y. (2014). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19(2), 226–244. <https://doi.org/10.1177/1362168814547037>

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings: Task-based language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209 -224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Elmiana, D.S. (2018). *A Critical Analysis of Tasks in Senior High School EFL Textbooks in Indonesia*. *Journal of Asia TEFL*, 15(2): 462–70. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.14.462>
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. MEELE, Universidad Antonio de Nebrija. <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Freeman, D. L. (2001). Teaching grammar. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or foreign language* (pp. 251–66). Thomson /Heinle.
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*. <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TextbookSelectionfortheESLClassroom.pdf>
- Gutiérrez, C. T., & Alfredo, N. F. (2012). *Latitud 0° - Manual de español intercultural*. SGEL.
- Jeon, I.-J. (2005). An Analysis of Task-based Materials and Performance: Focused on Korean High School English Textbooks. *English Teaching*, 60(2), 87-109.
- Karim, S., & Haq, N. (2014). Culture of language learning: A comparative study of English language textbooks used in Pakistan. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 157–168. <https://doi.org/10.17263/jlls.48685>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching Journal*, 40(3), 243-249 <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Long, M., & G. Crookes (1993). Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. In G. Crookes, & S. Gass (Eds.), *Tasks in Language Learning* (pp. 9-54). Multilingual Matters.
- Marín, F & Morales, R. (2014). *Vente 1. Libro del alumno*. Edelsa.
- Marín, F., Morales, R. & Ibañez, A. (2014). *Vente 2. Libro del alumno*. Edelsa.
- Muller, T. (2005). Adding Tasks to Textbooks for Beginner Learners. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp.69–77). Palgrave Macmillan.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Routledge.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle/Thomson.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Pountain, C. (2007). *Practising Spanish Grammar (2nd ed.)*. McGraw-Hill.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford University Press.

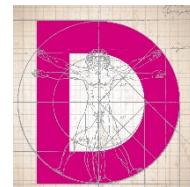
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (2004). The task-based approach in language teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39–71. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Tomlinson, Brian. (2014). *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Digilec 11 (2024), pp. 309-312

Fecha de recepción: 11/12/2024

Fecha de aceptación: 14/12/2024

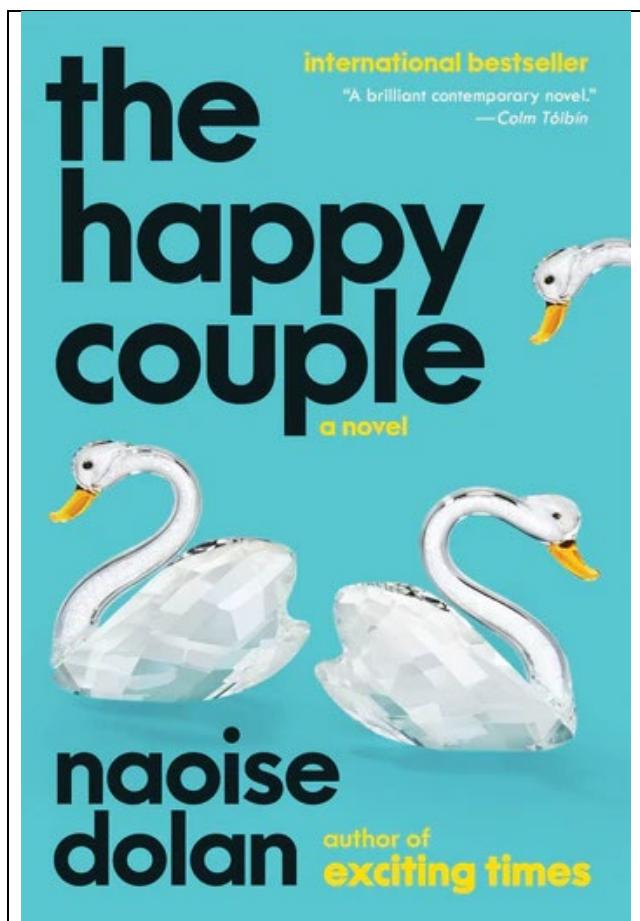
DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11512>



e-ISSN: 2386-6691

BOOK REVIEW: *THE HAPPY COUPLE*
RESEÑA DE LIBRO: *THE HAPPY COUPLE*

María José ROJAS CABRERA
Universidade da Coruña



Author: Naoise Dolan

Publisher: HarperCollins

Place of publication: London

Page count: 270

Year: 2023

ISBN: 9780063330467

The Happy Couple is Naoise Dolan's second novel, following her success with *Exciting Times*—which was widely translated and shortlisted for Irish and British prizes alike. Dolan is an Irish writer, born in Dublin in 1992; she holds an English Degree from Trinity College and a master's degree in Victorian literature from Oxford University. Her work has been recognized for its literary value both by the press and reviewers. Aspects of her personal life, such as being a queer woman who has taught English internationally, translate to her novels—more directly in her debut novel but still present in *The Happy Couple*. The latter was published in 2023 by Harper Collins, and so far has been translated into Italian, Spanish, German, Dutch, Romanian, and Portuguese. Even though the novel revolves around an engaged couple and their impending marriage, it is not a love story. Described by the press as a social novel, or even as a modern “comedy of manners” (Feeny, 2023), *The Happy Couple* is concerned with social issues. It reflects on the intricacies of contemporary relationships and identities in a world where binaries have become less defined in many aspects including sexuality, gender, and national identity.

The protagonists of the novel are Celine and Luke, a couple in their late twenties who resolve that after moving in together and adopting a cat, marriage is the next natural step even though neither of them is too enthusiastic about this idea. The initial scene describes the conversation in which they make this decision in a rather cold and pragmatic tone. Then, the narrative follows them in the span of a year, covering all the wedding festivities—from the engagement party to the wedding day. Most of the action develops at parties, providing ideal scenarios to introduce the rest of the eccentric cast. The secondary characters are all interconnected and influence the couple's life: Maria is Celine's judgmental but passionate ex-girlfriend; Archie is Luke's best friend and best man but also the only other person with whom he has had a meaningful romantic relationship prior to Celine; Phoebe is Celine's sister, who hates Luke and everything he represents; and lastly, Vivian is a friend of Luke and Archie who mostly acts an observer—she describes the rest of the world as ants she watches for entertainment. The narration takes turns to explore each of the characters' perspectives, except for Maria's as she mainly acts as a catalyst and as one of the many unresolved questions in the couple's lives.

Even though all the characters mentioned above are queer, heteronormativity is an ever-present weight in the novel that constantly exerts its pressure in their lives. The protagonist's decision to marry a man with a history of infidelity and dishonesty is questionable not only for the characters but for the reader. Celine is an accomplished piano player—though she makes her living mainly by imparting lessons—whose biggest joy in life is her profession. Her methodical and analytical mind is usually occupied by dissecting social interactions, which do not come naturally to her. She is aware of her peculiarities, and often struggles to comply with social expectations; however, she also tends to take the path of least resistance in uncomfortable situations—from accepting compliments to getting married to a man. To the big question of why is this couple going through the wedding at all, Luke offers an answer: “heteronormativity is a near-ubiquitous form of mania” (Dolan, 2023, p. 147).

Issues of feminism and masculinity are also introduced through Celine and Luke's relationship. Readers spend most of the novel forming assumptions about their dynamic

based on Celine's perspective, but by the fourth part, when Luke becomes the narrative focalizer, it is revealed that his perspective differs massively from hers. He theorizes that their relationship follows the all-too-common trope of the genius who follows a passion and exploits their potential (a role historically exclusive to men) while "some woman feels responsible for him" (Dolan, 2023, p. 151). Luke believes he fulfills the latter role by doing most of the household labor while also having an office job, enabling Celine to pursue her passion. In this way, Luke questions notions of power imbalance and gender in heterosexual relationships, even making bold statements like "patriarchy degrades men far more than it ever could women. It hurts and degrades both, but women get more hurt and men get more degraded" (Dolan, 2023, p. 148). While contestable, his reasoning reveals feelings of resentment, anger, and unfulfillment—he feels objectified by Celine and believes she considers him "a prop" (Dolan, 2023, p. 142) or "an accessory" (Dolan, 2023, p. 229). Other characters also perceive this power imbalance. Maria, for example, calls him a "good enough trophy husband" (Dolan, 2023, p. 177) and theorizes that Celine wants to marry him to gain social status and respect. Luke's perspective, though cynical and at times contradictory, can challenge readers' preconceptions about male-female dynamics in contemporary relationships.

Overall, the relationship between the two protagonists, and their decision to get married in the first place, invites readers to reflect upon marriage as an institution, and whether it retains any meaning in a post-modern world. The novel depicts marriage as a social event staged not for the couple but for an audience of strangers—long-lost relatives and distant acquaintances. The performative nature of the event is further demonstrated by the wedding festivities taking place in London, rather than Dublin, where the couple lives, to satisfy Celine's aunt.

Beyond issues of gender and sexuality, the novel explores themes of national identity and diaspora. While Dolan's previous novel, *Exciting Times*, explicitly engages with transnational issues through its premise of an Irish teacher of English living in China surrounded by other international characters, *The Happy Couple* continues to explore these themes while also making a return to the local. Irish identity and the Irish diaspora are concepts explored through every character in the novel. For instance, Luke's friend group of former Oxford students consists exclusively of people of Irish heritage. Ironically, Vivian, who is the only member who has actually lived in Ireland, is also the only one who has no Irish ancestry as her family migrated from Nigeria and later moved to London. Meanwhile, the three men in the group all have distant connections to Ireland through relatives who migrated to the United States, Britain, or a former Commonwealth country. This display of characters who identify to some degree with the Irish diaspora raises the question of what it means to be Irish in a globalized world.

In contrast with Luke's friend group's diasporic background, Celine's family is mostly from Ireland; however, they are affected by the postcolonial reality of the country as well. Phoebe's attempt at speaking Irish to exclude Luke is a clear example of this: her limited knowledge of the language results in nonsense sentences. Celine herself, though she reflects on her upbringing as Irish Catholic, is a cosmopolitan character who has travelled all around Europe for work. The novel also addresses the question of religion and its effects on Irish culture. For example, Celine's mother, Brigid, "[has] lived in South

Dublin too long, and [has] assimilated Protestant penny-pinching” (Dolan, 2023, 210) but her sister-in-law, Maggy who lives in London, has kept her Irish Catholic manners. This comedic observation reflects religious and cultural differences within regions of Ireland. The protagonist’s uncle, Grellan, though also an Irish immigrant in London, is the character who mostly represents a more traditional model of Irishness. This is communicated particularly through his use of language, which is richer in Irish-specific vocabulary and expressions, and his manners, which Luke describes as those of an “Irish dad” (Dolan, 2023, p. 187).

Ultimately, *The Happy Couple* is a novel that explores the hybrid nature of identity, gender, and sexuality in the 21st century, depicting how the once-rigid borders of modern dichotomies have become increasingly blurred. Through situating its complex cast of characters in the familiar context of an impending marriage, the novel allows for exploration of hybrid sexual and national identities, inviting analysis from a wide range of critical perspectives.

REFERENCES

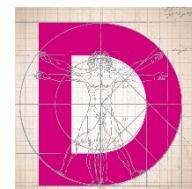
- Dolan, N. (2023). *The Happy Couple*. HarperCollins.
Feeny, M. (2023, May 12). A modern comedy of manners that thinks marriage is no joke. *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/books/what-to-read/review-naoise-dolan-the-happy-couple/>

Digilec 11 (2024), pp. 313-316

Fecha de recepción: 11/12/2024

Fecha de aceptación: 14/12/2024

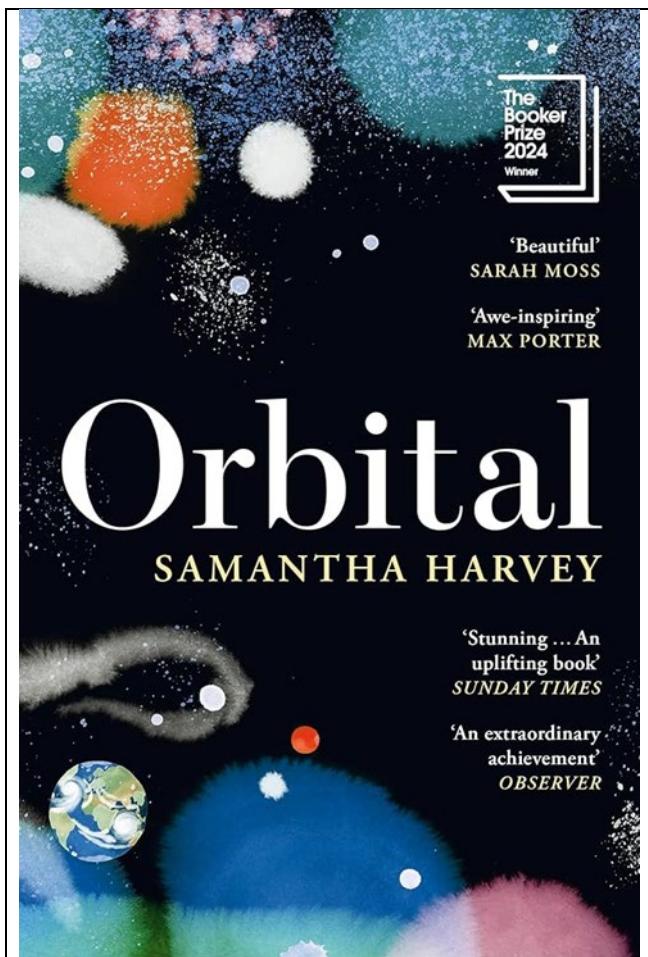
DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11514>



e-ISSN: 2386-6691

BOOK REVIEW: *ORBITAL*
RESEÑA DE LIBRO: *ORBITAL*

Alba SÁNCHEZ IGLESIAS
Universidade da Coruña



Author: Samantha Harvey

Publisher: Penguin Random House

Place of publication: London

Page count: 136

Year: 2023

ISBN: 978-1-5299-2293-6

Orbital by Samantha Harvey, published in November 2023, describes the journey of four astronauts and two cosmonauts in a mission in space during 16 orbits. Throughout her career, Harvey has published five novels so far: *The Wilderness*, *All Is Song*, *Dear Thief*, *The Western Wind* and *Orbital* as well as a memoir, titled *The Shapeless Unease* (Harvey, 2024). *Orbital* has been awarded with the 2024 Booker Prize, which had not been held by a woman since 2019, when Bernardine Evaristo and Margaret Atwood won the award. *The Guardian* reveals that the novel was “unanimously” chosen as a winner by this year’s committee; furthermore, it was the best sold book amongst the ones shortlisted for the award, with 29,000 copies retailed in the UK in 2024 (Cain, 2024). The judges for the 2024 Booker Prize—Edmund de Waal, Sarah Collins, Yiyun Li, Justine Jordan, and Nitin Sawhney—, stated that they “were determined to find a book that moved us, a book that had capaciousness and resonance that we are compelled to share” (qtd. in Cain, 2024). In 136 pages, *Orbital* accomplishes all that, the reader is transported to the spacecraft, where there is a silent, reflective environment, and every moment seems highly significant, yet ethereal, like stardust.

The novel is divided into 22 chapters, each alluding to an orbit or the placement of said orbit (e.g. “Orbit 1, ascending”). The narrative occurs over the course of 16 orbits, each of them lasting about 90 minutes, which means that the audience accompanies the crew for one whole day during their 9-month mission. Harvey’s writing style stands out for its capacity to provide the reader with an immersive experience. The author provides extended, detailed descriptions of what the astronauts are experiencing, intertwined with philosophical and existential reflections. The story promotes personal and critical thinking, which is one of Harvey’s goals with this luminous novel. *Orbital*, despite being brief, captures the essence of humanity merged with the fragility and vastness of the universe, providing a narrative that mirrors the singularity of existence itself. Reading the novel feels like floating without gravity, each word seems to have been carefully chosen, creating an exquisite read. The reader has to carefully absorb each of the layers in order to fully comprehend the meanings of the text, as if they were on a space mission with the task to uncover the key to the secrets of the vastness of the cosmos.

The novel features 6 characters: four astronauts and two cosmonauts from different nationalities. There are two women and four men: Chie and Nell, from Japan and Britain respectively; Shaun, from the United States; Pietro, an Italian astronaut; and two Russian cosmonauts, Anton and Roman. Each of their personalities are introduced as the story progresses, each of the members represents a crucial part of the spaceship. Anton is depicted as the spacecraft’s heart, Pietro its mind, Roman (the commander) its hands, Shaun its soul, Chie the conscience, and Nell the rocket’s breath (Harvey, 2023, p.19). As the reader accompanies the daily tasks of the members of the ship during their mission in the International Space Station, their routines in the ship are described as well as their thoughts, inquiries, feelings, and aspirations. The novel delves into matters such as the importance of life, the futility of time, and the smallness of the universe.

Orbital manages to keep the reader wondering about existential questions even after finishing the novel. In the spacecraft, the need for human interaction and connection is seen from the opening pages of the novel, when the astronauts set a party for the landing of other astronauts in the moon and they celebrate it as if it was a birthday party, “it was

nobody's birthday but it was a celebration and it was all they had" (Harvey, 2023, p.1). This demonstrates the necessity for the crew to gather and celebrate, creating moments of shared joy, showcasing the urge of humans to feel connected and accompanied. The concept of *floating family* is introduced to describe their relationship: "they're everything to each other for this short of time because they're all there is" (Harvey, 2023, p.18). They are indeed a family, a group of people bound by fate rather than by choice, compelled to share life spaces and dynamics for a period of time.

What is unique about this novel is that it invites reflection, several topics can be seen through the perspectives of the different characters such as the meaning of life, religion, gender inequalities, climate change, death, and belonging. Chie loses her mother while she is in the mission and the novel neatly depicts her grief. She is mourning her loss, as she has to continue with her detailed schedule in the spacecraft. Although the novel aims to be realistic in the sense that it aims to portray life in space as it really is, fiction can be found as well. I wonder whether in a real mission the astronaut would be informed of something as devastating as the death of a close relative. It would inevitably affect the mental health of not just Chie, but the overall crew, unavoidably thinking that the fate of Chie's mother could have happened to someone else's beloved ones. A traumatic news like the death of a mother would threaten the mission and the organisations in charge would probably not take such a risk. Chie also considers abandoning the mission at one point, concluding that she could not because it would mean that two other of her mates would have to give up their dreams and go to Earth with her (Harvey, 2023, pp. 98-99). Chie prioritizes the mission over her own well-being, driven by her sense of responsibility for the fate of her crewmates and, in a way, for humanity as a whole, since they are the chosen ones to represent it.

It is interesting to uncover each of the characters' personalities and background stories as the narrative unfolds. Their different cultures clash in the spacecraft, having each of them very diverse visions of the world as they have had different life experiences throughout their respective existences. Nell cannot quite comprehend how Shaun, as an astronaut with so much knowledge about science and the universe, can also be a Christian. This reflects the disagreements that arise when living together on the spaceship, showing that as humans, we're not always able to fully understand each other (Harvey, 2023, pp. 44-45). Chie reveals that her motivation to become an astronaut comes from when she was a child, she asked her mother if there had ever been a woman in space. At her mother's negative response, especially as an Asian woman she decided that she wanted to become the first woman in space (Harvey, 2023, p. 49). In the case of Roman, he states that he wanted to become an astronaut before being born, when he knew infinity in his mother's womb (Harvey, 2023, p. 120). The astronauts' distinct inspirations reveal their personalities by sharing their perspectives of the world, and the characters show themselves as unique individuals, each with their own weaknesses, dreams, hopes, and challenges.

Their cultures merge in the story, as they become a *floating family*. They use English as a lingua franca to be able to communicate with each other. The characters finding a third language to communicate underscores the cultural negotiation required in an interconnected environment, representing the use of a common language as a bridge

between cultures to collaborate and create a shared environment. Nell and Shaun already have English as their mother tongue; besides this, the other members of the crew have to step out of their comfort zones and use a second language to communicate. At one point in the novel, they discuss the things they miss, particularly the sweets from their childhood. Each person shares memories of the candies that they enjoyed and the happiness they brought (Harvey, 2023, pp. 97-98). Through this shared nostalgia, it can be seen how, despite their diverse backgrounds, everyone finds pleasure in the same things. This illustrates that, although we are different, we share a common humanity.

In all, the novel offers a deeply immersive experience for the reader. It enables the audience to travel to the spaceship and feel a void of unknowingness. Through the characters' points of view, the reader is left with a feeling of uneasiness, wanting to reflect upon their existence, identity, place in the world, and the meaning of life. By orbiting the Earth with the crew, Harvey is able to convey a wide range of emotions to the reader, wanting to know more about space and Earth, since they are not so distant after all. The novel is unique because it is able to subtly merge literature with philosophy, science, and emotional depth, making *Orbital* an “out of this world” experience and remarkable addition to contemporary literature, recognizing Samantha Harvey as a stellar storyteller and thinker.

REFERENCES

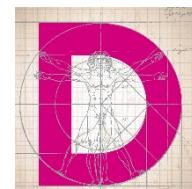
- Cain, S. (2024). Orbital by Samantha Harvey wins Booker Prize 2024. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/2024/nov/12/orbital-by-samantha-harvey-wins-booker-prize-2024>
- Harvey, S. (2023). *Orbital*. London, UK: Penguin Random House.
- Harvey, S. (2024). *Orbital*. Samantha Harvey. Retrieved from <https://www.samanthaharvey.co.uk/>
- Maher, J. (2024). Samantha Harvey Wins 2024 Booker Prize for “Orbital.” *Publishers Weekly*, 271(44), 7. PWxyz, LLC.

Digilec 11 (2024), pp. 317-321

Fecha de recepción: 11/12/2024

Fecha de aceptación: 14/12/2024

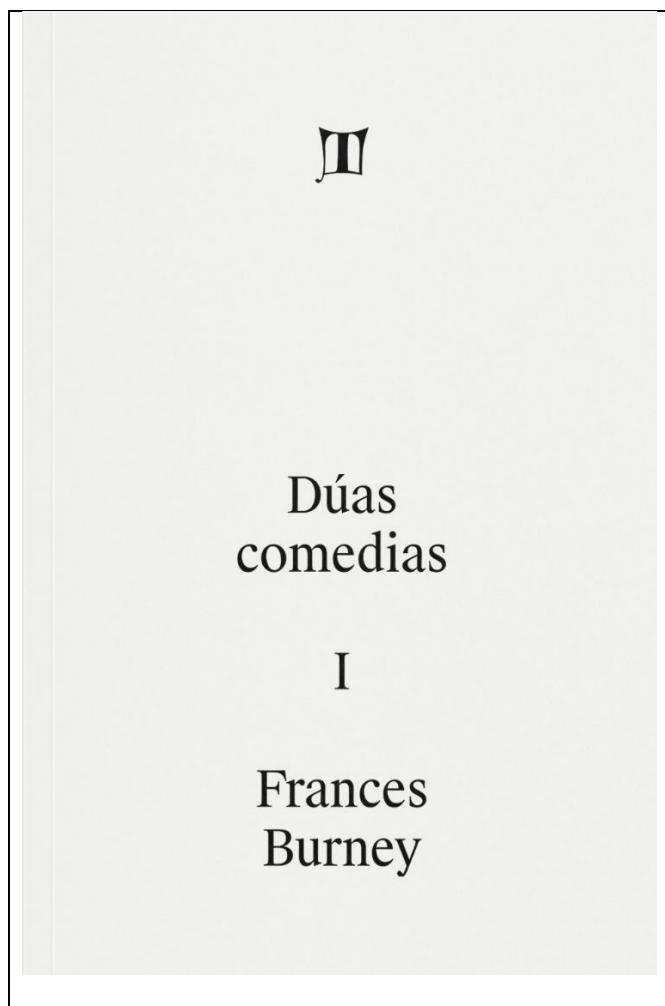
DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11516>



e-ISSN: 2386-6691

BOOK REVIEW: *DÚAS COMEDIAS*
RESEÑA DE LIBRO: *DÚAS COMEDIAS*

María LÓPEZ CORRAL
Universidade da Coruña



Author: Frances Burney

Introduction: María Jesús Lorenzo Modia

Translation and notes: Carmen María Fernández Rodríguez

Publisher: Universidade da Coruña

Collection: Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor

Place of publication: A Coruña

Volumes: 2

Page count: 883

Year: 2022

ISBN: 978-84-9749-850-0

The role of Frances Burney (1752-1840) as a playwright remained —at least until recently— a mystery, not only in Spain but also in the UK, as many of the works made by women in theatre from the 17th to the 19th century were overshadowed by those of their male peers. Burney's plays were not found until 1945 and they were neither represented nor published until the 1990s, so in a way “[Burney] paid a price, in the form of deference to the ideal of female propriety” (Rogers, 1994, p. xi).

Nevertheless, literary translations have favored the spreading of Burney's dramatic works, leading to her texts reaching different cultures. In the case of the Galician language, the University of A Coruña has devoted a series of issues to the translation of many theatrical works, including two of Burney's comedies, which were published under the Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor collection.

It is of paramount importance to mention the valuable contributions made by both Carmen María Fernández Rodríguez and María Jesús Lorenzo-Modia to the revival of Frances Burney in Spain and, specifically, in Galicia. The doctoral thesis written by the former and supervised by the latter (2007) planted the seed to what would later become the awakening of Burney's literature to a new readership. Moreover, their Spanish translation of Burney's comedies (2017) has received academic appraisal (Jarazo Álvarez, 2018; Sanz Gallego, 2019; Tomé Rosales, 2018; Míguez Ben, 2019), and so has the Galician version, with a review written by María Fe González Fernández (2022). This reviewer provides a brief commentary of the book introduction and makes some observations regarding the actual translation. Nonetheless, the main focus of the present review will have to do more with thematic aspects of the two comedies.

Dúas comedias (2022) is a bilingual edition divided into two volumes. The first one contains an introduction by Prof. Lorenzo-Modia, as well as the English and Galician versions of *The Witlings* or *O club do enxeño* (1779) aligned side-by-side. The same goes for *A Busy Day* or *Un día a toda presa* (1802), which occupies the second volume.

As for the first section of the book, Lorenzo-Modia presents a compelling introduction to Burney's plays. The scholar calls attention to the value held by the Galician translations of important works. Many of said translations were carried out by María Fe González, who brought to a Galician readership works by Jane Austen, Aphra Behn or Mary Wollstonecraft (Lorenzo-Modia, 2022, p. 12). Still, Lorenzo-Modia points out that, when it comes to women in translation, there is still a long way to go, so she leaves room for not only the possibility of Burney's texts reaching a wider readership, but also of having other writers' works translated into this language (p. 12).

Furthermore, Lorenzo-Modia provides an insight into the literary, cultural, sociopolitical and economic context that Burney lived in, since events such as the Industrial Revolution and the supremacy of the British Empire were highly influential to her works, as will be dealt with below. This academic also offers a segment of this introduction to mentioning the names of female authors and dramatists who had quite a prolific activity, but, in some cases, were not given the recognition they deserved until centuries later.

There is another subsection devoted to Burney's life and literary achievements like, for instance, being considered the founder of the so-called *novel of manners* for

Evelina (1778). The text was a milestone not only because of that, but also because of Burney's ability to elaborate a satirical representation of the gender inequalities of her time (Lorenzo-Modia, 2022, p. 16). Burney's focus, however, was not only on writing novels; it seems that, up until a few decades ago, her dramatic works were neglected not due to scholarly disinterest but because they were unknown.

Burney's turbulent relationship with her family not only shaped her literary works, but also determined her career path. For her becoming a playwright was impossible due to the pressure of her close circles —mainly her father and his friend Samuel Crisp—, who dissuaded her from seeing her dream become a reality. Of course, not only did her family's coercion convince her against this, but also societal expectations and prejudices regarding the role of women in drama (Lorenzo-Modia, 2022, p. 25). In this sense, critics such as Peter Sabor question what would have happened if Burney had been able to pursue a career in the playhouse, arguing that she could have changed literary history (Clark, 2013, p. 148). Frances Burney, therefore, obeyed her father's orders and quit being a playwright, as women were not destined to live off that profession¹.

Furthermore, as pointed out by Lorenzo-Modia (2022, p. 26), Burney's theatrical production was also heavily influenced by her job as Keeper of the Robes at Queen Charlotte's court, which lasted for five years and only exacerbated the writer's frustrations and feelings of alienation (Clark & Francus, 2013, p. 4). Right after that, she met who then would be her husband, Alexandre Jean Baptiste Piochard D'Arblay, thus becoming Madame D'Arblay. Another event that shaped Burney's life was her breast cancer, specifically her terrifying experience getting a mastectomy made without anesthetics, which can be read in *A Mastectomy: Letter to Esther Burney* (1812). Thus, Burney's account of the event makes her daily experiences as a woman living in the nineteenth century much more excruciating. It is also worth mentioning that Burney's novel *The Wanderer* is considered her most political novel, as can be read as an anti-nationalist piece of literature (Lorenzo-Modia, 2022, p. 28).

The following subsections in the introduction are concerned with aspects related to the two comedies by Frances Burney, i.e., a study of their structure and main themes. Lorenzo-Modia provides an extensive bibliography that may be of great interest to both readers and researchers alike. This thorough introduction supports the reading of *The Witlings* and *A Busy Day*, and presents thematic concerns as relevant as those of feminism and colonialism to present-day Galician readership.

In *The Witlings* or *O club do enxeño*, protagonist Cecilia Stanley suffers from public scorn when she loses her estate and her engagement to Beaufort is, consequently, in danger. Beaufort's aunt, Miss Stanley, denies the marriage and warns Cecilia that there is no future for poor girls like her in London. This shows that money can save and ruin someone's life, as Cecilia is all of a sudden unable to marry the one she loves and is doomed to either flee or start looking for a job in an attempt to survive. In a sense, this is similar to Burney's own experience working in Queen Charlotte's court, where she was faced with the difficulties suffered by women who were not bathed in privileges. This

¹ In this sense, it should also be noted that Burney's family members, including her father, had a habit of calling her *Fanny* which—even if they claimed to use it as a family term—shows that no one in her close circle actually took her seriously as a writer.

play, therefore, is quite critical of society, since it depicts the challenges and economic setbacks that single women went through at that time. The text is also concerned with a satirical portrayal of a frivolous and pedantic aristocracy, which advocated for obsolete ideas such as that of arranged marriages, with financial equality between the two parts being one of the main requisites of said marriages. The generational quarrel between Lady Smatter and Cecilia establishes the latter as the heroine of the story, as she is the one opposing to the established societal canon. In spite of Lady Smatter's threats, Cecilia refuses to stay quiet and submissive, as society would expect her to behave, as being too loud of a woman went against patriarchal norms. What makes the character of Cecilia so refreshing in terms of the 18th century literary canon is precisely that boldness of character, that desire for independence and choice in her romantic relationships. Therefore, it is through the character of Cecilia that Burney condemns the androcentric ideologies characteristic of both the society and the literature of the time.

As for *A Busy Day* or *Un día a toda presa*, it focuses on the character of Eliza Watts, a girl who goes back to her birthplace, the city of London, after growing up in India. Once she arrives, she reunites with her family; this time, however, Burney does not only mock the attitude of the aristocracy, but also that of the Watts family merchants, who gathered a fortune after the Industrial Revolution and the expansion of the British Empire. Thus, the Watts try to blend in with the higher classes, chasing an image that is inaccurate to reality and their background. In this way, Burney criticizes the hypocrisy of these merchants that are so obsessed with bragging and building a facade of opulence that they only manage to make a joke out of themselves.

A key thematic element present in this play is the portrayal of the unfairness that the British colonies were subjected to. Eliza's confident and fearless personality can be appreciated when she defends her black servant Mungo and fights back against her family's racist comments, thus treating him as she would like to be treated. This scene is important because it implies an acceptance of black people instead of turning a left ear to her family's ignorant attitudes. Since Eliza has experienced first-hand the injustices inflicted on racialized people, she feels more and more distanced from her parents. Even though the play is written as a comedy, Burney is clearly quite critical of colonialist attitudes, which, contrary to stereotypes, are not only present in the higher social classes.

Having mentioned some of the thematic aspects of both plays, it can be seen in what ways the translation of Burney's texts is extremely valuable. It allows for a Galician readership to get to know the work of a writer whose activity as a playwright —until not so long ago— was pretty much unknown not only Spain but also in the UK. In fact, neglecting the writer's work as a playwright would imply missing an important piece of the puzzle when it comes to the activity of women writers in 18th and 19th century England. Research projects as the one carried out by Lorenzo-Modia and Fernández Rodríguez shed light on the accomplishments that women writers had throughout history, but were not given the full recognition. Furthermore, feminist stories of empowerment and colonialism as the ones depicted by Burney are still crucial and relevant to this day. The author's defiance of the literary canon should be highlighted, as she went against the prevailing androcentric and racist ideologies. The last implication that is also worth mentioning is that the Galician translation of Burney's dramatic texts may hopefully lead

to future theatrical representations of the plays which, unfortunately, Burney never go to see happen. Nevertheless, projects like this one open a hopeful door for future projects and a potential revival of Burney's theatrical works at a global scale.

REFERENCES

- Burney, F. (2017). *El ridículo ingenio. Un día de mucho apuro*. María Jesús Lorenzo-Modia & Carmen María Fernández Rodríguez (Eds.). ArCiBel Editores.
- Clark, L. J. (2013). Hidden Talents: Women Writers in the Burney Family. In T. Berg & S. Kane (Eds.), *Women, Gender, and Print Culture in Eighteenth-Century Britain: Essays in Memory of Betty Rizzo* (pp. 145-166). Lehigh University.
- Clark, L. J. & Francus, M. (2013). Cambridge Conference Notes on the Papers. *Burney Letter*, 2013, 19(2), 4. Retrieved from https://www.mcgill.ca/burneycentre/files/burneycentre/burney_letter_vol._19_no._2_fall_2013.pdf.
- Fernández González, M. F. (2023). Review of the book *Dúas Comedias*, by Frances Burney. *Babel-Afial* 32, 131-5, <https://doi.org/10.35869/afial.v0i32.4885>.
- Fernández Rodríguez, C. M. (2007). *La aportación de Fanny Burney y Maria Edgeworth a la novela inglesa comprendida entre los años 1778-1834* [Unpublished dissertation]. University of A Coruña.
- Jarazo Álvarez, R. (2018). Review of the book *El ridículo ingenio. Un día de mucho apuro*, by Frances Burney. *Océanide* 10. Retrieved from <https://oceanide.es/index.php/012020/article/view/15/135>.
- Lorenzo-Modia, M. J. (2022). Introducción. In M. J. Lorenzo-Modia & C. M. Fernández Rodríguez (Eds.), *Dúas comedias I* (pp. 9-65). University of A Coruña.
- Míguez Ben, M. (2019). Review of *El ridículo ingenio. Un día de mucho apuro*, by Frances Burney. *Hermēneus* 21, 561-564, <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.561-564>.
- Rogers, K. M. (1994). Introduction. In Katharine M. Rogers (Ed.), *Restoration and Eighteenth-Century Plays by Women* (pp. vii-xvii). Meridian Books.
- Sanz Gallego, G. (2019). Review of *El ridículo ingenio. Un día de mucho apuro*, by Frances Burney. *Cadernos de Tradução* 39(1), 268-274, <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39n1p268>.
- Tomé Rosales, Á. (2019). Review of *El ridículo ingenio. Un día de mucho apuro*, by Frances Burney]. *Babel-Afial* 27, 221-224, <https://doi.org/10.35869/afial.v0i27.334>.