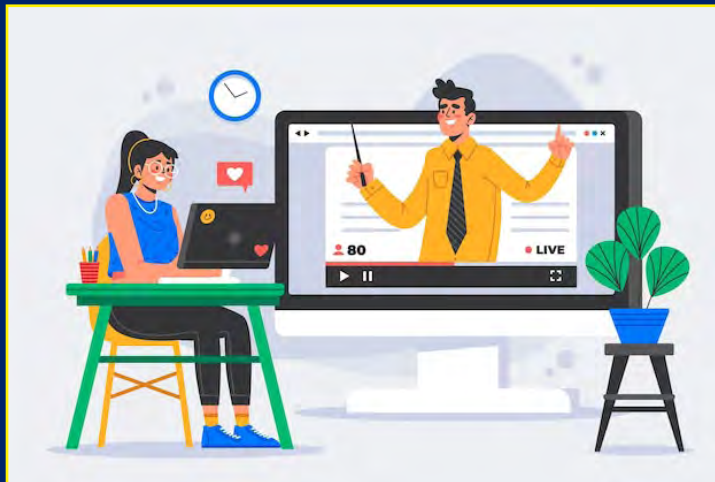


VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA
GEMA B. GARRIDO VÍLCHEZ
ROSA ANA MARTÍN VEGAS
MARTA SESEÑA GÓMEZ (Eds.)

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA A TRAVÉS DE LAS TIC



AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA A TRAVÉS DE LAS TIC

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

ANTONIO BARQUERO - HUMBOLDT-UNIVERSITÄT (ALEMANIA)
ALIN CĂLIN - UNIVERSITATEA ALEXANDRU IOAN CUZA DIN IAȘI (RUMANÍA)
FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ - UNIVERSIDADE DE AVEIRO (PORTUGAL)
MARA FUERTES GUTIÉRREZ - THE OPEN UNIVERSITY (REINO UNIDO)
LIVIA C. GARCÍA AGUIAR - UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)
M.^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
MIGUEL GUTIÉRREZ MATÉ - UNIVERSITÄT AUGSBURG (ALEMANIA)
CÉSAR GUTIÉRREZ MIGUEL - WAKE FOREST UNIVERSITY (ESTADOS UNIDOS)
MARÍA Á. LÓPEZ-VALLEJO - UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
LUIS PABLO NÚÑEZ - UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
IGNACIO VÁZQUEZ - UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR (PORTUGAL)

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA
GEMA B. GARRIDO VÍLCHEZ
ROSA ANA MARTÍN VEGAS
MARTA SESEÑA GÓMEZ (Eds.)

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
A TRAVÉS DE LAS TIC



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 362

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta: diseñado usando imágenes de Freepik

Agradecemos la colaboración mostrada por el Departamento de Lengua Española, la Facultad de Educación y el Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca

1ª edición: marzo, 2024

ISBN: 978-84-1311-918-2 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-919-9 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0362>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Tel.: +34 923 12 32 26

37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:


Nueva Graficesa S.L.

Teléfono: 923 26 01 11


Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN.....	11
BLOQUE I. RECURSOS DIGITALES EN LÍNEA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA	
CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ: «El uso de corpus como herramienta de enseñanza de gramática en español como L1 en Educación Primaria».....	19
ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ Y M. ^a AZUCENA PENAS IBÁÑEZ: «Propuesta de intervención socioeducativa para el apoyo escolar en lengua y matemáticas a través de recursos digitales en colectivos vulnerables».....	33
SORAYA SALICIO BRAVO: «El <i>DLE</i> y el <i>Diccionario Avanzado</i> de Enclave RAE: recursos didácticos digitales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española»	49
M. ^a ÁNGELES GARCÍA ARANDA: «“El niño es activo, investigador, inventor: debe ir haciendo la gramática para aprenderla”: la Biblioteca Virtual de la Filología Española como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua española»	63
ENGRACIA MARÍA RUBIO PEREA: «La enseñanza de la lengua y los recursos educativos abiertos: selección y aplicación práctica para la formación inicial del profesorado»	81
BLOQUE II. DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE CREACIÓN LITERARIA Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA	
JUAN ANTONIO NÚÑEZ CORTÉS E IRIA DA CUNHA: «Herramientas digitales de ayuda a la redacción de textos académicos en español: análisis de sus estrategias de retroalimentación»	101
HERIK ZEDNIK, MYRCEA SANTIAGO DOS SANTOS Y HARVEY MICHEL ÁNGEL CAMPINS SUÁREZ: «Géneros textuales digitales y su concatenación pedagógica en actividades gamificadas»	113
MARTA PILAR MONTAÑEZ MESAS: «La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al <i>storytelling digital</i> ».....	129

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO: «Composición escrita y prácticas lectoras en el siglo XXI»	147
ESTRELLA RAMÍREZ QUESADA: «La creación de poemas interactivos en el aula con Genially»	163
JOSÉ MIGUEL ALCOLADO CARNICERO: «Autoedición bilingüe de textos literarios: recursos de literatura española para alumnado universitario anglófono con nivel básico de lengua»	175
 BLOQUE III. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL USO DE LAS TAC	
LUCÍA SÁNCHEZ BEJERANO E INÉS LOURIDO BADÍA: «La enseñanza del inglés por medio de las redes sociales: caso de estudio a través de Instagram»	193
TAMARA ALLER: «El proceso de evaluación de lenguas extranjeras en época de confinamiento: percepción de los alumnos de la enseñanza superior».....	205
LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA Y LAURA GAGO GÓMEZ: «La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ARABELE) y las TIC: propuestas didácticas»	219

PRÓLOGO

LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, en todas sus manifestaciones, desempeña una parte fundamental en la educación de los estudiantes durante todas las etapas educativas. Así, por ejemplo, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en lo referente a la materia de Lengua Castellana y Literatura, que tiene entre sus fines contribuir al desarrollo y adquisición de la competencia clave lingüística, se indica que su objetivo debe orientarse «tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas» (p. 116).

Por otro lado, actualmente vivimos en un mundo definido por su carácter global y conectado, en el cual las tecnologías digitales son herramientas básicas que nos acompañan en todos los aspectos de la vida: académico, profesional, social, etc., y que favorecen el desarrollo de habilidades para poder recibir y comunicar información a través de estos medios. Resultan, por tanto, un elemento muy relevante en los entornos académicos presentes, lo cual se refleja en la inclusión de la competencia digital como una de las principales competencias, una competencia clave, para el aprendizaje tanto académico como a lo largo de la vida.

Por ello, resulta sumamente útil la aplicación de todas aquellas herramientas y metodologías que las TIC ponen cada día al alcance de los docentes de Lengua Castellana y Literatura, aprovechando la sinergia entre el desarrollo de las competencias digitales y lingüísticas. Así, desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, siendo conscientes de la importancia del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde hace más de veinticinco años hemos promovido programas de formación e innovación docente relacionados con esta temática entre profesorado del ámbito universitario y no universitario. Ejemplo de tópicos sobre los que se han centrado algunas de

las últimas actividades de formación han sido: el uso del teléfono móvil como herramienta para la evaluación, el empleo de las plataformas digitales para la organización y desarrollo de la docencia, el uso de las TIC para la gamificación de aprendizajes, el desarrollo de videotutoriales con *chroma* y, últimamente, como la demanda social está exigiendo, las inteligencias artificiales generativas y la docencia universitaria.

Los capítulos recogidos en este volumen, titulado *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*, aúnan tanto la importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas y la formación literaria como las destrezas digitales, a través del empleo de las nuevas metodologías educativas promovidas por los avances tecnológicos dentro y fuera del aula. Se trata, por lo tanto, de un recurso útil para dar a conocer diversas propuestas, muchas de ellas ya ejecutadas, que pueden contribuir a la dinamización de las clases y a un mejor desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes.

SUSANA OLMOS MIGUELÁÑEZ
*Directora del Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

ES UNA VERDAD INCONTESTABLE que la tecnología, desde los comienzos del nuevo milenio, ha llegado a las aulas para quedarse, alcanzando cada vez más espacios y posibilitando nuevas metodologías, a través de las más variadas técnicas y los más diversos recursos, en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muy lejos, por lo tanto, han quedado aquellos tiempos de la Antigüedad clásica en los que el docente, para transmitir sus conocimientos desde la tranquilidad del ágora, solo necesitaba de su experiencia y sabiduría y la atención de sus pupilos. En la actualidad, el docente tiene a su disposición un sinfín de nuevos recursos que, de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación, le ofrecen un amplio abanico de nuevas posibilidades con las que mejorar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el empleo de estos nuevos recursos y el diseño de nuevas metodologías docentes y propuestas didácticas, se favorecen, tanto en el aula como fuera de ella, aspectos tales como el aprendizaje autónomo, la interactividad o la hipertextualidad, además de facilitar el acceso a la información y despertar el interés de los estudiantes. Su utilidad o importancia se destaca ya desde las primeras etapas de la enseñanza obligatoria, como se observa, por ejemplo, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, concretamente en el Artículo 7, donde dos de los objetivos generales que el estudiante debe alcanzar en esta etapa se refieren específicamente al manejo de las nuevas tecnologías: «Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran», y «Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales».

Conscientes, pues, de la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la docencia, hemos querido reunir en este volumen diversas reflexiones sobre el uso de estas tecnologías y varias propuestas didácticas

que, junto con la presentación de diferentes recursos, tales como diccionarios en línea, bases de datos, corpus lingüísticos o redes sociales, pueden contribuir a mejorar o dinamizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua en los distintos niveles educativos, desde la Educación Primaria hasta las titulaciones universitarias de grado y máster, tanto en lo que se refiere al español como lengua materna como a la enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario de lenguas extranjeras tan dispares en su tipología como el inglés y el árabe, así como el español como lengua extranjera.

Hemos dividido el volumen en tres bloques temáticos. El primero está dedicado a la presentación de distintos recursos en línea que pueden emplearse en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Abre este apartado Carla María Míguez Álvarez, quien, en su capítulo titulado «El uso de corpus como herramienta de enseñanza de gramática en español como L1 en Educación Primaria», muestra las ventajas de la utilización de los corpus de textos electrónicos en la enseñanza del español como lengua materna. Se trata de una propuesta novedosa, pues, como la autora señala, suele ser un recurso más habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Concretamente, y basándose en una experiencia con niños del último curso de Educación Primaria, describe el uso pedagógico del CORPES XXI y de esTenTen, corpus de *big data* formado a partir de textos de páginas web, para trabajar en el aula las clases de palabras en el español. El segundo capítulo, que corre a cargo de Isabel Solana Domínguez y M.^a Azucena Penas Ibáñez y lleva por título «Propuesta de intervención socioeducativa para el apoyo escolar en lengua y matemáticas a través de recursos digitales en colectivos vulnerables», nos presenta los fundamentos teóricos del plan de intervención para Educación Primaria y Secundaria y una serie de materiales digitales desarrollados para el apoyo en la enseñanza de estas dos materias obligatorias a estudiantes en situación de vulnerabilidad social, especialmente a través de situaciones de aprendizaje significativo y cooperativo en el contexto pospandémico. Soraya Salicio Bravo dedica el capítulo titulado «El *DLE* y el *Diccionario Avanzado* de Enclave RAE: recursos didácticos digitales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española» a presentar las posibilidades didácticas del *Diccionario de la Lengua Española* en su versión en línea y de la plataforma digital Enclave RAE, donde se encuentra alojado el *Diccionario avanzado*, entre otros recursos. Se trata, en ambos casos, de dos herramientas lexicográficas digitales que, además de aportar información cuando se desea conocer el significado de alguna palabra, pueden convertirse en un recurso valioso para trabajar en el aula otros aspectos lingüísticos, como la morfología o la vitalidad geográfica de determinadas voces. El cuarto capítulo «“El niño es activo, investigador, inventor: debe ir haciendo la gramática para aprenderla”: la Biblioteca Virtual de la Filología Española como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua española», obra de M.^a Ángeles García Aranda, pretende, como su título indica, mostrar el origen y funcionamiento de este directorio bibliográfico en línea de obras lingüísticas y filológicas

del pasado (gramáticas, diccionarios, diálogos, obras sobre ortografía, métrica, etc.) y destacar las ventajas didácticas de su empleo en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua, puesto que permite un acceso fácil y gratuito a las mismas y obtener, así, un conocimiento directo de la formación y estudio de la lengua española a lo largo de la historia. Finalmente, en el capítulo titulado «La enseñanza de la lengua y los recursos educativos abiertos: selección y aplicación práctica para la formación inicial del profesorado», Engracia María Rubio Perea ofrece los resultados de una propuesta didáctica llevada a cabo con los estudiantes de la especialidad de Lengua Española y Literatura del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con el propósito de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula mediante las posibilidades que ofrecen los avances digitales. Para ello, la autora lleva a cabo un análisis descriptivo de las sesiones teórico-prácticas en las que se daban a conocer algunos de los principales recursos educativos en abierto y su posible uso, adaptación o creación para trabajar la materia de lengua y propiciar la reflexión lingüística razonada, a la par que creativa, por parte de los alumnos de Secundaria y Bachillerato.

El segundo bloque está dedicado a la presentación de una serie de recursos digitales y experiencias didácticas con los que favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la creación literaria y la enseñanza-aprendizaje de la literatura. Abren este apartado tres capítulos dedicados a la producción de textos escritos y orales en diferentes manifestaciones genéricas. En el primero, titulado «Herramientas digitales de ayuda a la redacción de textos académicos en español: análisis de sus estrategias de retroalimentación», Juan Antonio Núñez Cortés e Iria da Cunha pretenden, por un lado, dar a conocer cuatro herramientas digitales para la redacción de textos (Stilus, LanguageTool, Estilector y arText) y, por otro, analizar las diferentes estrategias de retroalimentación textual que proporcionan dichas herramientas, tales como la corrección, la sugerencia o la elección, con el fin de explotar sus posibilidades didácticas en las tareas de escritura al tiempo que permiten la reflexión sobre el proceso de escritura en sus distintas fases. A continuación, Herik Zednik, Myrcea Santiago Dos Santos y Harvey Michel Ángel Campins Suárez, en su capítulo «Géneros textuales digitales y su concatenación pedagógica en actividades gamificadas», presentan los resultados de una propuesta didáctica basada en la metodología del aprendizaje activo y en la gamificación como estrategia para fomentar entre los estudiantes universitarios de grado tanto la lectura como la creación de textos propios de los nuevos géneros textuales surgidos en la era digital, así como también para favorecer el desarrollo de su competencia discursiva y comunicativa y su implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el tercer capítulo, «La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al *storytelling* digital», Marta Pilar Montañez Mesas realiza una revisión de los principales géneros discursivos orales, centrándose especialmente en

la conferencia, para, a continuación, y tomando como objeto de estudio un corpus en línea de discursos orales, analizar la estructura de este género y el empleo, como recurso narrativo, del *storytelling*, del que analiza sus distintas funciones discursivas, comunicativas y retóricas y sus distintas aplicaciones didácticas que pueden ayudar a conseguir una comunicación oral más eficaz tanto en el ámbito de la investigación lingüística como en la difusión del conocimiento.

Los restantes capítulos de esta apartado están orientados hacia la lectura, la creación literaria y la enseñanza-aprendizaje de la literatura. Así, Aurora Martínez Ezquerro dedica su capítulo, titulado «Composición escrita y prácticas lectoras en el siglo XXI», al fomento del hábito de la lectura y al desarrollo de las estrategias necesarias para una correcta composición escrita, para lo cual lleva a cabo un análisis tanto de los hábitos de lectura en la sociedad actual, tan influida por los medios digitales y los avances tecnológicos, como de las principales prácticas de lectura y escritura, centrándose especialmente en las nuevas modalidades de creación y recepción literarias, tan alejadas de las formas tradicionales, pues en muchas de ellas el receptor, a su vez, tiene ocasión de convertirse en creador, y viceversa. El capítulo de Estrella Ramírez Quesada, titulado «La creación de poemas interactivos en el aula con Genially», está dedicado a mostrar la utilidad como recurso didáctico de la herramienta en línea Genially, que, de acceso gratuito, permite la creación de todo tipo de contenidos visuales e interactivos de una forma fácil e intuitiva, lo que la convierte en un instrumento idóneo para trabajar con estudiantes y fomentar su interés y motivación por el aprendizaje de la lengua y la literatura. Concretamente, la propuesta de la autora va dirigida a estudiantes de Educación Secundaria, a quienes se les ofrece la oportunidad de componer textos líricos interactivos como forma de estimular su creación literaria y servir de refuerzo a otras actividades propias de la materia, como el comentario de texto. Cierra este bloque el capítulo «Autoedición bilingüe de textos literarios: recursos de literatura española para alumnado universitario anglófono con nivel básico de lengua», en el que José Miguel Alcolado Carnicero presenta una propuesta didáctica sobre la creación de ediciones digitales bilingües en español y en inglés de obras narrativas y dramáticas del Siglo de Oro a través de un programa informático de autoedición como medio de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura española. Se basa en una experiencia previa con estudiantes universitarios de origen filipino con escasos conocimientos literarios al respecto y con un nivel básico de español.

El tercer bloque está dedicado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el uso de las TAC. Se inicia con el capítulo de Tamara Aller, titulado «El proceso de evaluación de lenguas extranjeras en época de confinamiento: percepción de los alumnos de la enseñanza superior». En él, la autora aborda, a través de una investigación de corte cuantitativo, el análisis de las necesidades, dificultades y carencias que encontraron los estudiantes en el sistema de evaluación virtual en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza superior durante el confinamiento a causa de la crisis pandémica en Portugal. Se tratan cuestiones tales como, entre otras, la falta de consensos evaluativos, la escasez de directrices claras y la carencia de medios tecnológicos en una situación inesperada de contingencia sanitaria. En el siguiente capítulo, titulado «La enseñanza del inglés por medio de las redes sociales: caso de estudio a través de Instagram», Lucía Sánchez Bejerano e Inés Lourido Badía muestran los resultados de una propuesta didáctica llevada a cabo con estudiantes de grado de las titulaciones de Maestro en Educación Primaria y Lenguas Aplicadas, consistente en el uso de la red social Instagram como instrumento didáctico, mediante la creación de cuentas educativas y los posteriores diseño y divulgación en línea para un público de calidad de contenidos centrados en la enseñanza de la lengua inglesa, al tiempo que se les educa sobre el empleo responsable de las redes sociales. En el último capítulo del volumen, que lleva por título «La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ARABELE) y las TIC: propuestas didácticas», Lidia Fernández Fonfría y Laura Gago Gómez, muestran los resultados de dos proyectos de innovación docente llevados a cabo mediante el uso de una metodología colaborativa y la gamificación, y consistentes, respectivamente, en la elaboración de un vídeo y un blog, con los que se pretendía favorecer el desarrollo de las destrezas escritas y orales de estudiantes universitarios. Aunque ambas propuestas pueden igualmente aplicarse a la enseñanza tanto de la lengua materna como de otras lenguas extranjeras, destaca, asimismo, este capítulo por la inclusión de interesantes reflexiones sobre cuestiones inherentes a la enseñanza-aprendizaje del árabe.

No quiero finalizar estas páginas introductorias sin dejar constancia del agradecimiento de todo el equipo editor, del que también forman parte las docentes Carmen Vanesa Álvarez Rosa, Gema B. Garrido Vílchez, Rosa Ana Martín Vegas y Marta Seseña Gómez, a todos aquellos organismos de la Universidad de Salamanca que han contribuido a hacer posible la publicación de este volumen: el Departamento de Lengua Española, el Centro Internacional del Español, la Facultad de Educación y Ediciones Universidad de Salamanca, con una mención especial, por su inestimable apoyo, a Jacobo Sanz Hermida, Javier de Santiago Guervós, Susana Olmos Migueláñez, M.^a José Rodríguez Conde y M.^a Nieves Sánchez González de Herrero.

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
Coordinador del volumen
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

BLOQUE I.
RECURSOS DIGITALES
EN LÍNEA PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

EL USO DE CORPUS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA EN ESPAÑOL COMO L1 EN EDUCACIÓN PRIMARIA

The Use of Corpora as a Tool for Teaching Grammar in Spanish as an L1 in Primary Education

CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ
Universidade de Vigo
camiguez@uvigo.gal

RESUMEN

El auge de las TIC en la práctica docente permite a los estudiantes acceder a un entorno multimodal en el que aprender los contenidos de los temas del currículo de forma sencilla, incrementando su motivación, atención y participación. Dentro de estas nuevas herramientas digitales recientes se incluyen los corpus, colecciones de textos electrónicos de una o varias lenguas que permiten acceder a numerosas producciones lingüísticas. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre la aplicación de corpus en el aula se centran en la enseñanza de lenguas extranjeras y no se ha explorado lo suficiente su utilidad como herramienta para enseñar gramática en el aula de lengua española (L1) en los cursos superiores de Educación Primaria, años decisivos en la formación lingüística y literaria y en la consolidación de las habilidades lectoescritoras. Así, el presente trabajo pretende analizar las funcionalidades de dos corpus representativos del español (el CORPES XXI y el corpus esTenTen) en la enseñanza de la gramática en el aula de 6.º de primaria de Lengua Española como L1. Esta investigación es un primer paso que puede servir como base para futuras investigaciones en el ámbito del uso de las nuevas tecnologías en la didáctica de las lenguas.

Palabras clave: didáctica de la lengua; corpus lingüísticos; enseñanza de la lengua; aprendizaje de la gramática; educación primaria, educación.

ABSTRACT

The rise of ICT (Information and Communications Technology) in the teaching practice allows students to access a multimodal environment in which to learn the contents of

the curriculum in a simple way, increasing their motivation, attention and participation. These recent new digital tools include corpora: collections of electronic texts in one or more languages that allow access to numerous linguistic productions. However, most of the research on the application of corpora in the classroom is focused on the teaching of foreign languages. Therefore, their usefulness as a tool for teaching grammar in the Spanish language classroom (L1) in the upper grades of primary education, which are decisive years in linguistic and literary training and in the consolidation of reading and writing skills, has not been sufficiently explored. Thus, the present work aims to analyse the functionalities of two representative corpora of Spanish (the CORPES XXI and the esTenTen corpus) in the teaching of grammar in the classroom of Spanish as a L1 (6th grade of elementary school). This research is a first step that can serve as a basis for future research in the field of the use of new technologies in language teaching.

Keywords: didactics of language; linguistic corpus; language teaching; grammar learning; primary education; education.

1. INTRODUCCIÓN

LOS CORPUS PUEDEN DEFINIRSE como colecciones de textos electrónicos de una o varias lenguas que se seleccionan siguiendo una serie de criterios externos con el objetivo de representar de la manera más fiel posible una lengua o una variedad lingüística como fuente de datos que permita llevar a cabo investigaciones de tipo lingüístico (Sinclair, 2005). En el caso de la lengua española tenemos a nuestra disposición diversos tipos de corpus (tanto históricos como sincrónicos, generales o especializados, orales o textuales) que nos permiten acceder a una gran cantidad de producciones lingüísticas que producen los hablantes en una situación comunicativa determinada.

El auge de las TIC en la docencia y el temprano acceso a la tecnología del alumnado permite a los estudiantes acceder a un entorno multimodal en el que pueden aprender los contenidos de los temas del currículo de manera más sencilla, aumentando su atención, motivación y participación (Domingo y Marquès, 2011). Gracias al uso de dispositivos propios como teléfonos móviles y ordenadores portátiles, la experiencia del alumnado con las TIC se va incrementando con el paso de los años, lo que hace que este se acostumbre a buscar y analizar información que procede de diversos formatos de textos reales como, por ejemplo, páginas web, aplicaciones, correos, redes sociales, etc. (Beker et al., 2018; Peñalva Vélez y Napal Fraile, 2019; Sánchez Vera y Abad Fonseca, 2014).

Son numerosas las herramientas digitales que se emplean hoy en día en las aulas en diversos ámbitos: lengua castellana (Estévez Carmona, 2012), lenguas extranjeras (Solís Becerra y Solano Fernández, 2013), música (Torres, 2011) o ciencias sociales (Fernández Delgado, 2022) entre otros. Así, numerosas investigaciones ponen de relieve su importancia en el desarrollo de habilidades básicas como el

aprendizaje colaborativo y las competencias transversales (García-Valcárcel, Basillotta y López, 2014) o la mejora de la competencia lectora (Durán, 2018). Entre estas nuevas herramientas recientes destacan los corpus. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre la aplicación de corpus en el aula se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras (como ejemplos ver trabajos como los de Martos Eliche y Contreras Izquierdo, 2018; Paz, 2013 o Pitkowski y Vásquez Gamarra, 2009, entre otros) y no se ha explorado lo suficiente su utilidad como herramienta para enseñar gramática en el aula de lengua española (L1) en los cursos superiores de Educación Primaria (entre los 10 y los 12 años, años decisivos en la formación lingüística y literaria y en la consolidación de las habilidades lectoescritoras).

Tradicionalmente, la gramática se enseñaba de manera memorística sin contextualizar los contenidos, limitándose al simple análisis gramatical de oraciones y a la lectura de los modelos clásicos (Camps et al., 2005; Corral 1994; Fontich, 2014; Prado Aragonés, 2011), empleando ejemplos artificiales que no reflejan la lengua real (Tolchinsky, 2014) lo que en muchos casos llegaba a provocar problemas de expresión tanto oral como escrita en la lengua materna (Mantecón y Zaragoza, 1998). Este enfoque se sigue empleando en la actualidad puesto que sigue sin producirse la integración de los conocimientos gramaticales con las muestras de lengua real (Morales, 2014) ni entre la gramática y los aspectos instrumentales de la lengua (Bosque y Gallego, 2021). Por otro lado, la tendencia en educación primaria y secundaria es enseñar la gramática de la variedad estándar de la lengua sin apenas prestar atención a las demás variedades existentes, lo que en un futuro puede provocar prejuicios y valores subjetivos negativos hacia determinados dialectos o hablas (Cabanes Pérez et al., 2016).

Este trabajo pretende analizar las funcionalidades de dos de los corpus disponibles en español (el CORPES XXI y el corpus esTenTen) en la enseñanza de la gramática en el aula de lengua española como L1.

2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. LOS CORPUS EN ESPAÑOL

Entre los principales corpus de lengua española existentes en la actualidad (que se pueden consultar en línea) se encuentra el CORPES XXI (<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>), iniciado en el año 2007, que a fecha enero de 2023 se encuentra en su versión 0.99, con más de 327.000 documentos y 35 millones de formas ortográficas. Se trata de un corpus heredero del CORDE (Corpus diacrónico del español <http://corpus.rae.es/cordenet.html>) y del CREA (Corpus del Español Actual <http://corpus.rae.es/creanet.html>) que ha sido codificado de manera que se incluyen todos los datos bibliográficos de las obras presentes en el mismo,

así como datos de análisis más profundo como la zona, el país, el soporte en el que el documento fue elaborado, el área temática a la que pertenece el documento y el tipo de texto (RAE, 2012).

Otros corpus en la red que estudian el español actual (tanto de manera oral como escrita) son el Corpus del español de Mark Davies (<https://www.corpusdespanol.org/size.asp>), el CORLEC (Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea <http://www.llf.uam.es/ESP/Corlec.html>), el Corpus Val. Es.Co. 2.1 (<http://www.valesco.es/?q=consulta>) y el PRESEEA (Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América, <https://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>). Aunque todos estos corpus son más pequeños en comparación con el CORPES XXI, tienen una gran importancia a la hora de reunir materiales orales y escritos en español.

Recientemente, han surgido otros corpus que analizan datos procedentes de la web. Uno de los más conocidos es el corpus esTenTen (<https://www.sketchengine.eu/estenten-spanish-corpus/>), un enorme corpus de textos en español creados a partir de información recopilada en la web que permite acceder a datos tanto de tipo lingüístico como culturales y sociales de las diferentes regiones hispanohablantes (Kilgarriff y Renau, 2013).

2.2. USOS PEDAGÓGICOS DE LOS CORPUS

La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje de lengua española se han llevado a cabo con estudiantes de ELE. En este ámbito, y a pesar de que todavía siguen siendo recursos poco integrados en este tipo de enseñanza (Abad Castelló, 2019; Vyatkina y Boulton, 2017), numerosas investigaciones han demostrado sus ventajas: proporcionan a los estudiantes ejemplos de usos reales de la lengua (Boulton, 2009; Mauranen, 2004; Pérez-Paredes y Zapata-Ros, 2018; Vyatkina y Boulton, 2017), motivan al alumnado y promueven su autonomía en el aprendizaje (Alonso Pérez-Ávila, 2009; Boulton, 2009), y promueven el trabajo en grupo (Bernardini, 2004 y 2016). Sin embargo, muchos profesores todavía no se animan a implementar actividades relacionadas con los corpus debido a limitaciones como la falta de conocimientos técnicos, los problemas de interfaz de muchos de los corpus disponibles, la gran dedicación que requieren por parte del docente, el desconocimiento sobre cómo diseñar actividades y materiales adecuados para el alumnado y las dificultades para enseñar al alumnado a emplear los corpus (Abad Castelló, 2019; Lenko-Szymanska, 2014; Pérez Serrano, 2015; Vyatkina y Boulton, 2017).

Existen dos maneras principales de trabajar un corpus en el aula de lengua: de manera directa o de manera indirecta. En el primer caso son los estudiantes los que consultan el corpus tras unas indicaciones previas del profesor, pero son ellos los que guían su propia búsqueda de contenidos y su aprendizaje. Sin embargo, esta

tarea puede abrumar al alumnado, que muchas veces no posee los conocimientos suficientes para realizar la actividad y desconoce cómo llevar a cabo la selección de contenidos más apropiada. En el segundo, es el profesor quien emplea los corpus para diseñar actividades o preparar materiales didácticos, este enfoque evita el tener que enseñar al alumnado a manejar los corpus, tarea en muchas ocasiones difícil, pero impide a los alumnos llevar a cabo un aprendizaje más autónomo y acceder a un recurso que les puede ser muy útil durante su vida académica (Abad Castelló, 2019; O’Keeffe y Farr, 2003; Tolchinsky, 2014; Vyatkina y Boulton, 2017).

Como ya se ha mencionado previamente, la mayor parte de las investigaciones sobre el uso de corpus en el aula en lengua española se han llevado a cabo con estudiantes de español como segunda lengua (Elvira-García, 2021). Entre la implementación de los corpus en L1, cabe destacar la investigación llevada a cabo por Sealey y Thompson en el año 2007 en la que se analizó el uso de actividades basadas en corpus en L1 en una muestra niños ingleses de 8 a 10 años. En su estudio pudieron demostrar que la enseñanza a través de corpus empleando ejemplos reales permite a los estudiantes profundizar en el aprendizaje de diversas cuestiones de tipo lingüístico de su lengua materna, incrementar su aprendizaje autónomo y aumentar, por tanto, su motivación e interacción.

Así, la presente investigación pretende ampliar este estudio y llevarlo al ámbito del español a través del empleo de dos corpus representativos, indicando sus posibles funciones en la enseñanza de gramática en el aula de lengua española como L1.

3. METODOLOGÍA

Debido a la gran cantidad de elementos gramaticales que se pueden estudiar, en este trabajo hemos decidido acotar la búsqueda y centrarnos en el uso de los corpus en el estudio de las clases de palabras que hay en español.

3.1. PARTICIPANTES

Esta intervención se llevó a cabo con 25 alumnos y alumnas (12 niños y 13 niñas) de 6.º curso de Educación Primaria en la materia de la materia de Lengua Castellana de un colegio de Galicia. Ninguno de los alumnos participantes presentaba dificultades de aprendizaje. El libro que siguen con el docente es el libro *Lengua 6* de la Editorial Vicens Vives. No obstante, al docente le gusta introducir en sus clases otros materiales complementarios en los que se haga uso de las TIC.

3.2. INSTRUMENTOS

Debido a la gran variedad de corpus existente se han seleccionado dos: El CORPES XXI (versión 0.94) y el corpus esTenTen. Se han escogido estas dos opciones

por ser dos tipos de corpus bastante diferentes (uno es un corpus de referencia y el otro es un corpus de *big data* formado a partir de textos de páginas web) y por su presencia en investigaciones recientes (ver, entre otras, Abad Castelló, 2019; Calle Bocanegra, 2021; Martos y Contreras, 2021 para el uso del CORPES XXI, y Ezequiel Marafioti, 2020 para el uso del corpus esTenTen).

3.3. PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar, el docente y el investigador realizaron una breve exposición sobre el uso de los corpus y sus utilidades. A continuación, enseñaron al alumnado, por parejas, el uso de ambas herramientas mediante la búsqueda de palabras sencillas. Esta formación inicial tuvo lugar durante una sesión en el aula de informática y, a pesar de que nunca habían accedido a una página web de corpus, ninguno de los estudiantes tuvo grandes problemas para llevar a cabo las búsquedas. El resto de actividades también se llevaron a cabo en el aula de informática a lo largo de tres sesiones completas, una sesión por actividad. Se utilizó una metodología directa en la que el propio alumnado consultaba los corpus de forma autónoma, así, todas las actividades se realizaron por parejas o en grupos de tres y el docente y el investigador fueron los encargados de supervisar el trabajo de los estudiantes, resolviendo dudas cuando era preciso. Al finalizar la experiencia, el alumnado pudo valorarla respondiendo a un cuestionario de 10 preguntas que sigue el formato de una escala Likert.

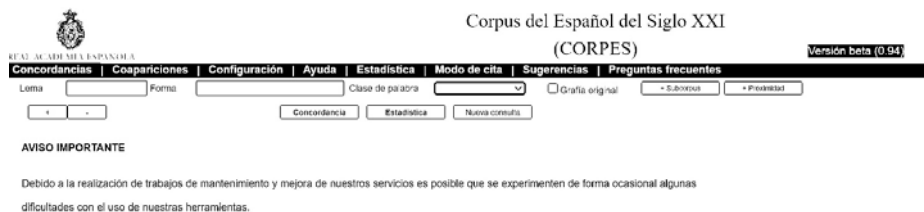
4. RESULTADOS

Una parte fundamental del currículo de lengua española en educación primaria consiste en que el alumno sea capaz de reconocer las diferentes clases de palabras que hay en español (sustantivos, adjetivos, determinantes, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones). Sin embargo, muchos de los manuales que se emplean en este curso proponen el aprendizaje de largos listados de palabras y ejercicios con oraciones ficticias que solo favorecen la memorización. Ante esta situación, el uso de corpus como herramientas de búsqueda permite al alumno, siguiendo las directrices del docente, llevar a cabo un aprendizaje autónomo a través de la búsqueda de ejemplos reales y la elaboración de sus propios apuntes, así como colaborativo mediante el debate y la interacción con el resto de sus compañeros.

Como se puede ver en la Figura 1, el CORPES XXI nos proporciona en su pantalla de inicio la posibilidad de buscar palabras según su clase y subclases. Además, esta herramienta nos permite hacer búsquedas todavía más precisas, por ejemplo, en el caso de un adjetivo se puede buscar también el número, género y grado, en el

caso de un sustantivo podemos buscar su número, género y tipo, y en el caso de los verbos nos permite buscar el modo, tiempo, persona y número.

FIGURA 1. Captura de la pantalla principal del CORPES XXI



Fuente: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

Por otra parte, el corpus esTenTen es también sencillo de manejar, aunque es más difícil acceder a él pues el usuario debe registrarse para acceder a la prueba gratuita, aunque muchas universidades e instituciones permiten el acceso gratuito a este a través de un correo institucional. En la propia página principal, en la sección «avanzado» este corpus permite escribir el término y seleccionar la clase de palabra que se quiere buscar. Esta selección es más limitada que en el caso del CORPES XXI (ver Figura 2).

FIGURA 2. Captura de la pantalla principal del esTenTen



Fuente: <https://www.sketchengine.eu/estenten-spanish-corpus/>

En la sesión anterior a la realización de la actividad el docente explicó, de manera breve y general, las clases de palabras que hay en español, usando para ello las informaciones presentes en el libro de texto. A continuación, se llevaron a cabo tres actividades utilizando los términos «este», «bajo» y «como». Se trata de palabras cuya clasificación causó algunas dificultades en el alumnado durante el periodo de instrucción. Cabe destacar que algunos términos como «poco» o «aquel», aunque causaron dificultades en su clasificación, no se pudieron trabajar pues los corpus empleados solo incluían una de las formas.

Para la primera actividad, el alumnado tuvo que buscar cada una de las formas en ambos corpus, aplicando el filtro «clases de palabras»: por ejemplo, para la forma «este» se buscaron ejemplos en los que se utilizase como sustantivo o determinante, para «bajo» ejemplos de uso como adverbio, adjetivo y sustantivo y la forma «como» se buscó como adverbio o conjunción.

A continuación, a partir de los ejemplos encontrados, para la segunda actividad el alumnado tuvo que anotar las diferencias de uso y establecer sus propias reglas que permitieran diferenciar estas formas. Estas se pusieron en común con el resto de la clase.

Finalmente, el alumnado tuvo que buscar estas formas sin aplicar ningún filtro e ir clasificando de manera justificada los primeros 20 resultados en su categoría correspondiente (para el caso concreto de la forma «bajo» véanse las Figuras 3 y 4). Al finalizar esta tarea los resultados se pusieron en común entre todos los grupos.

FIGURA 3. Búsqueda de «bajo» en el CORPES XXI

The screenshot shows the 'Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)' search interface. The search term 'bajo' is entered in the search box. The results table is as follows:

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1 2001 P.Rico	¿3, te gustaría trabajar bajo	los ordenes de Pedro Almodovar
2 2001 P.Rico	Me encantaría trabajar bajo	la dirección de Pedro Almodovar. Sería un placer.
3 2001 Arg.	A mí también me encantaría, sería como una troupe de lucha libre	bajo los efectos de ácido isométrico.
4 2001 Esp.	Wimbledon son esos afortunados de clase media -el tenis- e importa un pito a las clases	bajas -, y los turistas que se pasan la noche en tiendas de campaña colocadas en las aceras
5 2001 Esp.	merecen. El fútbol es otra cosa, por supuesto. El fútbol es de "hooligans" y clases	bajas y las clases bajas no saben perder. Se cabrean y destrozan las ciudades.
6 2001 Esp.	otra cosa, por supuesto. El fútbol es de "hooligans" y clases bajas, y las clases	bajas no saben perder. Se cabrean y destrozan las ciudades.
7 2001 Esp.	titulado "¿Qué tenemos de cena esta noche?", fue escrito en secreto por Dickens	bajo el pseudónimo fernvino de Lady Maria Cluthersbuck -apodó que el propio novelista
8 2001 Esp.	polvo. "¿Qué tenemos de cenar esta noche?" fue ya un best-seller cuando se publicó	bajo pseudónimo, pero habrá sido una auténtica sensación de saberse que el autor era
9 2001 Esp.	"locado" ya por la salida de su "amigo" Clinton de la Casa Blanca, se enfrentó	bajo "fortis más presiones de la administración Bush y del "looby" irlandés de Boston
10 2001 Esp.	Es un conjunto de canciones que se entonaban	bajo el título "Hijas de Eva", todas ellas hacen referencia a alguna problemática relacionada
11 2001 Esp.	¿cómo diseñar una página linc a efectiva y cómo evitar que el proyecto colapse	bajo el peso de los intereses de los distintos grupos participantes. Con respecto a
12 2001 Bol.	romanas, donde los invitados del tirano, al influjo del alcohol hacían aflorar sus	bajas pasiones y concupiscencia. Un ejemplo es el banquete que narra Sotomayor Valtéz
13 2001 Bol.	Conoció a con Narciso por la decada del cuarenta. Era un viejecito de estatura	baja muy amable y profundamente religioso. En las primeras décadas del siglo, había
14 2001 Méx.	inconfundibles, en el estrado cantan acompañados de guitarra, acordeón, batería y	bajo
15 2001 Méx.	empiecerle, así hace transparente o toma las características del paisaje, aquí no	bajo el cielo, parado contra la vegetación, amarillo sobre las arenas.
16 2001 Méx.	previa fueron producto de un mismo parto? ¿Cayeron de la consorte de Gemma?	bajo e signo zodiacal de ese nombre? ¿Son los hebriceños Mizar y Navi reencarnados?
17 2001 Méx.	Las sienes de las cuatro monjas sirvientas de la Mom a Nómens Uno se quebraron	bajo el favelay, la peluca roja formada con hilos negruzcos y cabellos torcidos. En
18 2001 Méx.	materaliza. De pronto, a la derecha surgen unas matas de la Planta de la Resurrección.	Bajo los cactus semejar estar secos y muertos, pero cuando los echa saliva se revitalizan
19 2001 Méx.	consciente de tu presencia. Me doy cuenta de las cosas que me rodean. de la tierra fría	bajo mi cuerpo -ella levanta la cabeza, extiende los brazos. Se despierta por el estuqueo
20 2001 Méx.	Cocotillo. El vepo ciego toca un tambor. Las dos figuras parecen insignificantes	bajo dos inmensidades, la de arriba y la de abajo. Por momentos dan 'a impresión de

Fuente: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

FIGURA 4. Búsqueda de «bajo» en el esTenTen

The image shows a screenshot of the esTenTen concordance tool interface. At the top, it displays 'CONCORDANCE' and 'Spanish Web 2016 (esTenTen18)'. Below this, there are search statistics: 'simple bayc • 0,596,747' and '128.76 per mi (non tokens) • 0.014%'. A search bar contains the word 'bajo'. The main area shows a list of search results with columns for 'Left context', 'KWIC', and 'Right context'. The results include various web pages such as 'ehestigrofiel.o...', 'manualidadesinf...', 'gomfy.com', 'osaviajes.es', 'galiciaartabrad...', 'transicionestra...', 'expansion.com', 'ofertaman.com', 'mysite.com', 'plusvalia.com', 'oh-barcelona.co...', 'barcasbotas.es', 'educandoamihijo...', 'sonregalosorigi...', 'connabismagazin...', 'dressinn.com', and 'fanfic.es'. Each result shows a snippet of text containing the word 'bajo' and its surrounding context.

Fuente: <https://www.sketchengine.eu/estenten-spanish-corpus/>

Una vez finalizada la experiencia, el alumnado tuvo que responder a un breve cuestionario de diez preguntas que siguen el formato de una escala Likert de 5 puntos sobre las herramientas utilizadas. Las preguntas trataban acerca de su experiencia con esta actividad (ítems 1-2), la gestión de la actividad (ítems 3-4) y su opinión sobre los corpus (ítems 5-10).

Los resultados, incluidos en la Tabla 1, nos indican que un 80 % de los participantes disfrutaron mucho de la actividad y les gustaría volver a repetirla. En cuanto al tiempo dedicado a realizar la actividad, casi la mitad del alumnado participante (40 %) considera que este no fue suficiente aunque sí que indica que las explicaciones del docente fueron claras y apropiadas (72 %). En lo referente a su opinión sobre los corpus empleados, se puede observar una clara predilección hacia el CORPES XXI tanto por su facilidad de uso (el 52 % de los participantes consideró que el CORPES XXI fue fácil de utilizar mientras que esta cifra disminuyó hasta el 20 % en el caso del corpus esTenTen), como como instrumento para aprender los contenidos (un 72 % en el caso del CORPES XXI y un 52 % en el caso de corpus esTenTen). Finalmente, las últimas dos preguntas nos muestran que casi un 90 % de los participantes prefirió trabajar con el CORPES XXI frente a tan solo un 12 % que prefiere el corpus esTenTen.

TABLA 1. Cuestionario de opinión de los participantes (n= 25)

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. He disfrutado con la actividad	0	3	2	5	15
2. Me gustaría volver a repetir la actividad	1	2	2	2	18
3. El tiempo dedicado a realizar la actividad es suficiente	2	8	4	9	2
4. Las explicaciones fueron claras y suficientes	1	6	0	11	7
5. El CORPES XXI fue fácil de usar	2	4	6	11	2
6. El EsTenTen fue fácil de usar	4	10	6	5	0
7. El CORPES XXI fue útil para aprender los contenidos	1	3	3	10	8
8. El esTenTen fue útil para aprender los contenidos	3	4	5	11	2
9. Me ha gustado más trabajar con el CORPES XXI	0	1	2	3	19
10. Me ha gustado más trabajar con el EsTenTen	7	8	2	3	0

5. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo con alumnado de 6.º curso de Educación Primaria en la que se emplean los corpus CORPES XXI y esTenTen como herramientas para aprender algunos de los contenidos gramaticales que se aprenden en la materia de Lengua Castellana, en este caso concreto, las clases de palabras.

Los resultados obtenidos, a partir de las encuestas realizadas por el alumnado, nos indican que un alto porcentaje valoró positivamente la experiencia y la consideró de gran utilidad para aprender los contenidos. Estos resultados se encuentran en línea con lo establecido por Sealey y Thompson (2007), así como por otros investigadores de ELE como Alonso Pérez-Ávila (2009), Bernardini (2004 y 2016), Boulton (2009), Mauranen (2004), Pérez-Paredes y Zapata-Ros (2018) y Vyatkina y Boulton (2017) que indican que el empleo de corpus como herramienta de aprendizaje incrementa la motivación y el aprendizaje autónomo del alumnado y promueve el trabajo en equipo. Cabe destacar también la preferencia del alumnado por el empleo del CORPES XXI, pues lo consideraron más manejable y útil que el corpus esTenTen. Esto probablemente se deba a que el corpus esTenTen, al tratarse de un corpus de páginas web, es un corpus muy amplio con numerosas entradas

que dificultan la búsqueda y la clasificación de las palabras no es tan precisa como la que aparece en el CORPES XXI. Asimismo, tal y como comentaron algunos alumnos, la interfaz del corpus esTenTen no es muy intuitiva (con muchos símbolos y muchas opciones diferentes a escoger) y está en inglés lo que dificultó en gran medida la búsqueda.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, cabe destacar que la muestra analizada es todavía muy pequeña por lo que no conocemos el alcance real de esta experiencia. En segundo lugar, sería conveniente analizar otros corpus del español actual para conocer cuál de ellos sería el mejor en cuanto a funcionalidad y facilidad de manejo. Por último, se debe continuar con la investigación en este ámbito, animando a los docentes a incluir los corpus en sus clases (tanto de español como L1 y L2 como de otras lenguas), proporcionándoles guías precisas que faciliten su labor y mostrándoles los beneficios de su uso.

A pesar de estas limitaciones, la presente investigación es un primer paso que nos puede servir como base para futuros trabajos en el ámbito de los corpus como herramienta de enseñanza de la gramática en el español como lengua nativa, así como para mejorar la docencia en las materias lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD CASTELLÓ, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE*, 31, 1-20.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2009). Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Interlingüística*, 18, 80-90.
- BEKER, K., VAN DEN BROEK, P. Y JOLLES, D. (2018). Children's integration of information across texts: reading processes and knowledge representations. *Reading and Writing*, 32(3), 663-687. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9879-9>
- BERNARDINI, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. En J. Sinclair (Ed.). *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 15-36). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.12.05ber>
- BERNARDINI, S. (2016). Discovery Learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids. *Cadernos de Tradução*, 36(1), 14-35. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p14>
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- BOULTON, A. (2009). Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 81-106.

- CABANES PÉREZ, S., TELLO SÁNCHEZ, V. y THÖNY MÉNDEZ, D. A. (2016). Actitudes y prejuicios lingüísticos, ¿una cuestión de edad? En S. HENTER, S. IZQUIERDO y R. MUÑOZ (Eds.). *Perspectivas lingüísticas: Enseñanza y adquisición de lenguas. Lingüística aplicada. Filología clásica. Sociolingüística. Léxico*. (pp. 167-178). Editum.
- CALLE BOCANEGRA, R. (2021). Usos y aplicaciones de corpus lingüísticos en la enseñanza de ELE. *Candil*, 21, 126-137.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M. y RIBAS, T. (2005). *Bases para la enseñanza de la gramática*. Graó.
- CORRAL, C. (1994). Lectura y contenidos gramaticales. Claves para la comprensión. *Textos*, 2, 57-68.
- DOMINGO, M. y MARQUÈS, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- DURÁN, G. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 401-406.
- ELVIRA-GARCÍA, W. (2021). *Uso de Corpus en Clase de ELE: la lengua real como modelo*. Difusión.
- ESTÉVEZ CARMONA, M. E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de lengua castellana y literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit*, 40, 1-34.
- EZEQUIEL MARAFIOTI, P. (2020). *El error de concordancia plural en español L2 desde una perspectiva emergente*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17467>
- FERNÁNDEZ DELGADO, C. (2022). Las TIC y el aprendizaje cooperativo en el área de ciencias sociales: impacto sobre el rendimiento académico del alumnado que cursa cuarto de Educación Primaria. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 12, 38-55. <https://doi.org/10.30827/unes.i12.24012>
- FONTICH, X. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. Un marco para el debate. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 7-15
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A., BASILOTTA, V. y LÓPEZ, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(21), 65-74. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- KILGARRIFF, A. y RENAU, I. (2013). esTenTen, a vast web corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 12-19.
- LENKO-SZYMANSKA, A. (2014). The acquisition of formulaic language by EFL learners: A cross-sectional and cross-linguistic perspective. *International Journal of Corpus Linguistics*, 19(2), 225-251.
- MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación profesional*, 31, 75- 89.
- MARTOS, F. y CONTRERAS, N. (2021). Orientaciones para la nivelación de secuencias formulaicas en ELE según el criterio de frecuencia. *Moderna sprak*, 115(1), 147-179.
- MARTOS ELICHE, F. y CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2018). El empleo de corpus para el aprendizaje de secuencias formulaicas en ELE/L2. La frecuencia de uso en el nivel B2 del PCIC. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5(1), 1-26.
- MAURANEN, A. (2004). Spoken - general: Spoken corpus for an ordinary learner. En J. SINCLAIR (Ed.). *How to use corpora in language teaching* (pp. 89-105). Benjamins

- MORALES, E. (2014). La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo en un curso de introducción a la lingüística. *Tejuelo*, 10, 181-200.
- PAZ, Y. (2013). Aplicación pedagógica de la lingüística de corpus a una clase de gramática avanzada de español como segunda lengua. *MarcoELE*, 16, 1-17.
- PEÑALVA VÉLEZ, A. y NAPAL FRAILE, M. (2019). Hábitos de uso de Internet en niños y niñas de 8 a 12 años: un estudio descriptivo. *Hamut'ay*, 6(2), 55-68. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1775>
- PÉREZ SERRANO, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- PÉREZ-PAREDES, P. y ZAPATA-ROS, M. (2018). *El pensamiento computacional, análisis de una competencia clave*. Createspace Independent Publishing Platform.
- PITKOWSKI, E. F. y VÁSQUEZ GAMARRA (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 31-51.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012). *El corpus del español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado el 11 de septiembre de 2022, de <https://www.rae.es/sites/default/files/CORPES.pdf>
- SÁNCHEZ VERA, L. y ABAD FONSECA, J. A. (2014). Lecturas discontinuas: literatura infantil y juvenil e infografía. En N. IBARRA RIUS, J. BALLESTER ROCA, M. L. CARRIÓ PASTOR y F. ROMERO FORTEZA (Eds.). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 517-524). Universitat Politècnica de València.
- SEALEY, A., y THOMPSON, P. (2007). Corpus, Concordance, Classification: Young Learners in the L1 Classroom. *Language Awareness*, 16(3), 208-223. <https://doi.org/10.2167/la453.0>
- SINCLAIR, J. (2005). Corpus and text - Basic principles. En M. WYNNE (Ed.). *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1-16). Oxbow Books.
- SOLÍS BECERRA, J. A. y SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. (2013). El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primaria por parte del profesorado novel. *Didáctica (lengua y literatura)*, 25, 315-331.
- TOLCHINSKY, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 65, 9-17.
- TORRES, J. L. (2011). Aplicación de las TIC en el aula de educación musical de la educación primaria. *Eufonia: Didáctica de la música*, 52, 63-70.
- VYATKINA, N., y BOULTON, A. (2017). Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*, 21(3), 1-8.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
PARA EL APOYO ESCOLAR EN LENGUA
Y MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE RECURSOS
DIGITALES EN COLECTIVOS VULNERABLES

*Socio-Educational Intervention Proposal for School Support
in Language and Mathematics Through Digital Resources
in Vulnerable Groups*

ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ
Universidad Internacional de La Rioja
isabel.solana@unir.net

M.^a AZUCENA PENAS IBÁÑEZ
Universidad Autónoma de Madrid
azucena.penas@uam.es

RESUMEN

La propuesta presenta los materiales desarrollados para el apoyo escolar en lengua y matemáticas, dentro del proyecto de elaboración de guías de intervención socioeducativa para población infantojuvenil en situación de vulnerabilidad social. Este trabajo reúne en un mismo documento los fundamentos teóricos del plan de intervención para Educación Primaria y Secundaria. La propuesta de intervención se caracteriza por: el diagnóstico inicial de los grupos, la integración de competencias desde situaciones de aprendizaje significativo en las áreas de lengua y matemáticas, la aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo y la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto pospandémico. La escasez de recursos digitales en este colectivo supone un reto que se ha tenido en cuenta en el diseño de la propuesta. La intervención plantea una innovación

educativa que cubre las necesidades no atendidas desde los centros ordinarios para este colectivo recogidos en el proyecto *SUCCESS*¹.

Palabras clave: intervención educativa en lengua y matemáticas; digitalización; vulnerabilidad; diseño universal para el aprendizaje.

ABSTRACT

The proposal presents the materials developed for school support in Language and Mathematics, within the project of elaboration of guides of socio-educational intervention for children and adolescents in situations of social vulnerability. This work brings together the theoretical foundations of the intervention plan for Primary and Secondary Education. The intervention proposal is characterized by: the initial diagnosis of the groups, the integration of competencies from situations of significant learning in the areas of language and mathematics, the application of didactic strategies of cooperative learning, and the digitalization of teaching and learning processes in the post-pandemic context. The scarcity of digital resources in this group is a challenge that has been considered in the proposal's design. The intervention is considered an educational innovation that covers the needs not met by ordinary schools included in the *SUCCESS* project.

Keywords: Educational intervention in Language and Mathematics; digitalization; vulnerability; Universal Design for Learning.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de los llamados colectivos vulnerables: inmigrantes, refugiados, asilados, pobres de recursos económicos y sociales, ha de entenderse como una situación complicada y cargada de dificultades, precisamente, por la vulnerabilidad de estas personas (Instituto Cervantes, 2005).

La distancia social y psicológica de los alumnos y las alumnas de este tipo de colectivos con el país de llegada y su sociedad es una realidad frente a la que el profesor deberá mediar, actuando muchas veces más allá de su labor como docente (León Pinilla y Jiménez Ivars, 2013).

El lema recurrente en estos contextos es el de la *equidad como instrumento contra la pobreza*. Si este lema lo aplicamos a la educación, necesariamente hemos de diferenciar *equidad* de *igualdad*. Aunque, a menudo, se utilizan indistintamente, no significan lo mismo. La equidad en educación es sinónimo de igualdad de

¹ «*Supporting success for all – Universal Design Principles in Digital Learning for students with disabilities*» (Project ID: European Project KA226 – School Education sector in the Erasmus + Program in 2020, Project number 2020-1-PL01-KA226-SCH-095777), está coordinado a nivel internacional por Michal Zimmiewicz y Martyna Dominiak-Swigon, y a nivel nacional por M.^a Azucena Penas Ibáñez.

oportunidades educativas. La desigualdad no es necesariamente injusta, ya que las diferencias en los resultados de los estudiantes pueden deberse a las divergencias en los esfuerzos, intereses, aptitudes o incluso, simplemente, a la suerte.

Sin embargo, es cierto que, en todos los países de nuestro entorno, incluida España, gran parte de la desigualdad en los resultados de los estudiantes está condicionada por la situación socioeconómica (La Agenda 2030). De esta manera, si los niños, niñas y adolescentes, en adelante NNA, en situación de vulnerabilidad no reciben una atención educativa rápida y adaptada a sus necesidades, corren un riesgo importante de fracasar en su vida educativa y laboral, perpetuando las diferencias y manteniendo el círculo vicioso de la pobreza.

1.1. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

Nuestra propuesta tiene como objetivo presentar la metodología que se ha seguido para el desarrollo de las guías de intervención socioeducativa para el apoyo escolar en lengua (lectoescritura) y matemáticas para población infantojuvenil (6-18 años) en situación de vulnerabilidad social.

El plan de intervención, específicamente para Educación Primaria y Educación Secundaria, se presenta como una innovación educativa que cubre las necesidades que no pueden ser atendidas desde los centros ordinarios para este colectivo.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general

Mejorar el rendimiento escolar de los NNA en el área de Lengua y Matemáticas.

Objetivos específicos

- Contribuir a la adquisición de procesos, métodos y actitudes en lengua y matemáticas para que formen parte del quehacer diario en el aula.
- Afianzar las destrezas lectoescritoras y los conceptos matemáticos que permitan la construcción de procesos mentales más complejos.
- Desarrollar la confianza necesaria para afrontar las dificultades derivadas de la actividad escolar.
- Integrar la tecnología en el proceso de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se inscribe nuestra propuesta se vincula con el proyecto europeo «*Supporting success for all – Universal Design Principles in Digital*

Learning for students with disabilities» (SUCCESS), basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y en la generación de redes de apoyo para el trabajo de los educadores (Penas Ibáñez y Gala Pellicer, 2023).

El estudio de la lengua es un fin en sí mismo, pero también un medio para entender los enunciados lingüísticos y matemáticos. Por ello, se ha de operar un cambio en la percepción del léxico, desde la concepción tradicional de palabras aisladas que se insertan dentro de los huecos de los patrones estructurales hacia una visión cognitivista en la que el léxico es un sistema relacional complejo que dibuja mapas mentales.

El cerebro humano almacena no solo palabras simples sino también unidades de mayor extensión, que se denominan bloques léxicos, que se recuerdan como una unidad, en vez de recordar cada palabra de forma aislada. En las estrategias lecto-escritoras de comprensión y producción, la forma se recupera de la memoria como una unidad indivisible. Los bloques léxicos son claves para la fluidez expresiva porque permiten procesar el léxico de forma más rápida y eficiente (Soto Aranda, Penas Ibáñez e Ivanova, 2023).

El lexicón mental no solo incluye las unidades léxicas (univerbales y pluriverbales), sino también información sobre todas las relaciones que existen entre ellas, sean horizontales (sinonimia, antonimia, polisemia) o verticales (hiperonimia, hiponimia). Se ha de trabajar el vocabulario desde una enseñanza cualitativa fijando como meta la precisión en el uso del léxico.

La estrategia que busca las palabras más rentables para cada tipo y nivel de enseñanza a través del análisis de frecuencia de los corpus de la lengua es una estrategia válida. Como ha demostrado Nation (2006, pp. 13-15), las 1000 palabras más frecuentes en inglés permiten entender un 74% de textos en esa lengua. Las actividades y ejercicios se valdrán de los listados de palabras para acomodar el nivel de frecuencia con el nivel del curso.

Las principales líneas maestras que guían nuestro trabajo en la guía de intervención socioeducativa son seis:

1. El docente es un mediador de la distancia social y psicológica de los alumnos, ya que proceden de distintos países, con un bagaje humano, social y emocional muy variopinto.
2. Teorías como la de Schumann (1976) relacionan claramente el proceso de aprendizaje de un idioma con la distancia del individuo, con la cultura y sociedad nativas, muy condicionadas también por las actitudes de la sociedad receptora frente a la de acogida, relacionando el fenómeno directamente con los de *pidginización* de la lengua (García Parejo, 2000).
3. Se relaciona de manera directa la cultura con la enseñanza del español, ya que «para aliviar el choque intercultural es necesario dotar a los estudiantes

de los máximos recursos posibles, darles los máximos instrumentos para que conozcan nuestro modelo cultural» (Miquel López 1995, p. 21). El objeto es, como todo en cultura, complejo, pero igual que graduamos la lengua, podemos graduar la cultura. Si bien un buen nivel de estudios o la facilidad para las lenguas puede ayudar en su aprendizaje, el idioma muchas veces se aprende por obligación y/o necesidad, y no por elección, de manera que su identidad lingüística anterior debe convivir con una nueva en proceso de aprendizaje (Ortiz Martínez, 2021, p. 34).

4. En el marco teórico del análisis contrastivo de errores (Santos Gargallo, 1993) destaca la función facilitadora que en estos colectivos vulnerables desempeña la lengua de origen (L1) cuando es una fuente positiva de hipótesis sobre la nueva lengua meta (L2). Por consiguiente, la cercanía entre las lenguas emparentadas (lenguas románicas como el español o el rumano, por ejemplo) permite al aprendiz colocarse en un nivel más avanzado en su interlengua (Selinker, 1992) que entre lenguas no emparentadas (el español y el marroquí, entre otras). Dado que los errores más frecuentes obedecen a tres causas principales: desconocimiento del léxico y la gramática, la interferencia de códigos y la falta de adecuación al contexto (Corder, 1967), en función de los errores se han de diseñar las actividades y ejercicios para refuerzo de los alumnos teniendo en cuenta las estrategias pedagógicas generales y específicas del aprendizaje cooperativo.
5. Siguiendo con la línea del enfoque orientado a la acción cooperativa del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002 y 2020), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) también coloca al aprendiente como centro de acción, para que de este modo se le dé protagonismo, se creen espacios para que pueda desarrollar su potencial en este nuevo contexto que es la sociedad de acogida (Miquel López, 2003, p. 8), donde no solo se ha de atender a la corrección lingüística y al saber de contenidos, sino también al contexto social y cultural, comunicativo y pragmático-discursivo. En concreto, el tratamiento curricular del colectivo de alumnos inmigrantes y vulnerables (Informe CEAR, Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2022) viene dado desde el medioambiente como agentes sociales, desde el género como hablantes interculturales y desde la diversidad como aprendientes curriculares.
6. Por último, la intervención de refuerzo que hemos diseñado de las materias de lengua y matemáticas se fundamenta en la definición que la LOMLOE hace de las competencias, y que promueven una educación inclusiva y diversa. De esta manera, los contenidos que se trabajan en las sesiones de refuerzo son significativos para los NNA, pues están alineados con su práctica escolar. En el caso de nuestro país, la nueva Ley Orgánica de Mo-

dificación de la LOE (LOMLOE, 2020) considera el desarrollo sostenible como uno de los cinco enfoques clave de la ley, y lo eleva al mismo nivel que los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización de los aprendizajes y la competencia digital.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La propuesta de intervención que se ha diseñado para reforzar los aprendizajes de los NNA cubre un espectro de entre 6 y 18 años.

La consecución de los objetivos descritos en el punto 1.2, se articula en torno a un método común de procedimientos y técnicas orientados al logro de esas metas, que sea medible y, por tanto, evaluable.

Se trata de una propuesta de intervención innovadora, en el sentido de que se aleja de un modelo basado en «hacer deberes», para trabajar los contenidos mediante el planteamiento de situaciones de aprendizaje, que se presentan como una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes, con el fin de resolver problemas de manera creativa y cooperativa reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad de estos NNA.

Esta intervención incorpora, además, estrategias de trabajo específicas que tienen como objetivo el desarrollo de otras capacidades o destrezas, como las habilidades socioemocionales o las competencias digitales.

TAREAS INTEGRADAS POR COMPETENCIAS

Las tareas integradas por competencias son un conjunto de actividades orientadas a la resolución de una situación de aprendizaje en la que están involucradas más de una competencia clave y en la que intervienen más de un área de conocimiento, en este caso, lengua y matemáticas, y cuyo objetivo se plasma en un producto final, significativo y funcional para los NNA.

Las tareas integradas por competencias representan un contexto de enseñanza-aprendizaje en el cual los contenidos están subordinados a la acción: el saber depende de lo que se quiera hacer (Trujillo Sáez, 2012). El objetivo de este enfoque es que el alumnado produzca, y no que reproduzca simplemente. En definitiva, que los NNA construyan su conocimiento a partir del intercambio de experiencias que son propias del aprendizaje cooperativo, otro de los pilares en los que se basa esta intervención socioeducativa.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una metodología que promueve la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales a través del trabajo en equipo y de la socialización de los NNA. La cooperación de todos los miembros es necesaria para alcanzar los objetivos comunes.

Este plan de intervención propone dinámicas a través de grupos informales donde se invita a los educadores y a las educadoras a ir rotando las configuraciones de los grupos o parejas para que todos los NNA tengan la oportunidad de trabajar con otros perfiles de diferente nivel, además de facilitar la socialización del grupo en su conjunto.

Los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que deben ser explícitamente integrados en cada sesión son los siguientes: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, y evaluación grupal.

Son numerosas las técnicas de trabajo cooperativo que se pueden utilizar. De todas ellas, se han seleccionado diez para aplicarlas contextualmente de forma específica en las diferentes situaciones de aprendizaje que se proponen.

Sus objetivos didácticos responden, en cada caso, a: planificar la tarea, pensar sobre lo que se ha de aprender, leer, escribir, hacer ejercicios, resolver problemas, investigar, debatir, organizar la información y reflexionar sobre el aprendizaje, todo ello de forma cooperativa.

Están pensadas para trabajar en parejas o en grupos muy reducidos de NNA y para utilizar los diferentes espacios de los que se disponga, bien sean aulas cerradas, zonas comunes o espacios al aire libre.

4. DISEÑO DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Se han diseñado un total de 225 situaciones de aprendizaje que se reparten por etapas y cursos, de acuerdo con lo indicado en la Tabla 1.

Para el diseño de las numerosas situaciones de aprendizaje, se ha trabajado de manera estructurada de acuerdo con los siguientes parámetros: 1) competencias específicas, 2) contenidos curriculares, 3) estrategias de aprendizaje y 4) recursos disponibles, tanto digitales como manipulativos.

TABLA 1. Cuadrante de situaciones de aprendizaje

Cursos	Lectoescritura	Matemáticas	Integradas (Lectoescritura y Matemáticas)
1.º-2.º Primaria	15	15	15
3.º-4.º Primaria	15	15	15
5.º-6.º Primaria	15	15	15
1.º-2.º Secundaria	15	15	15
3.º-4.º Secundaria	15	15	15

Fuente: elaboración propia

4.1. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Las competencias clave recogidas en la LOMLOE (2020) se consideran imprescindibles para progresar con garantía en el itinerario formativo. Son transversales a todas las materias, en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. Estas competencias clave son: competencia en comunicación lingüística; competencia plurilingüe; competencia en matemáticas y en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresiones culturales.

Además, para cada materia, se establecen competencias específicas que se refieren a los desempeños que los NNA deben poder desplegar en actividades o situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un puente entre las competencias clave y los saberes básicos de cada área con sus criterios de evaluación especificados por ciclos.

4.2. CONTENIDOS CURRICULARES

Para la selección de los contenidos curriculares que se trabajan en cada ciclo se ha recurrido a lo establecido en los reales decretos de la normativa estatal para las etapas de primaria y secundaria, respectivamente.

- Educación Primaria: Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Educación Secundaria: Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como estrategias pedagógicas generales, se ha recurrido a las técnicas de trabajo cooperativo indicadas en el punto 3. En cada situación de aprendizaje se han especificado las dinámicas atendiendo al contenido que se va a trabajar y a los recursos disponibles de cada situación de aprendizaje.

Se hace hincapié en: los objetivos que se han de perseguir, la forma en que se desarrollará la actividad, las recomendaciones que se han de tener en cuenta, y las medidas concretas que se han de adoptar para lograr la atención a la diversidad en cada caso.

Además, se ofrece a los educadores y a las educadoras, de manera complementaria, una completa batería de estrategias pedagógicas específicas de lengua y matemáticas, que se alinean con las dificultades de aprendizaje que suele presentar el alumnado cuando se trabajan las diferentes destrezas lectoescritoras y los diferentes conceptos matemáticos.

Como recomendaciones generales, se proponen las siguientes:

- Acompañar a los NNA en la estrategia las primeras veces.
- Incluir el refuerzo positivo durante la evaluación formativa de la tarea.
- Mantener los agrupamientos en, al menos, dos situaciones de aprendizaje consecutivas.
- Utilizar materiales que impliquen distinto nivel de complejidad.
- Adecuar la técnica a las características de los NNA.
- Ajustar las preguntas al nivel de los NNA.
- Proponer temáticas que despierten el interés de los NNA.
- Diferenciar los criterios de exigencia con respecto al nivel de los NNA.
- Asegurarse de que desarrollen las técnicas con compañeros y compañeras de diferentes niveles.

4.4. RECURSOS DIGITALES Y MANIPULATIVOS DISPONIBLES

Los recursos disponibles para el desarrollo de las actividades condicionan inevitablemente la implementación del programa, de ahí su flexibilidad.

Dadas las dificultades para unificar los materiales en los centros donde se imparte el apoyo escolar, uno de los grandes retos del plan de intervención ha sido la selección de recursos didácticos recomendados para cada una de las situaciones de aprendizaje.

En función del contenido que se va a trabajar, se proponen diferentes opciones:

- Material escolar convencional como pizarra, tiza o rotulador, cuaderno de clase, lápiz o bolígrafo, pinturas, etc.

- Material manipulativo como regletas, dados, juegos de mesa, figuras geométricas, dinero ficticio, fichas con letras, pictogramas, etc.
- Material digital como páginas web o aplicaciones educativas de acceso abierto, para las cuales es necesario disponer de algún dispositivo tecnológico con conexión a internet desde el que poder acceder con la seguridad necesaria para los menores.

No obstante, más allá de los recursos utilizados, cabe resaltar que el foco de interés lo ponemos en el desarrollo de las competencias específicas de la etapa de Primaria o Secundaria en lengua y matemáticas, para las cuales se establecen, en cada caso, los criterios de evaluación correspondientes en función del ciclo en el que se está trabajando.

Se adjunta en la Tabla 2 un ejemplo de situación de aprendizaje mixta o integrada de lengua y matemáticas para el tercer ciclo de Educación Primaria:

TABLA 2. Ejemplo de situación de aprendizaje

La búsqueda del tesoro	
<i>Aprendizaje</i>	Tercer Ciclo Primaria (10-12 años)
	Lengua y Matemáticas
	Competencias específicas: L8. Leer, interpretar y analizar de manera acompañada M5. Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas
	Contenidos: Comunicación escrita: escribir Desarrollar el gusto por la escritura Medida: Sistemas de coordenadas
<i>Estrategia</i>	Escribir juntos: Parejas cooperativas de escribientes
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Dibujar mapas de coordenadas – Utilizar técnicas de aprendizaje para seleccionar, organizar y elaborar la información – Recapitular y sintetizar lo aprendido – Promover el apoyo y la ayuda mutuos
<i>Desarrollo de la actividad</i>	<p>Los pasos que se han de seguir son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pedirá a los niños y a las niñas que dibujen un mapa del tesoro sobre un sistema de coordenadas que tendrán que describir por escrito y luego contarlo al grupo. La actividad se realizará por parejas. 2. Las parejas deciden en qué orden van a escribir. 3. El niño o niña A escribe la primera frase del itinerario, acordando el contenido previamente con el compañero o la compañera. 4. El niño o niña B escribe la segunda frase del itinerario, acordando el contenido, igualmente, con el compañero o la compañera.

	<p>5. Repetir la dinámica hasta completar y llegar al tesoro.</p> <p>6. Cuando han terminado presentan la tarea al educador o a la educadora para su revisión y lo ponen en común con el grupo.</p>
<i>Indicaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajar la técnica previamente con los niños y las niñas – Utilizar esta técnica de forma sistemática y en distintas situaciones – Establecer claramente los criterios de exigencia para la revisión del texto escrito
<i>Att. Diversidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Proponer temáticas sugerentes que despierten el interés de los niños y de las niñas – Ajustar los criterios de exigencia al nivel de cada niño o niña – Asegurarse de que desarrollen esta técnica con compañeros o compañeras de diferente nivel
<i>Recursos manipulativos</i>	<p>Papel cuadriculado, lápices de colores, atlas, cuentos de aventuras</p>
<i>Recursos digitales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Diccionario de la RAE online: https://dle.rae.es/ – Diccionario de sinónimos y antónimos² – Google Maps: https://www.google.es/maps – Plantilla de sistema de coordenadas: http://axiomate.blogspot.com/2011/05/coordenadas-cartesianas-piratas-y.html
<i>Evaluación Lengua</i>	<p>L8.1 Escuchar y leer textos de literatura infantil de diversos autores y autoras, estableciendo relaciones elementales entre ellos</p> <p>L8.2 Producir textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura</p>
<i>Evaluación Matemáticas</i>	<p>M5.1 Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos movilizándolo conocimientos y experiencias propios</p> <p>M5.2 Utilizar las conexiones entre las matemáticas, otras áreas y la vida cotidiana para resolver problemas en contextos no matemáticos</p>

Fuente: elaboración propia²

5. ESPACIOS, AGRUPAMIENTOS Y TEMPORIZACIÓN

Para el desarrollo de la propuesta, contamos con que los NNA acuden a centros específicos, pero también pueden recibir la atención en sus centros educativos de referencia, donde acuden los educadores y las educadoras en horario extraescolar.

El agrupamiento de los NNA se realiza por etapas: Primaria y Secundaria, y estas, a su vez, por ciclos si el número de NNA lo permite (1.º y 2.º EP, 3.º y 4.º EP, 5.º y 6.º EP, 1.º y 2.º ESO, 3.º y 4.º ESO). Cada grupo es atendido por personal cualificado y especializado para trabajar con los NNA de las diferentes edades.

² <https://www.dropbox.com/s/gwww77xijcihxzh/Diccionario%20Polifuncional%20-%20Sinonimos%20-%20Antonimos%20-%20Paronimos%20-%20Uso%20de%20la%20Lengua%20Espanola.pdf?dl=0>

El plan de intervención se desarrolla durante los meses de septiembre a junio, coincidiendo con el calendario escolar y a razón de dos tardes por semana, en las que los NNA permanecen en el centro durante dos horas.

Dado que las programaciones curriculares en los centros educativos no siguen siempre un mismo orden, el plan de intervención es flexible en su aplicación y son los profesionales de los centros los que pueden elegir qué situación de aprendizaje van a trabajar cada día e, incluso, si han de repetir situaciones de aprendizaje cuando resultan de interés para los NNA porque les sirvan para afianzar competencias específicas.

6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Medir el impacto del programa es vital no solo para garantizar la continuidad y la eficacia del programa, sino también para transformar las políticas educativas, haciendo que este plan de refuerzo educativo pueda estar disponible para todos los NNA.

El plan de evaluación y seguimiento se caracteriza por los siguientes ejes vertebradores:

- a) *Eficiencia*: los indicadores de evaluación y seguimiento se han seleccionado con base en los objetivos específicos.
- b) *Herramientas sencillas y estandarizadas*: los instrumentos para la recogida de datos se han diseñado en forma de documentos *Word*, *Excel* y cuestionarios en línea.
- c) *Roles y responsabilidades*: se han establecido los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo para que todos participen en los procesos de evaluación y monitoreo.
- d) *Indicadores inteligentes*: en cada instrumento para la recogida de datos los indicadores son específicos de lo que se pretende evaluar, son medibles cuantitativamente, es decir, se expresan en una escala numérica, son precisos cualitativamente y están acotados a la situación, al marco temporal y a los recursos.

La evaluación de la propuesta de intervención está definida en tres fases o momentos:

6.1. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN INICIAL

El objetivo de esta primera fase de diagnóstico y evaluación inicial es establecer un punto de partida o una línea base del grupo de NNA que recibe la intervención de refuerzo educativo.

Para esta fase existen diez instrumentos estandarizados, cinco para la evaluación del nivel de lectoescritura por ciclos y cinco para la evaluación de la competencia matemática.

Además, se cuenta con la información recibida a través de otros canales, por ejemplo, entrevista familiar inicial, entrevista con el profesorado del centro educativo de referencia, etc.

6.2. SEGUIMIENTO Y MONITOREO

La fase de seguimiento y monitoreo se refiere al registro del progreso de la intervención. Esta labor es realizada por los educadores y las educadoras responsables del refuerzo.

La coordinación pedagógica proporciona a cada educador y educadora un archivo de registro donde se han de incluir diferentes datos como: fecha de la actividad, número de participantes, consecución de los objetivos y satisfacción de los estudiantes.

Es imprescindible que los educadores y las educadoras cumplimenten esta información para que los técnicos responsables de evaluar el impacto del programa puedan extraer conclusiones precisas acerca del progreso y alcance del programa de intervención.

6.3. EVALUACIÓN FINAL E IMPACTO

La finalidad del programa de intervención consiste en que los NNA en situación de vulnerabilidad sean capaces de alcanzar los estándares educativos como cualquier otro NNA en condiciones de no vulnerabilidad.

Para constatar este aspecto, se repetirán las pruebas de diagnóstico en las mismas condiciones que se aplicaron en la primera fase. Por otra parte, se tendrán en cuenta los resultados y evaluaciones realizadas por el centro educativo de referencia.

7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La evaluación de la propuesta abre nuevos escenarios de trabajo y líneas de investigación sobre la inclusión educativa de los colectivos vulnerables, los cuales, por la situación social, económica y política actual en el mundo, se prevén que van a más.

La aplicación de la propuesta conlleva la formación de los profesionales, cuya contribución en la mejora del programa en futuras ediciones permitirá analizar

otros aspectos que condicionan el día a día de los NNA como, por ejemplo, entorno familiar y recursos materiales y logísticos de los que disponen.

Los datos recogidos de las pre y posevaluaciones serán objeto de una futura investigación, en la que se ponga de manifiesto la importancia de trabajar desde situaciones de aprendizaje las competencias específicas de lengua y matemáticas de manera conjunta, que en la LOMLOE se legislan desde áreas separadas. Por consiguiente, nuestro cometido pretende explorar y, en su caso, rentabilizar el espacio común que puedan ofrecer estas dos áreas del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- 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. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis. Perspectives on Second Language acquisition* (pp. 19–27). Longman
- GARCÍA PAREJO, I. (2000). Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes. En M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 349–358). Universidad de Zaragoza. <file:///C:/Users/AP5013898/Downloads/DialnetProcesosDePidginizacionEnElEspanolHabladoPorInmigr-608271.pdf>
- INFORME CEAR (*Comisión Española de Ayuda al Refugiado*) 2022: *Las personas refugiadas en España y Europa*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Anual-2022.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_econl.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Cervantes.es. https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (UNSSC Knowledge Centre for Sustainable Development). https://www.unssc.org/sites/default/files/2030_agenda_for_sustainable_development_-_kcsd_primer-spanish.pdf
- LEÓN PINILLA, R. y JIMÉNEZ IVARS, A. (2013). El bienestar subjetivo en colectivos vulnerables: El caso de los refugiados en España. *Revista de investigación en Psicología social*, 1 (1), 67–84. http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/trips/article/viewFile/36/39.

- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (España).
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 241–254. file:///C:/Users/AP.5013898/Downloads/ecob,+DIDA9595110241A.PDF.pdf
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5–24. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf
- NATION, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59–82.
- ORTIZ MARTÍNEZ, M. (2021). *Lengua e identidad en inmigrantes y sus efectos en el aprendizaje del español: el caso de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/700843>
- PENAS IBÁÑEZ, M^a. A. y GALA PELLICER, S. (2023). *Universal Design for Learning (UDL) en el aula virtual inclusiva dentro del marco del proyecto Success: propuesta de aplicación*. En S. Gala Pellicer (Ed. Y Coord.), *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 11-30). Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (España).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (España).
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- SCHUMANN, J. H. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning* 26, 391–408. <https://es.scribd.com/document/239755724/Schumann-1976-Second-Language-Acquisition-the-Pidginization-Hypothesis>.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- SOTO ARANDA, B., PENAS IBÁÑEZ, M.^a A. e IVANOVA, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Editorial Síntesis.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia – Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

EL *DLE* Y EL *DICCIONARIO AVANZADO*
DE ENCLAVE RAE: RECURSOS DIDÁCTICOS
DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

*Dle and Diccionario Avanzado of Enclave Rae: Didactic
Resources for the Teaching-Learning of the Spanish Language*

SORAYA SALICIO BRAVO
Universidad de Salamanca
sorayasb@usal.es

RESUMEN

La digitalización de la lexicografía nos permite trabajar la lengua en el aula a través de un recurso didáctico, el diccionario, que nos ofrece, de una manera rápida y visual, un amplio abanico de posibilidades que, con el formato físico, se reducían considerablemente. Así, nos adentraremos en el *Diccionario de la Lengua Española* en su versión online para desgranar sus opciones de búsqueda y conocer algunos de los contenidos lingüísticos (polisemia, parasíntesis, etc.) que pueden trabajarse en el aula con esta herramienta, a la que tradicionalmente hemos acudido solo para conocer el significado de una voz o su correcta escritura. Además, mostraremos también el *Diccionario avanzado*, integrado en la plataforma digital Enclave RAE, cuyo sistema de consulta por facetas y varias opciones de búsqueda permitirá profundizar en el contenido del *Diccionario de la Lengua Española* y abordar en el aula aspectos lingüísticos más concretos e individualizados, como el conocimiento de los verbos desusados de una región o los adjetivos sufijados en *-esco* de intención despectiva, entre otros.

Palabras clave: digitalización; lexicografía; didáctica; lengua española.

ABSTRACT

The digitization of lexicography allows us to work with our language in the classroom through a didactic resource, the dictionary, which offers us, in a fast and visual way, a wide

range of possibilities that, with the physical format, were considerably reduced. In this way, we will enter the *Diccionario de la Lengua Española* in its online versión to show its search options and to know some of the linguistic contents (polysemy, parasynthesis, etc.) that can be worked in the classroom with this tool, that we have traditionally used only to know the meaning of a voice or its correct writing. In addition, we will also show the *Diccionario avanzado*, integrated into the digital platform Enclave RAE, whose faceted query system and several options will allow us to delve into the content of the *Diccionario de la Lengua Española* and address in the classroom more concrete and individualized linguistic aspects, such as knowledge of the obsolete verbs of a region or some suffixed adjectives in *-esco* that have derogatory meaning, among others.

Keywords: digitization; lexicography; didactics; Spanish language.

1. INTRODUCCIÓN

EN EL PRESENTE TRABAJO abordaremos la importancia de la utilización del diccionario en el aula como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Para ello, enfocaremos nuestros planteamientos pensando fundamentalmente en los alumnos que ya tienen un mayor manejo de la lengua, como son los de los últimos cursos de primaria, así como los de secundaria, y tomaremos como referencia el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* en su versión online y la plataforma Enclave RAE. Incidiremos, además, en las ventajas y beneficios que la digitalización de la lexicografía tiene para docentes y discentes.

Dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española no nos es ajena, desde la tradición didáctica, la integración del diccionario en el aula como un recurso al que acudir en los diferentes niveles educativos para solventar dudas semánticas y de corrección ortográfica. A pesar de que este ha sido, es y posiblemente seguirá siendo su uso principal, no debemos olvidar que el diccionario se nos revela como una fuente inagotable de conocimiento lingüístico a través de la cual el alumno, guiado por un conocimiento lexicográfico óptimo por parte del docente, podrá explorar un sinfín de posibilidades que le llevarán a tener un amplio conocimiento del mundo que le rodea y de su propia lengua. En este sentido, aunque es amplio el abanico de posibilidades y opciones que le permitirán al docente potenciar la capacidad comunicativa del alumno gracias al uso del diccionario, debemos señalar que hay una infrutilización de este recurso, aduciendo como posible y plausible causa el «general desconocimiento por parte del profesorado de la enorme utilidad pedagógica que reporta su uso y de la abundante y rica información que sus páginas contienen» (Prado Aragonés, 2005, p. 23).

Así, para el máximo aprovechamiento del diccionario en el aula, debemos incidir en la necesaria formación lexicográfica de los maestros y profesores de lengua española, con «pautas metodológicas precisas, con propuestas de estrategias y actividades adecuadas y motivadoras, para que estos puedan iniciar a sus alumnos en

el uso del diccionario» (Prado Aragonés, 2005, p. 23). No debemos olvidar, del mismo modo, que el alumnado suele considerar que el diccionario es un recurso denso, aburrido, no siempre de fácil consulta y que nosotros, como docentes, debemos cambiar esta percepción para que los alumnos «se acerquen a este elemento y su uso se convierta en algo frecuente viéndolo como una herramienta que mejora su aprendizaje» (Martínez Pulido, 2012, p. 10).

2. LA DIGITALIZACIÓN EN LA LEXICOGRAFÍA: EJEMPLIFICACIÓN CON EL *DLE*

Por todos es conocido que la digitalización, en la mayoría de los ámbitos y sectores de nuestro día a día, es un fenómeno que ha llegado para quedarse. La transformación digital y la revolución tecnológica están cambiando nuestra manera de acercarnos a la realidad, una realidad en la que, a golpe de clic, tenemos acceso a todo un mundo de información, lo que ha supuesto una democratización del conocimiento. En el ámbito que nos ocupa, el de la lexicografía, su digitalización ha supuesto una revitalización de esta disciplina, al permitir llevar de una manera rápida, sencilla y cómoda su contenido al conjunto de la población, lo que supone un beneficio para la propia lexicografía y una ventaja para el propio usuario, algo que desde el punto de vista de la didáctica de la lengua debemos aprovechar.

Para llevar a cabo la exposición del aprovechamiento que podemos hacer del diccionario en la tarea de aprendizaje-enseñanza de la lengua española, acudiremos, en primer lugar, al *DLE*, obra académica lexicográfica de referencia en el ámbito hispano hablante. En este sentido, nos acercaremos a la digitalización del diccionario en línea de la Real Academia Española, en su vigésima tercera edición, para conocer las opciones que esta obra lexicográfica nos puede brindar en nuestra tarea de acercar la lengua española al aula. Así, con la digitalización del *DLE* se nos revelan dos cuestiones innegables; por un lado, las opciones de consulta se hacen más fáciles, visibles y ágiles, ya que solo debemos acudir a la página web del diccionario en red¹ o descargarnos la aplicación del *DLE* en nuestro móvil o *tablet*, introducir el término en cuestión que queramos buscar y, en cuestión de segundos, el sistema nos mostrará la información que solicitamos. Nosotros, como docentes, tenemos por delante la tarea de aprovechar esta facilidad en el acceso y consulta para potenciar el uso del diccionario en el aula y su integración como un actor fundamental en el aprendizaje de la lengua española. Además, no debemos olvidar que desempeñamos nuestra labor docente con alumnos que en la mayoría de las ocasiones están muy familiarizados con las nuevas tecnologías, lo que nos

¹ <https://dle.rae.es/>

brinda una gran oportunidad para poder sacar el máximo partido a los recursos lexicográficos digitales.

Por otro lado, el propio formato digital nos va a posibilitar ahondar en el conocimiento lingüístico con la realización de actividades que, si bien muchas de ellas se pueden realizar acudiendo al diccionario en formato físico, resultarían muy tediosas o laboriosas en su versión no digital, además de la inversión en tiempo que ellas requerirían, lo que se traduciría en una más que probable tarea desmotivadora y en la no consecución de los resultados esperados.

2.1. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN EL AULA CON LA DIGITALIZACIÓN DEL DLE

Mencionaremos algunas de las actividades que podemos crear teniendo como punto de partida el *DLE* en su versión online, desgranando sus opciones de búsqueda.

Al acceder a la página del *DLE*, en la opción de *consultar* aparece un desplegable con varias opciones que nos permitirán acotar la búsqueda, así como realizar diferentes tipos de consulta según el criterio elegido. Estas opciones son *búsqueda por palabras*, *búsqueda por lemas* y *miscelánea*:

IMAGEN 1. Opciones de búsqueda *DLE*

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

DLE

Diccionario de la lengua española Edición del Tricentenario Actualización 2021

Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la Fundación "la Caixa"

por palabras

por palabras

por palabras

por expresiones

por lemas

exacta

empieza por

termina en

contiene

miscelánea

anagramas

aleatoria

Diccionario de la lengua española

El *Diccionario de la lengua española* es el primer diccionario de la institución, el llamado *Diccionario de autoridades* (1726-1739) que llegó hasta hoy.

bra lexicográfica académica por excelencia.

urición —en un solo tomo para facilitar su consulta— de una

primer diccionario de la institución, el llamado *Diccionario de autoridades* (1726-1739) que llegó hasta hoy.

or tanto, el precedente de la serie de diccionarios usuales que

Fuente: <https://dle.rae.es/>

2.1.1. Búsqueda por palabras

Gracias a esta opción podemos realizar una búsqueda por *palabras*, propiamente, o por *expresiones*:

– Búsqueda por palabras

Esta opción, a la que los alumnos acudirán por defecto para consultar el significado de una voz o para comprobar cómo se escribe correctamente una palabra, nos permite realizar la búsqueda de una palabra, aunque esta no tenga propiamente un artículo lexicográfico. En ese caso, si buscamos una voz por su plural o un verbo por alguna de sus formas conjugadas, se nos remitirá a la forma estándar o neutra; esto es lo que sucede, por ejemplo, al buscar *vasos* o *reímos*, cuya consulta nos conduce directamente a los artículos de *vaso* y *reír*.

La *búsqueda por palabras* nos permite a los docentes trabajar, entre otras cosas, el concepto de polisemia en el aula de una forma visual y dinámica. Además, varias palabras polisémicas incluyen entre sus acepciones algunas que están marcadas, fundamentalmente con marcación diatécnica o diatópica, lo que nos permite también abordar con el alumnado el concepto de marcación. Ejemplificamos con *banco*, una de las voces polisémicas por excelencia de nuestra lengua, que cuenta con once acepciones, entre las que hay cuatro con marcación diatécnica –*Arq.*, *Geol.* e *Ingen.*– y una con marcación diatópica –con la marca *Ven.*–:

IMAGEN 2. Polisemia y marcación en el DLE

← → ↻ dle.rae.es/banco?m=form

banco

Del fr. ant. *bank*, y este del germ. **banki*.

1. m. Asiento, con respaldo o sin él, en que pueden sentarse dos o más personas.
2. m. Madero grueso escuadrado que se coloca horizontalmente sobre cuatro pies y sirve de mesa para labores de carpinteros y otros artesanos.
3. m. En los mares, ríos y lagos navegables, bajo que se prolonga en una gran extensión.
4. m. Conjunto de peces que van juntos en gran número.
5. m. Empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes.
6. m. Establecimiento médico donde se conservan y almacenan órganos, tejidos o líquidos fisiológicos humanos para cubrir necesidades quirúrgicas, de investigación, etc. *Banco de ojos, de sangre*.
7. m. *Arq.* sotabanco (el piso habitable).
8. m. *Arq.* Base o parte inferior de un retablo, que puede estar dividido en dos pisos.
9. m. *Geol.* Estrato de gran espesor.
10. m. *Ingen.* Macizo de mineral que presenta dos caras descubiertas, una horizontal superior y otra vertical.
11. m. *Ven.* Extensión de terreno con vegetación arbórea que sobresale en la llanura.

Fuente: <https://dle.rae.es/banco?m=form>

– *Búsqueda por expresiones*

Esta opción puede sernos de gran utilidad para trabajar las unidades fraseológicas al mostrar, a partir de un lema, todo un listado con un buen número de formas complejas que incluirían esa voz. Debemos tener en cuenta que al introducir la palabra en cuestión sobre la que queremos obtener la información y antes de clicar en *consultar*, el desplegable nos mostrará un máximo de nueve opciones complejas² –en este orden: primero compuestos sintagmáticos y después, si las hubiera, las locuciones–, lo que supone que no incluirá, en muchos casos, todos los compuestos sintagmáticos o las locuciones de una forma. Por ejemplo, en *piedra*, la búsqueda por expresiones nos da como resultado nueve compuestos sintagmáticos, sin mostrarnos el resto –son más de cincuenta– ni las locuciones adjetivas, sustantivas o adverbiales. En *puño*, por el contrario, la búsqueda nos muestra el único compuesto sintagmático que el diccionario recoge de esta voz (*puño americano*) y algunas locuciones verbales, adjetivas y adverbiales; lo ilustramos con esta imagen:

IMAGEN 3. Unidades fraseológicas en el *DEL*



Fuente: <https://dle.rae.es/>

2.1.2. *Búsqueda por lemas*

Con esta opción podemos realizar la búsqueda por *exacta*, *empieza por*, *termina en* y *contiene*:

² Al clicar sobre una de las expresiones, esta opción nos llevará al propio artículo de la voz principal de la forma compleja, en el que nos aparecerán todos los compuestos y unidades fraseológicas que la contienen, además de todas las acepciones de la voz.

– *Exacta*

Esta opción de búsqueda es similar a la de *búsqueda por palabras*, con la única diferencia de que *exacta* solo nos llevará a un artículo si coincide en su totalidad el lema introducido con el lema de algún artículo. Así, mientras en *búsqueda por palabras* podíamos, por ejemplo, buscar una voz escribiendo la forma en plural, y el sistema nos remitiría a la palabra estándar en singular, en *exacta*, sin embargo, si hiciéramos esto, el sistema nos lanzaría un mensaje advirtiéndonos de que no ha hallado ningún lema que coincida con el introducido.

En cuanto a la utilidad de esa opción de consulta para los docentes, podemos señalar que es la misma que ya expusimos en *búsqueda por palabras*: exponer de forma rápida y visual el significado de una voz, su ortografía, su información gramatical, entre otras informaciones, además de poder trabajar fenómenos como el de la polisemia o el de la marcación.

– *Empieza por/Termina en*

Con estas opciones, al introducir nuestra búsqueda el sistema nos muestra un buen número de palabras que empiezan o terminan por la secuencia de letras que hemos escrito. Este campo nos va a permitir adentrarnos en el terreno de la morfología, y así, si introducimos algún prefijo en la opción *empieza por*, el sistema nos arrojará algunos vocablos prefijados con ese elemento afijal; de igual modo, si escribimos un sufijo en la opción *termina en*, se nos mostrarán varias voces sufijadas con ese afijo.

Por otro lado, podemos igualmente trabajar la parasíntesis utilizando también el campo *termina en* para escribir alguno de los patrones sufijados parasintéticos más comunes, como *-ecer*, y que el sistema nos devuelva algunas voces parasintéticas que lo contienen:

IMAGEN 4. Sufijación y parasíntesis en el DLE

Listado de lemas que terminan en *ecer*:

abastecer
 ablandecer
 aborrecer
 abracecer
 acaecer¹
 acaecer²
 aclarecer
 acontecer¹
 acontecer²
 acrecer
 adherecer
 adolecer
 adonecer
 adormecer
 agradecer
 alborecer
 alobreguecer
 aloquecer

Fuente: <https://dle.rae.es/ecer?m=32>

– *Contiene*

Esta opción nos permite entrar en el estudio de la semántica y de la morfología al poder mostrar el concepto de *familia léxica*. Al introducir en este campo de consulta una secuencia de letras, nos aparecerán varias palabras que la contienen, posibilitando así la introducción de la raíz léxica que pueden compartir diversas voces prefijadas, sufijadas o parasintéticas. Así, por ejemplo, si introducimos la secuencia *-pedr-*, el sistema nos devolverá varias voces de la familia léxica de *pedra*: *apedrear*, *empedramiento*, *pedrada*, *pedrería*, *pedregoso*, etc., posiblemente conocidas por los alumnos, y otros vocablos no tan familiares para ellos, como pueden ser *pedrero* o *pedriscal*, lo que ayudará a la ampliación del léxico.

Además, al trabajar con familias léxicas que contengan muchas palabras, como en el caso de la familia de *pedra*, es bastante probable que entre esas voces podamos encontrar alguna desusada, como sucede con *apedrar*, alguna palabra usada en alguna región o país hispanohablante concreto, como es el caso de *pedraplén*³, alguna utilizada en un ámbito técnico o científico específico, como *pedral*⁴, o alguna voz

³ Voz propia de Chile, Cuba y Ecuador (cfr. DLE, s. v. *pedraplén*).

⁴ Voz con la marca *Mar*. (cfr. DLE, s. v. *pedral*).

cuyo origen lo encontremos en otra lengua distinta al latín, como *pedregullo*⁵. Así, una familia léxica como la que aquí hemos presentado nos será de gran utilidad al permitirnos trabajar la marcación diacrónica, la marcación diatópica, la diatécnica o los préstamos lingüísticos.

2.1.3. *Miscelánea*

Con esta opción podemos realizar la búsqueda por *anagramas* y *aleatoria*:

– *Anagramas*

En este campo podemos introducir cualquier palabra que deseemos y el sistema nos mostrará aquellas otras voces que contengan las letras reordenadas de la palabra original buscada, siempre y cuando la reordenación de las letras de la palabra original arroje como resultado alguna palabra existente en la lengua española. Por ejemplo, al introducir *botella* obtenemos como resultado *bellota*, o al consultar *sentar* se nos muestran vocablos como *rentas*, *sartén* o *tensar*.

Gracias a los propios anagramas vamos a poder trabajar con el alumnado, partiendo de un desarrollo de la creatividad y con un componente lúdico, la ampliación del léxico y la corrección ortográfica, entre otros aspectos.

– *Aleatoria*

Ese mismo componente lúdico nos lo puede aportar la búsqueda *aleatoria*, la cual nos va mostrando una palabra al azar cada vez que pinchemos en *consultar*. Esto da lugar a que los docentes podamos realizar diferentes actividades para la ampliación del vocabulario, fundamentalmente, pero también para ahondar en el conocimiento ortográfico o morfológico.

Con lo expuesto hasta ahora podemos constatar que la digitalización del *DLE* permite tanto a docentes como a alumnos, a través de sus varias y variadas opciones de búsqueda, trabajar con diversas actividades relacionadas con el conocimiento de la lengua de una manera rápida, dinámica y visual. Debemos y podemos aprovechar la predisposición en el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado y la integración de un marco digital en la mayoría de las aulas para revitalizar la lexicografía como ese actor que juega un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

⁵ Voz procedente del gallego *pedregullo* (cfr. *DLE*, s. v. *pedregullo*).

3. PLATAFORMA ENCLAVE RAE: EL *DICCIONARIO AVANZADO*

A esta plataforma dependiente de la RAE podemos acceder en el enlace <https://enclave.rae.es/>. Ahí nos encontraremos con un completo material de lengua española que podremos aprovechar para nuestra labor como docentes⁶.

La plataforma consta de diez secciones: *Ficha de la palabra*, *Diccionario avanzado*, *Diccionarios*, *Gramática*, *Corpus avanzado*, *Registro de consultas*, *Aula RAE*, *Taller lingüístico*, *Consultas lingüísticas* y *Mi RAE*. Aunque todas ellas pueden ser de utilidad para docentes, alumnos e investigadores de la lengua, nos centraremos en explicar *Diccionario avanzado*, por estar relacionada de forma directa con el *DLE* y ser una de las más interesantes y útiles para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

3.1. *DICCIONARIO AVANZADO*: UNA NUEVA FORMA DE HACER BÚSQUEDAS EN EL *DLE*

En esta sección lexicográfica podemos hacer diversas búsquedas de las voces presentes en el *DLE* atendiendo a una gran variedad de filtros, lo que nos permitirá acotar la búsqueda para obtener el material concreto sobre el aspecto que queramos trabajar con los alumnos.

Tenemos, por un lado, varias facetas disponibles (*categoría*, *género*, *geografía*, *grado*, *intención*, etc.) y, por otro, tres opciones de búsqueda: *búsqueda libre*, *facetas* y *búsqueda por zonas*. La búsqueda por facetas, la combinación de diferentes facetas y la combinación de las diferentes opciones de búsqueda con las diferentes facetas seleccionadas por el sistema nos permitirá obtener un sinfín de resultados que podremos aprovechar para la creación de diferentes actividades relacionadas con la lengua; explicamos las diferentes opciones de búsqueda:

– Búsquedas por facetas

Esta opción nos permitirá, por ejemplo, trabajar con los tecnicismos. Así, dentro del campo *facetas* podemos seleccionar *tecnicismos* y elegir una temática, y el sistema nos mostrará todos los tecnicismos del *DLE* que pertenezcan a esa temática seleccionada. Por ejemplo, si elegimos *agricultura*, se nos muestra que hay un total de 140 tecnicismos adscritos a ese ámbito:

⁶ En cuanto a su utilización por parte de las instituciones docentes, cabe señalar que ya hay institutos y colegios, como los aragoneses, que desde 2018 están conectados a esta plataforma, lo que hace posible que tanto docentes como alumnos puedan trabajar con ella de forma recurrente.

FIGURA 5. Búsqueda por facetas: tecnicismos



Fuente: <https://enclave.rae.es/recursos/diccionarios/dle-avanzado>

– Combinación de diferentes facetas

La combinación de diferentes facetas posibilita realizar múltiples búsquedas y tratar diversos aspectos de la lengua como la marcación diatópica y diacrónica, entre otros. Así, podemos llevar a cabo una búsqueda que englobe, por ejemplo, sustantivos propios de la zona de Salamanca combinando las facetas *categoría* y *geografía* y seleccionando, a su vez, *sustantivo* y *Salamanca* respectivamente:

IMAGEN 6. Combinación de facetas: marcación diatópica



Fuente: <https://enclave.rae.es/recursos/diccionarios/dle-avanzado>

Igualmente, podemos llevar a cabo una búsqueda para conocer, por ejemplo, los verbos desusados relacionados con el ámbito de la alimentación combinando las facetas *categoría*, *tema* y *uso* y seleccionando *verbo*, *alimentación* y *pasado* respectivamente:

IMAGEN 7. Combinación de facetas: marcación diacrónica



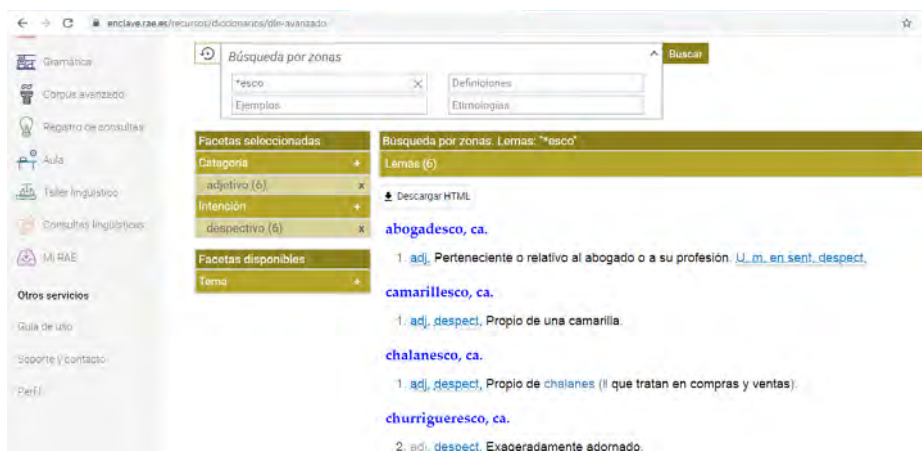
Fuente: <https://enclave.rae.es/recursos/diccionarios/dle-avanzado>

- Combinación de una opción de búsqueda con una de las facetas seleccionadas por el sistema

Este sistema de combinación múltiple nos será de gran utilidad para abordar cuestiones de morfología. Así, por ejemplo, podemos realizar una búsqueda para conocer los adjetivos sufijados en *-esco* con connotación despectiva introduciendo el propio sufijo en el cajetín de búsqueda de la parte superior (en *búsqueda por zonas*, campo *lemas*⁷) y combinando posteriormente las facetas *categoría* e *intención*, donde seleccionaremos respectivamente las opciones *adjetivo* y *despectivo*:

⁷ Para realizar la búsqueda debemos introducir el sufijo precedido de un asterisco; en este caso escribimos **esco*.

FIGURA 8. Combinación de búsquedas y facetas



Fuente: <https://enclave.rae.es/recursos/diccionarios/dle-avanzado>

4. CONCLUSIONES

Tras lo expuesto a lo largo de este trabajo podemos afirmar que, gracias a la digitalización y a la nueva forma de crear y entender los contenidos en la era tecnológica, la lexicografía, en su evolución hacia el formato digital, ha permitido potenciar el uso de los recursos lexicográficos en el aula, posibilitando el acceso a los contenidos de un modo rápido y completo, y cambiando el planteamiento acerca de lo que la lexicografía puede ofrecer tanto a docentes como a alumnos en la tarea de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Así, el *Diccionario de la Lengua Española*, en su versión online, y la plataforma Enclave RAE, con recursos digitales lexicográficos como el *Diccionario avanzado*, se nos han revelado como dos materiales fundamentales para poder abordar el estudio de la lengua española más allá del simple conocimiento del significado de una voz o su correcta escritura.

En este contexto, los docentes debemos aprovechar la cada vez mayor digitalización de los centros educativos, así como la propia habilidad y desenvoltura de los alumnos en el ámbito de las nuevas tecnologías, para crear nuevos espacios de interacción del alumno con la lengua e integrar en su rutina escolar, por ejemplo, la lexicografía y todas las opciones que esta nos ofrece en su formato digital para adentrarnos en el conocimiento y en el estudio de lo lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENCLAVE RAE (2019). Enclave RAE para docentes y estudiantes del español. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 14, 83-86.
- MARTÍNEZ PULIDO, F. (2012). El diccionario como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 21, 1-13. <https://bit.ly/3gLY0wV>
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Revista Káñina*, XXIX, 19-28.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de <https://bit.ly/3H1wBBD>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). *Enclave RAE*. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de <https://bit.ly/3B0x2by>

«EL NIÑO ES ACTIVO, INVESTIGADOR, INVENTOR:
DEBE IR HACIENDO LA GRAMÁTICA PARA
APRENDERLA»: LA *BIBLIOTECA VIRTUAL
DE LA FILOLOGÍA ESPAÑOLA* COMO RECURSO
DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA¹

*«The Child is Active, Investigator, Inventor:
He Must do the Grammar to Learn it»: the Biblioteca Virtual
de la Filología Española as a Teaching Resource
in the Teaching of the Spanish Language*

M. ÁNGELES GARCÍA ARANDA
Universidad Complutense de Madrid
magaranda@filol.ucm.es

RESUMEN

La *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (www.bfve.es) es un directorio bibliográfico de las obras lingüísticas del pasado. Nació en 2010, aunque su funcionamiento pleno (con un incremento considerable de visitas y registros) se produjo en la segunda mitad de 2011. La *BVFE* tiene la intención de poner a disposición de los usuarios un medio fácil y único para acceder a nuestras obras del pasado (diccionarios, gramáticas, libros de historia de la lengua, de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos...) que se pueden encontrar digitalizadas en la red, aunque dispersas en multitud de lugares diferentes, y cuya consulta

¹ Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación «Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase IV: implementaciones y mejoras. Metabúsquedas. Gestores bibliográficos» (PID2020-112795GB-I00).

es libre y gratuita. Estas páginas están dedicadas a presentar el origen, el funcionamiento (sencillas búsquedas de los registros) y el estado actual del repositorio, así como su explotación para la enseñanza de la lengua española, pues es una herramienta útil y recomendable para cualquiera que desee o necesite consultar las fuentes filológicas de nuestro pasado.

Palabras clave: Biblioteca Virtual de la Filología Española; didáctica; español; nuevas tecnologías.

ABSTRACT

The *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (www.bfve.es) is a bibliographic directory of linguistic works from the past. It was born in 2010, although its full operation (with a considerable increase in visits and registrations) occurred in the second half of 2011. The *BVFE* intends to make available to users an easy and unique means to access our works on the past (dictionaries, grammars, books on the history of the language, spelling, orthology, prosody, metrics, dialogues...) that can be found digitized on the Internet, although scattered in many different places, and whose consultation is free and free. These pages are dedicated to presenting the origin, operation (simple searches of the records) and the current state of the repository, as well as its use for teaching the Spanish language, as it is a useful and recommended tool for anyone who wants or needs consult the philological sources of our past.

Key words: Biblioteca Virtual de la Filología Española; didactics; Spanish; new technologies.

1. INTRODUCCIÓN: LA *BVFE*

LA *BIBLIOTECA VIRTUAL DE LA FILOLOGÍA ESPAÑOLA* (www.bfve.es, a partir de ahora *BVFE*) es el directorio bibliográfico de obras lingüísticas del pasado más importante del mundo hispano. Aunque nació en 2010 no fue hasta la segunda mitad de 2011 cuando se produjo su funcionamiento pleno (asociado a un incremento considerable de visitas y registros).

La *BVFE* tiene la intención de poner a disposición de los usuarios un medio fácil, libre y gratuito para acceder a nuestras obras del pasado (diccionarios, gramáticas, libros de historia de la lengua, de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos...) que se pueden encontrar digitalizadas en la red, aunque dispersas en multitud de lugares diferentes.

Estas páginas están dedicadas a presentar el origen, el funcionamiento (sencillas búsquedas de los registros), el estado actual (más de 12 500 registros y más de 131 000 visitantes distintos en 2022) y su explotación para la didáctica de la lengua a través de una serie de ejemplos que permiten acercarnos a las fuentes filológicas de nuestro pasado.

2. INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DE LA *BVFE*

El origen de la *BVFE* está asociado a la creación de un catálogo de los repertorios lexicográficos del español digitalizados. Ante la cada vez mayor presencia de diccionarios en libre acceso y ante la inexistencia de un inventario fiable y completo de los repertorios de nuestra lengua, Manuel Alvar Ezquerro se planteó la posibilidad de construir una biblioteca digital de los diccionarios del español de todas las épocas. Un repositorio de esas características facilitaría la tarea de descripción y comparación lexicográfica al investigador, pues podría disponer de todas las obras en libre acceso sin tener que acudir a bibliotecas, sin tener que localizar ejemplares, sin tener que solicitar reproducciones y sin necesidad de comparar catálogos, bibliografías y demás fuentes para comprobar si la información dada es fiable.

Tras el diseño de la base de datos (con campos sobre el autor o autores, el título, el año de edición, el impresor, el lugar de impresión, páginas –por si una obra formaba parte de otra–, los ejemplares, el tipo de obra, la signatura de la obra, la dirección electrónica del ejemplar digitalizado o hipervínculo y un campo «notas» para hacer constar todo aquello que resultase interesante para la *BVFE*), comenzó el trabajo de acopio y recopilación de obras.

Para ello, se consultaban los fondos digitalizados de bibliotecas y repositorios. La primera biblioteca examinada fue la BNE y, tras ella, vinieron los repositorios del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Hispana y la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico), que albergan bastantes obras lingüísticas. Después se ha trabajado con Google books, donde se encuentra mucho de lo digitalizado tanto en España como en el resto del mundo. Además, se han rastreado los catálogos de las bibliotecas virtuales de universidades españolas (Salamanca, Zaragoza, Sevilla, Granada, Valencia, Santiago de Compostela...) y de otras instituciones (la Real Academia de la Lengua o bibliotecas provinciales, por ejemplo), así como de las bibliotecas nacionales europeas (Baviera en Múnich, la de Austria en Viena, la de Francia en París, la de los Países Bajos en La Haya o las italianas de Roma, Florencia y Nápoles, por poner solo algunos ejemplos) y muchas de las universitarias norteamericanas.

La cantidad de catálogos en línea que hemos consultado sobrepasan los 200 en todo el mundo, en Europa y Norteamérica fundamentalmente, pero también en Sudamérica y en Australia (La Trobe University).

En 2010, la *BVFE* se abrió al público con 400 registros en la web de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (<http://www.ucm.es/BUCM/nebrija/>). En 2011 y corregidos los primeros errores, el corpus de la *BVFE* ascendía a 800 registros lexicográficos. Cuando se cerró la web que se alojaba en la BUCM tenía enlaces a unos 2200 títulos lexicográficos (se trata de enlaces, no de obras diferentes, puesto que una misma obra a menudo está digitalizada en diferentes

centros, los distintos tomos de una obra a menudo aparecen digitalizados de manera separada...). Cuando se cambió el servidor de la página web a su nueva y actual ubicación, los enlaces de tipo lexicográfico fueron aumentando, y se fueron añadiendo las obras gramaticales, diálogos y ortografías hasta llegar a los más de 12 500 actuales.

3. DIEZ AÑOS DE *BVFE*

3.1. DESARROLLO

Desde 2014 y gracias a la empresa Stílogo (que se encarga de la actualización y del mantenimiento de la web), la *BVFE* se aloja en <http://www.bvfe.es>. Esta nueva *BVFE* ha extendido sus materiales, de manera que no se centra solo en obras de tipo lexicográfico, sino también otras obras de contenido lingüístico, como gramáticas, manuales de enseñanza de lenguas, tratados de ortografía y métrica o diálogos.

Cuando hablamos de obras de tipo lingüístico (diccionarios, gramáticas, manuales, ortografías, diálogos...) podemos imaginar la dificultad, por no decir la imposibilidad, que tiene conseguir un listado completo de todas ellas; es algo prácticamente imposible, debido a la cantidad, al número de ediciones, cambios de lugar de impresión y otros muchos parámetros que hacen prácticamente inabarcable la tarea. Pero sí que intentamos acercarnos a un catálogo lo más completo posible.

Por otro lado, y desde la segunda fase o consolidación de la *BVFE*, esto es, desde finales del 2015, el corpus acopiado se ha enriquecido con la inclusión de las fichas biobibliográficas de los autores de las obras de la *BVFE* (más de 2200 en la actualidad). Estas fichas se estructuran así: 1) datos biográficos del autor y breve reseña de su producción, 2) descripción de su obra lingüística (tanto de la incluida en la *BVFE* como de la que no se encuentra) y 3) principales referencias bibliográficas (cfr. Alvar Ezquerro, 2016, 2017, 2019; Alvar Ezquerro y Miró Domínguez, 2013; García Aranda, 2021a y 2021b; García Aranda y Peña Arce, 2019).

3.2. PROBLEMAS

La *BVFE* es un proyecto vivo que se incrementa a diario y, como tal, ha de hacer frente a algunos problemas, inconvenientes y limitaciones que tratamos de resolver a medida que se van planteando. Por un lado, el cambio o modificación de las direcciones electrónicas de las obras digitalizadas exigen comprobaciones periódicas de los enlaces para evitar ofrecer información errónea u obsoleta. Por otro lado, la escasa información sobre algunos autores (a veces sobre ejemplares, que están digitalizados en la red pero sin precisar su localización) hace que apenas podamos

incluir datos sobre el contexto de producción de una obra y que, por tanto, poco podamos ayudar a los investigadores en su trabajo².

3.3. CIFRAS

La validez y la eficacia de la *BVFE* como recurso están avaladas por las cifras que presenta desde sus orígenes hasta la actualidad.

TABLA 1. Datos de los registros de la *BVFE* desde sus orígenes

2011	2200 registros
2014	6300 registros
2017	8164 registros
2018	10 313 registros
inicios de 2019	10 700 registros
2020	11 000 registros
finales de 2021	11 700 registros
2023 (enero)	12 500 registros

TABLA 2. Distribución actual por tipo de obras de la *BVFE*

Autores	2289
diccionarios y obras lexicográficas	5007
gramáticas, tratados gramaticales e historia de la lengua	3939
ortografía, ortología, prosodia y métrica	749
diálogos	521

El otro parámetro que demuestra la utilidad de la *BVFE* para todo aquel interesado en la lengua española y sus textos tiene que ver con el número de visitas y de visitantes que acceden al recurso:

² Por estas razones, hay registros que solo tienen iniciales en el apartado *autor* (A.F.K., B.G.P., D. J. A. S. M.) y fichas en las que en el apartado *ejemplar* aparece un escueto «no consta».

TABLA 3. Datos de navegación de la *BVFE*

<i>Stilogo</i>	n.º visitas	visitantes distintos	páginas visitadas
2014 (oct.-dic.)	11 660	7749	149 216
2015	47 233	20 057	258 794
2016	62 418	26 604	337 094
2017	115 930	61 460	521 350
<i>Google Analytics</i>	usuarios		sesiones
2018	28 704		33 630
2019	47 000		51 306
2020	71 300		76 682
2021	130 722		75 771
2022	130 0192		84 268

Se usen los parámetros que se usen, las cifras muestran un aumento continuo y constante en el crecimiento de los usuarios y de las consultas a la *BVFE*.

Los países con mayor número de visitas son España, México, Estados Unidos, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador, Panamá, Perú, Venezuela, Puerto Rico, Francia e Italia, si bien también llegan visitas de Cuba, China, Portugal, Brasil, Guatemala, Singapur, Nueva Zelanda, Vietnam o Corea.

4. LA WEB DE LA *BVFE*

La web de la *BVFE* es muy sencilla y clara. La página de inicio contiene una presentación del recurso, una pestaña sobre ¿quiénes somos?, un apartado dedicado a preguntas frecuentes, un buscador y las diferentes categorías en que se están distribuidos los registros recogidos («autores-fichas biobibliográficas», «Diálogos, Diálogos, coloquios, frases, conversaciones, etc.», «Diccionarios, vocabularios, glosarios, plantas de diccionarios, tratados de lexicografía, etc.», «Gramáticas, gramática histórica, historia de la lengua, manuales de enseñanza de lenguas, programas de asignaturas y convocatorias de exámenes, etc.» y «Ortografía, ortología, prosodia, métrica, etc.»).

Las consultas en la *BVFE* pueden realizarse de diferente forma:

- 1) una búsqueda alfabética, seleccionando la letra inicial de la obra o tipo de texto que se desea localizar (gramática, tratado gramatical, ortografía, prosodia, nomenclatura, diccionario),

- 2) una búsqueda sencilla en el buscador de la página principal, introduciendo el término de búsqueda,
- 3) una búsqueda avanzada, en donde se puede filtrar por obra, fecha de publicación, impresor, lugar de impresión, lenguas de publicación, periodo cronológico, etc.

Y los resultados que arrojan estas búsquedas pueden, a su vez, ordenarse a partir de varios parámetros, a saber: título ascendente/descendente, recientemente modificado, autor ascendente/descendente, fecha ascendente/descendente, impresor ascendente/descendente, lugar de impresión ascendente/descendente y biblioteca ascendente/descendente. Una vez finalizada la búsqueda y la ordenación, solo hay que pinchar en el título de la obra para acceder a los datos completos del registro (título, autor, ciudad y fecha de impresión, páginas que ocupa, procedencia del ejemplar digitalizado, signature) y al ejemplar o a la ficha biobibliográfica del autor.

FIGURA 1. Ejemplo de registro/obra

Mantilla's reciprocal method for learning spanish or english. Método bilingüe para aprender el inglés y el español

Detalles del registro

Autor	Mantilla, Luis Felipe (1811-1878)
Impresor/Editor	D. Appleton y Compañía
Lugar de impresión	Nueva York
Fecha	1869
Biblioteca	Harvard University Library, Harvard Depository, Cambridge (Massachusetts), K1 1209v
Dirección del ejemplar	Ver mapa

[Ver ejemplar](#) [Imprimir](#) [Informar de un error](#)

[Búsqueda avanzada](#)

FIGURA 2. Ejemplo de registro/autor

Abella, Venancio María de (¿?-1848-1868-¿?)

Detalles del registro

Vida

Para más detalles ver las esp. personal de Venancio María de Abella, autor de un libro: *Método bilingüe para aprender el inglés y el español*, con primera edición papeo 1869, cuando ya llevaba veinte años en Filadelfia. Por sus obras hay que pensar que se dedicaba a la enseñanza del español en el extranjero, y con gran éxito, a menos de las ediciones de *Un viaje por Europa* y *Un viaje por América* con temas de la vida social y política de los países que visitaba.

Obras

- *Método bilingüe para aprender el inglés y el español*. Segunda de un sistema Varietaria de los idiomas Mantilla. Libro de texto con un método de enseñanza de idiomas y en general a todo el que tenga necesidad de hacerse comprender en cualquier de estos idiomas, impreso. Nueva York, 1869.
- *Memorias y recuerdos de los descubrimientos geográficos y del imperio de la América primitiva*, imp. de la R. Academia de Lenguas y C. Mantilla, 1876.

Bibliografía

- Alva Espinosa, Manuel, *Los romanceros del español*. Figs. IV-XXI, Llerena, Madrid, 2013, págs. 509-514.
- *Memorias de Venancio María de Abella*. «Un itinerario esencial para la introducción definitiva en Filipinas el aprendizaje bilingüe de los idiomas español e inglés». *Revista de la Asociación de Filología Española*, 1876, págs. 109-110.

[Ver ejemplar](#) [Imprimir](#) [Informar de un error](#)

5. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

A partir de lo dicho hasta aquí, se pueden diseñar, con los materiales de la *BVFE*, una serie de estrategias y propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua española, pues se puede mostrar cómo un repositorio digital puede ser una ventajosa herramienta para acercarse a nuestro pasado lingüístico, conocerlo y entenderlo con el objetivo de analizar las características históricas de la profesión docente, su situación laboral o las perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época. Esto es, los registros de la *BVFE* (variados en temática, metodología, cronología, perspectivas teóricas y recursos didácticos) pueden contribuir a la elaboración de una historia integral de la formación del maestro a lo largo de todos los tiempos.

Así, los registros contenidos en la *BVFE* permiten reflexionar sobre

- a) La gramática. El apartado «gramática» da cuenta de casi cuatro mil registros de muy diversa tipología, a saber, gramáticas, manuales de enseñanza de lenguas, programas de asignaturas y convocatorias de exámenes, apologías, cursos, claves de ejercicios, artes, adiciones, cartillas, censuras, explicaciones, compendios, curiosidades gramaticales, cursos, elementos, epítomes, lecciones, métodos, observaciones... A partir de los datos de la *BVFE* se pueden plantear actividades y estrategias que ahonden en el tratamiento que ha recibido la gramática a lo largo de la historia de nuestra lengua.

Así, por ejemplo, las *Analectas. Libro práctico de lengua y literatura española. Gramática, preceptiva y composición* de Mario Méndez Bejarano (Madrid, Imprenta y Encuadernación de Jaime Ratés Martín, 1907)³ trata, en la parte dedicada a la gramática, de enseñar de «una forma racional, sencilla y rápida» el análisis sintáctico y morfológico (1907: 5). Defiende el autor que el análisis oracional debe incluir la identificación de la naturaleza de cada palabra (clase de palabra o categoría gramaticales), de sus formas gramaticales (flexión en las palabras variables) y de sus funciones en la oración, y, a partir de ahí, diseña análisis como los siguientes:

³ Utilizo el ejemplar que se encuentra en la Biblioteca Nacional de España con signatura 1/28980. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/14075-analectas-libro-practico-de-lengua-y-literatura-espanola-gramatica-preceptiva-y-composicion.html>

Figura 3. Muestra de *Analectas*

Los campesinos españoles comen ajos.

Los, artículo definido masculino plural, concuerda con *campesinos*.

campesinos, nombre común masculino plural, sujeto de *comen*.

españoles, adjetivo masculino plural, atributo de *campesinos*.

comen, verbo activo, indicativo presente, 3.^a persona plural.

ajos, nombre común masculino plural, complemento directo de *comen*.

En este análisis se insistirá particularmente en la función de las palabras.

Miguel Granado en sus *Retozos gramaticales. Los verbos. Trabajo especial para colegios, escritorios y oficinas* (La Victoria (Venezuela), Imprenta del Estado Aragua, 1908)⁴ presenta en verso los problemas que plantean las conjugaciones de algunos verbos, pues entiende que ello amenizará el aprendizaje de tan arduos contenidos:

FIGURA 4. Muestra de *Retozos gramaticales*

Conjuguemos, pues, yo *templo*,
tú *templas* el entorchado,
no digamos nunca *tiempló*
ya que es término anticuado.

No es *suerbo* es *sorbo* rapé,
otros *sorben* picadura,
y Juan el de Salomé
lo que *sorbe* es agua pura.

Los verbos de infinitivo
terminados en *ear*
se conjugan, positivo,
igual al verbo *pasear*.

Yo me *alino*, muy mal dicho
dígase siempre *alineo*,
aunque parezca capricho
y suene bastante feo.

La gramática en cuadros sinópticos, procedimiento muy eficaz para la enseñanza y repaso de esta asignatura en las escuelas primarias de Esteban Oca y Merino (Lo-

⁴ Utilizo el ejemplar de la University of California Libraries con signatura NRLF (UCB), F2307.2.G71. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/23462-retozos-gramaticales-los-verbos-trabajo-especial-para-colegios-escritorios-y-oficinas.html>

groño, Esteban Oca, 1911, 3.^a ed.)⁵, con el objetivo «poner las líneas generales, la sinopsis de la materia, o de sus diversas partes, de manera que el niño las perciba de un golpe de vista» para así «grabarlas en su imaginación» (1911, p. 3), trata de enseñar los principios gramaticales del español de forma deductiva a través de cuadros con las diferentes clases de palabras y su tipología:

FIGURA 5. Muestra de *La gramática en cuadros sinópticos*

DEL SUSTANTIVO		DEL VERBO		
SUSTANTIVO	Común.	{	Hombre Río. Población.	
	Propio.	{	Emilio. Ebro. Logroño.	
SUSTANTIVO	Primitivo.	Pluma.	ACCIDENTES	
	Derivado.	Plumero.		
	Verbal.	Escritura, escritor.		
	Simple.	Boca, manga.		
	Compuesto.	Bocamanga.		
	Colectivo.	Gente, rebaño.		
SUSTANTIVO	Partitivo.	Mitañ, tercio.	MODOS	
	Aumentativo.	Hombrón.		
	Diminutivo.	Hombrecito.		
VERBO	Sustantivo.	Ser.	ACCIDENTES	
	Activo ó transitivo.	Amar		
	Neutro ó intransitivo.	Estar.		
	Reflexivo.	Quejarse.		
	Recíproco.	Tutearse.		
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	Indicativo.	
			Imperativo.	
			Subjuntivo.	
			Infinitivo.	
			Tiempos.	Presente.
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	Pretérito.	
			Futuro.	
			Números.	Singular.
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	Plural.	
			Primera.	
			Segunda.	
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	Tercera.	
			Presente.	Amo.
			Futuro.	imperfecto.
perfecto.	Ame, he amado, hube amado.			
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	pluscuamperfecto.	Había amado
			imperfecto.	Amaré.
MODOS	ACCIDENTES	PERSONAS	perfecto.	Habré amado.

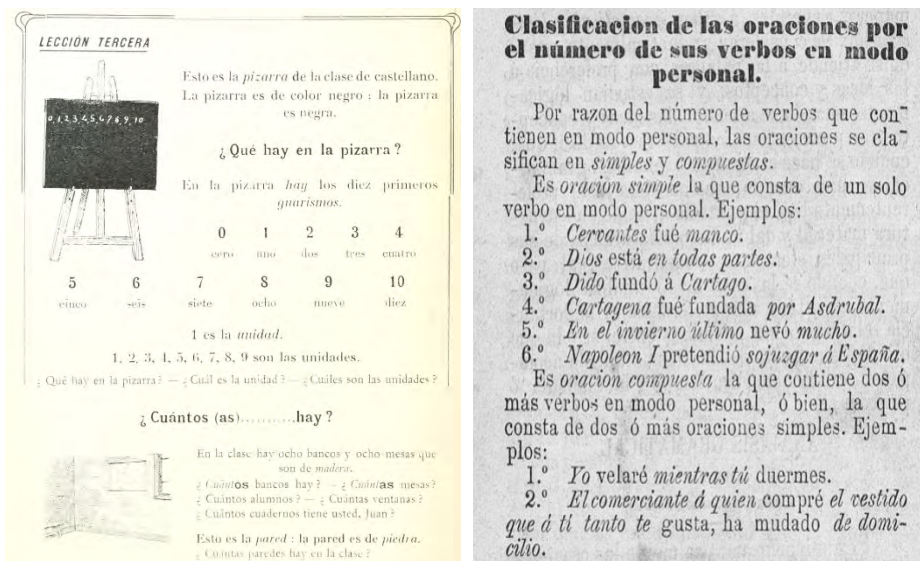
Los *Entretenimientos gramaticales* [...]. Folleto 1.º *La gramática y los niños* del mismo autor (Logroño, Imprenta y Librería Moderna, 1919), por su parte, incluyen una interesante reflexión sobre «el método y procedimiento de la enseñanza de la gramática» (1919, p. 3). Constituye una crítica a la memorización del *Epítome de la gramática* de la Real Academia Española (forma habitual de enseñar sintaxis y analogía) y una defensa de su adaptación y simplificación:

pero ¿es tolerable que un maestro haga aprender *ad pedem litterae* el *Epítome*? Absolutamente no. Al pie de la letra no se debe enseñar ni aprender en las escuelas más que la Doctrina cristiana [...]. Cuando estudian ustedes [los maestros] el *Diccionario* de la lengua, ¿se aprenden de memoria las definiciones? No, seguramente:

⁵ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca de La Rioja con signatura R 9973. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/12324-la-gramatica-en-cuadros-sinopticos-procedimiento-muy-efcaz-para-la-ensenanza-y-re-paso-de-esta-asignatura-en-las-escuelas-primarias.html>

sería locura. Pues apliquen la respuesta en el grado respectivo al libro de *Gramática*. Y ¿puede enseñarse *racionalmente* la *Gramática*? Lo peregrino es la pregunta. Muéstrase la cosa, analícela el niño, y a la síntesis désele nombre. Y no se aburra al discípulo nombrando y definiendo mecánicamente lo que no ha visto, ni estudiado, ni comprende. ¿Reglas? No se le den. Póngasele ejemplos a la vista: guiándole prudentemente, él las induce. Que el niño no es un simple *recipiente* en que deben *echarse* las cosas *hechas*, no es un ser *pasivo*. El niño, como el hombre, es *activo*, investigador, inventor: uno y otro deben ir haciendo la *Gramática* para aprenderla (Oca y Merino, 1919, pp. 42-43).

FIGURA 6. Muestras de *Primeros pinitos* y del *Tratado*



De igual modo, los materiales de la *BVFE* pueden servir para mostrar la actividad de los profesores del pasado en la enseñanza del español como lengua extranjera para niños o en la formación de maestros. Entre los primeros se encuentran los *Primeros pinitos* (*classes de première année*) de E. y A. Dibie (París-Toulouse, Didier-Privat, 1912)⁶ y entre los segundos, el *Tratado teórico-práctico de análisis*

⁶ Utilizo el ejemplar de la University of Toronto Libraries con signatura LaS.Gr D5444p. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lingua/13972-primeros-pinitos-classes-de-premiere-annee.html>

gramatical y lógico de las oraciones, escrito con destino a los Sres. Maestros y a los aspirantes a serlo de Millán Orío y Rubio (Palencia, Imp. de Hijos de Gutiérrez, 1875)⁷.

- b) La ortografía. La sección dedicada a «Ortografía, ortología, prosodia y métrica» contiene tratados de ortografía, artes de escribir, alfabetos, acentuaciones viciosas, cartillas, silabarios, instructores, elementos, lecciones, manuales, métodos, nociones, ollas podridas, desagravios ortográficos, artes de deletrear, bosquejos, reformas, rudimentos o *repetitio* que pueden utilizarse para reflexionar sobre las etapas de cultivo de esta disciplina, sobre la labor de la Academia Española, sobre los autores preocupados por cuestiones ortográficas, sobre las diferentes posturas ante las propuestas ortográficas oficiales, sobre las formas en que se ha enseñado o sobre los contenidos que se han abordado.

Así, entre los más de setecientos cincuenta registros que acumula la *BVFE*, se pueden seleccionar con alguno de estos propósitos la *Enseñanza rápida de ortografía castellana en verso* Juan Cruz Busto y Senra (Zaragoza, Tipografía de G. Casañal, 1913, 17.^a ed.)⁸ o *El arte de bien hablar, colección completa (para estudio de los niños) de los principales disparates, modismos provinciales, defectos de pronunciación, locuciones ridículas, etc., que sueltan en las conversaciones los que no saben su idioma [...]* de Manuel Torrijos (Madrid, Imprenta F. Martínez García, 1865)⁹:

⁷ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca de Castilla y León con signatura G 51281. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/13790-tratado-teorico-practico-de-analisis-gramatical-y-logico-de-las-oraciones-escrito-con-destino-a-los-sres-maestros-y-a-los-aspirantes-a-serlo.html>

⁸ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca de La Rioja con signatura CS R 012860 d16. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/24443-en-senanza-rapida-de-ortografia-castellana-en-verso.html>

⁹ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de Colombia con signatura Fondo Cuervo 777, pieza 2. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/21396-el-arte-de-bien-hablar-coleccion-completa-para-estudio-de-los-ninos-de-los-principales-disparates-modismos-provinciales-defectos-de-pronunciacion-locuciones-ridiculas-etc-que-sueltan-en-las-conversaciones-los-que-no-saben-su-idioma.html>















FIGURA 7. Muestras de la *Enseñanza rápida* y de *El arte de bien hablar*

<p style="text-align: center;">5.^a</p> <p>Pon b, empezando por <i>abo</i>, como <i>abolir, abogado</i>. Exceptúanse, <i>avoceta</i>, <i>avocar</i> (atraer) y <i>avo</i>.</p> <p style="text-align: center;">6.^a</p> <p>Las que por abu principien b llevan, como <i>aburrirse</i>; pero <i>avulsión, avugero</i> y <i>avutada</i> la v piden.</p> <p style="text-align: center;">7.^a</p> <p>Las que principien por am, b piden, como <i>ambidextro</i>, <i>ambo, ambulante, ambición</i>. Por anv, sólo empieza <i>anverso</i>.</p> <p style="text-align: center;">8.^a</p> <p>Las que empiecen por al y ar casi todas la b llevan,</p>	<p style="text-align: center;">M</p> <p>Madril, por manituz, por majestá, por malinidá, por malino, por malvresar, por manepular, por manetismo, por maniantal, por manificencia, por manífico, por marterizar, por medecinal, por medecinar, por melecina, por melicia, por melitar, por méndigo, por menisterial, por menisterio, por menistro, por</p>	<p>Madrid. magnitud. majestad. malignidad. maligno. malversar. manipular. magnetismo. manantial. manificencia. magnífico. martirizar. medicinal. medicinar. medicina. milicia. militar. mendigo. ministerial. ministerio. ministro.</p>
---	---	--

Con el objetivo de «enseñar deleitando», Lorenzo Campuzano publica en 1881 un *Abecedario ilustrado, o Libro primero de lectura escrito con un método especial y dedicado a los niños* (Librería de Ch. Bouret, París-México)¹⁰. Entiende el autor que «las dificultades materiales que para el niño existen en la formación de las palabras, deben obviarse con el buen método y procediendo en los ejercicios de una manera sencilla, breve y atractiva» (1881: 5), por lo que compone un manual en el que da cabida al léxico, a la división silábica de las palabras y a ejemplos y textos breves que servirán para el aprendizaje de la lectoescritura:

¹⁰ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de España con signatura 7/22181. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/23960-abc-dario-ilustrado-o-libro-primer-de-lectura-escrito-con-un-metodo-especial-y-dedicado-a-los-ninos.html>

FIGURA 8. Muestra del *Abecedario ilustrado*

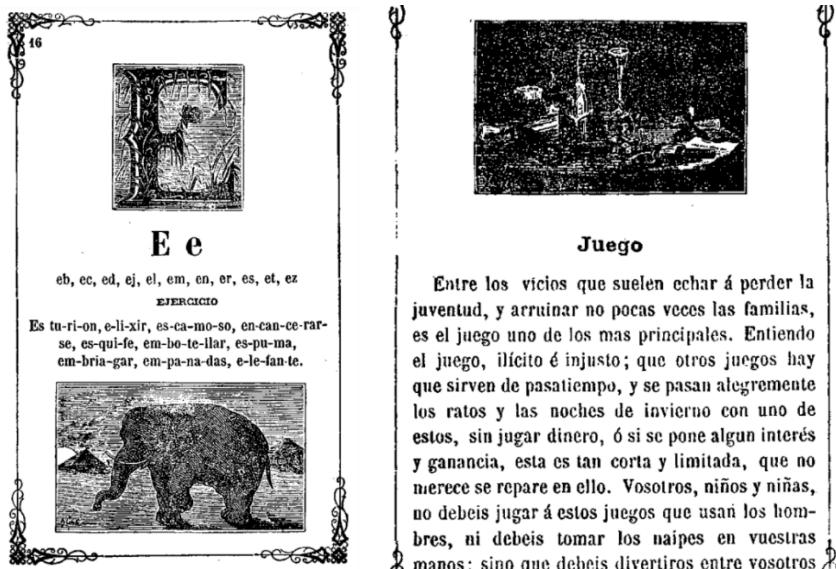
O-lla Olla		Dentro de la olla, Detrás de las ollas.	Lla-ve Llave		Con llave semejante á la mia han abierto mi cómoda y me han robado unos papeles ajenos.
Pis-to-la Pistola		Junto á la pistola, Contra las pistolas.	Ma-zo Mazo		Un mazo como otro cualquiera, todo de una pieza, Muchos mazos son lo mismo.
Qui-ta-sol Quitason		Debajo del quitason, Cerca de los quitasones.	Ma-le-ta Maleta		La maleta es, como unas que he visto, con candado redondo, seguro como ninguno.
Ro-ma-na Romana		Mas allá de la romana, Delante de las romanas.	LECCION 26*		
Rue-da Rueda		Alrededor de la rueda, Bajo las ruedas.	ADVERBIOS		
Som-bre-ro Sombrero		Debajo del sombrero, Dentro de los sombreros.	Sobre, Entre, Dentro, Delante, Detrás, Contra, Debajo, Mas allá, Mas acá, Encima, Hacia, Cerca, Junto, etc.		
Sier-ra Sierra		A lo largo de la sierra, Próximo á las sierras.	SILABEO Y LECTURA		
Ti-je-ras Tijeras		Casi debajo de las tijeras, Hacia delante.	EJEMPLOS		
Ur-na Urna		Al lado de la urna, Inmediato á las urnas.	Na-ví-o Navío		Sobre el navío, Entre los navíos.
			Ño-clo Ñoclo		Encima del ñoclo, Debajo de los ñoclos.

(*) Los plurales y femeninos puede formarlos el maestro.

El *Silabario enciclopédico, o El niño instruido en la religión, artes y ciencias, y en la vida moral y civil. Nueva edición adornada con muchas y finísimas láminas y aumentada con un apéndice científico, cuentecillos y fábulas al alcance de los niños* (París-México, Librería de Ch. Bouret, 1885)¹¹ constituye un buen ejemplo de la mezcla de contenidos ortográficos y morales en el mismo volumen, lo que responde a una manera de entender la enseñanza y la formación de los niños dependiente de la religión:

¹¹ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de España con signatura HA/15600. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/11379-silabario-enciclopédico-o-el-niño-instruido-en-la-religion-artes-y-ciencias-y-en-la-vida-moral-y-civil-nueva-edicion-adornada-con-muchas-y-finisimas-laminas-y-aumentada-con-un-apéndice-científico-cuentecillos-y-fábulas-al-alcance-de-los-niños.html>

FIGURA 9. Muestras del *Silabario enciclopédico*



Finalmente, la *Ortografía rrazional* de Carlos Cabezón (Santiago de Chile, s. n., 1898)¹² podría utilizarse para mostrar otras propuestas ortográficas existentes en el mundo hispano que persiguen una simplificación de las normas ortográficas amparándose en principios fonetistas:

el mayor grado de perfección de que la escritura es susceptible, y el punto a que por consiguiente deben conspirar todas las reformas, se cifra en una kabal correspondencia entre los sonidos elementales de la lengua, y los signos o letras que an de representarlos, por manera que a cada sonido elemental korrespondan imvariablemente una letra, y a cada letra korrespondan kon la misma imvariabilidad un sonido (Cabezón, 1898, p. 1).

- c) El vocabulario. La tipología más y mejor representada en la historia de la *BVFE* ha sido históricamente la dedicada a los repertorios lexicográficos. Esta recoge diccionarios, glosarios, vocabularios, tesoros, léxicos, enciclopedias, nomenclaturas, plantas de diccionarios, tratados de lexicografía, recopilaciones/colecciones de refranes/aforismos/proverbios, calepinos, ca-

¹² Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de Colombia con signatura Fondo Cuervo 1376, pieza 2. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/21965-la-ortografia-rrazional.html>

tálogos, discursos académicos, compendios, prontuarios, silvas, ramilletes o florilegios de muy diversa consideración y cronología.

En esta parcela también se podrían realizar aportaciones muy ricas y novedosas a partir de los registros de la *BVFE* que obligarían a reflexionar sobre cuestiones de lexicografía teórica, pues el análisis detallado del corpus lexicográfico de la *BVFE* evidencia la necesidad de replantearse cuestiones relativas a la estructura de los diccionarios, a su tipología, a su finalidad, a la metodología de su elaboración o a su utilidad en la didáctica de la lengua.

Así, por ejemplo, se podrían ejemplificar los materiales utilizados a partir del siglo XIX en la enseñanza a sordos a través del *Diccionario usual de mímica y dactilología: útil a los maestros de sordo-mudos, a sus padres y a todas las personas que tengan que entrar en comunicación con ellos* de Francisco Fernández Villabril (Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos, 1851)¹³:

FIGURA 10. Muestra del *Diccionario usual de mímica y dactilología*

B b *B b*

Forma. Es una *l* unida y continuada por la parte inferior con un trazo igual á una *c* vuelta, para formar la caja de la etra.



Dactilología. La mano naturalmente extendida hácia delante, puesta de perfil y con el pulgar un poco apoyado sobre el índice.

Pronunciación. Consiste en una emision de aire despegando suavemente los labios.

BACALAO. Se traza con los índices un triángulo isóseles con el vértice hácia abajo.

BAJO. Se pone la mano á corta distancia del suelo, ó se va bajando hácia él.

BALANZA. *Peso*, etc. Se imita con las dos manos vueltas hácia arriba y un poco encorvadas, la natural oscilacion de una balanza.

Clase. Tercera letra vocal y décima de todo el alfabeto. Tambien hace veces de consonante y entonces tiene esta figura *Y* que se llama y griega.

I i *I i*

Forma. Es la letra mas sencilla de cuantas describe la pluma y consta de un perfil de izquierda á derecha en la parte superior, desde el que baja hasta la inferior del region un trazo grueso que termina en una curvatura suave; este trazo es uno de los fundamentales de cuya reciproca union resultan las letras minúsculas. Sobre la *i* se señala un punto llamado *tild*.



DACTILOLOGIA. Los dedos dobla'os sobre la palma de la mano que ha de estar al frente. El meñique levantado y derecho. El pulgar apoyado contra el índice doblado con los otros dedos.

Pronunciación. La abertura de la boca es casi la misma que la de la *l*, pero la lengua algo arqueada, debe estar á la altura de los dientes inferiores. Tambien es mas alta la direccion del aliento, del que alguna parte sube hácia la nariz.

¹³ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de España con signatura 9/194562. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-diccionarios-vocabularios-glosarios-tratados-y-obras-lexicografia/24856-diccionario-usual-de-mimica-y-dactilologia-util-a-los-maestros-de-sordo-mudos-a-sus-padres-y-a-todas-las-personas-que-tengan-que-entrar-en-comunicacion-con-ellos.html>

Para conocer cuál ha sido el tratamiento dado a la sinonimia históricamente y reflexionar sobre esta relación semántica, puede utilizarse la *Colección de sinónimos de la lengua castellana* de José Joaquín de Mora (Madrid, Imprenta Nacional, 1855)¹⁴:

FIGURA 11. Muestra de la *Colección de sinónimos*

ABAJO, DEBAJO.	SIN EMBARGO, NO OBTANTE.
<p>Aunque estos dos adverbios significan inferioridad de colocacion, el primero tiene un sentido más absoluto que el segundo, y no necesita, como este, que otra palabra lo determine. Si oigo decir <i>está abajo</i>, entiendo que el objeto á que se alude está colocado en una situacion inferior á la persona que habla; mas para entender lo que significa <i>está debajo</i>, necesito saber qué es lo que está encima. El que está en el segundo piso de una casa puede decir de los que estan en el primero, <i>estan abajo</i>, porque el primer piso está <i>debajo</i> del segundo. Cuando <i>debajo</i> no se refiere á un sustantivo expresado ántes, requiere siempre la preposicion <i>de</i>, como <i>debajo de la mesa</i>, del libro &c.</p>	<p>Las dos conjunciones indican alguna contradiccion, alguna incompatibilidad entre lo que se ha dicho y lo que va á decirse; pero <i>sin embargo</i> lo expresa en menor grado que <i>no obstante</i>. <i>Sin embargo</i> modifica lo que precede; <i>no obstante</i> se le opone más abiertamente. Es un hombre muy apreciable; <i>sin embargo</i>, tiene sus defectos. La empresa tiene muchas dificultades; <i>no obstante</i>, la atacaremos. <i>Sin embargo</i> dá á entender que lo que se ha dicho <i>no embarga</i> la verdad de lo que va á decirse; <i>no obstante</i> se aplica más bien á hechos prácticos que á la verdad simple y desnuda.</p>

El interés por sancionar los barbarismos y expresiones viciosas propios de los hablantes catalanes llevó a Joaquín Casanovas y Ferrán a publicar una *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano y tomados al oído o leídos en periódicos y libros* (Barcelona, Imprenta de Luis Tasso y Serra, 1883)¹⁵:

FIGURA 12. Muestra de la *Colección de vocablos y modismos*

<p>BRUTA: (una persona). En catalán significa <i>cochambrosa, sucia</i>. En castellano significa <i>neca, torpe, ignorante, borricota</i>. Conviene fijarse en esta diferencia para aplicar la locución en el sentido que corresponde cuando se habla en castellano. Una mujer puede ser bruta (torpe) y sin embargo ser aseada y lavarse el cuerpo con frecuencia como Dios manda y la naturaleza agradece.</p>	<p>SUBIR ARRIBA y BAJAR ABAJO. Modismo vicioso muy común en Castilla y en Cataluña. Es una redundancia comparable á decir, que uno tiene de renta un duro diario todos los días. No se sube para abajo, ni se baja para arriba. Únicamente á un poeta se le puede admitir como gracia la construcción de la frase: Para cuestras arriba quiero mi burro, que las cuestras abajo yo me las subo.</p>
---	--

¹⁴ Utilizo el ejemplar de la University of California Libraries con signatura PC4591 .M6 1855. De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-diccionarios-vocabularios-glosarios-tratados-y-obras-lexicografia/15067-coleccion-de-sinonimos-de-la-lengua-castellana.html>

¹⁵ Utilizo el ejemplar de la Biblioteca Nacional de España con signatura 1/47730 (2.ª ed. reformada y corregida). De consulta libre en <https://bvfe.es/es/directorio-bibliografico-ortografia-ortologia-prosodia-metrica/11492-coleccion-de-vocablos-y-modismos-incorrecos-y-viciosos-usados-por-los-catalanes-cuando-hablan-el-castellano-y-tomados-al-oido-o-leidos-en-periodicos-y-libros-materias-diversas-sobre-el-lenguaje-nociones-de-ortografia-catalana-diccionario-en-compendio.html>

6. CONCLUSIONES

La *BVFE* es un repositorio digital que atesora numerosas obras lingüísticas del pasado que son parte de nuestro legado filológico. El número de registros que contiene la *BVFE* y el número de usuarios o visitas que recibe muestran que es un recurso rico y útil no solo para la historiografía lingüística sino también para la didáctica de la lengua, pues ofrece datos e información sobre cualquier obra lingüística del pasado, lo que puede explotarse desde muy diferentes puntos de vista y para muy diversos fines (¿cómo se han formado los currículos en las diferentes etapas de la enseñanza de la lengua española? ¿en qué se han fundamentado? ¿qué recursos didácticos se han utilizado? ¿en qué contextos y por qué circunstancias han evolucionado? ¿qué metodologías se han utilizado?). Aquí solo se han ofrecido algunos de ellos. Las posibilidades son infinitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR EZQUERRA, M. (2016). Estado actual de los repertorios léxicos en la *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)* [2014]. En M. V. Rodríguez Domínguez *et al.* (Eds.). *Words across History: Advances in Historical Lexicography and Lexicology* (pp. 17-29). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2017). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)*. De su nacimiento a su consolidación. Situación del contenido lexicográfico en junio de 2016. En I. Sariego *et al.* (Eds. y coords.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital* (pp. 447-460). Escuela Universitaria de Turismo Altamira.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2019). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)*: de su nacimiento a su consolidación. Situación en octubre de 2015. En L. Luque y R. Luque (Eds.). *Léxico español actual VI* (pp. 33-61). Librería Editrice Cafoscarina.
- ALVAR EZQUERRA, M. y MIRÓ DOMÍNGUEZ, A. (2013). Antecedentes y primeros pasos de la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. En P. Spinato y J. J. Martínez (Coords.). *Cuando quiero hallar las voces, encuentro los afectos. Studi di Iberistica offerti a Giuseppe Bellini* (pp. 49-60). CNR.
- GARCÍA ARANDA, M. Á. (2021a). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*: origen, desarrollo, estado actual y perspectivas de futuro (www.bvfe.es). *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística*, 13(2), 107-116.
- GARCÍA ARANDA, M. Á. (2021b). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*, diez años después. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 15, 25-41.
- GARCÍA ARANDA, M. Á. y PEÑA ARCE, J. (2019). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*: de Antonio de Nebrija a Antonio de Nebrija. En J. M. Santos Rovira (Ed.). *Raíces y horizontes del español. Perspectivas dialectales, históricas y sociolingüísticas* (pp. 119-135). Axac.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LOS RECURSOS
EDUCATIVOS ABIERTOS:
SELECCIÓN Y APLICACIÓN PRÁCTICA
PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

*Language Teaching and Open Educational Resources:
election and Practical Application for Initial Teacher Training*

ENGRACIA MARÍA RUBIO PEREA
Universidad de Málaga
rubioperea@uma.es

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una propuesta didáctica dirigida a la formación inicial del profesorado, de la especialidad de Lengua y Literatura, que tiene como objetivo aproximar los recursos educativos abiertos (REA) para su uso, adaptación o creación en el aula de secundaria. En esta ocasión nos detendremos en el análisis descriptivo de las sesiones teóricas y prácticas realizadas con un doble propósito. Por un lado, mostrar cómo los recursos educativos abiertos (REA) pueden dar respuesta a la transformación metodológica y digital necesaria para que la materia de lengua no se limite a ofrecer exclusivamente descripciones de los fenómenos lingüísticos. Y, por otro lado, proponer una selección detallada de recursos, relacionada con el bloque de conocimientos de la lengua, a través de los cuales potenciar la reflexión lingüística de nuestro alumnado de secundaria de una manera creativa y razonada, así como su aplicación práctica por parte del futuro profesorado a través de tres tareas propuestas en el aula de formación inicial. En el trabajo se presta especial atención a las competencias docentes que el uso de estos recursos potencia en el futuro profesorado, así como a sus posibles desarrollos didácticos en el aula.

Palabras claves: recursos educativos abiertos (REA); competencias docentes; formación inicial; lengua; reflexión lingüística.

ABSTRACT

This study is the result of a didactic proposal aimed at the initial training of teachers, in the specialty of Language and Literature, which aims to approximate Open Educational Resources (OER) for their use, adaptation or creation in secondary classroom. On this occasion we will stop at the descriptive analysis of the theoretical and practical sessions carried out with a double purpose. On the one hand, to show how Open Educational Resources (OER) can respond to the methodological and digital transformation necessary so that the subject of Language is not limited to offering exclusively descriptions of linguistic phenomena. And, on the other hand, to propose a detailed selection of resources, related to the knowledge of the language block, through which to promote the linguistic reflection of our students in a creative and reasoned way, as well as its practical application through three tasks proposed in the teacher training classroom. In the work, special attention is paid to the teaching competences that the use of these resources enhances in the future teaching staff, as well as to their possible didactic developments in the classroom.

Keywords: open educational resources (OER); teaching skills; initial training; language; linguistic reflection

1. INTRODUCCIÓN

LA DOCENCIA ES UNA PROFESIÓN que necesita de una alta cualificación, tanto teórica como práctica, para desarrollarse con eficacia y con calidad¹. Los retos que la nueva sociedad demanda, relacionados con los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos acaecidos, han incrementado el nivel de competencias que los docentes deben desarrollar. De este modo, no solo se debe contar con los conocimientos teóricos y didácticos de la materia que es especialista, sino también conocer cómo enseñarlos para guiar el aprendizaje de su alumnado, cómo gestionar su clase para establecer relaciones cooperativas entre sus estudiantes o cómo usar las tecnologías digitales en el desempeño de su labor. Por todo ello, se necesitan profesionales que aspiren a la formación continua, que se interesen por revisar constantemente su práctica y actualizar sus conocimientos, tanto en lo relativo al contenido como a lo didáctico (Núñez y Rienda, 2012).

Esta formación, en el caso de los futuros profesores, se inicia con el Máster habilitante para ser docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que se considera el primer periodo en el que se prepara de manera consciente para ejercer esta labor. Sin embargo, el distanciamiento entre la teoría y

¹ Numerosos estudios realizados a lo largo de las dos décadas pasadas han demostrado que la profesión docente es un elemento incuestionable para la mejora de los sistemas educativos. El informe de la OCDE, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, así lo pone de relieve al igual que otros estudios realizados con posterioridad dedicados a diferentes aspectos de la profesión (Manso *et al.*, 2019).

la práctica en la formación inicial del profesorado, evidenciado por el número insuficiente de créditos vinculados a las prácticas de enseñanza, resulta evidente, sobre todo en secundaria, donde la formación didáctico-pedagógica queda reducida al máster profesionalizante (Trujillo, 2022). El futuro profesorado adquiere en los estudios de grado una sólida formación disciplinar, pero necesita las herramientas para orientar estos conocimientos al ejercicio de una profesión que, en el caso que aquí nos atañe, corresponde a la enseñanza de la lengua.

En este contexto, una aproximación a los contenidos educativos y, particularmente, a los denominados recursos educativos abiertos (en adelante, REA) puede ser una oportunidad para afrontar los nuevos retos a los que se enfrentan los futuros docentes, ya que son materiales educativos que por sus características (abiertos, innovadores, de calidad, competenciales, completos, digitales, curriculares y participativos) facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen el desarrollo de competencias a lo largo de su vida profesional, además de mantener una estrecha relación con el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRC-DD).

Teniendo en cuenta estas premisas, el propósito de este trabajo es doble². Por un lado, mostrar cómo los REA pueden ser de ayuda en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a la transformación metodológica y digital necesaria para sus futuras aulas. Y, por otro lado, proponer una selección detallada de recursos, relacionada con el bloque de Conocimientos de la lengua³, a través de los cuales potenciar la reflexión lingüística del alumnado de secundaria de una manera creativa y razonada, así como su aplicación práctica por parte del futuro profesorado a través de tres tareas propuestas en el aula de formación inicial. Todo ello con el objetivo de contribuir al desarrollo de las competencias docentes del masterando a través del acompañamiento en el uso de estos recursos, cómo introducirlos en el aula de secundaria y favorecer un cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje que busque la mejora de las prácticas y metodologías pedagógicas, a

² Este estudio es fruto de una propuesta didáctica realizada en el Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Málaga, cuyos resultados y percepciones de los estudiantes se recogen en Rubio Perea (2023). En esta ocasión, nos hemos centrado en los REA seleccionados, desde un punto de vista didáctico y de desarrollo competencial del profesorado, así como de las prácticas realizadas en el aula.

³ Según el RD 1105/2014 (vigente en el momento de realizar esta propuesta), los contenidos lingüísticos relacionados con el lenguaje y las lenguas se agrupan en el bloque de Conocimiento de la lengua, que incluye aspectos relacionados con las ramas clásicas del estudio del lenguaje. Estos contenidos lingüísticos, denominados saberes básicos, son aplicables a los bloques de Comunicación y Reflexión sobre la lengua relativos al currículo básico regulado por los nuevos RRDD 217/2022, y 243/2022.

través de una mayor innovación, planificación y colaboración entre iguales (Martínez-Garrido, 2018; Santos-Hermosa y Abadal Falgueras, 2022).

A partir del análisis y descripción de los REA y su puesta en práctica mediante las tareas propuestas, expondremos las conclusiones para explicar por qué es importante aproximar estos recursos en la formación inicial, así como fomentar su uso, adaptación o creación en el aula de educación secundaria. Tras el apartado de referencias bibliográficas, se presenta como apartado Anexo el listado de los REA analizados.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL AULA DE SECUNDARIA

Uno de los problemas a los que se enfrenta hoy en día el profesorado en la enseñanza de la lengua, y en concreto de los aspectos gramaticales, es la concepción de que su estudio es innecesario, siendo frecuente la pregunta de si, en realidad, sirve para algo aprender sintaxis, morfología o semántica. Desde el ámbito académico, no han faltado las voces que se han pronunciado a este respecto para poner en valor la enseñanza de los contenidos gramaticales explícitos como medio para llegar a una buena competencia lingüística en educación secundaria (Bosque y Gallego, 2016, 2018 y 2021; Horno-Cheliz, 2022; Marqueta *et al.*, 2022).

Tal desprestigio se debe, en realidad, a años en los que el estudio de la gramática en los niveles preuniversitarios se «ha convertido en buena medida en una tarea rotulista o etiquetadora que resulta escasamente estimulante» (Bosque y Gallego, 2021, p. 52) y que se presenta desde primaria a secundaria, «sin cambiar explicaciones, proponer actividades diferentes o establecer conexiones nuevas según van avanzando los cursos» (Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2020). De ahí el aburrimiento y la incomprensión de ejercicios que resultan repetitivos y que presentan numerosas clasificaciones. «Se olvida así que el objetivo de analizar, insistimos, no es otro que entender y explicar, es decir, relacionar de forma sistemática, articulada y progresiva las formas con los significados» (Bosque y Gallego, 2021, p. 53).

Actualmente, numerosos estudios sobre la didáctica de la lengua insisten en la necesidad de estimular y facilitar la capacidad de reflexión sobre el conocimiento y uso de la lengua materna en los alumnos a partir de actividades competenciales⁴, que permitan comprender cómo funciona la lengua que hablan y la capacidad que ofrece el lenguaje. Hay que partir, por tanto, de los conceptos gramaticales básicos

⁴ Remitimos a los trabajos del grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) que llevan varios años trabajando en esto y a sus trabajos publicados en ReGrOC (Revista de Gramática Orientada a las Competencias).

de la disciplina⁵, y «convertir el aula de Secundaria en un laboratorio en el que nuestro alumnado pueda experimentar con su conocimiento lingüístico de una manera creativa y, al mismo tiempo, razonada» (Marqueta *et al.*, 2022, p. 6).

Para ello, se aboga por un tratamiento de los contenidos gramaticales similar a como se trabajan en otras asignaturas de ciencias, en las que hay una apuesta clara por la reflexión. De este modo, se concibe la lengua como un objeto interno al propio hablante y no como un conjunto de instrucciones, cuya última misión es hablar bien. Se propone, por tanto, una serie de ejercicios que

[e]stán concebidos, en efecto, para que el estudiante aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de ésta [sic] (Bosque y Gallego, 2016, pp. 80-81).

En esta línea, Horno-Cheliz (2022, p. 139) sostiene que

el propósito de la clase de lengua en la educación secundaria debe ir más allá del fomento de la lectura y la mejora de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes. Sin menospreciar estos objetivos, el aula de lengua debe orientar a los estudiantes no universitarios a observar los hechos lingüísticos, plantearse preguntas, animarse a realizar hipótesis sobre el hecho observado, generalizarlas y comprobarlas en nuevos datos. Al hacerlo, estaremos fomentando el espíritu científico y la certeza de que la lengua es de los hablantes y no de los libros de texto.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua debe partir de situaciones reales y cercanas al alumnado, que estén bien contextualizadas, en las que teniendo en cuenta diferentes ejemplos y no solo la teoría o sus definiciones inviten a tareas que activen sus conocimientos previos, planteen retos cognitivos abordables, estimulen la capacidad de reflexión sobre la lengua que usan, realicen sus propias generalizaciones y, de este modo, despierten su conciencia lingüística.

⁵ Sobre la terminología gramatical en esta etapa, Bosque y Gallego (2021, pp. 72-73) llaman la atención sobre aspectos que no se destacan suficientemente entre los docentes de secundaria y que son importantes, tener en cuenta, también en la formación inicial del profesorado. De este modo, sobre su aplicación didáctica afirman que es necesario explicar los significados a partir de las formas; manejar los términos y clasificaciones que sean coherentes; eliminar conceptos clásicos que no resulten operativos; entender el análisis gramatical como un ejercicio de descubrimiento o incidir en que no existen respuestas cerradas.

3. LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El profesorado cuenta con una amplia variedad de recursos educativos para la enseñanza de la lengua. Además, muchos de ellos son gratuitos y de licencia abierta, lo que le permite usar o adaptar estos materiales atendiendo al contexto y las necesidades de su aula. Sin embargo, existe aún un gran apego por el libro de texto, entendiendo en muchos casos esta herramienta como un elemento clave de la asignatura y de la programación de aula y, por tanto, de la programación docente.

No se trata de rechazar completamente el libro de texto ni de abandonarlo en un cajón. Hay libros de textos con propuestas didácticas muy elaboradas que buscan la reflexión lingüística y la realización de actividades y tareas significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, también son muchos los manuales que cuentan con contenidos teóricos desactualizados y actividades que se basan única y exclusivamente en la asignación mecánica del etiquetado y de la identificación de términos lingüísticos sin ningún análisis o explicación (Bosque y Gallego, 2018).

En muchos de estos libros, la presentación de los contenidos lingüísticos se muestran «sescados, repetitivos y contradictorios en muchos casos [...] Pero quizá lo más grave es que los contenidos son superficiales, que no van más allá de la presentación de diversas etiquetas con confusas instrucciones sobre cómo aplicarlas» (Horno y Lopez, 2020, p. 38). Por ello, en la elaboración de materiales el profesor de lengua debería tener presente que, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tareas tienen que ser significativas para el alumnado y en ningún momento poner etiquetas a diferentes unidades lingüísticas lo es, salvo que sea una herramienta para cumplir con dos objetivos fundamentales: que estos materiales colaboren en el conocimiento de la lengua instrumental y que profundicen en el conocimiento del lenguaje y de nuestra propia especie.

Ante esta perspectiva, los REA se muestran como una oportunidad de ofrecer un material educativo que, realizado en su mayoría por docentes en activo, busca la transformación metodológica y digital de las aulas, favorece la actualización de contenidos, ya que son adaptables, y potencian que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje. De este modo, colaboran para que estos sean capaces de comprender y producir mensajes lingüísticos de manera más eficiente y promueven el conocimiento sobre cómo hablamos, cómo pensamos o cómo nos comunicamos los seres humanos.

Pero ¿qué son los REA y qué ventajas ofrecen en la enseñanza de la lengua en secundaria?

Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros (Unesco, 2019).

Su carácter accesible (acceso gratuito) y con permisos (licencias abiertas) facilita que los recursos puedan usarse y adaptarse a las necesidades concretas del contexto de aula, lo que favorece la creación de nuevos entornos de aprendizaje abiertos, flexibles e inclusivos, y promueve vínculos para el diálogo y la comunicación, generando relaciones de igualdad y reciprocidad entre iguales (Recio Mayorga et al., 2021; Ramírez Terán et al., 2022). Además, como propuesta tecnológica, favorecen el desarrollo de la competencia digital en las 6 áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD): compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación; empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado (Cedec, 2022).

Un breve recorrido por la aplicación de los REA en la enseñanza secundaria muestra que su empleo era hasta hace poco testimonial y que dependía sobre todo de la voluntad del profesorado que decidía introducir su uso en la práctica docente. Sin embargo, las redes sociales, *Twitter* principalmente, y la irrupción de la COVID-19 han favorecido la difusión de estos recursos educativos y han potenciado su práctica, incidiendo en la necesidad de crear y adaptar contenidos en diferentes formatos que posibiliten la combinación de actividades en línea y presenciales de una manera más eficaz (Bethencourt-Aguilar et al., 2021; Cabero y Pallares, 2021; Santa María et al., 2022).

En sintonía con esta realidad, las administraciones educativas parecen haber apostado por las posibilidades que ofrecen los REA y por su implantación en el contexto educativo de secundaria, y son varios los proyectos institucionales que comparten el objetivo de promover nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje apoyados en los REA y orientar en su uso y/o adaptación con la creación de redes profesionales que cuentan con el apoyo de las instituciones educativas.

Concretamente, para la enseñanza de la lengua cabe destacar la importancia de dos repositorios institucionales. Por un lado, el *Proyecto EDIA* del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC, en adelante), organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, en adelante) y de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, cuya labor en la creación y difusión de estos recursos es encomiable. Por otro lado, el proyecto *Itinerarios didácticos* del INTEF que se puso en marcha

en marzo de 2020, a raíz de la pandemia, y cuyos recursos han sido realizados por docentes en activo. A ello se han ido sumando otras iniciativas de distintas comunidades autónomas como el *Programa CREA* de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura o el *Proyecto REA/DUA* de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

Los REA de Lengua que aquí se presentan están realizados con la herramienta de autor *eXeLearning*, utilizan licencias Creative Commons y tienen un diseño competencial, lo que les aporta valor y eficacia en los diferentes periodos legislativos acaecidos y venideros (Martínez y López Belarrinaga, 2022)⁶. Asimismo, son propuestas que, orientadas al desarrollo de competencias, plantean una serie de tareas y actividades que son significativas y de complejidad creciente (Taxonomía de Bloom); cumplen con los requisitos de flexibilidad y accesibilidad (principios DUA), y son personalizados; articulan de manera coherente y eficaz los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propias de la etapa; aplican los conocimientos en contextos de la vida cotidiana, despertando su conciencia lingüística; incluyen diferentes herramientas para la metacognición, la auto y coevaluación, que facilitan el aprendizaje para toda la vida; implican la producción y la interacción oral; e incluyen el uso de recursos en distintos soportes, analógicos y digitales.

Por todo ello, se considera que el uso guiado de estos recursos en la formación inicial permite conocer de cerca cómo se articulan secuencias didácticas competenciales, qué estrategias metodológicas son apropiadas para su puesta en práctica y cómo su uso o adaptación favorecen el desarrollo de la competencia digital del docente y del alumnado.

4. SELECCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTO Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

La selección de REA y su aplicación didáctica es la propuesta realizada dentro del Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (especialidad Lengua y Literatura. Latín y Griego), en el módulo de lengua de la asignatura obligatoria Complementos para la formación disciplinar de Lengua, Literatura, Latín y Griego, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las competencias docentes y digitales del futuro profesorado. A partir de la presentación y análisis de una serie de REA aplicados a la enseñanza de la lengua, se busca que el masterando pueda integrarlos en su práctica de manera autónoma y propiciar, de este modo, la trans-

⁶ Las autoras presentan un análisis de los REA del Proyecto EDIA y su relación con las situaciones de aprendizaje que propone el nuevo marco legislativo de la LOMLOE.

formación metodológica y digital de las aulas. El objetivo último es proporcionarle herramientas para adaptarse a las necesidades educativas actuales y de función docente, adquiriendo los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos de la materia que imparte.

La asignatura giró en torno a las ramas clásicas del estudio de la lengua: léxico y semántica, morfología y sintaxis, tipologías textuales y comentario de texto. Como el módulo de lengua se impartió en tres sesiones, los contenidos se subdividieron, atendiendo al tipo de créditos, en tres horas de enseñanza teórica para el grupo grande y en una hora y media de enseñanza práctica para dos grupos reducidos. De este modo, se dedicó una primera sesión al léxico y a la semántica; una segunda, a la morfología y la sintaxis; y una tercera, a las tipologías textuales y la introducción al comentario de texto.

Cada una de las sesiones teóricas asumió un mismo esquema: una primera parte centrada en la disciplina lingüística de trabajo y en el lugar que ocupa dentro del currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura; y una segunda, dedicada a la presentación y análisis de los recursos seleccionados. En cuanto a las sesiones prácticas, siguieron también una estructura similar: el diseño de una actividad o tarea individual o en pequeños grupos y un breve coloquio sobre las propuestas presentadas en el grupo clase.

Los REA seleccionados sobre contenidos lingüísticos formaban parte de dos repositorios institucionales: el proyecto *Itinerarios didácticos* del INTEF y el *Proyecto EDIA* de CEDEC, ambos organismos dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional. De los contenidos existentes en dichos repositorios, se eligieron materiales para la enseñanza del léxico y la semántica (n=3), la morfología y la sintaxis (n=2), las tipologías textuales (n=2) y el comentario de texto (n=1). En total, se analizaron 8 recursos de manera pormenorizada, tal y como se presentan en los siguientes apartados.

4.1. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA

Un análisis detenido del currículo de secundaria permitió mostrar al futuro profesorado que, en relación con la enseñanza del léxico y la semántica, las competencias básicas en esta etapa se centran, principalmente, en reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de las palabras (*lexema, morfemas flexivos y derivativos, tipos de palabras*), conocer los diferentes mecanismos de formación (*derivación, composición, parasíntesis, siglas, acrónimos y préstamos*), saber las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras (*polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiponimia, hiperonimia*) y comprender e interpretar los cambios de

significado que estas experimentan (*metáfora, metonimia*). Además, se debe adquirir en esta etapa estrategias digitales de búsqueda léxica y saber consultar diferentes diccionarios y herramientas informativas diversas para mejorar su expresión.

Para dar respuesta a estas necesidades, se trabajó con tres REA que, por su enfoque competencial, eran idóneos para abordar los contenidos lingüísticos tratados.

En el primero de ellos, *La palabra y el diccionario*, destinado a 1.º de la ESO, se mostraron tres secuencias didácticas para trabajar aspectos relacionados con la estructura de las palabras, los procesos de formación y la organización del léxico en los diccionarios. Cada una de ellas cuenta con un apartado de concreción curricular, acercando el currículo a la secuencia. Con una narrativa dirigida al alumnado de secundaria, se comprobó cómo estos recursos potencian su autonomía de aprendizaje a través de la resolución de tareas con procesos cognitivos de diferente nivel (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear), le convierte en agente activo de su propio aprendizaje y fomenta el trabajo cooperativo y la construcción social del conocimiento. En este recurso el reto cognitivo consiste en la elaboración de un diccionario de aula y culmina con la creación de una sección de podcast, dedicada a la palabra del día, para la biblioteca escolar del centro.

El segundo REA *Introducción a la semántica* está dirigido a 2.º de la ESO. Con este recurso se invitó a los futuros docentes a reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades competenciales que estimulen la capacidad del alumnado para experimentar con su propio conocimiento lingüístico. Prueba de ello son algunas de las preguntas que se dirigen al alumnado con el interés de que indaguen y formulen sus propias generalizaciones, así como la propuesta de actividades mediante pares mínimos para trabajar con el significado de palabras homógrafas o la elaboración de enunciados humorísticos para tratar la ambigüedad léxica y comprobar su competencia léxico-semántica.

El último de los recursos de esta sesión, *Conocemos la Academia*, puede ir dirigido a los cursos de 1.º, 2.º y 3.º de la ESO. Esta secuencia didáctica forma parte de un REA más amplio que lleva por título *SOS... ¡Salvemos la lengua!* En esta ocasión, el análisis y revisión ofreció una muestra de cómo trabajar en esta etapa la competencia informacional y mediática a través de una propuesta relacionada con la investigación sobre la Academia y con el uso de herramientas digitales como son el *Diccionario de la lengua española* o las *Consultas lingüísticas*. La actividad competencial propuesta está orientada a la realización de sus propias consultas a la Academia. Para ello, a través del trabajo en grupo, se proponen diferentes tareas: la creación de una cuenta en *Twitter*, el conocimiento de la sección, el visionado de dudas planteadas y la redacción de su propia consulta. De este modo, el estudiante del máster observa el planteamiento de la tarea y cómo aplicar los conocimientos en contextos próximos al alumnado.

Finalizada la exposición teórica, se llevaron a cabo las sesiones prácticas para los grupos reducidos. La tarea consistía en la redacción de una actividad dirigida a la explotación didáctica de cualquier tipo de diccionario en el aula. En este sentido, podían adaptar o crear algunas de las tareas vistas y analizadas en los REA de clase o acudir a cualquier otro REA de los dos repositorios ofrecidos. Los productos elaborados en pequeños grupos se compartieron a través de la herramienta virtual *Padlet*, lo que favoreció la puesta en común en el aula. Entre las propuestas presentadas, se comprobó el diseño de actividades competenciales en las que el masterando, mediante tareas significativas y próximas al entorno del alumnado, como la elaboración de glosarios sobre diferentes variedades lingüísticas, buscó ofrecer orientación y apoyo en el aprendizaje entre iguales.

4.2. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA Y LA SINTAXIS

La enseñanza de la morfología y la sintaxis en esta etapa centra el conocimiento lingüístico en reconocer y explicar las diferentes categorías gramaticales (*sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección*), conocer y valorar las normas ortográficas y gramaticales para una comunicación eficaz, identificar los distintos tipos de sintagmas (*nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial*) y las relaciones que se establecen entre los elementos constitutivos de la oración (*sujeto y predicado*), diferenciar los distintos tipos de predicado según su estructura o significado, y ser capaces de observar, reflexionar y explicar los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y compuesta.

Partiendo de estas competencias, se trabajó en el aula con dos REA que disponen de un itinerario de aprendizaje autónomo, con la resolución de tareas con procesos cognitivos de diferente nivel, y que fomentan el trabajo cooperativo mediante la aceptación de diferentes responsabilidades y roles.

El primero de ellos, *Las clases de palabras (I): el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio*, dirigido a 1.º de la ESO, se centra en el reconocimiento y análisis de las distintas categorías gramaticales. En este REA, como en los anteriores, la narrativa facilita su seguimiento, empleando un lenguaje cercano a partir de situaciones cotidianas. Es por todos conocido que las categorías gramaticales son conceptos tratados desde la etapa de primaria, por lo que se muestran tareas dirigidas a activar conocimientos previos a través de dinámicas cooperativas (lápices al centro, folio giratorio, la tela de araña, etc.), que conecten saberes nuevos y previos, permitiendo atender en una misma aula diferentes necesidades. Entre las diferentes actividades propuestas, se plantean hipótesis y la elaboración de generalizaciones para resolver, entre otras, desviaciones de la norma sobre el uso del infinitivo en lugar

del imperativo o el uso incorrecto del morfema de número en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple, como si fueran «La RAEInforma».

El segundo de los recursos *Un informe sobre la lengua* es adaptable a los contextos de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de la ESO. Esta secuencia forma parte del REA SOS... *¡Salvemos la lengua!*; sin embargo, tiene autonomía propia por lo que se puede trabajar independientemente. Esta es una de las muchas ventajas que ofrecen los REA, ya que facilita la selección y adaptación de los recursos según las necesidades del aula. De nuevo comprobamos cómo se fomenta el espíritu científico del alumnado a través de la creación de un pequeño informe sobre las características de las unidades lingüísticas trabajadas en clase y la redacción de una propuesta de actividades para que sus compañeros practiquen con el uso correcto de la lengua. Como en el resto de materiales educativos, se aportan herramientas de coevaluación (rúbrica) y de autoevaluación (diario de aprendizaje), que facilitan el proceso de evaluación.

Para la sesión práctica, el masterando debía esbozar una secuencia didáctica que, tratando algún aspecto morfológico o sintáctico, promoviera la capacidad para reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar del alumnado. Las propuestas de los futuros docentes demostraron que son conscientes de la necesidad de que el alumnado se haga preguntas y reflexione sobre el conocimiento lingüístico de una forma creativa y razonada. Entre las secuencias presentadas, resultaron frecuentes las actividades con pares mínimos, los ejercicios de análisis inverso o el análisis sintáctico en grupos colaborativos. Los resultados fueron compartidos a través de la herramienta *Lino It*, lo que facilitó el trabajo cooperativo y simultáneo. Finalizada la tarea, se abrió un coloquio en clase para comentar las diferentes propuestas, las estrategias metodológicas o el uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión e impulsar el compromiso activo en el propio aprendizaje.

4.3. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES Y LA INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTO

El trabajo con las tipologías textuales es clave para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y así se refleja en el currículo de esta etapa educativa. Para mostrar al futuro profesorado el valor competencial de estos contenidos y las múltiples maneras de evaluarlos, partimos de la situación vivida a raíz de la COVID-19.

Este contexto tan especial sirvió de hilo conductor para mostrar a los estudiantes del máster cómo la realización de una tarea comunicativa, una tarea de integración, centrada en la comprensión y producción textual, puede ser clave para la evaluación de los diferentes bloques de contenido de la materia (Bloggeando, 2020). De

este modo, sin alejarnos de la interpretación del currículo se mostró cómo abordar las distintas tipologías textuales con diferentes productos finales: narrativo (escribir una carta a un ser del pasado, agradecer al Director de un periódico la labor de los/las profesionales que trabajan en conflictos, crear un cómic sobre una situación graciosa o emocionante de la vida cotidiana); descriptivo (crear un álbum de seres mitológicos imaginarios o de superhéroes o superheroínas, describir un bodegón con objetos importantes para ellos o contar con palabras que ven en su alrededor más inmediato); argumentativo (grabar un vídeo de una columna de opinión sobre la relación con sus familiares [aspectos positivos, aspectos negativos...]); crear un vídeo reseña sobre un libro, una película, una serie y recomendarlo; redactar un texto argumentativo para defender una postura; instructivo) (elaborar un decálogo de consejos para un futuro sostenible, a raíz de los ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenibles]); o expositivo (proponer una investigación y crear una infografía comparativa entre la gripe del 18 y la pandemia de la COVID-19). Además de las diferentes propuestas, en clase se abordó la importancia de elaborar herramientas de autoevaluación para facilitar al alumnado la producción de su texto, así como la importancia de una buena retroalimentación que les permita reelaborar y saber por qué y para qué están corrigiendo.

En cuanto a los REA presentados en el aula, el primero de ellos *¿Quieres conocer mi localidad?* fue destinado a los cursos de 1.º y 2.º de la ESO. Este recurso es un ejemplo de tarea competencial en el que, partiendo de una situación comunicativa simulada –la visita al centro de estudiantes de otra localidad–, se plantea la creación de un folleto turístico para dar a conocer su localidad. En la fase de producción entran en juego diferentes tareas intermedias (de motivación, de comprensión global, de profundización de aspectos lingüísticos, etc.) que forman parte del portafolio y que facilitan la evaluación del proceso y la autoevaluación del trabajo. Además, dado que el uso de ordenadores es constante en el trabajo, el REA dispone de diferentes tutoriales con los que trabajar la competencia informacional y mediática; uso de herramientas avanzadas de búsqueda de Google; búsqueda de imágenes de uso libre; cómo hacer un tríptico en Open Office, entre otras.

El segundo de los recursos *Y tú... ¿Qué opinas?*, dirigido a los cursos de 3.º y 4.º de la ESO, forma parte del proyecto *¿Cómo nos vemos? ¿Cómo nos ven?* El reto final es redactar y publicar un artículo de opinión. Para ello, en las tareas previas, el alumnado tendrá que valorar el contenido de diferentes textos, entender las claves del texto argumentativo, reconocer y aplicar algunos de sus rasgos lingüísticos y, finalmente, redactar y publicar un artículo de opinión en el blog del proyecto. Esta secuencia es muy versátil y puede adaptarse a diferentes contextos y situaciones. Resulta de gran interés el acompañamiento guiado que muestra esta secuencia con diferentes paradas en el proceso de aprendizaje.

Con respecto al comentario lingüístico, se analizó en clase el recurso *Introducción al comentario de texto* del INTEF. Este material forma parte del itinerario didáctico *El texto y sus propiedades*, donde se trabaja pormenorizadamente con cada una de las propiedades textuales. En concreto, este recurso cierra el itinerario y, aunque se puede trabajar de manera independiente, es el resultado de los aspectos tratados anteriormente. Está dirigido al alumnado de 2.º de la ESO, por lo que se trata de una primera aproximación al comentario de textos de manera muy guiada y haciendo uso de las tecnologías digitales para mejorar el proceso de producción y evaluación.

Finalizada la sesión teórica, pusimos a prueba al futuro profesorado mediante una tarea individual. Con el fin de enfrentarlos a la realización de un comentario lingüístico, se le proporcionó el texto periodístico *Lluvia en los zapatos*, de Irene Vallejo, y unas pautas similares a las presentadas en el libro de texto de 3.º o 4.º de la ESO (identificación y organización de las ideas del texto, exposición razonada de su estructura y tipología textual, intención comunicativa del autor/autora, etc.). La tarea no era evaluable, pero se le pidió que la subieran al campus virtual; sin embargo, lo interesante fue el coloquio posterior. Las dificultades encontradas, la frialdad del análisis textual, a pesar de ser un texto bellísimo, las diferentes interpretaciones sobre su estructura, etc., fueron algunas de las cuestiones comentadas, lo que invitó a reflexionar sobre los problemas que puede encontrar el estudiante al enfrentarse a un texto y cómo una retroalimentación adecuada y unas propuestas evaluativas variadas, apoyadas en las tecnologías digitales, pueden facilitar al alumnado y al docente su desarrollo competencial y la evaluación «transparente».

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha demostrado cómo los REA pueden ser una herramienta de utilidad en la formación inicial del profesorado y, concretamente, en la enseñanza de la lengua destinada a la etapa de secundaria.

En primer lugar, con su utilización el aula, los estudiantes del máster han podido conocer dos repositorios institucionales, que cuentan con redes docentes apoyadas por las administraciones educativas, y han adquirido nociones básicas sobre cómo trabajar con ellos, usándolos sin modificaciones o realizando pequeñas adaptaciones según las necesidades de sus propios contextos.

En segundo lugar, su análisis y posterior empleo a través de las tareas realizadas en las sesiones prácticas han permitido tanto la formación disciplinar como la formación didáctico-pedagógica. Por un lado, se ha puesto en valor la enseñanza de los contenidos gramaticales explícitos como medio para llegar a una buena competencia lingüística en educación secundaria, estimulando la capacidad de reflexión

sobre el conocimiento y uso de la lengua materna en el alumnado. Por otro lado, se ha promovido la elaboración de actividades competenciales en las que el estudiantado se convierta en agente activo de su propio aprendizaje, estén bien contextualizadas y promuevan la cooperación y el diálogo, ofreciendo diferentes maneras de participación, y facilitando la evaluación formativa con diferentes paradas y con múltiples herramientas de evaluación.

Igualmente, la búsqueda, la selección y el uso de estos recursos por el masterando y futuro profesorado favorecen la práctica reflexiva y el desarrollo profesional digital continuo, según los niveles del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD). El empleo de estos materiales en el aula, aún sin modificaciones, fortalece el desarrollo de competencias digitales referidas a las áreas de enseñanza y aprendizaje, así como a las de evaluación y de retroalimentación. En cuanto al alumnado de la etapa de secundaria que trabaja con los REA, aunque no son propuestas dirigidas específicamente al uso responsable de estas tecnologías y a los riesgos que conllevan, sí que fomentan la elaboración de sus propios contenidos digitales, lo guían y evalúan, valorando las competencias asociadas a la creación de contenidos digitales.

Finalmente, el uso de los REA en la formación inicial, acercando propuestas reales que han sido llevadas al aula con éxito, promueve la creación de una red de profesorado dispuesto a compartir y a transformar metodológica y digitalmente el aula.

En definitiva, es imprescindible, desde estos primeros años de capacitación profesional, alentar a los futuros docentes a la formación permanente con el objeto de revisar constantemente su práctica y actualizar sus conocimientos tanto teóricos como didácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETHENCOURT-AGUILAR, A., FERNÁNDEZ-ESTEBAN, M. I., GONZÁLEZ RUIZ, C. J., y MARTÍN-GÓMEZ, S. (2021). Recursos Educativos en Abierto (REA) en Educación Infantil: características tecnológicas, didácticas y socio-comunicativas. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 32-45. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12273>
- BLOGGEANDO (22 de abril 2020). Ideas para evaluar en el área de Lengua Castellana y Literatura durante el tercer trimestre. <https://cedec.intef.es/ideas-para-evaluar-en-el-area-de-lengua-castellana-y-literatura-durante-el-tercer-trimestre/>
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf

- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. *ReGrOC*, 1(1), 141- 201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española De Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>.
- CABERO, I. y PALLARÉS, M. (2021). Avances y retos en la implantación de las nuevas tecnologías. En I. Cabero y M. Pallarés (Coords.), *Civilización Digital y Pedagogías Emergentes a partir de las Nuevas Tecnologías* (pp. 13-19). Egregius.
- CEDEC (15 de noviembre de 2022). *El proyecto EDIA y el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. <https://cedec.intef.es/el-proyecto-edia-y-el-marco-de-referencia-de-la-competencia-digital-docente/>
- GUMIEL MOLINA, S. y PÉREZ-JIMÉNEZ, I. (28 de octubre de 2020). Así deberían ser las clases de lengua, según la ciencia. *The conversation*. <https://theconversation.com/asi-deberian-ser-las-clases-de-lengua-segun-la-ciencia-148752>
- HORNO-CHÉLIZ, M. C. (2022). Enseñar morfología en Educación Secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta del análisis morfológico. *Tejuelo*, 35(1), 137-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.137>
- HORNO, M. y LÓPEZ, N. (2020). Polisemia y homonimia en la enseñanza no universitaria: revisión y propuesta didáctica. *ReGrOC*, 3(1), 37-54. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.26>
- MANSO, J. MATARRANZ, M. y VALLE, J. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- MARQUETA, B, LÓPEZ-CORTÉS, N., y ARIÑO-BIZARRO, A. (eds.) (2022). *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica*, Akal.
- MARTÍNEZ, B. y LÓPEZ BELARRINAGA, I. (27 de octubre de 2022). *Recursos EDIA y Situaciones de Aprendizaje. Relación entre las propuestas EDIA y la LOMLOE*. <https://cedec.intef.es/recursos-edia-y-situaciones-de-aprendizaje-relacion-entre-las-propuestas-edia-y-la-lomloe/>
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 139-149. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956>
- NÚÑEZ, P. y RIENDA, J. (2012). La formación inicial del profesorado de lenguas desde la perspectiva científica de la didáctica de la lengua. *Enunciación*, 17 (1), 108-119 <https://doi.org/10.14483/22486798.4231>
- RAMÍREZ TERÁN, M., CELI PAREDES, E. y LLIGÜÍN LLIGÜÍN, I. (2022). Recursos educativos abiertos en el proceso de enseñanza aprendizaje: revisión de la literatura. *International Journal of New Education*, 9, 175-187. <https://doi.org/10.24310/IJNE.9.2022.14588>
- RD 217/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022.

- RD 243/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 05 de abril de 2022.
- RD 1105/2014 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014.
- RECIO MAYORGA, J., GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. y SUÁREZ-GUERRERO, C. (2021). Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes. *Apertura*, 13(1), 101-117. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1921>
- RUBIO PEREA, E. (2023). Recursos Educativos Abiertos (REA) en la formación inicial docente: aproximación tecnológica en la enseñanza de Lengua. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. 9(2), 134-148. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15386>
- SANTA MARÍA, M. T, ALIAGA, L.M. y ÁLVARO, R. (2022). Renovarse o morir: enseñar lengua y literatura en el Siglo XXI. En A. Vico Bosch, L. Vera Caro y O. Buzón García (coords.), *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas* (pp. 24-43). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8265948>
- SANTOS-HERMOSA, G. y ABADAL FALGUERAS, E. (2021). *Recursos educativos abiertos: una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la Educación Superior*. Octaedro. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/222707>
- TRUJILLO, F. (05 de diciembre de 2022). ¿Es la formación del profesorado el principal problema de la educación en España? Ideas para el replanteamiento de la formación docente. *Blog Fernando Trujillo*. <https://fernandotrujillo.es/blog/>
- UNESCO (2019). *Recommendation on open educational resources (OER)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=20>

ANEXO

- GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. M., PÉREZ GÓMEZ, M. y FERNÁNDEZ CAMPOS, A. (s.f.). *Conocemos la Academia*. Proyecto EDIA. CEDEC
https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/capsulas/contenidos/sos_01conocemoslaacademia/index.html
- GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. M., PÉREZ GÓMEZ, M. y FERNÁNDEZ CAMPOS, A. (s.f.). *Un informe sobre la lengua*. Proyecto EDIA. CEDEC
https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/capsulas/contenidos/sos_03uninformesobrelengua/index.html
- GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. M., PÉREZ GÓMEZ, M. y FERNÁNDEZ CAMPOS, A. (s.f.). *¿Quieres conocer mi localidad?* Proyecto EDIA. CEDEC
<https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/contenidos/quieresconocermi-localidad/index.html>
- GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. M., PÉREZ GÓMEZ, M. y FERNÁNDEZ CAMPOS, A. (s.f.). *Y tú...¿Qué opinas?* Proyecto EDIA. CEDEC
https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/capsulas/contenidos/ve-mos_03ytuqueopinas/index.html

- RUBIO PEREA, E. (2022). *La palabra y el diccionario. Itinerarios didácticos*. Itinerarios didácticos. INTEF
http://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_ESO/1/03/La_palabra_y_el_diccionario/crditos.html
- RUBIO PEREA, E. (2022). *Introducción a la semántica*. Itinerarios didácticos. INTEF
http://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_ESO/2/04/Introduccion_a_la_semantica/index.html
- RUBIO PEREA, E. (2022). *Las clases de palabras (I): el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio*. Itinerarios didácticos. INTEF
http://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_ESO/1/04/Las_clases_de_palabras_I_el_sustantivo_el_adjetivo_el_verbo_y_el_adverbio/index.html
- RUBIO PEREA, E. (2022). *Introducción al comentario de texto*. Itinerarios didácticos. INTEF
http://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_ESO/2/02/05_Introduccion_comentario_texto/index.html

BLOQUE II.
DESARROLLO
DE HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS
Y DE CREACIÓN LITERARIA
Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LITERATURA

HERRAMIENTAS DIGITALES DE AYUDA A LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL: ANÁLISIS DE SUS ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN¹

*Digital Tools to Support the Writing of Academic
Texts in Spanish: Analysis of their Feedback Strategies*

JUAN ANTONIO NÚÑEZ CORTÉS
Universidad Autónoma de Madrid
juanantonio.nunnez@uam.es

ÍRIA DA CUNHA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
iriad@flog.uned.es

RESUMEN

Hoy en día existen herramientas tecnológicas basadas en el procesamiento del lenguaje natural (PLN) que ayudan a redactar los textos. Estas herramientas pueden ponerse al servicio de diferentes iniciativas que buscan desarrollar la expresión escrita y generar una oportunidad para su aprendizaje basada en la reflexión durante las diferentes fases del proceso de escritura (planificación, redacción y revisión). En este contexto, el objetivo del presente trabajo es doble. En primer lugar, se presentan diferentes herramientas de ayuda

¹ Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto de investigación en el que participan ambos autores: «Un prototipo tecnológico para la redacción en lenguaje claro: incorporación en la Administración pública y análisis de su impacto en la ciudadanía (arText_IMPACT)», financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea Next GenerationEU/PRTR en la convocatoria 2022 de Proyectos de «Prueba de Concepto» del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia (PDC2022-133935-I00).

a la redacción de textos académicos en español para dar a conocer su funcionamiento y características. En concreto, se atiende a cuatro herramientas: Stilus, LanguageTool, Estilector y arText. En segundo lugar, se analizan las distintas estrategias de retroalimentación de textos que ofrecen dichas herramientas. Los resultados dan cuenta de la heterogeneidad del tipo de ayuda a la redacción que ofrecen las herramientas. Asimismo, en cuanto al tipo de retroalimentación, se observa que, si bien la mayoría de las herramientas se centran en la corrección, otras emplean estrategias como la sugerencia o la elección. Estos resultados ponen de manifiesto la posibilidad de utilizar unas herramientas u otras en función de los intereses pedagógicos en las tareas de escritura.

Palabras clave: escritura académica; proceso de escritura; herramienta TIC; procesamiento del lenguaje natural (PLN); retroalimentación.

ABSTRACT

Nowadays, there are technological tools based on natural language processing (NLP) that help in writing texts. These tools can be useful in the framework of different initiatives that seek to develop written expression and generate an opportunity for learning based on reflection during the different phases of the writing process (planning, drafting and revision). In this context, the aim of this paper is twofold. Firstly, different tools to help writing academic texts in Spanish are presented in order to show how they work and their characteristics. Specifically, we focus on four tools: Stilus, LanguageTool, Estilector and arText. Secondly, the different text feedback strategies offered by these tools are analysed. The results show the heterogeneity of the type of writing assistance offered by the tools. Also, with regard to the type of feedback, it is observed that, while most of the tools focus on correction, others employ strategies such as suggestion or choice. These results highlight the possibility of using some tools or others depending on the pedagogical interests in writing tasks.

Keywords: academic writing; writing process; ICT tool; natural language processing (NLP); feedback.

1. INTRODUCCIÓN

LA ESCRITURA SE HA CONVERTIDO en objeto de especial interés en todos los niveles educativos y se entiende como una herramienta fundamental para el aprendizaje en cualquier disciplina. Las nuevas tecnologías no solo contribuyen a su enseñanza, sino que también modifican la propia naturaleza del proceso de escritura y las formas en las que sus diferentes fases se pueden aprender y enseñar (Strobla et al., 2019). Además, los estudiantes universitarios son, hoy en día, nativos digitales, y sienten motivación por el uso de las nuevas tecnologías en su proceso de aprendizaje (da Cunha, 2020). Asimismo, los libros de texto o manuales ya no son el único recurso didáctico en las aulas de las instituciones de educación superior. Precisamente, desde hace años se viene resaltando que los materiales tradicionales se emplean junto con diferentes herramientas y materiales electrónicos (Conroy, 2010).

En la actualidad, son múltiples los recursos para enseñar y aprender a escribir en la universidad. Estos recursos están a disposición de profesores y estudiantes universitarios, con independencia de las iniciativas de alfabetización académica que se pongan en práctica, como las tutorías de escritura, o la escritura a través del currículum y en las disciplinas (Núñez y Errázuriz, 2020). En general, los recursos se centran en la norma ortográfica y gramatical, la gramática del texto y la tipología textual, el proceso de escritura, los géneros discursivos académicos, y aspectos sobre el uso ético de la información y la citación de fuentes documentales, entre otros (Núñez y da Cunha, 2022). Estos recursos suelen presentar una exposición teórica de los contenidos (84 %) y es menos habitual que ofrezcan contenidos prácticos (6 %), evaluación (6 %) y reflexión (1 %) (López, 2016). La misma autora indica que el soporte más común es el textual (79 %) (en Word o en PDF) frente a otros soportes como el audiovisual o multimodal. En este contexto, los estudiantes perciben que reciben escasas ayudas para realizar las tareas de escritura que se les propone en sus estudios universitarios (Castells et al., 2022) y que sus problemas de expresión escrita aumentan durante el grado y el posgrado (Núñez y Núñez-Moreno, 2017).

Muchos de estos recursos de ayuda a la redacción de textos académicos son manuales de escritura generales (Cassany, 2005, 2007), de escritura académica en particular (Montolío, 2014; Núñez, 2015) y de géneros discursivos específicos (Barrios y Barrientos, 2016; da Cunha, 2016; Amat y Rocafort, 2017). En muchas universidades, además, se ofrecen talleres para la escritura de diferentes géneros discursivos como el trabajo de fin de grado o máster (TFG / TFM) o la tesis doctoral. También las universidades han promovido la creación de recursos en línea para la escritura de textos académicos, como guías, tutoriales y cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, en inglés). En concreto, Cassany (2021) clasifica los recursos en línea relacionados con la escritura en los siguientes tipos:

- a) Corpus (CREA, CORDE, etc.).
- b) Diccionarios (DRAE, CLAVE, etc.).
- c) Gramáticas.
- d) Redactores asistidos.
- e) Libros de estilo.
- f) Terminología.
- g) Traductores.
- h) Verificadores.

En este trabajo nos centramos en lo que se entiende por redactores asistidos o herramientas de ayuda a la redacción, dado que «el desarrollo de herramientas y recursos tecnológicos que puedan servir como complemento a la hora de estructurar,

redactar y revisar [...] es un tema poco explorado, especialmente en español» (da Cunha, 2020, p. 46), pese a que suponen una gran ayuda en la escritura y pueden ser empleadas en entornos didácticos (da Cunha y Escobar, 2022). De hecho, tal como destaca Pastor-Cesteros (2022, p. 168), este tipo de herramientas «pueden incorporarse, con la supervisión apropiada, a la planificación didáctica del español».

Como afirman Strobla et al. (2019), los procesadores de texto constituyeron un comienzo realmente significativo en el proceso de digitalización de la escritura. Con el tiempo, estos procesadores se han beneficiado de innovaciones que han ampliado su funcionalidad, como los dispositivos de formateo o paginación, los correctores ortográficos y gramaticales, los diccionarios o buscadores de sinónimos, la inclusión de comentarios, etc. Posteriormente, internet multiplicó los entornos de escritura y esto permitió una mayor comunicación y colaboración entre escritores. Hoy en día, se han desarrollado tecnologías basadas en el análisis del corpus y en el procesamiento del lenguaje natural (PLN) que, como se ha indicado, en forma de redactores asistidos ofrecen ayudas a los escritores. A esto cabría añadir la aparición reciente de aplicaciones basadas en la inteligencia artificial (AI) como ChatGPT,² Perplexity,³ Notion,⁴ Essay Soft⁵ y Manuscript Writer,⁶ que generan contenidos y permiten crear textos de diferentes estilos. Así pues, la web ha propiciado el cambio en el tipo de interacción entre los estudiantes universitarios, sea como generadores de información, revisores o coescritores (Guzmán-Simón, Pacheco-Costa y García-Jiménez, 2022).

En cuanto a los redactores asistidos, incluyen diferentes funcionalidades relacionadas con diversos niveles de la lengua. Estos niveles pueden ser el ortográfico o el gramatical, o más complejos como el léxico, el sintáctico o el discursivo. Algunos de ellos son LanguageTool,⁷ Stilus,⁸ Estilector,⁹ y arText¹⁰. Hay estudios que dan cuenta de la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre estas herramientas, en concreto sobre arText, una de las tecnologías analizadas en este trabajo. Así, en da Cunha (2020) se muestra que el 98 % de los participantes en el estudio tiene intención de volver a usar este tipo de herramientas, y el 81 % considera que

² <https://chat.openai.com/>

³ <https://www.perplexity.ai/>

⁴ <https://www.notion.so/product/ai>

⁵ <https://www.essaysoft.net/>

⁶ <https://www.scinote.net/manuscript-writer/>

⁷ <https://www.languagetool.org>

⁸ <https://www.mystilus.com>

⁹ <http://www.estilector.com/>

¹⁰ <http://sistema-artext.com>

los comentarios son útiles y que revisar sus textos con la ayuda de esta tecnología es motivador. Además, el 89 % de los estudiantes indica que las recomendaciones contribuyen a mejorar su texto y el 92 % considera que les ayudan en su aprendizaje y en el desarrollo de su expresión escrita. Esta percepción de los estudiantes es coherente con el hecho de que el uso de retroalimentación automatizada proporcionada por aplicaciones digitales mejora la calidad de la escritura de textos académicos (Huang y Wilson, 2021). No obstante, las investigaciones sobre el impacto de estas aplicaciones en el desarrollo de la competencia en expresión escrita de los estudiantes son todavía escasas (Stevenson y Phakiti, 2014). En este sentido, Núñez y da Cunha (2022) muestran cómo los estudiantes realizan frecuentemente modificaciones en sus textos a partir de las recomendaciones del sistema. En cuanto a los profesores, el 79 % recomienda el uso de las TIC para escribir, aunque parece que solo un 61,4 % de los estudiantes sigue, finalmente, esa recomendación (Martín-Marchante, 2022).

En este contexto, en el presente capítulo se parte de un objetivo doble. En primer lugar, se presentan diferentes herramientas de ayuda a la redacción de textos académicos en español para dar a conocer su funcionamiento y características. En concreto, se atiende a cuatro de las herramientas más conocidas: Stilus, Language-Tool, Estilector y arText. En segundo lugar, se analizan las distintas estrategias de retroalimentación de textos que ofrecen estas herramientas.

2. METODOLOGIA

Esta investigación se encuadra en un paradigma de corte cualitativo y se basa en el análisis de contenido. En cuanto al objetivo 1 de este trabajo, conocer las herramientas de ayuda a la redacción de textos académicos, se han analizado cuatro herramientas: Stilus, LanguageTool, Estilector y arText. Para ello, se ha obtenido información a través de sus webs. En el análisis se ha tenido en consideración el modelo de evaluación de webs propuesto por Barragán y Buzón (2005). En concreto, se han tenido en cuenta las siguientes fases:

- 1) Determinación del marco muestral de las webs.
- 2) Análisis cualitativo de las webs.
- 3) Elaboración de un sistema empírico de categorías analíticas.
- 4) Diseño de un instrumento para el análisis sistemático de las webs.
- 5) Aplicación del instrumento y codificación de datos.
- 6) Análisis de datos.
- 7) Elaboración de conclusiones.

En cuanto a la selección y determinación de la muestra, se han tenido en consideración trabajos previos que presentan las cuatro herramientas como recursos para la escritura académica (da Cunha, 2020, 2022; Cassany, 2021; Núñez y da Cunha, 2022; Pastor-Cesteros, 2022). Respecto a las categorías que se han analizado son:

- a) La definición de la herramienta.
- b) Los contenidos y funciones que ofrece.
- c) El tipo de acceso que permite (abierto o restringido).
- d) El tipo de texto para el que ofrece ayuda.

En el segundo objetivo del trabajo, analizar las estrategias de retroalimentación de las herramientas de ayuda a la redacción de textos académicos, se ha partido de investigaciones previas que observaron el tipo de retroalimentación que ofrecen los profesores o tutores tanto de forma escrita (la llamada retroalimentación correctiva escrita) como de forma oral (Hayland y Hayland, 2001; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018; Natale, 2013, 2014, 2021; Núñez, 2020). Teniendo en consideración sus propuestas, se han sistematizado las categorías / estrategias (Tabla 1), que fueron sometidas a un proceso de retroalimentación constante durante la investigación. Para ello, se han seguido las fases propias de la investigación cualitativa en el análisis de contenidos (fase teórica, fase descriptiva-analítica y fase interpretativa) (Arbeláez y Onrubia, 2014).

TABLA 1. Categorización de las estrategias de retroalimentación en las herramientas de ayuda a la redacción

Estrategias	Explicación
Elección	Se ofrecen varias alternativas para que se escoja una.
Explicación	Se ofrecen razones, ilustraciones o ejemplos de los consejos ofrecidos.
Marcación	Se señala explícitamente un problema, error o aspecto del texto que ha de atenderse.
Orientación	Se indica o aconseja al escritor sobre lo que ha de hacer de forma directa, no mitigada.
Recomendación	Se recomienda al escritor el uso de un recurso para que amplíe su conocimiento sobre el tema y resuelva el problema, error o aspecto tratado.
Referencia	Se indica la fuente bibliográfica de donde se ha extraído la información ofrecida.
Refuerzo	Se incide en que es el escritor quien debe tomar las decisiones.
Solución	Se ofrece la solución al problema, error o aspecto del texto.
Sugerencia	Se indica o aconseja al escritor sobre lo que ha de hacer de forma mitigada, minimizando así la indicación (p. ej. a través de la cortesía negativa).

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En primer lugar, Stilus se presenta como un corrector ortográfico, gramatical y de estilo, que ofrece retroalimentación centrada en la ortografía, la gramática, la tipografía y el estilo. Asimismo, ofrece la posibilidad de detectar la variedad lingüística del texto que se pretende revisar, así como un analizador morfosintáctico, un conjugador verbal y un diccionario inverso. Este recurso permite el acceso libre –con servicios reducidos–, si bien la mayoría de sus funcionalidades son de acceso restringido. Por último, ofrece la posibilidad de revisar cualquier tipo de texto.

En la versión de acceso libre, Stilus tiende a marcar el error y a ofrecer una explicación relacionada con este. Así, por ejemplo, en una oración en donde aparece un nombre propio en minúscula, señala la palabra e indica: «Posible confusión en el uso de mayúsculas y minúsculas». Sin embargo, en la versión de pago las utilidades aumentan y el tipo de estrategias que el usuario se puede encontrar son –además de la solución– la marcación, la elección, la sugerencia, la explicación y la elección. A continuación, se muestran algunos ejemplos. En primer lugar, en los nombres propios mal escritos marca y ofrece la solución (p. ej.: *Auschwitz* en lugar de *Auschwith*). En segundo lugar, en pares homófonos y diacríticos emplea la solución o la elección, y la referencia; por ejemplo, en la oración «Te digo esto porque *se* muy bien el *porque* del asunto» hace dos comentarios. En el primero ofrece al escritor la sugerencia de asegurarse de no haber cometido un error al teclear, y ofrece la posibilidad de escoger entre *se* y *sé*. El segundo comentario se centra en la palabra *porque* y, además de dar la solución (*porque*), indica la referencia utilizada, en este caso la *Ortografía de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE, 2010). Por último, en cuanto a las construcciones mal formadas o adaptaciones incorrectas, además de dar la solución, ofrece una explicación y la referencia de la fuente consultada. Este es el caso del ejemplo «Él es el *ex presidente* de la comunidad», en donde indica «El prefijo “ex”, como cualquier otro prefijo, debe escribirse unido a la palabra que modifica».

LanguageTool, al igual que Stilus, se presenta como un corrector ortográfico, gramatical y de estilo. Destaca el hecho de que se pueda utilizar en diferentes soportes como webs, correos electrónicos, procesadores de textos y aplicaciones. También, como la herramienta anterior, tiene una versión de acceso libre y otra de pago, y revisa todo tipo de textos.

En cuanto al tipo de estrategias de retroalimentación que ofrece esta herramienta, en la versión de acceso abierto destacan la marcación y, en ocasiones, la solución. Cuando, por ejemplo, detecta un nombre propio en minúscula, ofrece la solución e indica «Se ha encontrado un posible error ortográfico», sin especificar que es un error en el uso de mayúsculas, aunque esto se pueda inferir al ver la solución. Con respecto a otros errores, como los de puntuación, marca el fragmento

en donde está el signo empleado incorrectamente y propone al usuario el acceso a la versión de pago: «Esta es una sugerencia avanzada que solo está disponible en la versión Premium de LanguageTool».

En tercer lugar, Estilector se define como un programa de ayuda a la redacción de textos académicos. Entre sus funciones están las de analizar el texto y su estructura, localizar problemas de tipo textual o estilístico, sugerir soluciones de mejora y proponer algunas correcciones ortográficas. Además, ofrece la posibilidad de aceptar o rechazar las correcciones ortográficas, así como de detectar el uso de la primera y segunda personas. Por último, destaca su detector de referencias bibliográficas y un sistema de control para revisar que todas las citas del cuerpo del texto aparezcan en el listado de referencias bibliográficas y viceversa. Estilector es de acceso libre y ha sido desarrollado por investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Entre sus estrategias destacan la sugerencia, la orientación, la recomendación, la marcación y la solución. Así, por ejemplo, en un texto que no tiene punto final, indica que no aparece tal signo ortográfico y ofrece la sugerencia: «Deberías colocar un punto al final de la frase». También detecta la repetición de palabras en los párrafos y ofrece la siguiente orientación: «Hay expresiones repetidas en un fragmento breve del texto. Para obtener la riqueza léxica requerida, deja dicha secuencia o expresión como está una vez y cambia el resto por una equivalente». En este comentario, junto con la marcación de las palabras repetidas, recomienda la consulta de diferentes fuentes como el *Diccionario de sinónimos y antónimos* o *La cocina de la escritura* de Cassany (2005). Por último, en esta herramienta cabe destacar la estrategia del refuerzo, es decir, aquella que anima al escritor a que tome sus propias decisiones. Si bien no aparece en los comentarios que hace de los textos, en el apartado de *Información de la web* se presenta esta estrategia: «La mayor parte de las veces, las recomendaciones son eso, recomendaciones. No son reglas ni normas rígidas, sino tendencias de la escritura académica que se han ido recogiendo a través de numerosas investigaciones a lo largo del tiempo. Tú eres quien escribe y quien debe decidir finalmente cuándo aceptar una sugerencia».

Por último, arText es un redactor asistido para el español que ayuda a escribir textos de ámbitos especializados. Incluye un módulo en el que se presenta la estructura del texto de tal manera que el usuario puede escribir diferentes géneros discursivos atendiendo a sus apartados prototípicos. También cuenta con un corrector ortográfico. Otro módulo tiene que ver específicamente con los niveles discursivo, morfosintáctico y léxico. Por ejemplo, ofrece la posibilidad de revisar párrafos-oración y párrafos largos, dividir oraciones largas, introducir y modificar conectores discursivos, e introducir y sistematizar el uso de siglas. Asimismo, detecta la repetición de palabras y las formas en voz pasiva, y aborda la sistematicidad del uso de verbos en primera persona del singular y del plural. Este sistema se puede utilizar

con diferentes textos profesionales y académicos, como, entre otros, el artículo de investigación y el artículo de revisión en el ámbito de la medicina, y el trabajo de fin de grado (TFG) en cualquier ámbito. Esta herramienta es de acceso libre y ha sido desarrollada por investigadores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

Las estrategias de retroalimentación que emplea arText son la marcación, la sugerencia, la explicación y la elección. Así, cuando un texto tiene párrafos u oraciones extensos, mediante la sugerencia propone su división con el comentario: «Parece que los párrafos marcados en el texto son bastante largos. Te recomendamos que los dividas en otros más cortos. Recuerda que cada párrafo debe tratar un tema diferente». Por otro lado, se emplea la marcación y la explicación con ejemplificación en el caso de la introducción de siglas: «Las unidades marcadas parecen siglas. Si es así, ten en cuenta que la primera vez que se utiliza una sigla en un texto, suele ir acompañada del término desplegado. Ejemplos: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)». En ocasiones, como es el caso del uso de conectores, la marcación viene acompañada de la elección: «Los conectores de la lista siguiente se repiten varias veces en el texto. Haz clic en cada conector para ver sugerencias de conectores alternativos».

En la Tabla 2 se resumen las principales estrategias de retroalimentación de las cuatro herramientas analizadas.

TABLA 2. Principales estrategias de retroalimentación de las herramientas analizadas

Herramienta	Estrategias de retroalimentación
Stilus	Marcación y explicación (versión de acceso libre) Solución, elección, sugerencia, elección (versión de acceso de pago)
LanguageTool	Solución, marcación (versión de acceso libre)
Estilector	Sugerencia, orientación, recomendación, marcación, solución
arText	Marcación, sugerencia, explicación, elección

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

El primer objetivo de este trabajo era presentar las características de cuatro herramientas de ayuda a la redacción de textos académicos en español. Al respecto, cabe destacar la heterogeneidad de sus funciones. En las herramientas de acceso restringido desarrolladas por empresas privadas predomina la atención a la ortografía, el estilo y la gramática. Por el contrario, en las herramientas de acceso abierto

completo se atiende también al nivel discursivo y a aspectos específicos del ámbito académico. Esto es coherente con el hecho de que las dos herramientas desarrolladas por equipos de investigación de universidades contemplan la especificidad de los géneros discursivos académicos, frente a las otras, en las que se puede revisar cualquier tipo de texto.

En cuanto al segundo objetivo, es decir, analizar las estrategias de retroalimentación de las herramientas de ayuda a la redacción de textos académicos, se puede afirmar que son variadas las estrategias ante un mismo error. No obstante, es preciso matizar esta afirmación. En general, las herramientas de acceso restringido solo ofrecen la solución o la marcación en sus versiones en abierto. En cambio, las herramientas de acceso abierto completo se sirven de diferentes estrategias como la explicación, la sugerencia, el refuerzo, la elección, la orientación o la recomendación.

Estos resultados ponen de manifiesto dos cuestiones sobre las que hay que llamar la atención: el acceso y la aplicación didáctica de las herramientas. En primer lugar, en cuanto al acceso, el hecho de que algunas sean de acceso restringido –mediante pago– supone una limitación para su uso por parte de estudiantes universitarios. Asimismo, como se ha indicado, las estrategias de retroalimentación en sus versiones libres son limitadas. En cambio, en las aplicaciones de acceso abierto el estudiante encontrará más estrategias y contenidos relacionados solo con géneros discursivos académicos. En segundo lugar, en cuanto a su aplicación didáctica, la finalidad de las cuatro herramientas analizadas no es en ningún caso sustituir la labor de un profesor o tutor en el acompañamiento durante el proceso de escritura de un texto académico. Por el contrario, pueden convertirse en una herramienta didáctica que promueva la reflexión durante este proceso de escritura.

Estas herramientas pueden ayudar en las fases de redacción y revisión de los textos, y –como en el caso de arText– también en la planificación, en tanto que permite organizar el contenido del texto en sus diferentes apartados. Asimismo, las herramientas de ayuda a la redacción se pueden utilizar en diversas instancias, como la tutoría entre un profesor y un estudiante, o en las tutorías de escritura, propias de los centros de escritura, en las que un tutor-estudiante acompaña a otro estudiante durante el proceso de escritura. En ambos casos, tanto el profesor como el tutor se pueden servir de las herramientas de ayuda a la redacción para favorecer la reflexión en torno al texto y, en este marco, tener en consideración las sugerencias, recomendaciones, explicaciones y demás estrategias que ofrecen. También se pueden emplear en iniciativas relacionadas con la escritura a través del currículum, con actividades de escritura colaborativa o de revisión entre pares. La escritura, que nació y es entendida como una sofisticada y compleja tecnología, debe servirse de las tecnologías de la información y la comunicación para continuar con su desarrollo. La escritura del futuro será autónoma, pero también colaborativa y algorítmica

(Hill-Duin y Pedersen, 2021). En este contexto, las herramientas de ayuda a la redacción y la inteligencia artificial son y deben ser consideradas como importantes recursos didácticos para el desarrollo de la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAT, O. y ROCAFORT, A. (Coords.) (2017). *Cómo investigar: Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis y otros proyectos de investigación*. Profit.
- ARBELÁEZ, M. y ONRUBIA, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- BARRAGÁN, R. y BUZÓN, O. (2005). Metodología para la evaluación de páginas web educativas: la educación superior dirige su mirada a Europa. Trabajo presentado en *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- BARRIOS, M. y BARRIENTOS, J. (eds.) (2016). *El trabajo de fin de grado. Teorías y prácticas*. Vision Libros.
- CASSANY, D. (2005). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- CASSANY, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Anagrama
- CASSANY, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Ariel.
- CASTELLS, N., MINGUELA, M., NADAL, E., SOLÉ, I., MIRAS, M. y CUEVAS, I. (2022). La lectura y la escritura para aprender en la Universidad: representaciones de estudiantes y docentes de distintas disciplinas. En M. CASTELLÓ y N. CASTELLS (Eds.), *Escribir en la universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Octaedro.
- CONROY, M. (2010). Internet tools for language learning: University students taking control of their writing. *Australian Journal of Educational Technology*, 26(6), 861-882.
- GUZMÁN-SIMÓN, F, PACHECO-COSTA, A. y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2022). El feedback en la mejora de la escritura académica: un estudio de casos sobre el género «revisión de la literatura». En M. CASTELLÓ y N. CASTELLS (Eds.), *Escribir en la universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Octaedro.
- DA CUNHA, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *ELUA*, 34, 39-72. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>
- DA CUNHA, I., y ESCOBAR, M. Á. (2022). Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 205-233. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.205>
- HILL-DUIN, A. y PEDERSEN, I. (2021). *Writing Futures: Collaborative, Algorithmic, Autonomous*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70928-0>
- HUANG, J. y WILSON, J. (2021). Using automated feedback to develop writing proficiency. *Computers and Composition*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102675>
- HYLAND, K. y HYLAND, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- LÓPEZ, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.657>

- MARTÍN-MARCHANTE, B. (2022). TIC e inteligencia artificial en la revisión del proceso de escritura: su uso en las universidades públicas valencianas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28,16--31.10.7203/realia.28.20622
- MACKIEWICZ, J. y THOMPSON, I. (2018). *Talk about writing. The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors*. Routledge.
- MONTOLÍO, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Ariel.
- NATALE, L. (2013). Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. *Legenda*, 17(16), 86-114.
- NATALE, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL, 81-98.
- NATALE, L. (2021). Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios. *Signos*, 54(105), 236-257. DOI: 10.4067/S0718-09342021000100236
- NÚÑEZ, J. A. (Coord.) (2015) *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Pirámide.
- NÚÑEZ, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Revista Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- NÚÑEZ, J. A. y MORENO-NÚÑEZ, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26, 44-60.
- NÚÑEZ, J. A. y ERRÁZURIZ, M^a C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- NÚÑEZ, J. A. y DA CUNHA I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 131-144. <https://doi.org/10.5209/clac.73906>
- PASTOR-CESTEROS, S. (2023). *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- STEVENSON, M. y PHAKITI, A. (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing*, 19, 51-65.
- STROBLA, C., AILHAUD, E., BENETOSC, K., DEVITTD, A., KRUSEE, O., PROSKEF, A. y RAPPG, Ch. (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. *Computers and Education*, 131, 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005>

GÉNEROS TEXTUALES DIGITALES Y SU CONCATENACIÓN PEDAGÓGICA EN ACTIVIDADES GAMIFICADAS

Digital Textual Genres and their Pedagogical Chain in Gamified Activities

HERIK ZEDNIK¹, MYRCEA SANTIAGO DOS SANTOS² Y HARVEY

MICHEL ÁNGEL CAMPINS SUÁREZ³

Universidad Estatal de Piauí

¹herik.rodrigues@srn.uespi.br; ²myrceaharvey@prp.uespi.br;

³michelangel2@gmail.com

RESUMEN

El capítulo aborda el papel de los géneros textuales, su dimensión funcional epistemológica situada en la realidad social, así como su función en el aprendizaje escolar, destacando el análisis de algunos géneros surgidos, como formas emergentes de comunicar, en la era post-digital. El tema partió del siguiente cuestionamiento: ¿cómo las metodologías activas, especialmente la gamificación, pueden colaborar en el desarrollo de actividades dirigidas, considerando la importancia comunicativa que ofrecen los géneros textuales digitales? El objetivo principal de este capítulo es relatar la experiencia de actividades prácticas apoyadas en metodologías activas y, en particular, en actividades gamificadas, como estrategia para despertar en los estudiantes el interés por la producción y lectura de textos, propios de los nuevos géneros textuales digitales. El enfoque metodológico se centró en un levantamiento bibliográfico basado en los siguientes autores: Bakhtin (1979); Marcuschi (2008), Signorini et al (2014); Filatro y Cavalcanti (2019); Creswell (2010) y, además, un relato de experiencia ejemplificado a través de cuatro actividades específicas. Además, evaluamos el compromiso y el protagonismo de los estudiantes en un curso de grado de una universidad pública brasileña. En el registro realizado posteriormente se destaca que los objetivos académicos del curso fueron alcanzados y aprovechados satisfactoriamente, así mismo, el

notable protagonismo de los estudiantes en las clases reveló un incremento de sus capacidades discursivas y comunicativas. Además, se observó que la socio-comunicabilidad parece ser ampliamente percibida en los géneros textuales digitales, cuando se aplica a través de un enfoque didáctico contextualizado.

Palabras clave: Era post-digital; gamificación; género de texto; género textual digital; metodologías activas.

ABSTRACT

The chapter addresses the role of textual genres, their epistemological functional dimension situated in social reality, as well as their role in school learning, highlighting the analysis of some genres arising from the emerging ways of communicating in the post-digital era. The theme started from the following problematizing question: how can active methodologies, especially gamification, collaborate in the development of activities aimed at the production of digital textual genres? The main objective of this chapter is to report the experience of practical activities supported by active methodologies and, in particular, in gamified activities as a strategy to arouse in students an interest in text production and reading through digital textual genres. The methodological approach focused on a bibliographic survey based on the following authors: Bakhtin (1979); Marcuschi (2008), Signorini et al (2014); Filatro and Cavalcanti (2019); Creswell (2010) and, in addition, an experience report exemplified through four specific activities. Additionally, we evaluated the engagement and protagonism of students in a university course at a Brazilian public university. Therefore, it was recorded that the academic objectives of the course were better used and the student protagonism was congruent with the students' discursive and communicative capacity. Furthermore, it was observed that socio-communicability seems to be widely perceived in digital genres, when applied through a contextualized didactic approach.

Keywords: Post-digital era; gamification; text genre; digital textual genre; active methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

EL DOMINIO DE UN GÉNERO TEXTUAL es una forma de realizar objetivos que tienen que ver con la interacción de los individuos en actividades pragmáticas de su vida cotidiana, llevando a cabo favorablemente sus funciones socio-comunicativas (Bakhtin, 1979). Desde esta perspectiva, los géneros textuales digitales, surgidos en la sociedad tecnológica, legitimados por esta, por sus objetivos y fines comunicativos, pretenden sumar a las prácticas pedagógicas el desarrollo de innovaciones didácticas.

En este contexto, las actividades mediadas por metodologías activas, se presentan como estrategias concretas de apoyo a la enseñanza de los géneros en esta nueva

era, agenda central de nuestro objeto de investigación, *in casu, game*: infografía, *Storytelling*, video y mapa conceptual.

Las metodologías activas son, en definitiva, recursos didácticos que se destacan por propiciar el protagonismo del alumno en actividades planificadas hacia objetivos diferenciados y basados, en su mayor parte, en tareas (*task-based activities*) que los alumnos experimentan y que se distinguen de las llamadas «clases tradicionales», dado que fomentan el dinamismo y la interacción con medios digitales en tiempo real (Filatro y Cavalcanti, 2018).

Desde esta perspectiva, y ante esta urgencia, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo pueden las metodologías activas, especialmente la gamificación, colaborar en el desarrollo de actividades dirigidas a la producción de géneros textuales digitales? y ¿Cómo es posible relacionar estas con los géneros digitales puestos a disposición a través de herramientas tecnológicas?

Para comenzar a responder a estas preguntas, se hace el relato de la experiencia de actividades prácticas apoyadas en metodologías activas y, en particular, en actividades gamificadas, usadas como estrategia principal para despertar el interés del estudiante en la producción y lectura de textos a través de géneros textuales digitales.

En tal sentido, creemos conveniente investigar cómo se están gestando estos nuevos géneros a partir de la integración de estas metodologías, y cómo se verifica su redimensionamiento y funcionalidad, además de comprender cómo se ha llevado a cabo la manifestación material de los discursos y su difusión en términos de implementación en un ambiente educativo (Maingueneau, 2001 *apud* Marcuschi, 2008, p. 173).

De la mano con el factor teórico, para esta investigación resultó fundamental el elemento práctico. Experimentar, de primera mano, la aplicación de las actividades y el proceso didáctico, centrado en el factor protagónico de los estudiantes. Se optó por el nivel de Educación Superior, en una clase del cuarto período del curso de Pedagogía en la Universidad Estadual de Piauí (UESPI), durante el desarrollo del currículo de la disciplina Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación en el semestre 2019.1. Sobre esto, verificamos y explicamos más adelante, cómo se lograron los objetivos centrales de la disciplina en cuestión, mediante la aplicación de un ejercicio práctico sobre el tema de los géneros digitales, que incorporó actividades gamificadas.

En suma, para puntualizar la estructura general de nuestro artículo, se expone la siguiente relación de contenidos: la presente sección 1 - Introducción; sección 2 - Ruta metodológica; apartado 3 - Géneros digitales, desarrollo del lenguaje y la gamificación como estrategia didáctica alternativa; y finalmente, la sección 4 - Informe de la experiencia y consideraciones finales.

2. RUTA METODOLÓGICA

La metodología utilizada en este artículo se configura en un levantamiento bibliográfico sobre el tema de los géneros textuales digitales y sus funcionalidades en la sociedad tecnológica, y, adicionalmente, en un relato de experiencia, «[] en tanto busca describir y analizar una práctica con la aplicación de métodos y técnicas diferenciadas de uso común» (Zednik et al., 2019, p. 3337).

Las estrategias gamificadas, utilizando diferentes géneros textuales digitales, fueron implementadas durante el desarrollo de la disciplina Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la Licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Estadual de Piauí - UESPI, en el período 2019.1, alcanzando resultados significativos, conforme a la evaluación y análisis de la experiencia. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas, formuladas a los participantes (44 estudiantes del curso de Pedagogía) de la experiencia y actividades llevadas a cabo, cuyos resultados serán presentados en la sección 4.

A través del relato de la experiencia del uso de diferentes géneros textuales digitales, recurriendo a las actividades gamificadas, pretendemos promover la socialización de buenas prácticas pedagógicas y el intercambio de experiencias. En adición, mostramos que el proyecto fue planificado tomando especial consideración en el eje de la «Cultura Digital», como materia relevante incorporada a la Base Nacional Común Curricular (BNCC) vigente. De tal modo, son recurrentes las referencias a los diversos géneros textuales digitales a lo largo del documento, sin duda resultan indispensables para la formación de los profesores de cara a esta nueva era. Esto constituye un desafío en el desarrollo de nuevos currículos en las redes educativas, tanto públicas como privadas en Brasil, elemento esencial para el avance de la educación, y en específico, de los cursos de licenciatura.

Presentamos brevemente el relato de experiencia de la ruta utilizada para la preparación y realización de las clases, en la que se contemplaron las siguientes etapas:

- 1) Levantamiento bibliográfico: se realizó un levantamiento bibliográfico, con libros y textos relacionados con la educación gamificada y los géneros textuales digitales.
- 2) Planificación y preparación de clases: se planificó la metodología, así como la elaboración de los recursos didácticos a utilizar en las clases magistrales, las actividades prácticas a realizar y la forma de evaluación.
- 3) Presentación y movilización de la propuesta: se presentó y explicó a la clase el plan de estudios y la metodología a utilizar y, llegado el momento, se hizo el llamado para asegurar la asiduidad de los estudiantes. La clase fue

dividida en 6 equipos y se les presentó la tabla de puntuación, así como las reglas.

- 4) Aplicación de las clases: en cada encuentro los alumnos fueron desafiados con misiones y actividades prácticas relacionadas con los temas trabajados. La frecuencia también estaba ligada al puntaje, es decir, si alguien del grupo se ausentaba de clase, el grupo no puntuaba ese día en términos de frecuencia. Además de las clases presenciales, los alumnos contaron con el apoyo de la plataforma *Classroom*, donde se puso a disposición previamente todo el material a trabajar en la disciplina y actividades propuestas.
- 5) Cuestionario: con la finalidad de recoger información sobre la experiencia vivida desde la perspectiva del estudiante, se aplicó un cuestionario mixto que constaba de 14 preguntas.
- 6) Análisis y evaluación de resultados: al final se realizó una evaluación de los resultados obtenidos, con base en las observaciones recolectadas en cada encuentro, el material producido para la disciplina, las actividades propuestas y el cuestionario aplicado.

3. GÉNEROS DIGITALES Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Considerando que la tecnología es algo que genera revolución en su tiempo (Zednik, 2020), se destaca la escritura como una de las mayores jamás desarrolladas en toda nuestra historia como sociedad, pudiendo ser globalmente caracterizada como la ocurrencia de signos en un soporte (físico o virtual).

La evolución de las tecnologías digitales, la diversificación de soportes (por ejemplo, papel, pantalla) y lenguajes (verbales o no verbales) han ampliado las posibilidades comunicativas, favoreciendo incluso la colaborativa, como observamos en *Wikipedia*, y, por tanto, una transmutación de los géneros textuales tradicionales hacia los digitales (ejemplo: de carta a *e-mail*, de notas a mensajes instantáneos; de publicaciones a *posts* en redes sociales), de modo que hoy tenemos *blogs*, *fan-fics*, *sites*, *e-mails*, *vlogs*, *chat*, *wikis*, *fórum*, *e-books*, *tweets*, entre otros. Todos estos, ejemplos de entornos digitales en los que se gestan y desarrollan nuevos géneros textuales digitales.

Pero ¿qué son los géneros textuales digitales? Según Gutiérrez y Storto (2018), Silva y Mercado (2017) y Marcuschi (2003), se caracterizan por ser enunciados publicados en el ciberespacio, con particularidades y estructuras específicas, que posibilitan comunicaciones sincrónicas (en tiempo real) y asincrónicas (con desfase temporal entre la producción/envío y recepción del enunciado), pudiendo

presentar hibridación entre rasgos característicos del habla y la escritura, así como intergeneración¹.

La actual Base Nacional Común Curricular (BNCC) reconoce tales géneros como nuevas formas de comunicación, que han surgido como resultado de los avances tecnológicos, destacando competencias, habilidades y conocimientos a ser desarrollados por los estudiantes de Educación Básica (Brasil, 2018).

Silva (2011, p. 130) señala que:

[...] ante el contexto dinámico de la cultura digital, se redimensiona el debate sobre los géneros en los nuevos soportes comunicativos, percibiendo el ciberespacio y los entornos virtuales de aprendizaje como nuevos dominios para las relaciones sociales entre los sujetos, así como para nuevas estrategias comunicativas utilizadas en los géneros digitales.

En el ámbito pedagógico, los entornos virtuales han ofrecido diferentes soportes para el uso de géneros textuales, brindando a los estudiantes nuevas formas de aprender al estimular un proceso de enseñanza-aprendizaje diferenciado, atractivo e innovador. Así pues, existe consenso en interpretar que el mundo virtual y la comunicación están profundamente relacionados, favoreciendo nuevos y valiosos descubrimientos para el campo del lenguaje.

Los avances tecnológicos ciertamente brindan propuestas de innovaciones comunicativas a las formas del lenguaje. En este sentido, es fundamental que la escuela utilice los géneros textuales como estrategia de apropiación de una lengua. Por tanto, la gran inmersión en el mundo virtual que existe en la actualidad, requiere que también aprendamos los métodos y recursos comunicativos presentes en los géneros digitales, para comprender, interpretar y analizar correctamente la información que se intercambia. Pero ¿cómo reconocer un género textual digital (GTD)?

Los géneros digitales, por tanto, se presentan como grandes herramientas educativas que colaboran en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los géneros favorecen la interacción, ya que son grandes vehículos socio-comunicacionales, estos posibilitan la comprensión de los enunciados y el contacto con propósitos específicos, que acercan al estudiante a diferentes estilos de lenguaje. Esto significa que no solo se beneficia la asignatura de Lengua Portuguesa, sino todas las áreas del conocimiento (Nova Escola, 2018).

¹ «La intergeneración, o intertextualidad intergéneros, consiste en la fusión de diferentes géneros para cumplir un determinado propósito comunicativo» (Pérez, s/d [on-line]).

FIGURA 1. Características de un GTD

<p>1</p> <ul style="list-style-type: none">• Una característica muy peculiar de estos “nuevos” géneros sería el conjunto de aspectos existentes en su función.	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none">• La hipertextualidad ofrece diversas posibilidades de integración de enunciados, a través de formas semióticas diversificadas: textos, sonidos e imágenes.	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none">• La diferenciación y definición de los géneros puede decidirse no sólo por las características de los aspectos socio-comunicativos, sino también por las formas y entornos en los que se sitúan.
---	---	--

Fuente: Revista Nova Escola (2018)

3.1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A LA LUZ DE LOS GÉNEROS TEXTUALES DIGITALES

Tomando en cuenta estas herramientas pedagógicas presentadas en el apartado 3, resulta interesante repensar otro gran recurso como lo es «las metodologías activas». El planteamiento tiene que ver con la articulación de esos nuevos modos de comunicación, propios, comprensibles y asumibles por las actuales generaciones de jóvenes nativos digitales, para llevar un paso más allá, la relación comunicativa entre el docente y sus alumnos. Esto en función de facilitar el acercamiento, el intercambio de ideas y la concreción del proceso de enseñanza a través de las metodologías activas. A la luz de un período en que las tecnologías están más presentes que nunca, la innovación ha sido la consigna y, principalmente, los docentes necesitan revisar sus prácticas para brindar una educación innovadora, buscando colocar al estudiante como protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, frente al escenario didáctico tecnológico, presenciamos que «[...] la forma de enseñar, entendiendo que cada materia es diferente, y cada docente y/o instructor tiene algo único y especial que aportar a sus cursos, es esencial» (Almeida y Melo, 2017, p. 3) el desarrollo de estrategias y procesos de aprendizaje diferenciados, que puedan llevar al alumno a estudiar de forma autónoma, estimulando así su progreso individual cognitivo, procedimental y actitudinal. Para Bloom: «[...] muchas personas reconocen que la capacidad humana para aprender difiere de una persona a otra [...]» (1944, 1972 *apud* Ferraz y Belhot, 2010, p. 423).

En este contexto, «[...] una de las principales tendencias de la educación actual, que busca que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes, propone un retorno al «hacer»» (Zednik, 2020, p. 72). Esta línea pedagógica destaca las metodologías activas como «[...] formas de desarrollar el proceso de aprendizaje, utilizando experiencias reales o simuladas, buscando las condiciones para resolver

con éxito los desafíos que surgen de las actividades esenciales de la práctica social, en diferentes contextos» (Berbel, 2011, p. 29).

Corroborando esta comprensión, las autoras Filatro y Cavalcanti (2018, p. 7), describen que «[...] las metodologías activas están ancladas en una visión más humanista, menos tecnicista de la educación, se inspiran en teóricos cuyas tesis surgieron en oposición a los modelos tradicionales vigentes». Para Almeida *et al* (2019) actualmente las metodologías activas se utilizan como estrategias pedagógicas enfocadas en el estudiante, a través de situaciones educativas y propuestas diferenciadas, permitiendo que este sea el agente de su propio proceso educativo, realizando acciones y actividades que lo induzcan a reflexionar.

En cuanto a los géneros digitales tenemos, entre sus principales características, la producción de textos cada vez más breves y directos, la implementación de elementos verbales y audiovisuales interactuando y la presencia de hipertextos² (Leão, 2017 y Magnabosco, 2009). Con la introducción de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIDC), principalmente de Internet, nuevas actitudes y acciones didácticas son admitidas a los docentes, al mismo tiempo que nuevas herramientas y recursos comienzan a ser desarrollados pensando en estos profesionales y sus innovadores procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es primordial que los docentes, «[...] además del necesario conocimiento sobre estas tecnologías, utilicen tales herramientas no solo como apoyo metodológico, sino también como formas para desarrollar en el educando un sentido crítico ante el acto de leer y escribir» (Magnabosco, 2009, p. 56).

Si analizamos este concepto de géneros digitales a partir de su incorporación en las metodologías activas, se puede observar que ambos tienen como propuesta la competencia del estudiante por una postura crítica, frente al estudio. Leão (2017, p. 90) se muestra de acuerdo con esta reflexión y agrega que:

Una vez que los géneros textuales se evidencian por el resultado de las distintas relaciones sociales, en un contexto de uso y a través del uso de la lengua, trajeron una nueva investidura a las actividades comunicativas existentes, pues, además de incorporar varios recursos multimedia en sus interlocuciones, estos géneros brindan a los usuarios nuevas formas de ver el mundo y de reconstrucción de la realidad.

Cuando estos géneros digitales se relacionan con las metodologías activas, el uso de las herramientas digitales y los recursos disponibles en Internet, se alcanza a ver la riqueza de estímulos que pueden brindar al estudiante, promoviendo una

² El hipertexto es una composición de información escrita, organizada de tal manera que el lector es libre de elegir varios caminos, a partir de secuencias asociativas posibles entre bloques vinculados por referencias, sin estar atado a una sola cadena lineal.

educación innovadora. De acuerdo con esto, Mattar (2017) describe que las metodologías activas incentivan al estudiante a tomar una posición más dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonando la posición receptiva unidimensional, al apropiarse de múltiples roles y perspectivas: como decisor, creador, jugador, docente, actor, investigador, etc. Esta estrategia engranada a la gran evolución tecnológica actual, nos sitúa en el compromiso como docentes, de presentar una correlación de esa multiplicidad, a través de los recursos y herramientas digitales puestos a disposición para la actividad didáctica, y en el caso que nos compete, para la enseñanza de los géneros textuales.

3.2. LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA ALTERNATIVA

Tratándose de la gamificación, como estrategia metodológica demandada en la comunidad docente, resulta evidente que la integración de los juegos digitales en la praxis educativa, se muestra como un campo muy fértil para el desarrollo de alternativas didácticas, en tanto recurso dinámico e interactivo de gran atractivo. Al considerar el sesgo de las metodologías activas, en función de las competencias del alumno en lo que respecta a su formación intelectual, relacionada con contenidos lingüísticos que presentan cierta complejidad, surge la gamificación como una herramienta motivadora, ventajosa para la planificación de una enseñanza progresiva, basada en elementos cualitativos y cuantitativos hacia el alcance de objetivos concretos.

Siendo así, destacamos que si bien las innovaciones en métodos de abordajes didácticos son desafiantes, el uso de recursos tecnológicos, en el entrecruzamiento de diferentes formas de enseñanza, se vuelve en ocasiones imprescindible, ante la nueva realidad inmersiva de la cibercultura. Los mecanismos virtuales tangentes a la demanda docente global sugieren intercalar nuevas opciones de tendencias tecnológicas con funcionalidades gerenciales en la construcción del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de nuevas habilidades interrelacionales entre el docente y el alumno.

Del mismo modo, hay que admitir que la incorporación de la gamificación como recurso alternativo a las metodologías activas ha favorecido, en gran medida, al avance del conocido aprendizaje significativo e interactivo, a medida que el carácter interdisciplinario y contextual de la enseñanza se adapta a la planificación didáctica del profesorado. Además, se hace hincapié en que la motivación de los docentes para adherirse a nuevas contextualizaciones a sus laboriosas demandas es un factor relevante para el éxito de las aspiraciones didácticas.

Según Da Silva, Toassi y Harvey (2020, p.234), «[...] la gamificación ha sido una buena alternativa representativa de la innovación didáctica», y aunque «[...]

la propuesta de gamificación sugiere una alternativa innovadora en los abordajes de enseñanza contextualizada», el recurso exige un cambio de actitud, para aportar eficacia en el resultado de las acciones de la organización (Filatro y Cavalcanti, 2018, p. 162).

En concordancia, entendemos que innovar en la práctica pedagógica implica la integración de nuevas metodologías que apuntan al protagonismo de los estudiantes, dando como resultado un importante desarrollo de su autonomía. Sobre esto, asumimos que las actividades gamificadas, en cuanto a su aplicabilidad en el contexto didáctico de los géneros textuales digitales, articuladas con metodologías activas, suponen una gran efectividad pedagógica y un carácter ciertamente transformador de la práctica docente.

De este modo, se infiere que intercalar estrategias interactivas en los ejercicios prácticos contextualizados, tienden a enriquecer los planteamientos didácticos, facilitando un retorno más significativo en la relación profesor-alumno propiamente, redundando en sustanciales resultados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas desarrolladas.

4. INFORME DE LA EXPERIENCIA

Las actividades de la disciplina Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación se organizaron a través de una tabla de puntuación. Los criterios establecidos para tal ponderación fueron: la entrega de las actividades a tiempo, la participación conjunta de los miembros del equipo y el éxito en las actividades propuestas, la asistencia a clases (en ausencia de algún miembro, el equipo no puntuaba) y el éxito en las misiones sorpresa.

A continuación se describen algunos ejemplos de las actividades realizadas durante la experiencia de educación gamificada utilizando géneros textuales digitales:

ACTIVIDAD 1

Género Digital: Infografía

Herramienta: Canva

Propuesta: Después de desarrollar el tema de la Unidad 7 - Acciones de seguridad electrónica y política de combate de los vicios digitales, a los estudiantes se les propuso el reto de crear una infografía sobre temas relacionados con las adicciones digitales, la seguridad electrónica y la ciberética.

ACTIVIDAD 2

Género digital: *Storytelling*

Herramienta: *Utellstory*

Propuesta: Después del desarrollo de la Unidad 6 - La BNCC y las metodologías activas, los estudiantes tuvieron la misión de crear un *Storytelling* (una narración) sobre el tema «Pensamiento creativo en la educación», relacionado con la BNCC y las metodologías activas.

ACTIVIDAD 3

Género Digital: Video

Herramientas: *YouTube, Power Direct, InShot, Freepik*

Propuesta: Luego del desarrollo de la Unidad 5, acerca de las herramientas de autoría, a los estudiantes se les encargó crear un video en grupo, utilizando la técnica de *Stop motion*; al final del video, debían insertar los créditos de los integrantes del grupo, ponerlo en un repositorio de videos y postear el link en el grupo de *WhatsApp* y en el fórum de *Classroom*.

ACTIVIDAD 4

Género Digital: Mapa Conceptual

Herramientas: *Lucidchart y CmapTools*

Propuesta: En la evaluación final, el equipo tuvo que crear un mapa conceptual con los contenidos trabajados durante el curso. La elección de la herramienta a trabajar se dejó a libre decisión de cada equipo.

De este modo, en cada clase se daba a conocer un nuevo género digital a través de una actividad gamificada, cuyo propósito era explorar el tema tratado en la clase. Durante el curso se propusieron diferentes actividades como: creación de *quiz*, historietas, documentales, afiches, *podcast*, dinámicas de continúe la historia, foro de debates, entre otras.

Después de completar este curso, se aplicó un cuestionario a los 44 alumnos participantes, elaborado en *Google Forms*, que contenía preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas tenían como objetivo recabar informes sobre la experiencia con diferentes géneros digitales mediante el uso de estrategias gamificadas, mientras que las preguntas cerradas, formuladas mediante la escala de Likert, tenían por objeto evaluar la experiencia.

Los datos recabados mostraron que la clase estuvo compuesta por un 65% de estudiantes con edades entre 20 y 25 años, un 13% entre 25 y 30 años, un 9,1% entre 35 y 40 años y un 11% entre 18 y 19 años, evidenciando que el grupo estuvo constituido por una mayoría de nativos digitales. En cuanto al conocimiento de los términos gamificación y géneros textuales digitales, el 95,5% de los encuestados afirmó que ya los conocía. A pesar de ello la mayoría, un 75,9%, nunca había participado de una experiencia educativa, o formación pedagógica alguna con uso de géneros digitales en actividades gamificadas. Este resultado apunta a una necesidad de innovación metodológica en los cursos de formación docente, señalando el riesgo de que, en vista de la ausencia de este tipo de experiencias, se esté impidiendo el positivo avance en la práctica educativa de los futuros profesionales.

En cuanto a las respuestas recogidas por el cuestionario, los participantes, en general, valoraron positivamente su participación en las actividades vivenciadas. Los comentarios más utilizados en los informes fueron: «algo nuevo», «extremadamente importante», «aprendí mucho», «excelente experiencia», «clases más divertidas y atractivas», «amplíé mi visión sobre los géneros textuales».

La estrategia de gamificación también favoreció el aspecto participativo de los grupos, ya que las actividades propuestas exigían de la presencia, interacción y una cierta sintonía grupal en los equipos. Se infiere, por tanto, que las estrategias gamificadas posibilitaron prácticas colaborativas que reforzaron el concepto de inteligencia colectiva de Levy (2007), estimulando la interacción entre los estudiantes, mejorando su disposición para el necesario intercambio de ideas, experiencias y saberes, sin los cuales no habrían superado los desafíos propuestos con la misma eficacia.

Así, el resultado de la investigación apunta a una considerable satisfacción en relación a la experiencia de educación gamificada con enfoque en los géneros textuales digitales, tanto en el aspecto teórico como en el práctico; remarcamos también el potencial que tienen las tecnologías digitales (TD) para posibilitar acciones más interactivas, colaborativas y dinámicas. Sin embargo, no es en estas tecnologías donde se encuentra el factor preponderante para el desarrollo de actividades pedagógicas innovadoras, sino en el elemento humano, en la competencia y creatividad del docente al momento de planificarlas de acuerdo con sus objetivos didácticos, explorando el potencial de las metodologías activas.

De esta forma, si por un lado el uso de metodologías activas contribuye a que el estudiante se involucre en los desafíos propuestos, tal como se ha querido ilustrar en este relato de experiencia, por el otro, exige que el docente planifique estrategias didácticas más alineadas con las nuevas generaciones, apoyándose del lenguaje, la mecánica y la estética de los *games* para construir espacios de aprendizaje más dinámicos y divertidos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como afirma Marcuschi (2008), la noción de elementos textuales y su funcionamiento en el ámbito escolar es primordial; además, es importante tener presente el concepto del género a ser trabajado, ya que este revela de qué manera se desarrollará la práctica social y su finalidad. Siendo así, la disposición de los géneros digitales modela la adopción de soportes innovadores, formatos dinámicos y coloridos, los cuales acercan al actor social que más ha carecido de protagonismo en la historia de la educación, el estudiante, ahora como participante activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, de una manera significativa y socializante.

En esta perspectiva, la configuración de prácticas pedagógicas sustentadas por las nuevas tendencias de enseñanza, parece reflejar prolíficas posibilidades en el aprendizaje. La versatilidad de la temática de los géneros textuales ha demostrado ser un importante recurso con el cual se han alcanzado altos niveles cualitativos de socio-comunicabilidad y destreza en el formato escrito. Por esto además, destacamos la importancia de la formación y cualificación de los profesionales de la educación, en lo que se refiere al buen uso de las tecnologías digitales en la gestión pedagógica, así como la actualización de planes didácticos complementarios que satisfagan la demanda docente por las metodologías activas.

En cuanto a los resultados del análisis del relato de experiencia presentado en este artículo, se observaron efectos positivos tanto en la implementación del enfoque metodológico activo, como en la estrategia didáctica de gamificación, en función del desarrollo de las actividades propuestas dentro de la temática de los géneros textuales. En las que se generó una participación más interactiva de los estudiantes, así como una comunicabilidad más expositiva. Así pues, se admite que el envoltorio de la elaboración de una buena planificación pedagógica facilita la ejecución de las actividades, siempre en paralelo con una conducción auténtica del docente en su labor pedagógica.

De esta forma, destacamos la importancia del docente en la gestión de sus prácticas al disponer de los recursos tangenciales accesibles, proyectando estrategias funcionales que posibiliten una calidad óptima en la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, a partir del objeto de estudio de este artículo, distinguimos que la funcionalidad de los géneros digitales, en la propuesta de enfoques estratégicos de metodologías activas, frente a actividades gamificadas, tiende a sugerir una rica oportunidad para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Además, señalamos que el uso de herramientas tecnológicas en situaciones de aprendizaje parece contribuir a la interactividad, cuando se explora desde una práctica dinámica de comunicabilidad, favoreciendo así a la superación de los retos en la praxis docente.

Considerando la notoriedad de este gran advenimiento tecnológico en todo el espectro social, que incluye, entre otras, obviamente al sector educativo, se considera necesario explorar las posibilidades que los recursos digitales ofrecen en escenarios contextualizados. Sobre todo, se debe aprovechar el desarrollo de propuestas didácticas innovadoras en favor de incrementar los niveles de calidad relacional entre docentes y alumnos, además del obvio crecimiento intelectual de los mismos, generando así los resultados satisfactorios del propósito final de la jornada escolar y/o académica.

Finalmente, en referencia a la discusión sobre la funcionalidad de los géneros textuales y su dimensión epistémica en la sociedad tecnológica, se sugiere que el profesional está obligado, en su práctica, a apropiarse conscientemente de los soportes digitales, en la elaboración de un recurso metodológico que considere enfoques innovadores, tales como las metodologías activas, para desarrollar diferentes formas de aprendizaje. Del mismo modo, recomendamos la exploración de la gamificación como estrategia puente para la exploración de actividades interactivas, ya que certificamos y valoramos positivamente la importante tendencia de la ejecución práctica en la enseñanza contextualizada de los géneros textuales digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.C.A. y MELO, A. F. B. (2017). Flipped Classroom como estrategia metodológica para la Educación Superior: Un caso de AnBar Organización de Eventos [Comunicación]. 23° Congreso Internacional CIAED - ABED de Educación a Distancia, Foz do Iguaçu, Brasil.
- ALMEIDA, A.C.A. y MELO, C. I. B., HARVEY, M.S.S., LIMA, M.V.A. y CHAVES, P. J. S. (2019). Metodologías activas a la luz de Comenius: una experiencia en estudios de posgrado [Comunicación]. Congreso de Tecnologías en Educación (CTRL+E), Porto Alegre, Brasil. <https://doi.org/10.5753/ctrl.2019.8876>.
- BAJTÍN, M. (Volochinov) (1979). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Problemas fundamentales del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Hucitec.
- BERBEL, N. A. N. (2011) Metodologías activas y la promoción de la autonomía estudiantil. *Seminario de Ciencias Sociales y Humanas, Londrina*, 32(1), 25-40.
- DA SILVA, M. M. C., TOASSI, P. F. P., HARVEY, M.S. y Dos S. (2020). Metodologías Activas y Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Objetos de Aprendizaje como recurso didáctico en el contexto de la Gamificación. *Revista Linguagem em Foco*, 12(2), 227-247. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732>
- FERRAZ, A. P. C. M. y BELHOT, RV (2010). Taxonomía de Bloom: Revisión teórica y presentación de los ajustes del instrumento para definir los objetivos instruccionales. *GE-PROS. Gerencia de Producción, Operaciones y Sistemas*, 17, 421-431.
- FILATRO, A. y CAVALCANTI, C.C. (2018). *Metodologías innovadoras en educación presencial, a distancia y corporativa*. Saraiva Educação.

- GAROFALO, D. (2018). Cómo utilizar los géneros digitales en el aula. *Revista Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>
- GUTIÉRREZ, A. P. y STORTO, L. J. (2018). Géneros textuales digitales en los libros de texto españoles. *Revista de Magisterio, Educación y Ciencias Humanas*, 19(1). <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/4114>
- LEÃO, W. C. (2017). Género digital y sus propósitos comunicativos: un análisis de perfiles personales en redes sociales. *Texto Libre: Lenguaje y Tecnología. Belo Horizonte*, 10(1), 83-99. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.10.1.83-99> .
- LEVY, P. (2007). *Inteligencia colectiva. Hacia una antropología del ciberespacio*. Loyola.
- MAGNABOSCO, G. G. (2009). Hipertexto y géneros digitales: ¿cambios en la lectura y la escritura? *Conjetura*, 14(2), mayo/agosto. <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/%20conjetura/article/viewFile/14/13>
- MARCUSCHI, L. A. (2003). *Géneros textuales: definición y funcionalidad*. En A. P. Dionísio, A. R. Machado y M. A. Bezerra, MA (Orgs.). *Géneros textuales y didáctica*. Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Producción textual, análisis de género y comprensión*. Editorial Parábola.
- MATTAR, J. (2017). *Metodologías activas: Para la educación presencial, semi-presencial y a distancia*. Artesanía Educativa.
- PÉREZ, L. C. A. (s/d). *Intergenericidad*. [on-line]. <https://www.portugues.com.br/redacao/intergenericade.html>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL. *Base Nacional Común Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- SIGNORINI, I. (2007) Presentación. En I. Signorini, I (Org.). *Significados de la innovación en la enseñanza de la lengua portuguesa y la formación de profesores* (pp. 7-15). Mercado de Letras.
- SILVA, E.D., MERCADO, L.P.L. (2017). *Géneros digitales como material didáctico en las clases de lengua portuguesa*. <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1436>
- SILVA, I. M. M. (2011). *Géneros digitales: navegando hacia los desafíos de la educación a distancia*. Estudios en Educación y Lengua.
- ZEDNIK, H. (2020). *Taxonomía de las tecnologías digitales en la educación: aporte a la cultura digital en el aula*. Sertão Culto.
- ZEDNIK, H., DIAS, B. P. y ALMEIDA, T. S. (2019). *Educación Gamificada: Estrategia Didáctica para la Formación Docente* [Comunicación]. I Simposio Internacional y IV Nacional de Tecnologías Digitales en la Educación – IV - SNTDE 2019, São Luís, Maranhão, Brasil.

LA CONFERENCIA COMO GÉNERO DISCURSIVO ACADÉMICO ORAL PROTOTÍPICO: DE LA LECCIÓN MAGISTRAL AL *STORYTELLING* DIGITAL

*The Conference as a Prototypical Oral Academic Discursive Genre:
from the Lecture to Digital Storytelling*

MARTA PILAR MONTAÑEZ MESAS
Universitat de València / Grupo Val.Es.Co.
marta.montanez@uv.es

RESUMEN

Los géneros discursivos académicos suelen describirse como cauces para la transmisión del conocimiento y, entre ellos, destaca de manera notable la conferencia como género académico oral prototípico, también en el área de lengua española. Al insertar recursos digitales en una conferencia o al emitirse en plataformas o medios virtuales, se le añaden nuevos rasgos propios del medio, así como aspectos discursivos que modifican o se añaden a la estructura esperable en este tipo de comunicación. Algunas conferencias incorporan estrategias discursivas, como la adición de una secuencia narrativa o *storytelling*, con diversos objetivos comunicativos: unos relacionados con el componente retórico (captar la atención del público o mantener el interés durante todo el discurso) y otros asociados a la propia construcción del mensaje (aclarar o ejemplificar conceptos complejos o aproximar el lenguaje especializado a un tono más divulgativo, por citar algunos). El objetivo de esta investigación es describir esas secuencias de *storytelling* y sus funciones cuando se incluyen en la estructura de una conferencia, a partir de un corpus de discursos orales difundidos en la red.

Palabras clave: géneros discursivos orales; español académico; conferencia; oralidad; *storytelling*.

ABSTRACT

Academic discursive genres are usually described as channels for the transmission of knowledge and, among them, the lecture emphasizes as a prototypical oral academic genre,

also in the area of the Spanish language. By inserting digital resources in a conference or by broadcasting on platforms or virtual media, new features of the medium are added, as well as discursive aspects that modify or add to the expected structure in this type of communication. Some conferences incorporate discursive strategies, such as the addition of a narrative sequence or storytelling, with various communicative objectives: some related to the rhetorical component (capturing the public's attention or maintaining interest throughout the speech) and others associated with the construction of the speech itself. message (clarify or exemplify complex concepts or bring specialized language closer to a more informative tone, to mention a few). The objective of this research is to describe these storytelling sequences and their functions when they are included in the structure of a conference, based on a corpus of oral discourses disseminated on the Internet.

Keywords: oral discursive genres; academic Spanish; conference; orality; *storytelling*.

1. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS ORALES

1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS PREVIAS

EL OBJETIVO DE ESTA INVESTIGACIÓN es trazar una revisión de los géneros discursivos académicos orales y, en especial, de la conferencia como comunicación oral prototípica de este ámbito. El segundo objetivo es detallar la estructura de la conferencia y la inclusión de una secuencia narrativa estratégica (*storytelling*) como recurso de comunicación oral eficaz en la divulgación del conocimiento y la investigación en lengua española, a partir de un corpus de discursos orales mediatos difundidos en la red. Para ello, se ofrece una descripción del *storytelling* y se analizan sus funciones discursivas, retóricas o comunicativas, así como sus aplicaciones como herramienta de aprendizaje.

1.2. GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES DEL ÁMBITO ACADÉMICO

El estudio de los géneros discursivos del ámbito académico constituye un objetivo intrínseco a los estudios superiores (*cf.* Martínez Atienza y Perea Siller, 2015), por cuanto suponen el medio para la transmisión y adquisición del conocimiento, del conjunto de saberes de cada materia, así como de su uso como instrumento docente y de evaluación del alumnado. En concreto, el análisis y la aplicación de los géneros discursivos académicos en español se ha afrontado desde las investigaciones sobre el llamado *Español profesional y académico* (en adelante, EPA), que forma parte de diversos planes de estudios bajo ese rótulo u otros similares.

Uno de esos trabajos sobre el EPA lo constituye el manual, ya clásico, de I. Sanz Álava (2007), en el que recoge varias clasificaciones de géneros académicos, tanto escritos como orales, entre los que ocupa un lugar destacado la descripción de la conferencia. Por un lado, Sanz Álava (2007, p. 131) recupera y comenta propuestas

anteriores, como la de E. Alcaraz Varó (2000), que aglutina conferencia y lección magistral, y distingue tres tipos, a saber: conversacional (interactiva o no interactiva), leída (con un lenguaje más formal) o retórica (pronunciada como un actor)¹. Además de la conferencia, este autor enumera otros géneros orales del EPA, como la entrevista, la reunión de negocios, el interrogatorio procesal, las conclusiones finales de la vista oral, entre otros, más propios del contexto profesional.

Por otro lado, también incluye la clasificación que aporta Fortanet (2005), quien clasifica los géneros académicos orales en tres grupos, según la situación en que se producen y sus participantes. Esto le permite diferenciar entre:

- a) *Géneros de aula*: en que se podrían incluir la clase magistral, el seminario, la entrevista, la tutoría, la presentación oral o el examen oral;
- b) *Géneros institucionales*: conferencia de inauguración del curso académico, discursos (de graduación, de *honoris causa*, para recibir un premio...);
- c) *Géneros de investigación*: plenaria, ponencia, coloquio, seminario, reunión de un grupo de investigación, presentación de un póster o la defensa de Tesis Doctoral.

Por su parte, P. Robles Garrote se propone analizar «las características retóricas de la conferencia como género del discurso académico-científico (CGDAC)» (2014, p. 120), con el objetivo de diferenciarla de otros géneros, como la ponencia, la lección magistral, la comunicación en un congreso, etc. Distingue, asimismo, este género monológico de *oralidad planificada* (*id.*, p. 125) de otros como la intervención en un tribunal de tesis, por ejemplo, en el que la finalidad es transaccional por su carácter evaluador, frente a la conferencia cuya función ‘privativa’, si se quiere, siguiendo a Camacho Adarve (2007) es la de enseñar o informar.

Esta autora propone una completísima clasificación de los géneros orales y sitúa la conferencia en los géneros directos (aquellos que no emplean medios técnicos) en el macrogénero de la ‘alocución’, junto a otros como la lección (que puede escindirse en subgénero magistral, inaugural, escolar...), la dedicatoria, el mitin o arenga, la ponencia, la comunicación, el discurso o el sermón, por citar algunos².

¹ De manera similar, T. Sorokina propone tres tipos de complejidad en la realización de una conferencia: desde la lectura en voz alta de un texto previamente escrito, pasando por la charla a partir de un guion o esquema previo, hasta un formato con herramientas tecnológicas de apoyo (2015, p. 182).

² Cabe señalar que la mayoría de clasificaciones de géneros académicos orales parten de la perspectiva del orador especialista, pero no tanto de los géneros en que el alumnado no es el receptor, sino el emisor. En ese sentido, el trabajo de Martínez y Perea (2015, p. 5) pone de relieve que el género

1.3. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS ORALES

A partir de estas clasificaciones y de la experiencia previa, centrándonos solo en aquellos géneros cuyo objetivo es la transmisión del conocimiento, se pueden proponer tres tipos, dos del ámbito académico y uno no (estrictamente) académico:

TABLA 1. Géneros académicos según su finalidad

Ámbito	Tipos	Finalidad	Destinatarios	Géneros (ejemplos)
ACADÉMICO	DISCURSOS CIENTÍFICOS	Transmisión de resultados de investigación	Especialistas, expertos, investigadores noveles...	Artículo de investigación, reseña científica, conferencia. Memorias (proyectos, becas)
	DISCURSOS DIDÁCTICOS	Formativa	Aprendices, estudiantes, futuros especialistas	Clase Lección magistral Taller, seminario...
NO ACADÉMICO	DISCURSOS DIVULGATIVOS	Divulgativa	Público general, autodidactas...	Conferencia, prensa no especializada, medios de comunicación, blog, vídeo en RRSS

Como primera distinción, se puede afirmar que los géneros académicos suelen tener una estructura más fijada o estandarizada (es un género más ‘rígido’, en palabras de Camacho Adarve, 2007), y, por tanto, más predecible. Ahora bien, cuando lo que interesa es divulgar contenidos científicos, hacerlos llegar a un público más general o, en el caso de la didáctica, presentarlos de manera más atractiva o significativa, la forma y la estructura suelen ser más flexibles. De todos ellos, el género prototípico es la conferencia.

1.4. GRADO DE FORMALIDAD

Por otra parte, los géneros discursivos pueden organizarse según su mayor o menor grado de formalidad, es decir, en función de diversos parámetros, tales como el ámbito discursivo, el nivel de especialización (rasgo que, junto al de la extensión temática, aplica Camacho Adarve, 2007 para distinguir la conferencia de otros géneros próximos, como la lección o la ponencia), el empleo de la terminología o nomenclatura científica de la materia, el rango de profundidad o detalle de los

oral más frecuente en los planes de estudio de Filología Hispánica es la exposición oral, de estructura similar a una conferencia.

datos ofrecidos y, sobre todo, el perfil del público a quien va dirigido. Así, puede establecerse un contínuum de formalidad en los textos especializados que va desde los discursos puramente científicos (con un grado máximo de especialización, de especialistas para especialistas, como una ponencia o conferencia en un congreso); los textos didácticos (en un nivel intermedio, de especialistas para asistentes en formación) hasta los textos divulgativos (en el polo opuesto, dirigidos a un público medio o general, no necesariamente experto ni en vías de serlo, sino cualquier persona interesada en el tema tratado):

FIGURA 1. Contínuum en el grado de formalidad de los textos especializados

< textos científicos --- textos didácticos --- textos divulgativos >

En los textos científicos, la estructura, el estilo y la forma están más fijadas, menos libres. También el lenguaje y la comunicación no verbal de quien expone. En cambio, en los textos de tipo didáctico, especialmente, en el contexto del aula, el lenguaje suele nutrirse de recursos multimodales para transmitir conocimiento y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que sea frecuente recurrir a anécdotas, comparaciones, ejemplos... Y a figuras retóricas como la metáfora o el símil, para explicar ciertos contenidos complejos, y esto se produce en todos los niveles de enseñanza. En el caso de la lengua española, es más frecuente en niveles bajos escolares y en la didáctica de español como LE. Por su parte, en los textos divulgativos, el grado de formalidad suele ser menor y, por tanto, la estructura y el lenguaje son mucho más flexibles.

2. LA CONFERENCIA COMO PROTOTIPO DE DISCURSO ORAL ACADÉMICO

2.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE CONFERENCIAS

En casi todas las clasificaciones y definiciones, la conferencia figura como el género prototípico en la práctica de la comunicación universitaria, por su carácter científico pero, a la vez, formativo. En su primera acepción, el diccionario académico define conferencia como «Exposición oral ante un público sobre un determinado tema de carácter didáctico o doctrinal» (RAE y ASALE, 2014, *s. v. conferencia*). Por su parte, el manual de *Saber hablar* (Briz *et al.*, 2022, p. 235) amplía la definición y señala que

La conferencia es un discurso normalmente expositivo, aunque también puede contener elementos argumentativos, de carácter formal, que se realiza en una sola intervención durante un tiempo amplio y ante un público numeroso.

P. Robles Garrote (2014) deslinda conceptos tanto en español como en italiano (conferencia frente a ponencia o a lección magistral, con las que comparte rasgos en común), así como los problemas terminológicos en la traducción de otras lenguas (como las formas *lecture* o *conference* del inglés, o *relazione*, en italiano). En cuanto a los tipos de conferencias, Viera y Taboada (2021) se centran en la conferencia académica, CA y distinguen entre ponencias, comunicaciones en un panel, plenarias y mesas redondas.

2.2. ESTRUCTURA DEL GÉNERO ORAL CONFERENCIA

Las secciones estructurales de una conferencia han sido estudiadas desde el punto de vista retórico como parte de la *dispositio* clásica, en autores como E. Alcaráz Varó (2000, p. 157): *exordium*, *narratio*, *confirmatio*, *refutatio* y *peroratio*. Por su parte, P. Robles Garrote (2014, p. 129) retoma la descripción de las secciones o ‘movimientos’ de la macroestructura de las conferencias, que ya había sistematizado en trabajos anteriores (2013, pp. 133-134), a partir de un corpus de conferencias en español e italiano. Más exactamente, propone cuatro bloques con subapartados:

- 1) Apertura del discurso (con saludo y agradecimientos);
- 2) la introducción: enunciación inicial (presentación del tema, introducción mediante un tema paralelo al principal, justificación de un proyecto, formulación del objetivo de la conferencia, formulación de una tesis inicial) y descripción de la estructura (sumario del contenido y explicación del modo de secuenciación);
- 3) desarrollo del contenido: exposición de los puntos principales (división según el contenido y división del orador) y epílogo o conclusión (recapitulación de lo expuesto y conclusión);
- 4) cierre del discurso: enunciado de cierre (frase o comentario de cierre y cita literal) y agradecimiento.

Viera y Taboada (2021) definen cinco macroetapas (*apertura*, *introducción*, *desarrollo*, *conclusión* y *cierre*) y, para cada una de ellas describen una serie de patrones, como estructuras habituales que se encuentran en cada apartado. Por ejemplo, en el caso de la etapa de apertura incluyen, entre otros, errores o falsos arranques, marcadores de la comprensión o consenso, uso de vocativos, modalización o narrativas personales. Este último es el que nos interesa comentar, es decir, la inclusión de secuencias narrativas.

Por nuestra parte, podemos establecer las siguientes partes de una conferencia:

- a) Saludo y agradecimientos;
- b) Presentación del tema, los objetivos o el propósito;
- c) Desarrollo del tema (ejemplos, materiales, metodología...)³;
- d) Conclusiones,
- e) (Bibliografía o referencias) y
- f) (Turno abierto de preguntas): parte dialógica entre especialista y público

2.3. FORMA Y ESTILO DE LAS CONFERENCIAS

Las conferencias adoptan estilos variados, pero pueden aglutinarse en tres:

- a) *Lección magistral*. Se trata de un estilo discursivo en el que los contenidos se suelen tener preparados por escrito y se pronuncian o emiten de manera bastante fiel, bien mediante una *lectura literal* (que puede ensayarse como *lectura oralizada*), bien *recitada* (ejecutada de memoria), tomando como modelo exacto el escrito original.
- b) *Comunicación oral con o sin material simultáneo*. Este estilo es el más frecuente en la actualidad⁴, pues se opta por transmitir una mayor naturalidad que por reproducir con exactitud el texto original, que puede incluso no estar escrito de manera completa, sino solo bosquejado o esquematizado. En el momento de presentar, aunque no siempre, es habitual que se utilicen recursos visuales (presentaciones de diapositivas diseñadas con programas informáticos como PowerPoint® o recursos en red como Prezi, Slideshare; o bien infografías digitales, creadas mediante programas como Canva, Genially, Infogram, Visme o similares)⁵.

En otros casos, en la conferencia o exposición oral no se emplean recursos visuales y, en su lugar, a veces, se ofrece al público asistente un ejemplario con cierto tipo de datos (un pequeño esquema de contenidos y palabras-clave, algunos ejemplos paradigmáticos del fenómeno desarrollado en la presentación o referencias bibliográficas, entre otros).

³ Los segmentos indicados entre paréntesis pueden aparecer o no, son potestativos.

⁴ Bellés y Fortanet señalaban que el *conversational style* es más frecuente que el *reading style* o el *rhetorical style*, según la distinción tomada de Dudley-Evans and Johns (1981). A Team Teaching approach to lecture comprehension for overseas students, *The Teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents Special. The British Council, 30-46 (*apud*, Bellés y Fortanet, 2005, p. 163).

⁵ La improvisación, como estilo discursivo oral, es poco frecuente en la conferencia científica o divulgativa sobre temas especializados. Puede encontrarse en alocuciones más informales o discursos dirigidos a petición del público o de otras personas asistentes, por ejemplo, en situaciones comunicativas del ámbito social (discursos de alabanza, presentaciones, homenajes, dedicatorias...). También puede encontrarse en discursos de índole didáctica en un aula o contexto formativo.

- c) Narración (*storytelling*). La presencia de una estructura narrativa en las conferencias puede encontrarse de diversos modos: como hilo conductor de toda la exposición o como secuencia que, de manera parcial, elige quien habla para introducir el discurso, ejemplificar algún concepto teórico –sobre todo, si reviste cierta complejidad–, o como anécdota puntual con diversos fines (como argumento de experiencia personal, como estrategia de acercamiento al público, para granjearse su simpatía o predisponerlo hacia el contenido del discurso, por citar algunos).

3. LA NARRACIÓN EN LA COMUNICACIÓN ORAL

3.1. ÁMBITOS DISCURSIVOS Y ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN

La estructura clásica de toda historia narrada se compone de tres partes (planteamiento, nudo y desenlace) y de cinco componentes o rasgos caracterizadores (personajes, acción, narrador, espacio y tiempo). La narración está presente en múltiples géneros discursivos⁶, tanto literarios –donde más profusamente ha sido descrita e investigada (en prosa, en novelas, relatos, cuentos, fábulas, mitos, leyendas...; y en verso, en la épica o epopeya, el cantar de gesta, el romance, por ejemplo)–, como no literarios, propios de otros ámbitos:

- a) Periodístico (las *wh- questions* en las noticias responden a los componentes narrativos: *what, who, when, where, why* y *how*; las crónicas o los reportajes);
- b) Humorístico (monólogos, anécdotas, escenas...);
- c) Publicidad e imagen de marca (mediante el *storytelling*);
- d) Ficción y contenido audiovisual (series, cine, televisión, videojuegos, juegos de rol...), es decir, productos de entretenimiento, en general;
- e) Discurso del poder (político, religioso, militar...).

Desde otro enfoque, la inclusión de secuencias narrativas ha sido analizada, entre otros, en la estructura de la conversación coloquial, en estudios como los de E. Benavent Payá (2016, 2023) acerca del relato conversacional, apuntado ya en A. Briz (1998). En efecto, la inserción de historias, anécdotas y pequeñas estructuras narrativas a modo de relatos cotidianos es habitual en el género discursivo oral de la conversación en su modalidad prototípica, esto es, cuando se emplea el registro coloquial.

⁶ Para una revisión teórica de la noción de género discursivo, en especial, oral, desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, véase el completo trabajo de M.^a M. Camacho Adarve (2007).

3.2. *STORYTELLING* COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA ORAL

El uso de una secuencia narrativa en una conferencia o discurso especializado, al igual que sucede en los relatos conversacionales, obedece a un fin estratégico. El orador inserta en su discurso un relato o aporta rasgos de la estructura narrativa con un fin determinado, además de ser un recurso retórico para embellecer su discurso. De igual manera, como mecanismo retórico contribuye a favorecer el interés del público, en correlación con otros fenómenos con los que se combina durante la comunicación. En efecto, en el transcurso de una conferencia o exposición oral, especialmente si se utilizan recursos visuales, se superponen contenidos diversos que configuran un discurso de gran complejidad, pero, al mismo tiempo, lo enriquecen. Dicho de otro modo, la conferencia mediada por recursos visuales constituye un discurso multimodal, en el que los elementos (audio)visuales aportan valores añadidos gracias a los rasgos de la comunicación digital (inmediatez, hipertextualidad...).

Del mismo modo, se suman los rasgos de la comunicación no verbal (en el sentido de Poyatos, 1994 o Cestero Mancera, 1998) a discursos ya de por sí multimodales. La narración (anécdota, relato, historia o experiencia propia) modaliza el discurso y le añade cierto grado de subjetividad, en función de la mayor o menor presencial del 'yo' discursivo en la exposición y el grado de implicación o compromiso con lo dicho. Por otro lado, tampoco conviene obviar la función del público en la recepción del mensaje (interacción), si la hubiera, en un turno final de preguntas o en una posible interrupción o petición del turno (piénsese, por ejemplo, en una conferencia en el ámbito didáctico).

El uso de una secuencia narrativa o *storytelling* implica la adopción, total o parcial, de la estructura de este género discursivo, que puede considerarse, incluso, un subgénero, más bien orientado a la eficacia comunicativa del discurso oral o como parte de una estrategia global o puntual de granjearse al público, es decir, de captar su interés y atención, no solo en el inicio del discurso (como *captatio benevolentiae*), sino a lo largo de toda su intervención.

De modo similar, J. Valeiras Jurado (2017, p. 68) analiza diversos mecanismos de persuasión y, entre ellos, incluye el *storytelling*, recogiendo las palabras de Thompson (2002), para quien, el hablante recurre a esta estrategia «to persuade an audience to accept their ideas». En concreto, destaca «how storytelling has the effect of engaging the listener»⁷.

⁷ Thompson, S. (2002). 'As the Story Unfolds': The Uses of Narrative in Research Presentations.» in *The language of conferencing*, edited by E. Ventola, C. Shalom, and S. Thompson. New York: Peter Lang (*apud*, Valeiras Jurado, 2017).

Entre las funciones del *storytelling* o de la inserción de una secuencia narrativa en una conferencia, Bellés y Fortanet (2005, p. 169) han señalado que las anécdotas o historias en primera persona se usan «by the lecturer to make a difficult point more comprehensive». Esa idea de aclarar o facilitar la comprensión de un aspecto teórico o de un ejemplo complejo también la hemos detectado en nuestro corpus.

3.3. RASGOS DEL *STORYTELLING*

P. J. Vizcaíno Alcantud (2016) aporta 33 definiciones diferentes de *storytelling* correspondientes al periodo entre 1987 y 2015. El descriptor más frecuente es ‘arte’ pero, aplicado a la publicidad, lo define como: «La instrumentalización de la innata habilidad humana de narrar, a través del uso de historias con un fin determinado».

Ese fin determinado o función⁸ ha sido puesto de relieve en la bibliografía, según el ámbito en el que se utilice el *storytelling*, como se resume en el siguiente cuadro:

TABLA 2. Estudios sobre funciones del *storytelling* según ámbitos de uso

ÁMBITOS	FUNCIONES
Publicidad e imagen de marca	Persuasión, función apelativa del lenguaje ⁹
Discurso académico: divulgación y didáctico	Como anécdota o como hilo conductor, motivar, captar interés ¹⁰
Discurso político	Persuasión, función apelativa del lenguaje ¹¹
Discurso digital	Divulgación, entretenimiento y formación ¹²
Educativo y enseñanza	<i>Digital storytelling</i> (DST) como herramienta o metodología

⁸ Para un catálogo completo de las funciones de los géneros orales, v. Camacho Adarve (2007).

⁹ Gómez Aguilera, M.^a J. (2019). Comunicación de las marcas a través del storytelling. *Foro de Recerca*, 24, 105-106.

Atarama Rojas, T. Castañeda Purizaga, L. y Ojeda Benites, A. (2018). El storytelling y la condensación de historias en el mundo publicitario, *RiHumSo*, Año 7, N.º 13, 1-19, ISSN 2250-8139.

¹⁰ Ramos-Villagrasa, P. J. et al. (2018). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la psicología social en la educación superior. *Summa Psicológica UST*, Vol.16, N.º1, 11-19. doi: 10.18774/0719-448x.2019.16.1.349

¹¹ Vázquez Sande, P. (2017). Ejes temáticos al servicio del *storytelling* personal del candidato político, *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, 2(3), 37-56.

¹² San Cornelio y Roig (2022) citan las *stories* temporales. Por su parte, otros se centran en la narrativa transmedial o *transmedia storytelling*, es el caso de:

Ryan, M.-L. (2016). Narratología transmedial y transmedia storytelling. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 18, 1-10.

3.4. GÉNEROS DISCURSIVOS DIGITALES: CARACTERÍSTICAS

Actualmente, una parte significativa de conferencias, ponencias y otras formas de comunicación oral del ámbito académico se desarrollan en medios digitales, bien porque se trata de videoconferencias, bien porque se pronuncian *in praesentia* física del público, pero se emiten simultáneamente o en diferido en alguna plataforma digital como YouTube.

En esta modalidad de comunicación académica que se emite gracias a Internet¹³, la inclusión en el medio digital incorpora rasgos propios al discurso, tales como la inmediatez comunicativa (la copresencia virtual sustituye a la presencia física, de ahí el auge de los *webinar* o seminarios en línea); el carácter más interactivo en el caso de las que se emiten en directo (mediante las opciones de chat, que pueden darse de manera simultánea al discurso principal, a diferencia de las comunicaciones o conferencias, en que el público solo puede interactuar en el turno de preguntas final, en caso de haberlas; o las intervenciones durante la exposición, si hay posibilidad de que los micrófonos estén activados). Por otro lado, las conferencias con medios digitales permiten un tipo de comunicación multimodal y multimedial, al poder emplear de manera simultánea o alternar los recursos audiovisuales, grabaciones de sonido, imágenes o gráficos, por citar algunos. Este rasgo se relaciona con el de la hipertextualidad, en caso de que se conecte con la red durante la exposición. A estos se suman otros rasgos propios del medio digital, como su buena percepción social como medio para la divulgación, su mayor grado de actualidad, la posibilidad de quedar almacenado y poder volver sobre ella para reproducirla en sucesivas ocasiones, mientras esté disponible.

En este punto, conviene diferenciar las conferencias pronunciadas en presencia física que son grabadas (bien emitidas en directo, bien difundidas con anterioridad¹⁴ o posterioridad al contexto propiamente dicho del que forman parte) de aquellas que se desarrollan exclusivamente en línea, en copresencia virtual (solo temporal, no espacial). En estos casos, la interacción se produce solo por medios digitales (chat o micrófono), mientras que, en las emitidas presencialmente, puede haber tanto intervenciones en sala como a través de la aplicación de vídeo que se utilice. En los casos en que se graba para compartirse después, la interacción se

Sánchez-Mesa, D. (2017). Narrativas transmediales: teoría, historicidad de los medios comparados y *close reading*. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 28, 1-8.

¹³ También Sánchez-Saus y Álvarez (2022, p. 75) señalan el uso de la web como corpus, desde la perspectiva del análisis del discurso.

¹⁴ Ciertas reuniones científicas solicitan a cada conferenciante que envíe la comunicación o conferencia grabada o una presentación locutada para emitirla unos días antes del congreso, de manera que quienes asistan puedan visualizarlas con anterioridad y, durante las jornadas, se desarrolla el debate o puesta en común de esas conferencias previamente grabadas y difundidas.

produce, en todo caso, en diferido, a través de los comentarios que pueden dejar quienes la visualicen, pero sin simultaneidad con quien emite el discurso.

En ocasiones, por las circunstancias en que se produce la comunicación, un discurso creado para emitirse presencialmente, por algún imprevisto, se convierte en híbrido y eso supone una adaptación al nuevo medio digital y a la nueva situación comunicativa¹⁵.

Desde otros enfoques, se han analizado también las conferencias digitales o videoconferencias y sus particularidades, como actos discursivos semióticos complejos (Sorokina, 2015). También P. Robles Garrote (2014, p. 124) hace referencia a las particularidades de la conferencia virtual (como el hecho de que «permite la interacción síncrona-asíncrona de la audiencia»), pero considera que las características específicas se deben al medio virtual, pero no afectan a la variedad textual de la conferencia.

Por su parte, Sánchez-Saus y Álvarez (2022) analizan los géneros digitales y la comunicación mediada por ordenador (CMC). En concreto, se centran en el análisis de un corpus de textos divulgativos escritos sobre lingüística, elaborados por lingüistas y publicados en prensa digital en la última década.

La presencia del *storytelling* en las redes sociales ha estado presente casi desde su creación y se ha acrecentado a medida que se han ido popularizando y multiplicando las páginas para establecer contacto con otras personas (como entretenimiento, con fines profesionales o de cualquier otra índole). Como señalan San Cornelio y Roig (2022, p. 2), en la comunicación digital tan importante es el contenido que se publica como todo lo que este genera (comentarios, hilos, menciones y etiquetas, valoraciones, cifras de seguimiento o la intertextualidad). De hecho, las denominan *narratives hipertextuals*, que participan de formas híbridas o multimodales.

En nuestra opinión, la comunicación digital permite añadir a los géneros discursivos tradicionales las características propias del medio digital, tales como la inmediatez comunicativa, el carácter interactivo, la comunicación multimodal y multimedial, la hipertextualidad y otros rasgos propios que enriquecen el mensaje y configuran un discurso complejo pero motivador. En este contexto, la transmisión de contenidos científicos de la lengua española mediante técnicas discursivas orales como el *storytelling* favorece no solo el interés y la motivación por esta temática, sino también mejora la comprensión de conceptos técnicos o especializados. Asimismo, conduce el aprendizaje hacia el terreno de lo emotivo, lo experiencial y lo personal, acercando los contenidos a las áreas de interés de los potenciales receptores.

¹⁵ El paso de una conferencia a una videoconferencia ha sido descrito en obras como *Saber hablar* (Briz et al., 2022), sus rasgos y los factores que deben tenerse en cuenta con respecto al público.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS DE CONFERENCIAS

Para llevar a cabo esta investigación se ha seleccionado un corpus de discursos sobre lengua española, nutrido de dos clases de textos: por un lado, conferencias, emitidas por especialistas en lengua española, de corte más o menos divulgativo o especializado, de los últimos cinco años (2017-2022), y, por otro, un pequeño corpus de otros géneros orales digitales con menor grado de especialización y un perfil más amplio de público, emitidos a través de redes sociales. Todos ellos pertenecen a la variedad del español peninsular y, para facilitar su análisis, han sido parcialmente transcritos.

En concreto, se han analizado conferencias de entre 45-60 minutos sobre lengua española y 12 vídeos digitales; son un conjunto de 20 discursos con una duración total de algo más de 10 horas, tal y como se refleja en el siguiente cuadro:

TABLA 3. Resumen del corpus¹⁶

RESUMEN DEL CORPUS					
GÉNERO	INTENCIÓN	TEMÁTICA	MEDIO ¹⁶	N.º	DURACIÓN
Conferencia	Especializada	Historia de la lengua española	YouTube	2	2h 21'
Conferencia	Especializada	Pragmática	YouTube	1	1h 26'
Conferencia	Divulgativa	Enseñanza de la gramática	YouTube	1	57'
Conferencia	Divulgativa	Lenguaje no sexista	YouTube	2	2h 52'
Conferencia	Divulgativa	Cambios lingüísticos	YouTube	1	58'
Vídeo corto	Divulgativa	Etimología	YouTube	1	39"
Vídeo corto	Divulgativa	Dialectología	YouTube	1	1' 33"
Vídeo corto	Divulgativa y lúdica	Curiosidades de la lengua	YouTube	4	43'
Vídeo corto	Especializada	ELE	YouTube	2	3' 15"
Vídeo corto	Didáctica y lúdica	ELE	Instagram	2	4' 32"
Vídeo corto	Didáctica y lúdica	ELE	TikTok	2	1' 50"
TOTALES				20	10h 29' 39"

¹⁶ Medio se refiere a la plataforma de emisión o difusión del discurso.

4.2. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS CONFERENCIAS: FUNCIONES DEL *STORYTELLING*

El recurso del *storytelling* en las conferencias de tipo más especializado o más divulgativo suele presentarse al inicio del discurso, en forma de anécdota personal, con un valor testimonial, casi como argumento de experiencia personal, con un fuerte componente emocional. En otras ocasiones, cuando la conferencia versa sobre un personaje relevante, se introducen narrativas personales de corte biográfico para ponderar la figura que se destaca, como parte de la semblanza del autor citado u homenajeado (si es el caso). En estos ejemplos, el recurso al *storytelling* puede establecerse como hilo conductor de todo el discurso, porque la conferencia adopta la forma discursiva de una narración de hechos, anécdotas y vivencias del personaje objeto de la comunicación.

Asimismo, Bellés y Fortanet apuntaban que en las conferencias se suele apelar a un saber compartido o a ciertos conocimientos previos (2005, p. 169). En el caso de la narración, precisamente permite tender un puente entre orador y audiencia, pues la inserción de una secuencia narrativa sitúa al público en un género discursivo reconocible, con una estructura bastante definida en la que hay un asunto (planteamiento), que puede ser un ejemplo, pongamos por caso, y que, tras un desarrollo, llegará a una conclusión (desenlace); queda, por tanto, en un territorio conocido (en el de la narración) que le ayuda a seguir de manera más eficaz la progresión de los contenidos de la conferencia.

4.3. ANÁLISIS DEL *STORYTELLING* EN OTROS DISCURSOS DIGITALES ORALES

La presencia de historias en las redes sociales tiene un carácter «informal, efímer i multimodal» (San Cornelio y Roig, 2022, p. 3). Este carácter multimodal se observa en *stories*, *reels* y vídeos, en general, en redes como Instagram, Tiktok o YouTube, que funciona casi como un repositorio de vídeos antiguos (una videoteca virtual)¹⁷.

La temática de los vídeos sobre lengua española que emplean el *storytelling* es diversa, pero la más frecuente suele girar en torno al español como LE o a curiosidades del español: *tips* o consejos ortográficos, píldoras de etimología o dialectología, como en el siguiente ejemplo, extraído de Tik Tok:

¹⁷ La emisión de conferencias de divulgación pronunciadas por especialistas y dirigidas a un público general se produce en todas las áreas del saber, como modo de acercar la ciencia y la investigación a la sociedad y como parte de la consabida ‘transferencia del conocimiento’ a esferas menos especializadas. Por ejemplo, en el campo de la psiquiatría son conocidas las conferencias de Marian Rojas Estapé, en la que utiliza la estrategia del *storytelling* para ejemplificar conceptos teóricos complejos, como en https://www.youtube.com/watch?v=D_r9mF_Vh4o [24-02-2024]

Para los que no lo sepáis, aunque yo lo digo un montón, yo soy de Murcia y en mi tierra tenemos un dialecto que es derivado del castellano meridional que se llama panocho [...] yo tengo la suerte de contar entre mis familiares con una de esas personas [...] que lleva años escribiendo poesía en panocho [lee un poema]

En otros casos, sobre todo, en los vídeos dedicados a la difusión de la lengua española o a su didáctica (ELE), se suele utilizar la estructura narrativa como estrategia de aprendizaje basada en el entretenimiento o se representa un diálogo fingido o hipotético (a veces, incluso, por la misma persona, empleando la polifonía) para aclarar y divulgar sobre una cuestión lingüística o cultural, con un afán didáctico, como en el siguiente ejemplo, con polifonía, emitido en YouTube:

Personaje 1 (hija aprendiz de español): mamá, el español es super difícil, no entiendo nada

Personaje 2 (madre): sí, mira, hija, el español es super fácil. Los pronombres personales son...

En este caso, como en el siguiente -sobre estereotipos sexistas y su reflejo en el lenguaje-, la narración se emplea al inicio del discurso: en lugar de empezar de un modo 'estándar' (saludo, agradecimientos, introducción del tema, objetivos, etc.), comienza con una historia y el efecto que logra es doble: por un lado, romper las expectativas de lo que se espera de una conferencia y, por otro, generar un interés, motivación o curiosidad por lo que va a decir. Por tanto, cumple con el propósito retórico de todo exordio que es captar la atención del público, pues el vídeo comienza afirmando: «Hemos engañado a los extraterrestres».

Como se observa, una parte importante de los ejemplos de uso de *storytelling* en discursos digitales de lengua española tiene que ver con el aprendizaje del español. En efecto, el *storytelling* parece ser una herramienta eficaz para la didáctica de la lengua española y como estrategia de aprendizaje tanto para nativos como para alumnado de ELE. Consideramos que, quizá, se deba a que se articula un género conocido y reconocible (la narración), enriquecido con los recursos digitales, al servicio de la transmisión de contenidos de la lengua española (que pueden ser no solo científicos, sino también saberes prácticos o la propia didáctica del idioma).

4.4. FUNCIONES DEL *STORYTELLING*

Tras el análisis, se observa que la inserción de secuencias narrativas en discursos sobre lengua española varía según el género discursivo al que pertenece. En el caso de las conferencias, se observa que se emplea el *storytelling* como estrategia de aproximación al público pues, con frecuencia, suelen adoptar la forma de sencillas anécdotas personales (por ejemplo, al hacer la semblanza de un personaje histórico o

literario, o al exponer cuestiones de índole biográfica). Suele ubicarse el principio, como forma de captar la atención (*captatio benevolentiae*) y, si se prolonga más allá del exordio, pretende mantener el interés durante todo el discurso (expectativa).

En otros ejemplos del corpus, cuando la secuencia narrativa se inserta en el interior del discurso, suele tener el objetivo puntual de servir como analogía, comparación, metáfora... de los conceptos complejos que se transmitan (que en cierto modo es también un recurso didáctico), función reconocida ya en Bellés y Fortanet (2005, p. 169).

En el caso de discursos de tipo didáctico o divulgativos, la inclusión del *storytelling* se asocia tanto a la finalidad retórica de captar el interés, como a la aplicación del componente lúdico a la didáctica (analizado, entre otros, en Montañez Mesas, 2022). Asimismo, favorece la cercanía con el alumnado, por la similitud de estos discursos sobre temas especializados, aunque con un enfoque divulgativo, con los productos audiovisuales de masas (*stories*, *reels*, vídeos de Tiktok) y los de humor (monólogos, diálogos polifónicos en redes...). De otra parte, el uso de la narración en la transmisión de contenidos lingüísticos, literarios o de traducción también enlaza con lo afectivo, emocional o experiencial, sobre todo, cuando se parte de lo biográfico o autobiográfico.

5. CONCLUSIONES

Las conferencias y exposiciones orales, como género académico prototípico oral son una fuente de transmisión de conocimiento científico fundamental, tanto si se trata de conferencias puramente científicas como si son productos digitales de tipo más didáctico o divulgativo, con una estructura más flexible, donde tiene cabida la estructura o secuencia narrativa (*storytelling*), bien como anécdota de apertura; bien como hilo conductor del discurso, íntegramente vertebrado como una estructura narrativa. Esta narración inserta en lo académico mantiene una estructura propia de los géneros narrativos y puede entenderse como subgénero narrativo. Además, al utilizarse *in praesentia* (física o virtual), añade la información que proporciona la comunicación no verbal y, en su caso, los rasgos de la comunicación digital (mayor dinamismo, intertextualidad, multimodalidad, etc.).

En el caso de los vídeos cortos que divulgan contenidos de lengua española o que persiguen una finalidad didáctica o formativa, la narración constituye una estrategia de aprendizaje, que contribuye al clásico *docere et delectare* horaciano, y enlaza con las formas de entretenimiento audiovisuales tan populares en la actualidad.

En definitiva, el *storytelling* puede ser una estrategia discursiva útil, significativa, motivadora, que capta el interés del receptor y que enlaza con los discursos digitales y añade sus ventajas para lograr una mayor eficacia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZ VARÓ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.
- BELLÉS FORTUÑO, B. y FORTANET GÓMEZ, I. (2005). Spoken academic discourse an approach to research on lectures. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 161-178.
- BENAVENT PAYÀ, E. (2016). «Decir» y discurso directo en los relatos de la conversación coloquial [Tesis Doctoral, Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50036>
- BENAVENT PAYÀ, E. (2023). *Relatos de la conversación coloquial: decir y discurso directo*. Peter Lang.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (coord.) (2022). *Saber hablar*. Debate.
- CAMACHO ADARVE, M.^a M. (2007). Los géneros en el discurso oral español, *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 37, <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero37/generos.html>
- CESTERO MANCERA, A. M.^a (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Edinumen.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Akal.
- FORTANET GÓMEZ, I. (2005). Honoris Causa Speeches: an approach to structure. *Discourse Studies*, 7(1), 31-51.
- MARTÍNEZ ATIENDA, M. y PEREA SILLER, F. J. (2015). Los géneros académicos en el Grado de Filología Hispánica. *LinRed, Lingüística en la Red*, 12, 1-12.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2022). El componente lúdico en la integración de contenidos lingüísticos y culturales en la enseñanza de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 18, www.uv.es/foro_ele
- RAMOS VILLAGRASA, P. J. et al. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la psicología social en la educación superior. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 11-19.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LENGUA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. www.rae.es
- ROBLES GARROTE, P. (2013). La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano. *Boletín de Filología*, 48(1), 127-146. www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/27166/28785.
- ROBLES GARROTE, P. (2014). Propiedades contextuales del discurso académico-científico: la conferencia y sus variantes. *Sintagma*, 26, 119-131.
- ROBLES GARROTE, P. (2016). Aportaciones de la Lingüística de Corpus al estudio de la conferencia como género académico de divulgación científica. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies* 3(1), 1-21.
- SALMON, C. (2008). *Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Atalaya.

- SAN CORNELIO, G. y ROIG, A. (2022). 'Storytelling', xarxes socials i històries de vida. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 48 <https://dx.doi.org/10.1344/bid2022.48.12>
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. y ÁLVAREZ TORRES, V. (2022). ¿De qué hablamos cuando divulgamos sobre lingüística? Análisis de un corpus de textos divulgativos y aplicaciones al estudio terminológico de la semántica léxica. *ELUA*, 38, 73-98. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22384>
- SANZ ÁLAVA, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Tirant.
- SOROKINA BIRYUKOVA, T. (2015). Género conferencial desde la semiótica compleja. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8).
- VALEIRAS JURADO, J. (2017). *A Multimodal Approach to Persuasion in Oral Presentations. The case of conference presentations, research dissemination talks and product pitches* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/404052/2017_Tesis_Valeiras_Jurado_Julia.pdf?sequence=1
- VIERA, C. y TABOADA, M. (2021). Aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional al análisis de conferencias académicas, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(105), 277-301.
- VIZCAÍNO ALCANTUD, P. J. (2016). *Del storytelling al storytelling publicitario: el papel de las marcas como contadoras de historias* [Tesis Doctoral, Univ. Carlos III, Madrid]. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/24104>

COMPOSICIÓN ESCRITA Y PRÁCTICAS LECTORAS EN EL SIGLO XXI

Written Composition and Reading Practices in 21st Century

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO
Universidad de La Rioja
aurora.martinez@unirioja.es

RESUMEN

La correcta composición escrita exige el conocimiento de estrategias, la ejecución de prácticas y, por supuesto, el fomento del hábito de lectura. Es sabido que un lector avezado atesora un amplio lenguaje y con posibilidades de modular el estilo, muestra más conocimientos, y despliega la sensibilidad y el pensamiento crítico, entre otras capacidades. Pero la sociedad experimenta un descenso o estancamiento en las costumbres lectoras –máxime en la adolescencia–, situación que se ha atribuido al empleo de los medios digitales. Los recursos electrónicos promueven novedosos usos para la creación y recepción literarias que modifican los paradigmas tradicionales. En este contexto, los nuevos estudios de literacidad inciden en el valor de la escritura cooperativa y en la práctica socializada, y evidencian que la creación y la lectura solitarias son modalidades fomentadas desde la privacidad burguesa, que concebía el conocimiento como un saber vinculado a élites. A la luz de los cambios analógicos y digitales que se están experimentando, mostramos los fenómenos que constituyen las nuevas modalidades de creación y recepción literarias, alejadas de los cánones y que conforman un repertorio hibridado y maleable que evidencia una comunicación dirigida a un amplio público en la que el receptor es creador o viceversa, y cuyas producciones tienen gran repercusión en estos soportes emergentes.

Palabras clave: composición escrita; lectura; cultura letrada; entornos digitales.

ABSTRACT

The correct writing uses the right strategies, makes practices and, of course, reads regularly. A person who reads a lot has a wide vocabulary and can change styles; demonstrates

that you have knowledge, sensitivity and opinion capacity. But society demonstrates that there is a decline in reading habits –especially during adolescence–, it is considered that this situation occurs because digital media are used. Electronic resources create novel uses of writing and literary reception and modify traditional paradigms. In this context, new literacy studies values cooperative writing and socialized practice, as opposed to solitary creation and reading that are activities of bourgeois privacy, which considered knowledge as a knowledge of elites. We are undergoing analog and digital changes, and we show the phenomena of new literary creations, far from the canons; These are a mixed repertoire that shows that communication is now addressed to a wide audience and the receiver is a creator or vice versa, and the productions are very successful in these emerging media.

Keywords: written composition; reading; literate culture; digital environments.

1. HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA

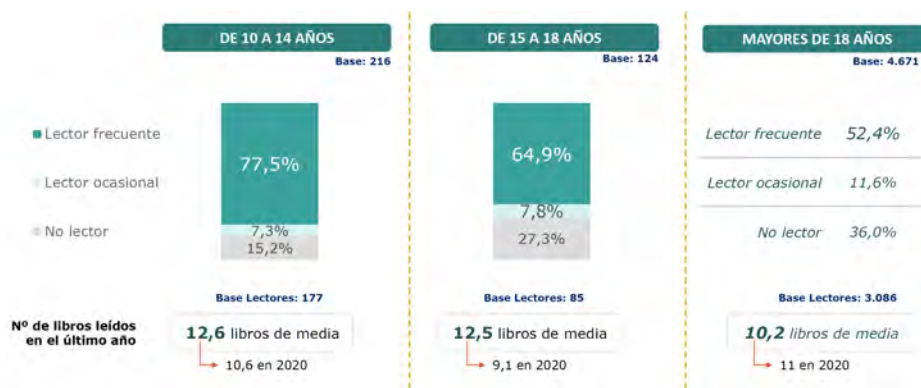
La adecuada composición escrita no solo exige la aplicación de estrategias y la realización de prácticas, sino que es preciso tener un hábito lector porque este contribuye, como sabemos, a enriquecer el lenguaje, no solo gramaticalmente (aquí se incluye la ortografía), sino estilísticamente; asimismo, aumenta el caudal de conocimientos y ayuda a exponer pensamientos que mejoran la capacidad crítica; es más, se incrementan notablemente la sensibilidad y el estímulo que suscitan las emociones artísticas. En suma, la práctica lectora y, posteriormente, la praxis escritora se ciñen a los principios que ya expusieron maestros en retórica, como Cicerón y Quintiliano (*Institutio Oratoria*, libro XI), entre otros.

El interés generalizado por el disfrute con la lectura es, en algunos casos, una quimera y existe un lamento general por la ausencia de esta costumbre lectora en determinados colectivos y edades. Los últimos datos que ofrece el informe anual de resultados realizado por la Federación de Gremios de Editores de España sobre los *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, correspondiente al año 2021 (publicado en febrero de 2022), especifican las razones esgrimidas por los encuestados para no leer; estas responden a la falta de tiempo (49,8%) y a la declarada ausencia de interés por esta actividad (25,1%); hay otro grupo (4,8%) que no lee por motivos de vista o salud, y otro (24,9%) que prefiere emplear su tiempo libre en entretenimientos como pasear (25,5%), realizar pasatiempos (18,1%), descansar, no hacer nada (15,9%), ver la televisión (14,7%), practicar algún deporte (12,4%) o reunirse con amigos (10,9%), entre otras posibilidades; se recoge un 1,5% que no aduce razones para no practicarla. El problema de las escasas prácticas lectoras (y, en consecuencia, de la mala praxis escritora) constituye un tema constante en nuestra sociedad y no se debe olvidar que sigue existiendo un importante porcentaje de población que no lee nunca o casi nunca (35,6%).

En cuanto a la edad en la que comienza el interés lector, en la infancia es generalizado. El 83,7% de los niños entre 6 y 9 años son lectores y se calcula unas

tres horas de lectura semanales (no se pone en duda el interés por esta actividad, si bien hay que considerar que muchos niños leen con sus padres). La práctica de la lectura comienza a decaer cuando la persona va adquiriendo cierta autonomía, esto es, a partir de los 10 años (el 77,5% son lectores frecuentes con una media anual de 12,6 libros leídos); en este orden ascendente en edad y descendente en el hábito lector, se sitúa la franja adolescente, que abarca de los 15 a los 18 años (64,9% de lectores frecuentes). El grupo constituido por los mayores de 18 años arroja un 52,4%. Veamos la fuente original:

FIGURA 1. Lectura en adolescentes (lectura de libros en tiempo libre)

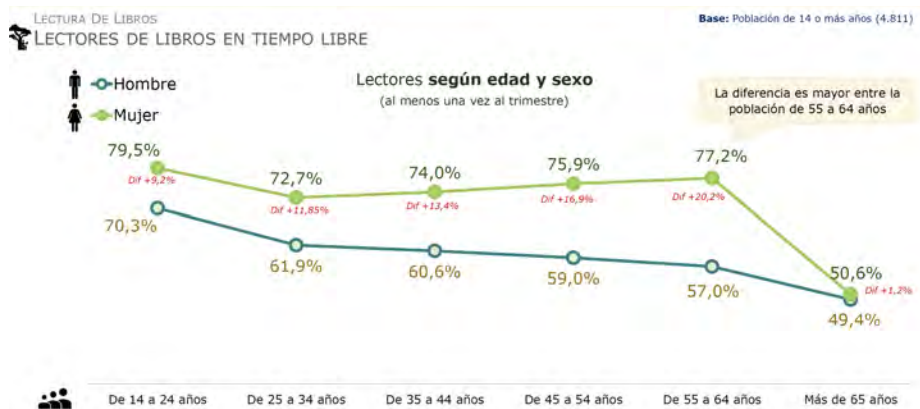


Fuente: *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, 2021, p. 20

En lo que respecta a la lectura de libros en soporte digital (29,4%), se valora que deja de crecer el porcentaje en este medio y se especifica que el 12,3 % lo realiza en libro electrónico, el 9,5% en ordenador, el 10,7% en tableta y el 7,3% en móvil; ya desde el año 2019 se omite un dato muy importante para comprobar el instrumento juvenil de lectura, y así en el informe del año 2018 se matizaba que los soportes de tal actividad eran los siguientes: el 82,2% de los jóvenes entre 15 y 18 años (aquellos que quizá perdieron ya el fervor por la lectura) leía (y escribe) en webs, blogs y foros; el 73,0% en redes sociales; y el 41,6% en periódicos digitales; también se indicaba que la población entre 10 y 14 años utilizaba, asimismo, redes sociales (23,7%), webs, blogs y foros (41,1%). Nos hubiera gustado tener datos actualizados de estos aspectos, si bien entendemos que la situación no ha cambiado en cuanto al interés y dedicación que los adolescentes muestran frente a los medios digitales. De cualquier forma, la conclusión es clara: según aumenta la edad se va reduciendo considerablemente la proporción de lectores frecuentes en tiempo libre, concretamente, a partir de los 15 años.

El panorama general se aprecia en la siguiente figura, en donde el porcentaje de mujeres lectoras en tiempo libre es, como en otros informes, superior al de los hombres en todas las edades.

FIGURA 2. Lectores de libros en tiempo libre



Fuente: *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, 2021, p. 6

Tras la lectura de estos datos, refrendamos la idea inicial planteada sobre la importancia que tiene el hábito lector en una sociedad que convive con las pantallas. Los adolescentes descubren con entusiasmo las posibilidades de ocio que reportan los medios digitales y, en muchos casos, constituyen una razón (mayor o menor) para leer en estos formatos porque, no se olvide, actualmente se lee y escribe mucho, pero otra cuestión es qué se lee y cómo se escribe (Martínez Ezquerro, 2019, p. 116).

Los recursos electrónicos acaparan tiempo y crean hábitos en franjas de edad cada vez más amplias. A este respecto, la generación Z, que comprende los nacidos entre 1994-2010, es usuaria habitual de estos medios, que forman parte de su realidad inmediata. De manera correlativa a estos usos e instrumentos, la producción y recepción literarias sufren transformaciones que encuentran acogida en el ámbito digital, teniendo en cuenta que es un espacio comunitario de amplia y rápida difusión. A la luz de estos cambios, mostramos el nuevo escenario que dibujan estos soportes emergentes, las modas que la mercadotecnia impone en las prácticas (también creadoras) y el consumo lector, así como las nuevas formas de lectura y sus hábitos. En esta mudanza generalizada, se abren interrogantes sobre cuáles son las adecuadas estrategias de alfabetización y construcción crítica, por un lado, y qué valor tiene en la formación el canon lector, entendido como diseño de

modelos que perfilan estructuras de culturización y socialización. Recuérdese que la alfabetización clásica considera que los estudiantes deben ser instruidos para reconocer un canon de lectura –jerárquico y excluyente– que forma parte de una construcción y una herencia cultural; es preciso conocer el canon o conjunto de lecturas modélicas, pero no pueden modificar la producción porque es un objeto concluido y, como tal, cerrado. Téngase en cuenta que esta ausencia de intervención no es propia del siglo XXI.

Actualmente se puede leer «en construcción», es decir, mientras el escritor compone su obra porque las posibilidades que ofrece el espacio digital gozan de gran versatilidad; valga como ejemplo el éxito obtenido por la plataforma abierta *Wattpad* (https://www.wattpad.com/?locale=es_ES), que conecta una comunidad global de lectores y creadores, y cuya producción puede convertirse también en película o serie de televisión. Hay un elenco de escritores famosos –con muchísimos seguidores en las redes sociales– que no tiene barreras en ningún sentido; es un fenómeno cultural que permite interaccionar con el escritor porque la audiencia es parte activa y se convierte, asimismo, en parte creadora que puede reorganizar líneas argumentales a partir de los gustos y conocimientos que va intercambiando; incluso se puede publicar parte de la historia y los comentarios de los activos lectores enriquecen el libro con sus aportaciones u opiniones. De la misma forma, las redes sociales (*Instagram, Twitter, Youtube, Tiktok...*) son empleadas como medio habitual de comunicación en un espacio de libre acceso que conforma un escenario para expresar y compartir creaciones varias. Las prácticas lectoescritoras son ahora públicas –antes reservadas para cualificados o formados en la materia– y constituyen manifestaciones dirigidas a un amplio segmento de personas: primero fueron los *millennials* quienes lideraron estos medios y actualmente es la generación Z.

Este nuevo contexto produce, a su vez, cambios en los paradigmas clásicos o tradicionales puesto que la literatura, según se ha indicado, no se considera ahora un producto estático, sino dinámico y moldeable. La cultura digital crea formas híbridadas en un siglo considerado como modernidad líquida (Bauman, 2007) en el que las novedosas prácticas culturales y lectoras van dejando obsoletas las académicas o formativas, que valoraban la lectura como parte de la instrucción ciudadana. Asistimos a un cambio que conduce del logocentrismo o textocentrismo que impregnaba la cultura letrada clásica a las formas de crear y percibir en las que interactúan multitud de códigos, lenguajes y soportes; esto es, hay una ampliación e intensificación de los canales sensoriales tradicionales. La mezcla de la cultura letrada y la cultura digital crea o reelabora formas y fórmulas en nuevos medios. Para los historiadores del libro esta revolución se ha considerado una actividad de continuidades y/o discontinuidades, según declara Chartier:

No debemos menospreciar la ruptura: en el mundo digital es la misma superficie iluminada que es el lugar de leer y del escribir. Las consecuencias son fuertes. An-

tes, un individuo cualquiera no podía tener una imprenta, ni necesariamente hacer llegar a la forma impresa sus textos. Había entonces una distinción social, cultural, discursiva introducida por la invención de Gutenberg. Hoy en día cualquiera puede tener pantalla [...]. De esta manera, la continuidad entre los géneros discursivos o entre las prácticas de lectura y de escritura está asegurada por un soporte que no se vincula con cualquier texto particular o cualquier discurso singular. Es una realidad absolutamente nueva. En el mundo de la cultura manuscrita e impresa la lógica dominante es una lógica topográfica. [] El lector, según una famosa metáfora, es un viajero, un peregrino, un nómada, que puede encontrar lo que no buscaba y que sigue en la librería, sobre la página del diario, o en la totalidad del libro encuadrado, varios caminos, algunos deseados, otros inesperados. La lógica de lo escrito es una lógica de tipo espacial. (Chartier y Scolari, 2019, p. 27)

Las prácticas de lectura y escritura en medios digitales propiciaron que se vaticinara como un suceso inminente la desaparición del libro impreso (1962, *La galaxia Gutenberg*, de Marshall McLuhan); comprobamos que esto no ha ocurrido, si bien estamos sumergidos en una revolución en lo que compete a las relaciones hombre-literacidad-nuevos soportes, tal y como preconiza Darío Villanueva:

estamos asistiendo a un nuevo cambio sustantivo en lo que se refiere a las relaciones entre la condición humana, la cultura letrada y las circunstancias materiales y tecnológicas de su producción y difusión. Se trata de la tercera o cuarta de esas revoluciones que han ido jalonando la historia de la humanidad. La primera correspondió al momento en que la invención de la escritura alfabética ofreció una alternativa a la oralidad como fundamento exclusivo para la comunicación del conocimiento. Cincuenta siglos después, aproximadamente, sobreviene la segunda, que dio paso a la galaxia Gutenberg: la imprenta consolidó la escritura de manera impensable hasta entonces, potenciando extraordinariamente su capacidad de difusión y de autoridad constitutiva de la realidad, fenómeno éste último que la prensa escrita generalizó, como refleja aquella conocida afirmación de Bertrand Russell, para quien uno de los problemas con los periódicos es que sus lectores identifican la verdad con el tipo de letra 12. (Villanueva, 2012, p. 351)

Vivimos, según estas declaraciones, en la cuarta galaxia, en cuanto a la relación del hombre con la comunicación. Las cuatro galaxias mencionadas, *oralidad, escritura, imprenta y medios digitales*, implican una recuperación de la escritura porque la secuencia de dichos universos estelares no representa compartimentos estancos, sino que ofrece la posibilidad de mezclar y de flexibilizar ante la apertura hipertextual (Landow, 1995) porque esta actitud se valora como hibridación enriquecedora. La cultura digital se puede equiparar a la revolución de la imprenta, que promovió una difusión masiva de documentos; ahora se crean «artefactos» vinculados con la lectura y la lógica del mundo digital es diferente, tal y como valora Chartier:

La lógica que domina el mundo digital es una lógica diferente. Se organiza a partir de tópicos, rúbricas, palabras clave. Se identifica a un orden de tipo enciclopédico, analítico, temático. Leer el «mismo» periódico en la forma digital siguiendo el orden de los tópicos y temas y leerlo viajando sobre la página son experiencias distintas. Es la razón por la cual debemos rechazar la idea de equivalencia absolutamente. No hay equivalencia. (Chartier y Scolari, 2019, pp. 28-29)

En este contexto de modificaciones apreciadas en la forma y en el medio de la lectura y la escritura, autores como Walter Ong (1987), Jack Goody (1996), Robert Chartier (1993, 2001) o Alejandro Piscitelli (2009), entre otros, plantearon los cambios intelectuales que las transformaciones de las tecnologías implicaban en la organización de la sociedad y de la cognición humana, realidad a la que estamos asistiendo.

En cuanto a las nuevas prácticas, no podemos olvidar que la industria cultural y del espectáculo (Schneider, 2016) impone la hibridación de costumbres en el consumo; vivimos en la «era *blockbuster*» (King, 2000; Sutton y Wogan, 2009; Tourain, 2016) que ofrece películas taquilleras ampliadas (igual que lo hacen las series) en productos transmediáticos o paraliterarios (cómic, novelizaciones o cualquier objeto del mercado), que crean modas que se expanden, a su vez, en vestuarios, juguetes, vídeos u otros objetos. Los *blockbusters* buscan mercancías, de la misma manera que la franquicia de videoclubes *Blockbuster Video* (abrió su primer negocio en Dallas –Texas– en 1985) estudió las necesidades de mercado y se adaptó a las demandas para obtener la mayor cantidad de clientes potenciales, si bien los avances tecnológicos y la competencia que supuso Internet, entre otras razones, hicieron que el negocio cerrara en la primera década del año dos mil. Algunos ejemplos cinematográficos de este fenómeno son *Tiburón* (1975) –una producción de enorme impacto– o *Star Trek* (1966), la serie original de televisión. El estudio que actualmente se realiza para ganar adeptos responde a las técnicas del *neuromarketing*, que persuaden y desarmen cualquier resistencia; el análisis de los procesos mentales y comportamientos (deseos, motivaciones, intereses o necesidades) de compra de las personas (Morin, 2011) con el fin de adaptar el producto a la actividad cerebral –en este caso, del lector– conforma un producto atractivo y adecuado a esta emergencia de los neorreceptores o neoconsumidores, que requieren un perfil inmersivo y ubicuo (Santaella, 2003).

Los avances tecnológicos digitales han modificado el consumo, concretamente el televisivo (en general, el visionado a través de pantallas), esto es, la forma en que vemos series, películas u otros programas; es más, en estos medios se ofrecen historias predecibles y ampliables mediante el empleo de las ventanas transmedia o los universos expandidos. Al igual que la cultura escrita eclipsó en cierta forma la oralidad y sus producciones parafolclóricas, actualmente la propia cultura literaria escrita está impregnada de esta textualidad (trans)mediática (Scolari, 2009); las

«pasarelas» son ya tan amplias que es muy difícil imaginar ciertos autores —clásicos o modernos— sin los correlatos de difusión masiva de sus textos escritos. El valor emergente de estas invasivas prácticas de consumo y su éxito en el público se explican porque están asociadas a variables como la emoción, la empatía o las creencias, entre otras, y no por la calidad, autenticidad o genialidad de sus esquemas o ejecuciones narrativas. Nos hallamos, de esta forma, ante las posverdades como formas envolventes de discursos cercanos a la propaganda o publicidad más eficientes. El *neuromarketing* encuentra patrones de conducta que ayudan a facilitar y mejorar las interacciones entre clientes y marcas.

En suma, en el trasfondo de estos fenómenos se aprecia que estamos cada vez más sometidos a la globalización de la cultura de masas unida a la transnacionalización de la economía; incluso, podemos plantearnos que en estos artefactos discursivos ya están desapareciendo las particularidades nacionales y/o regionales. En esta amplitud cultural, hay un conjunto mixto ante el cual el mercado organiza cadenas de producción que segmentan las audiencias a partir del consumo global de sectores que hay que persuadir y ganar. Este amplio público está constituido principalmente por jóvenes consumidores de una parcela cultural, es una estudiada audiencia que comparte hábitos (el caso de los fans) y que expande modas. A partir de estas variables, la educación estética y literaria se va aproximando cada vez más a la educación del consumidor.

2. PRÁCTICAS ACTUALES DE LECTURA Y ESCRITURA

La lectura de las etapas anteriores, socializada, apologética y con fines edificantes, en el Renacimiento y en el Barroco asistió a la posibilidad de una actividad más individualizada y que pudiera centrarse en el disfrute de la palabra; de forma que la lectura y la escritura ampliaron su marco de acción y fueron penetrando en todas las capas sociales. Y así se convirtió —igual que el patrimonio oral de cuentecillos y refranes de que habla Chevalier (1975)— en una actividad común a casi todas las personas y estados; de ahí ese afán que percibimos en Cervantes o en Lope de Vega por ofrecer un amplio abanico de distintos personajes (nobles o plebeyos, entendidos o necios, honestos y rufianes) que siguen, relatan o explican los temas relacionados con las historias que se comentan, y que son consideradas personas leídas o discretas.

En esta concepción clásica, la lectura era una especie de tesoro que llevaba a la virtud, si bien en los tiempos modernos se subrayan otras representaciones como «digestión» o metabolismo, es decir, como un proceso de *apropiación* semejante al que ocurre en la inculturación. La revolución que implica la cibercultura (Jenkins, 2008), la convergencia de medios y la participación imponen un lector móvil, multialfabetizado y multitarea, que practica una lectura expandida (Santaella, 2003).

Las fronteras quedan ahora desdibujadas y las prácticas se mezclan. En este sentido, Chartier (2000) valoró la disolución de los géneros textuales clásicos propios del formato «código» para llegar a un nuevo umbral, el texto digital, que se puede entender como la «no forma». La literatura no desaparece, se engasta en el nuevo sistema (Martos Núñez y Campos F.-Figares, 2012) manifestado en sus novedosas estrategias de difusión y/o comercialización, y así ofrece material que se vende en diferentes formatos o variados medios (juegos de vídeo, series televisivas, etc.).

Los nuevos estudios de literacidad (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004) inciden en la práctica socializada y en la escritura cooperativa, y evidencian que la lectura solitaria y aislada es una de las modalidades precisamente fomentada desde la privacidad burguesa, que parte de la concepción del conocimiento como saber vinculado a élites, esto es, la lectura entendida como un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad (re)construye y categoriza; son ahora prácticas, por tanto, no hegemónicas porque constituyen un repertorio maleable y no un conjunto universal y fijo de habilidades (Luke y Freebody, 1997). En suma, la lectura, que es una práctica social, cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un contexto o entorno sociocultural (Martos Núñez y Campos F.-Figares, 2013, p. 534).

Frente a la cultura académica, muy jerárquica y vertical, las nuevas prácticas culturales se sitúan más en los escenarios urbanos del encuentro colaborativo donde se generan iniciativas y plataformas heterogéneas. Banksy y su *street art* son una muestra de esta nueva perspectiva, su lema «Mejor fuera que dentro» implica que en la calle se muestra la cultura (integrada y actualizada), actividad que implica «des-academizar» o valorar las performances, los talleres, las rutas, en suma, todo aquello que implique entender la lectura (aquí pintura como arte) como una práctica viva que interacciona con escenarios y públicos múltiples, y está abierta a la participación (igual en el ámbito digital) y a la convergencia con otros medios, tal como preconizaba Jenkins (2008). Valga otra iniciativa de visualización de animación cultural de carácter social e integrador, es la *Noche en Blanco* (creada en París en 2002), que ha sido extendida a otras capitales y grandes ciudades europeas, y cuyo objetivo es acercar la creación artística contemporánea a todos los ciudadanos.

Algunos ejemplos de prácticas emergentes de lectura y escritura electrónicas (Kerkhove, 1999), que se corresponden con un mundo radicalmente distinto a la cultura heredada del siglo xx, son la narrativa hipertextual, la poesía cinética, la ficción interactiva, las historias generadas por programas informáticos, las performances literarias, la escritura *amateur*, los *fan fiction*, las novelas en forma de correos electrónicos, etc., en todas ellas se aprecia la libertad de acceso y la posibilidad de compartirlo con una amplia comunidad. Otro mecanismo de reproducción de estas formas de literacidad es la remediación (Bolter y Grusin, 2011) mediante la cual los cuentos infantiles –en versión Disney– o los mitos han ido migrando de medio en medio hasta acabar en internet, como el gran contenedor de todos los

medios anteriores orales, impresos y analógicos; un ejemplo más lo tenemos en las diversas versiones cinematográficas de novelas clásicas, como la adaptación de las obras de Jane Austen (*Sentido y Sensibilidad*, *Orgullo y Prejuicio*, y *Emma*), que fueron libres, pero exactas en vestuario y localizaciones, si bien no contenían ninguna referencia abierta a las novelas originales porque no reconocían la apropiación, según Bolter y Grusin:

Si se reconoce la novela original en que se basa un filme, se interrumpe la continuidad y la ilusión de inmediatez que los lectores de Austen esperan, porque desean ver la película «sin costuras», del mismo modo que han leído las novelas. El contenido es prestado, y sin embargo el medio no es citado o apropiado por el nuevo. Este tipo de préstamo, extremadamente común en la cultura popular actual, es también muy antiguo. Un ejemplo de larga raigambre son las historias ilustradas de la Biblia o de otras fuentes, en las que se tomaba prestado el contenido solamente de la fuente original. La industria del entretenimiento contemporánea llama a esos préstamos «reposicionamiento» (*repurpose*): tomar una «propiedad» de un medio y reutilizarla en otro. Con la reutilización se produce necesariamente una redefinición, pero puede no existir interacción consciente entre los medios. La interacción acaece, si acaso, solo para el lector o espectador que por suerte conozca ambas versiones y pueda compararlas. (Bolter y Grusin, 2011, pp. 50-51)

En palabras de Lotman (1982, p. 104), «Toda obra innovadora está construida con elementos tradicionales. Si el texto no mantiene el recuerdo de la estructura tradicional, deja de percibirse su carácter innovador». Un ejemplo más de la compleja y actual madeja de hilos ficcionales (Mora, 2012) que son objeto de atención, especialmente por los jóvenes, es el éxito del universo imaginativo de Tolkien, la fantasía épica que ha derivado en una veta importante de *literatura de acción* con ropajes varios: futurista, ambiente medieval o bárbaro, escenarios urbanos propios de la novela negra, interacción con otras razas o *aliens*, etc. Los éxitos que supusieron *Superman* (1978), *Alien: el octavo pasajero* (1979), *Blade Runner* (1982) o *Prometheus* (2012) fusionan varios de estos subcódigos y ponen en valor todo lo que de hibridación tiene la literatura del siglo actual.

Ciertamente, el reciclaje es a menudo la base de esta mixtura y constituye el signo propio de la posmodernidad. Los valores exotéricos y esotéricos se solapan de tal manera que las lecturas plurisignificativas y el consumo febril de ficciones violentas no impiden que afloren ciertos símbolos relevantes, tal como ocurre con algunas sagas y sus superhéroes o superheroínas porque las concepciones de *transmedialidad* o *transliteracidad* abarcan no solo lo impreso, sino también lo audiovisual, cinético, etc. Autores como Asimov o Bradbury, fuentes de inspiración de mundos distópicos, no resultan tan distantes de nuestra realidad. Los profundos cambios sociales están modelando nuestro futuro, ya visionado y fabulado por diferentes escritores. Asistimos a la percepción de un ambiente milenarista en el

que tienen sentido todas las ficciones apocalípticas aludidas, la literatura del cambio y la necesidad de una acción liberadora y/o reparadora. Volvemos, pues, al andamiaje más esencial, que Campbell (1959) denominó el *monomito*, estructura mitológica universal, que subyace no solo en el cuento o mito clásico sino en todas estas ficciones de la posmodernidad. La evolución literaria es una lucha entre automatización y desautomatización, entre las reglas que hay que cumplir y la posibilidad de infringirlas; es más, si la cultura es *memoria de la comunidad* (Lotman, 1982), la *desmemoria* de una acumulación de destellos y el encadenamiento de escenas con efectos impactantes no puede sustituir la herencia oral, impresa y audiovisual –estas constituyen todas las formas de la cultura escrita– a menos que esta posmodernidad del capitalismo tardío busque precisamente la desaparición de las identidades regionales.

La nueva maquinaria contribuye a que las franquicias, los éxitos de taquilla, los lanzamientos de sagas (Martos Núñez, 2006; Martos García, 2009), las series o los superhéroes, entre otros fenómenos, creen modelos de prestigio para el consumo cultural, y se conviertan en escollos para el formador que no sabe cómo conciliar esta cultura inclusiva con una cultura de calidad, y aquí es donde se valora el fomento de la capacidad de reflexión crítica. Es, por tanto, difícil perfilar un lector o un receptor homogéneo frente a estos nuevos productos culturales, más bien se aprecia un receptor heterogéneo o plural que explora posibles continuaciones desde un papel creador. El universo de Tolkien, ya se ha avanzado, ha sido el mayor exponente de este fenómeno: versiones mediáticas, mapas y atlas, universo expandido, etc., han servido para conformar una multiplicidad de públicos. El fenómeno social que ha supuesto *Harry Potter* (*Pottermania*) desde el primer libro de la serie publicado en 1997 es un ejemplo más de la remediación y las posibilidades de expansión que ofrece esta obra (libros, películas, programas informáticos, parques temáticos, juegos o eventos).

Comprobamos, por tanto, que la literatura no desaparece, se engasta en el nuevo sistema que se manifiesta en sus novedosas estrategias de difusión/comercialización, y así ofrece materiales que se venden en diferentes formatos o medios (juegos de vídeo, series televisivas, etc.). Todas las producciones multimediáticas que genera la convierten en «literatura transformada»; en pureza, forma una espiral creada por el producto derivado, la producción literaria y la difusión mediática. Enseñar a los educadores este fundamento de la arquitectura del mito es la base para que encuentren en otros referentes importantes estos mismos patrones y arquetipos narrativos (*Juego de Tronos*, 2011; *El Señor de los Anillos*, 2001; *El mago de Oz*, 1939; etc.). Tanta diversidad ofrecida al receptor permite que cada uno se centre o valore sus capacidades para identificar elementos clave de la literatura, según se ha indicado.

3. CONCLUSIONES

La situación desarrollada permite formular algunos de los retos que el formador del siglo XXI quizá ya se haya planteado. En primer lugar, se aprecia una estrecha relación con la nueva cultura de la igualdad, con la sociedad del emprendimiento y la movilidad social porque los hábitos culturales son ahora diversos y mestizos, como la sociedad misma. Ante esta situación, nos preguntamos si la lectura se percibe actualmente como un pegamento social porque la formación de la colectividad (Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro y Palmer, 2019) plantea a la educación literaria una aparente paradoja: por un lado, se habla del *autotelismo* del discurso literario (Topuzian, 2013), que subraya su autonomía pero, por otro, ofrece cierta inutilidad en la medida en que se hace a la literatura autorreferencial, es decir, *inútil* desde el punto de vista de su aplicación a la realidad. Sin embargo, las diversas corrientes postestructuralistas y la teoría de la recepción han corregido esta poética de literatura considerada como una «torre de marfil» puesto que valoran que hasta la propia hermenéutica literaria requiere de una comunidad interpretativa, esto es, de un conjunto de varias lecturas en interacción y en relación con su entorno cultural más amplio. Esto ocasiona que algunos autores amplíen el problema a su *dimensión intermedial*, esto es, a la pintura, el cine, el teatro, etc., como campos de elaboración artística contemporánea en donde lo literario se hibrida (y, por tanto, enriquece) con otras artes y tecnologías.

El fin de la literatura, tal como la hemos conocido, es directamente proporcional al despliegue del mercado y a la convergencia de medios (Jenkins, 2008). Para la educación social —y para otros ámbitos— la mejor forma de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural crítica que reconozca que los grandes éxitos (sagas, series, superhéroes, etc.) y las consagraciones son manipulados por el mercado. Es necesario estudiar el consumo cultural y las nuevas prácticas, así como el perfil y los gustos juveniles de la posmodernidad porque estos datos definen los nuevos espacios. Relativizar, pues, los límites entre la «alta cultura» y la «cultura popular» es una de las claves de actuación. La literatura, el arte en general, es ecléctico y se aleja en estos momentos de la «pureza formal», es más, incorpora recursos gráficos, sonidos, musicales y variantes hipertextuales (multimodalidad); comprobamos que hay muchas narraciones que circulan por la web escritas por admiradores de sagas novelescas o de películas que se apropian de sus elementos narrativos originarios para dotarlos de vida amoldada a sus intereses particulares. Una vez más, insistimos en el carácter de hibridación de la cultura actual y, ante tal realidad, debemos actuar en consecuencia como «anfíbios» culturales (Bajtín, 1974), como seres polivalentes para fusionar la cultura letrada clásica con la de las nuevas formas emergentes (pensemos en la llamada «lectura de surf», que se asimila no tanto a la lectura veloz sino al modo selectivo de la búsqueda en *Google* y que es propia de las lecturas hipertextuales).

Ya se ha indicado que la cultura letrada y la cultura digital o cibercultura (Lévy, 1998) convergen en una síntesis nueva, comparten un terreno, y además la cultura postipográfica enriquece a la cultura impresa o letrada (Landow, 1995); esto debería realizarse a partir de la necesidad de entrenar en la hermenéutica y en la literacidad crítica porque permite una lectura sutil y la sutilidad se relaciona con la alfabetización ciudadana, es decir, con la posibilidad de interpretar mensajes políticos o publicitarios, que son discursos manipuladores.

Hay que valorar que la lectura no solo tiene un poder de desarrollo personal sino también social; en ese sentido, compartir imaginarios es una manera eficaz de generar ese «pegamento social» que hace más cívicas y socializadas las comunidades humanas. Según los profesores Martos Núñez y Campos F.-Fígares (2013, p. 534), en estos nuevos contextos de literacidad académica, «para el educador el punto de mira es su consideración como aptitud para conseguir objetivos personales y extender los conocimientos y capacidades individuales, sin detrimento de la percepción de los entornos de lectura y escritura».

La lectura crítica, el mediador como lector experto, la hermenéutica, la práctica del debate y de la duda sistemática, ocupan aquí su lugar para canalizar en lo posible el conjunto de ficciones y creaciones mediáticas que nos invade. Ante el tesoro de nuestro legado literario, se debe instrumentar una competencia cultural que permita discernir y valorar los grandes éxitos y las consagraciones actuales como lo que son, como productos del mercado global. Los retos formativos son variados, si bien el decisivo es seguir manteniendo los principios esenciales de la cultura letrada clásica (Chartier, 2000), que favorece la inclusión cultural para que, a su vez, sea posible una alfabetización ciudadana crítica porque el conocimiento del mundo clásico asienta las bases para valorar los productos del mercado. En suma, la formación y la reflexión crítica permiten diferenciar y juzgar lo esencial de lo episódico, capacidades que resultan necesarias en estos nuevos espacios de creación literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- BAUMAN, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, R. y BRIGGS, C. L. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Reviews of Anthropology*, 19, 59-88.

- BELL, D. (1973). *The coming of postIndustrial society*. New York: Basic Books.
- BOLTER, D. J. y GRUSIN, R. (2011). Inmediatez, hipermediación, remediación. *Cuadernos de información y comunicación*, 16, 29-57.
- CAMPBELL, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, 239, 72-86.
- CHARTIER, R. y SCOLARI A. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Barcelona: Gedisa.
- CHEVALIER, M. (1975). *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*. Madrid: Gredos.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, 2021. Madrid, Ministerio de Cultura y Deporte (Gobierno de España)-CEDRO (Centro español de derechos reprográficos). Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf> (consulta 12/09/2022).
- GOODY, J. (comp.). (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KERKHOVE, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- KING, G. (2000). *Spectacular narratives: Hollywood in the Age of the Blockbuster*. London: IB Tauris Publishers.
- LANDOW, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LÉVY, P. (1998). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente*, 206, 13-31.
- LOTMAN, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- LUKE, A. y FREEBODY, P. (1997). The social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds), *Constructing Critical Literacies*, 185-225. Creskill, NJ: Hampton Press.
- MCLUHAN, M. (1969). *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*. Madrid: Aguilar.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (2019). Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada en la era digital. En Campos F.-Fígares, M. y Quiles Cabrera, M. C. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación* (pp. 113-129). Madrid: Visor Libros.
- MARTOS GARCÍA, A. (2008). El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular. *Espéculo*, 40. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html (consulta 18/06/2022).
- MARTOS GARCÍA, A. E. (2009). Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil. *Lenguaje y textos*, 29, 167-175.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (2006). «Tunear» los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 63-77.

- MARTOS NÚÑEZ, E. (2010). Libros como objetos y libros como flujos textuales: lo tangible y lo intangible en la lectura y el patrimonio. En Campos F.-Fígares, M., Núñez, G. y Martos E. (eds.), *¿Por qué narrar?: cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo* (pp. 179-188). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- MARTOS NÚÑEZ, E. y CAMPOS F.-FÍGARES, M. (2012). La lectura y la escritura en el siglo XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe* 5. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>
- MARTOS, NÚÑEZ, E. y CAMPOS F.-FÍGARES, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras.
- MORA, V. L. (2012). *El lectoespectador: deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona: Grupo Planeta.
- MORIN, C. (2011). Neuromarketing: the new science of consumer behavior. *Society*, 48.2, 131-135.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Madrid: Santillana.
- QUINTILIANO, M. F. (2022). *Instituciones oratorias*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/154922.pdf> (consultado 10/06/2022).
- ROCKWELL, E. (2000.) La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*. Vol. V. Recuperado de <https://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm> (consulta 10/08/2022).
- SANTAELLA, L. (2003). *Culturas y artes de lo poshumano*. Lisboa: Editorial San Pablo.
- SCHNEIDER, G.-S. (2016). La biografía como literatura de la cultura de masas; los análisis Leo Löwenthal sobre la industria cultural. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 3, 79-192.
- SCOLARI, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- STREET, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- SUTTON, D. y WOGAN, P. (2009). *Hollywood blockbusters: the anthropology of popular movies*. Oxford: Peter Berg.
- TOPUZIAN, M. (2013). El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada. *Castilla. Estudios de Literatura*, 4, 298-349.
- TOURAIN, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VILLANUEVA, D. (2012). Literatura y galaxias de la comunicación. En Alemany, R. y Chico, F. (eds.), *Ciberliteratura y comparatismo*, 339-357. Alicante: Universidad de Alicante-SELGYC.

LA CREACIÓN DE POEMAS INTERACTIVOS EN EL AULA CON GENIALLY

Creating Interactive Poems in Class With Genially

ESTRELLA RAMÍREZ QUESADA
Universidad de Córdoba
l62raque@uco.es

RESUMEN

En este capítulo se pretende mostrar la idoneidad de utilizar la herramienta Genially para el trabajo con textos líricos en el marco de la educación secundaria. Se trata de una etapa en la que resulta especialmente relevante el aprovechamiento de las TIC como forma de aumentar la motivación y despertar el interés del alumnado, además de como vehículo de apoyo en la transmisión de contenidos por su componente interactivo y multimedia. En este sentido, Genially, que tiene una versión gratuita –fácilmente accesible, por tanto, para el alumnado y el profesorado–, permite crear contenidos interactivos de manera fácil e intuitiva. Dada la versatilidad del recurso y sus posibilidades didácticas, se ofrece en primer lugar una muestra de cómo dotar de posibles elementos interactivos un texto lírico mediante esta herramienta. Asimismo, en segundo lugar, se darán ideas y se tratarán varias de las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo con poemas interactivos, tanto desde el punto de vista del profesorado como desde la perspectiva del alumnado, como apoyo al ejercicio del comentario de texto o en actividades de creación literaria, entre otras.

Palabras clave: lengua; literatura; TIC; Genially.

ABSTRACT

This chapter aims to show the suitability of using Genially for working with poetic texts in the context of secondary education. It is a stage in which the use of ICT is especially relevant as a way to increase motivation and arouse the interest of students, as well as a support vehicle in the transmission of content due to its interactive and multimedia component. In this sense, Genially, which has a free version –easily accessible, therefore, for students and teachers– allows us to create interactive content in a simple and intuitive way. Given the

versatility of the resource and its didactic possibilities, a sample of how to provide a poetic text with interactive elements using this tool is first offered. Likewise, secondly, in order to give some ideas of its use in class, several of the didactic possibilities offered by working with interactive poems will be discussed, both from the point of view of teachers and from the perspective of students, such as the exercise of text commentary or activities of literary creativity, among others.

Keywords: language; literature; ICT; Genially.

1. LA CREACIÓN DE POEMAS INTERACTIVOS

1.1. LA ESPECIFICIDAD DE LA LÍRICA

ES SABIDO QUE EL TEXTO LÍRICO es uno de los textos más complejos en cuanto a su forma y significación, por la especial simbiosis que se da entre estos dos elementos, en primer lugar, y por suponer el principal cauce literario de la expresión de la subjetividad, a través de procedimientos lingüísticos que no solo buscan transmitir una idea, sino crear belleza, esto es, arte.

La espiritualidad, lo subjetivo, el mundo interior o las emociones, protagonistas de la lírica para los principales teóricos (Jakobson, 1958; Kayser, 1948; Lapesa Melgar, 1979), son conceptos cuyo trasvase al mundo de las palabras conlleva una dificultad para el escritor a la hora de la codificación y también para el lector en el proceso de descodificación. De hecho, la plurisignificación es protagonista en los textos literarios, en general, y líricos, en particular, lo que convierte a estos textos en verdaderos retos en el mundo de la enseñanza. Como apunta Núñez Ramos (1992), los textos líricos trascienden su realidad concreta y nos llevan a interpretaciones atemporales o universales, precisamente por la materia que tratan, y ello nos permite afirmar que este es uno de los valores principales que pueden aprovecharse en las aulas: los textos líricos no solo como producción escrita, a menudo vinculados a un mundo cultural concreto, sino como vehículo de expresión e interpretación de aquello que nos hace humanos en su sentido más trascendental. Asimismo, llevar la literatura al aula propicia, como afirma Trujillo Culebro, «un espacio de recreación verdadera y apreciación estética» (2018: 54). En el acercamiento a estas producciones, por lo tanto, podemos explorar nuevas vías de abordaje, tanto en virtud de las especificidades de su código como por su dificultad para el estudiantado, con el fin de que pueda tener un conocimiento más accesible y consiga apreciarlas en mayor medida.

1.2. LA HERRAMIENTA INTERACTIVA GENIALLY

Con la denominación de *poema interactivo* vamos a referirnos a un texto lírico al que, mediante tratamiento informático, dotamos de elementos multimedia

—tales como sonidos, imágenes o textos e hipertextos vinculados— que permiten extender su lectura hacia otros códigos, más allá del verbal escrito, y enriquecer su aprehensión gracias a la multimodalidad.

Así, nuestro objetivo es crear poemas interactivos con los que poder trabajar en el aula (para lo que daremos algunas propuestas en el § 2). Con este objetivo, hemos optado por la herramienta Genially (<https://genial.ly/es/>), nacida en 2015 en Córdoba (España), como recurso en línea y gratuito —también tiene versión *prémium*, de pago, con más funciones— mediante el cual crear contenidos visuales e interactivos. Dicha herramienta permite crear presentaciones, líneas del tiempo, infografías, postales, currículos, documentos, calendarios, invitaciones, juegos de preguntas y respuestas, entre otras opciones, con una particularidad: la posibilidad de dotarlos de elementos multimedia. Así, con Genially se puede crear una orla interactiva en la que cada estudiante, en lugar de una foto, aporte un vídeo, por ejemplo. De igual modo, podemos integrar en una presentación o en una infografía una ventana a una página web o activar una melodía o texto adicional al pulsar un icono. Sobre la idoneidad que supone Genially en el ámbito de la docencia de Lengua y Literatura, especialmente en tiempos de pandemia, han tratado Tapia-Machuca *et al.* (2020) y Vega-Córdova *et al.* (2020)¹, aunque cabe esperar más aportaciones en el futuro conforme siga consolidándose su uso.

Podemos apuntar que las principales ventajas de esta herramienta, descritas por López Ayuso (2021) tanto desde el punto de vista de la labor docente como desde la perspectiva del aprendizaje del alumnado, residen en su carácter interactivo, en la sencillez de su uso, en lo atractivo del diseño de sus plantillas y en la potenciación de la creatividad que supone su empleo, aspecto ya señalado por González Almenara (2020). Frente a otros recursos, que se muestran más limitados en este aspecto, en una creación de Genially puede insertarse cualquier elemento que aparezca en una web, si disponemos del enlace, con resultados, gracias a su diseño, visualmente atractivos. Además, el hecho de contar con una única herramienta para poder llevar a cabo diferentes productos supone una baza enormemente favorable: si un alumno es capaz de crear una infografía interactiva en la que enlace información en distintos apartados, también podrá crear un mapa en el que, al pulsar sobre cada región, suene una melodía tradicional de ese lugar.

Aunque Genially tiene numerosas plantillas para cada tipo de documento que queramos crear, para el poema interactivo vamos a optar por una creación en blan-

¹ Asimismo, se ha comenzado a publicar sobre el uso y las posibilidades de Genially en diferentes materias de la enseñanza media; tal es el caso de Castro-Salinas y Ochoa-Encalada (2021) y Gutiérrez-Castillo y Palacios-Rodríguez (2022). Por otro lado, la acogida favorable por parte del alumnado ha sido destacada por Fernández Fonfría (2022).

co, es decir, un documento sin ningún elemento preconfigurado y en el que el diseño sea totalmente libre. Para ello, una vez realizado el registro en la página web (<https://auth.genial.ly/es/signup?from=topbar-cta>), podremos acceder a nuestro panel. Cabe destacar que todos los elementos y funciones que se van a comentar pueden llevarse a cabo con la versión gratuita, lo que facilita su utilización por parte del profesorado y del alumnado, puesto que, como veremos en el segundo apartado, también pueden plantearse actividades en las que sean los estudiantes quienes creen el contenido. Aunque se trata de una herramienta intuitiva, la propia página web dispone de guías de uso y pueden utilizarse tutoriales para la familiarización con la interfaz y conocer sus posibilidades.

Como decíamos, en este caso, al tratarse de una creación original, que no sigue una plantilla de la herramienta, nos detendremos brevemente a explicar cómo darle forma. En el panel de Genially, seleccionaremos la opción «Crear Genially» y la opción «Creación en blanco», como puede verse en la figura 1.

FIGURA 1. Selección de creación en blanco en el menú de creaciones básicas de Genially



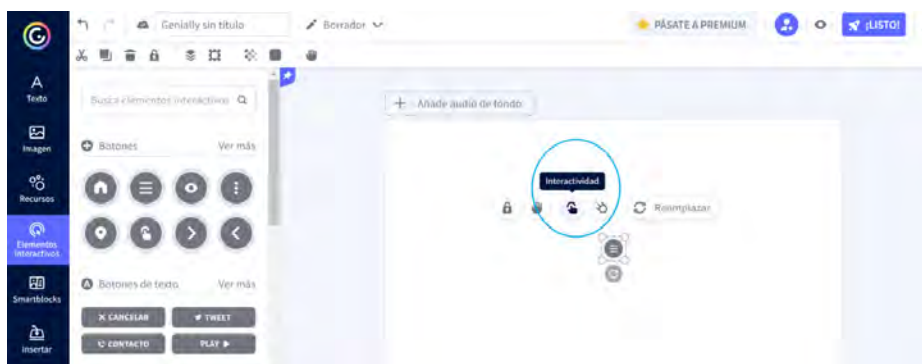
Dentro, la herramienta nos permitirá elegir diferentes dimensiones y formas (horizontal, vertical, cuadrada, etc.). Tendremos así nuestra pantalla de edición (figura 2):

FIGURA 2. Pantalla de edición de Genially



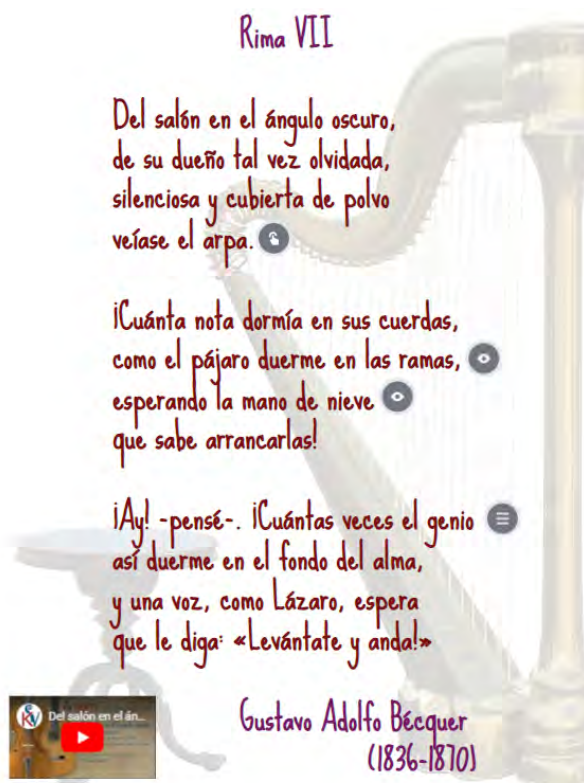
Como puede apreciarse en el menú lateral, podemos incluir texto escribiendo directamente o pegando un texto que tengamos en un documento o página web, así como insertar elementos interactivos. En nuestro caso, el texto, al que podemos dar formato (tamaño, color, tipo de letra, etc.), será el centro de la creación. A partir de ese texto, incluiremos, mediante botones que situaremos en la parte del texto que elijamos, elementos adicionales que completen su lectura. Para ello, podremos seleccionar los botones correspondientes, en el menú lateral de la izquierda, que son los que nos permitirán introducir los elementos interactivos. Estos elementos pueden ser una imagen que se abra al pinchar sobre dicho botón, un texto con una explicación, un enlace a una página web, etc. Para introducirlos, hay que pulsar en «interactividad», una de las opciones que aparece en el lienzo al insertar un botón (figura 3).

FIGURA 3. Inserción de interactividad en Genially



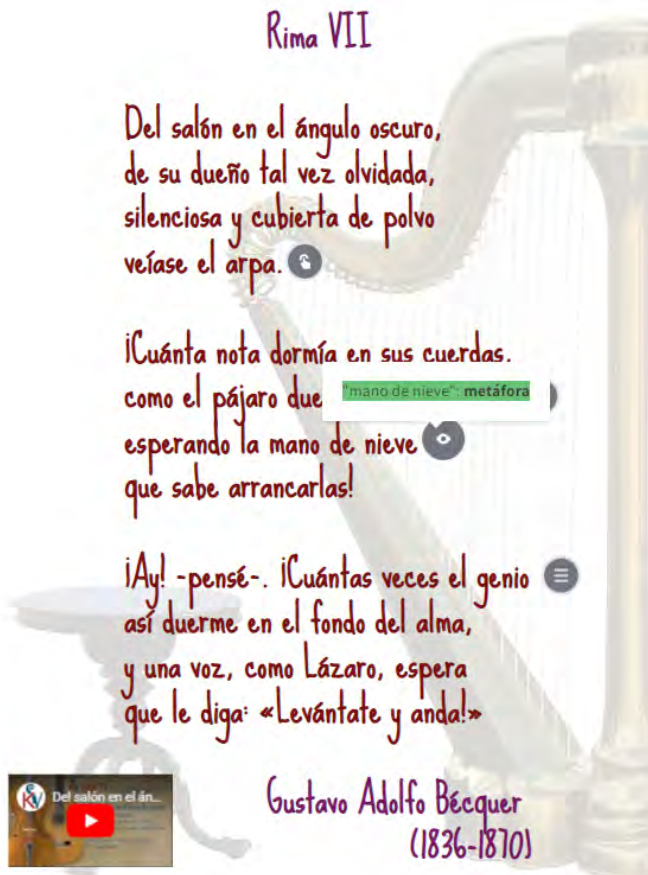
Tomando como ejemplo la Rima VII de Gustavo Adolfo Bécquer, podemos mostrar algunas de las posibilidades para dotar de interactividad un texto lírico, según mostramos en la previsualización de la figura 4:

FIGURA 4. Previsualización de un poema interactivo elaborado con Genially



Cada uno de los botones grises indica que, al pulsar sobre ellos, se despliega un elemento interactivo. En nuestro caso hemos incluido también un vídeo con una versión instrumental del poema –como muestra de la musicalidad de la lírica– y una imagen de fondo que ilustra el texto. En cuanto a los botones, cuyo diseño podemos escoger, aquellos que tienen un ojo muestran la presencia de una figura literaria, con un texto añadido por el usuario (como se aprecia en la figura 5), mientras que los otros dos botones dirigen a sendas páginas web, en un caso hacia información sobre el arpa y en otro hacia el concepto de genio en el Romanticismo, con el fin de profundizar en el significado de la palabra en el horizonte cultural en que fue concebido el poema.

FIGURA 5. Previsualización de un elemento interactivo (texto desplegado)



Como puede observarse, la ventaja de Genially es que pueden incluirse tantos elementos interactivos como se desee, agregando los botones correspondientes, con lo cual podemos reunir en un solo documento de manera visual numerosas informaciones y recursos para enriquecer el texto y adecuarlo a nuestros propósitos didácticos, con la ventaja de que la herramienta favorece la captación de la atención. Una vez terminado el poema interactivo, la herramienta permite la publicación, de manera que genera un enlace al recurso que podemos compartir fácilmente a través de cualquier plataforma educativa, mensaje de correo o guardar en el ordenador del aula para su visualización en clase. A continuación, nos centraremos en ofrecer ideas para trabajar en el aula con estos poemas interactivos.

2. LOS POEMAS INTERACTIVOS EN EL AULA DE SECUNDARIA

Antes de enumerar las actividades en las que sea el alumnado quien gestione la herramienta, presentaremos brevemente el uso que puede darse a un poema interactivo en la transmisión de contenidos por parte del docente. Tanto en uno como en otro caso, fomentaremos el uso de contenido libre² y el reconocimiento de las fuentes empleadas.

2.1. COMO HERRAMIENTA EN LA TRANSMISIÓN DOCENTE

En las ocasiones en las que el docente quiere presentar un texto lírico al alumnado, puede emplearse la herramienta Genially para crear un poema interactivo que acompañe la explicación y sirva de apoyo para el acercamiento a su sentido. De este modo, podemos hacer que, junto con la lectura, el alumnado escuche una declamación profesional del poema que le haga apreciar sus rasgos fónicos.

A la hora de dilucidar tanto la forma como el contenido, los elementos interactivos pueden ser de gran utilidad, puesto que podemos incluir información de cualquier tipo: un vídeo que aclare un concepto cultural, una breve entrada que especifique el significado de una palabra, un enlace a una nota biográfica que haga referencia a un hecho plasmado en el poema, un mapa, etc., con la ventaja de no tener que estar cambiando de pantalla y de recursos para complementar la explicación. El docente puede intervenir en varias fases: primero dejando que los estudiantes aporten sus ideas previas sobre el texto, sin ayuda, y, después, desplegando, en el orden que considere más oportuno, cada una de las informaciones accesorias que haya añadido.

Otra opción es que el poema se presente al estudiantado de forma digital y cada uno vaya indagando en los enlaces o contenidos adicionales para comprender y valorar de manera crítica el texto que tiene delante, facilitándose así su aprehensión y otorgándole las claves para su interpretación. Como puede observarse, son numerosas las posibilidades. El hecho de poder incluir cualquier material disponible en la red facilita que la herramienta sirva para auxiliar cualquier tipo de texto y permita al docente seleccionar con total libertad los elementos que quiera destacar de él para guiar su explicación, teniendo en cuenta las características y los conocimientos previos de su alumnado.

² Por ejemplo, mediante bancos de imágenes y vídeos como Pixabay (<https://pixabay.com/es/>), de donde se ha tomado la imagen que aparece de fondo en las figuras 4 y 5.

2.2. COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO DEL ALUMNADO

Gracias a su facilidad de uso y a su gratuidad, podemos hacer que sea el alumnado quien emplee esta herramienta en su aprendizaje, puesto que el uso de las TIC forma parte de su educación de manera transversal. Así pues, podemos optar por distintas actividades en las que el trabajo con textos líricos se acompañe de esta herramienta. Indicaremos aquí algunas a modo de ejemplo, aunque pueden idearse muchas más.

- Exposición oral de un comentario de texto: el ejercicio de comentario de texto tiene un gran valor en la enseñanza media, con el fin de que el alumnado lea, reflexione y produzca un texto en el que dé cuenta de las claves históricas, culturales, formales y temáticas que permiten comprender un texto y su proyección en el entramado cultural del que forma parte. Con la creación de un poema interactivo podemos hacer que ese comentario sea expuesto de manera oral, de tal forma que un estudiante utilice Genially como apoyo visual a la hora de presentar dicho trabajo ante el resto de la clase. Puede ser el docente quien indique qué tipo de elementos deben anotarse (recursos literarios, al menos dos informaciones culturales, etc.) u optar por dar entera libertad a cada estudiante para que, en función del texto y del comentario elaborado, elija qué elementos quiere hacer interactivos. Es conveniente siempre haber mostrado las posibilidades de la herramienta en su aplicación a los textos líricos, aunque el alumnado ya haya trabajado con ella previamente. Con esta actividad pretendemos lograr una interrelación de los bloques de contenido de la materia de Lengua Castellana y Literatura al sumar la expresión oral al ejercicio del comentario y la utilización de las TIC de manera reflexiva y autónoma.
- Actividades de aplicación interactivas: de manera parecida, podemos utilizar Genially para que el alumnado trabaje un contenido específico de manera interactiva. Por ejemplo, podemos practicar el reconocimiento de figuras literarias pidiendo a los estudiantes que marquen en un texto lírico las que aparezcan, empleando un color diferente según el plano lingüístico al que afecten. Asimismo, podemos plantear la actividad para que no solo se trate del reconocimiento, sino que en el cuadro de texto que se abra en el botón se ofrezca una explicación del sentido del recurso con respecto al poema. Este tipo de actividad puede orientarse también a la aclaración del significado de palabras, de tal forma que el alumno deba crear o enlazar entradas de diccionario para explicar expresiones. El hecho de que Genially sea una herramienta visual permite compartir fácilmente los resultados de estos ejercicios mediante puestas en común o exposiciones orales individuales.

Estas actividades se basan en textos ajenos, pero la herramienta Genially también sirve para trabajar sobre textos propios y fomentar la creatividad literaria.

- Actividades de creación literaria: puesto que el fomento de la creatividad y del disfrute de la literatura forman parte del currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria, podemos aprovechar las posibilidades de Genially en este ámbito de la creatividad para su cultivo dentro y fuera del aula. Como se ha visto, la multimodalidad de la herramienta permite trabajar con Genially la conexión entre la literatura y otras artes, como la música, la pintura o la fotografía. De este modo, a partir de una imagen o sonido, podemos plantear una actividad que consista en escribir un texto lírico inspirado o relacionado con dicho elemento que hayamos facilitado al alumnado. Esta idea conecta con opciones consolidadas como los talleres de haikus, en los que podemos aprovechar imágenes de la naturaleza para escribir textos líricos. Si existe dificultad, cabe señalar que con Genially puede trabajarse fácilmente de manera colaborativa, de tal manera que podemos formar grupos en los que los estudiantes se ayuden. Simplemente se trata de añadir mediante el botón «Colaboradores» las direcciones de correo que utilicen los demás compañeros en la plataforma. Así, les saldrá la creación también en su panel de Genially y podrán participar en su edición de manera colectiva.
- Elaboración de poemas interactivos: en este caso, el trabajo de la creatividad va más allá y consistirá en dar total libertad al alumno para que cree su poema interactivo, con imágenes, sonidos, enlaces, vídeos y cualquier recurso que considere oportuno en el texto que haya escrito. Esto implica que podamos dar cabida, en la elaboración, seguimiento y valoración del trabajo, a otras materias del ámbito artístico, de manera que se trate de una tarea interdisciplinar. Esta idea también abre la puerta a la participación en concursos de creación literaria, celebración de efemérides o cualquier otro evento llevado a cabo en el centro educativo en el que quiera introducirse la presencia de poemas interactivos.

3. CONCLUSIONES

Genially tiene numerosas aplicaciones en la educación, de las cuales aquí hemos mostrado una concreta en el área de Lengua Castellana y Literatura. Se trata además de una herramienta relativamente fácil de utilizar por su carácter intuitivo y por tener una versión gratuita, lo que posibilita la accesibilidad para el alumnado y el profesorado.

Asimismo, es destacable su componente motivador por la interactividad y el fomento que supone en el uso de las TIC, uno de los elementos transversales del currículo de la enseñanza secundaria, al igual que la cooperación y la capacidad para trabajar de manera colaborativa, con la opción de sumar editores a una misma creación como alternativa al uso individual de la herramienta.

De manera más concreta, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, podemos concluir que permite conectar bloques de aprendizaje, como la educación literaria y la expresión oral, al ser un facilitador de la exposición de forma oral de los contenidos de la asignatura. De este modo, permite enlazar con ejercicios consolidados, como el comentario de texto, y les da una mayor proyección. Pero, sin duda, uno de los principales valores del uso de los poemas interactivos es el fomento de la creatividad, ligado a la conexión entre las artes y el trabajo interdisciplinar, lo que implica un componente de motivación y disfrute en el trabajo con los textos.

Finalmente, queremos destacar el carácter versátil de la herramienta para adaptarse a distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje, desde el punto de vista de recurso para el docente en sus explicaciones y como herramienta de trabajo del estudiante en sus producciones. Ello permite que pueda utilizarse en distintos contextos y niveles educativos por parte del docente, mediante su adaptación a las necesidades del alumnado, y que los estudiantes cuenten con un conocimiento de este recurso que puedan aplicar a otras situaciones en su vida académica, laboral y personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO-SALINAS, D. P. y OCHOA-ENCALADA, S. C. (2021). Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VII/3 (edición especial III), 249-272. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.579>
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (2022). Uso de Genially en la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera, en C. V. Álvarez-Rosa (dir.). *TIC... TAC. Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad* (pp. 87-96). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0330>
- GONZÁLEZ ALMENARA, G. E. (2020). Genially, un cuaderno de apuntes digital para fijar el conocimiento, en E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. H. Martín Padilla (Coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3227-3236). Octaedro. <https://www.innovagogia.es/claves-para-la-innovacion-pedagogica-ante-los-nuevos-retos/>
- GUTIÉRREZ-CASTILLO, J. J. y PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). La herramienta Genially. Visual thinking interactivo, en E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero

- y J. Sánchez Rodríguez (Coords.). *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 688-692). Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/19862>
- JAKOBSON, R. (1981 [1958]). *Lingüística y poética*. Cátedra.
- KAYSER, W. (1954 [1948]). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.
- LAPESA MELGAR, R. (1979). *Introducción a los estudios literarios*. Cátedra.
- LÓPEZ AYUSO, E. (2021). Genially, la herramienta digital para convertirte en un docente genial. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 39, 74-85.
- NÚÑEZ RAMOS, R. (1992). *La poesía*. Síntesis.
- TAPIA-MACHUCA, R. L., GARCÍA-HERRERA, D. G., CÁRDENAS-CORDERO, N. M. y ERAZO-ÁLVAREZ, J. C. (2020). Genially como una herramienta didáctica para desarrollar la redacción creativa en estudiantes de bachillerato. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VI/3 (edición especial III), 29-48. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.389>
- TRUJILLO CULEBRO, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68. <http://dx.doi.org/10.15648/am.32.2018.4>
- VEGA-CÓRDOVA, C. A., GARCÍA-HERRERA, D. G., CASTRO-SALAZAR, A. Z. y ERAZO-ÁLVAREZ, J. C. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V/5 (edición especial II), 200-231. <https://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>

AUTOEDICIÓN BILINGÜE DE TEXTOS LITERARIOS:
RECURSOS DE LITERATURA ESPAÑOLA
PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO ANGLÓFONO
CON NIVEL BÁSICO DE LENGUA

*Bilingual Desktop Publishing of Literary Texts: Spanish Literature
Resources for English-Speaking University Students
with a Basic Level of Language*

JOSÉ MIGUEL ALCOLADO CARNICERO
Universidad de Castilla-La Mancha
josemiguel.alcolado@uclm.es

RESUMEN

En primer lugar, introduzco los orígenes de la disociación entre lengua y literatura, que posibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de literaturas extranjeras en aulas de secundaria, y me cuestiono sobre cómo conseguir que el proceso sea también factible en aulas universitarias con mayor grado de especialización académica. En segundo lugar, contextualizo el seminario sobre el Siglo de Oro literario español bajo estudio, que se dirige a un grupo de 15 alumnos universitarios de nacionalidad filipina con nivel básico de lengua española y conocimientos limitados de literatura española, y presento las ediciones bilingües de textos literarios en español e inglés como facilitadoras parciales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, estudio la disponibilidad de ediciones bilingües en español e inglés de obras del Siglo de Oro literario español y muestro los pasos para crear ediciones propias de prosa y drama por medio de un programa informático de autoedición ante una eventual carencia por otros medios. En cuarto lugar, concluyo que, aunque la autoedición evite que el desempeño de los alumnos se vea afectado por la carencia de los recursos adecuados, parece recomendable formular criterios de evaluación adicionales que requieran profundizar en la naturaleza bilingüe de las ediciones.

Palabras clave: autoedición; bilingüismo español-inglés; literatura extranjera; nivel básico de lengua española; Siglo de Oro literario.

ABSTRACT

First, I introduce the origins of the dissociation between language and literature, which enables teaching and learning foreign literature in secondary school classrooms; how to make that process feasible in university classrooms with greater academic specialization is also questioned. Second, I contextualize the seminar on the Golden Age of Spanish literature under study, which is addressed to a group of 15 university students of Filipino nationality with a basic level of Spanish language and limited knowledge of Spanish literature; I also present the Spanish-English bilingual editions of literary texts as partial facilitators of the teaching and learning process. Third, I study the availability of Spanish-English bilingual editions of works from the Golden Age of Spanish literature, and I also show the steps for creating bilingual editions of works of prose and drama with desktop publishing software in case of a possible lack by other means. Fourth, I conclude that, although desktop publishing prevents students' performance from being affected by the lack of the adequate resources, it seems recommendable to formulate additional evaluation criteria that require delving into the bilingual nature of the editions.

Keywords: desktop publishing; Spanish-English bilingualism; foreign literature; basic level of Spanish language; the Golden Age of Spanish literature.

1. INTRODUCCIÓN

EL ESTUDIO DE TEXTOS LITERARIOS de autores extranjeros ha estado presente en el currículo de la práctica totalidad de las instituciones universitarias desde la fundación de estas en países occidentales y sus colonias entre la plena Edad Media y la Edad Moderna temprana. En un estadio primigenio, que se extendió aproximadamente hasta la paulatina decadencia del Neoclasicismo literario a finales del s. XVIII, se empleaban las sagradas escrituras y textos literarios de autores grecolatinos como modelos preeminentes de comportamiento, pensamiento y expresión (Graff, 1987/2007, pp. 1, 7). Al margen de algunos intentos desde el Prerromanticismo europeo que promovían una institucionalización educativa mucho más ambiciosa (Court, 1992, pp. 17-38), no será hasta bien entrado el s. XIX cuando las literaturas extranjeras, entendidas como tales, pero normalmente englobadas dentro de una concepción más amplia de la literatura universal, surjan como complemento a la enseñanza y aprendizaje de las literaturas nacionales (Colomer Martínez, 1996/2010). La literatura se utilizó en ese segundo estadio como instrumento para construir simultáneamente una identidad común y una expresión propia en las mentes de las nuevas generaciones de intelectuales y dirigentes (Romero Tobar, 2008). La impartición de materias específicas de literatura extranjera comenzó a hacerse un hueco en la educación universitaria centroeuropea hacia comienzos del s. XX con la implantación de los primeros departamentos de literatura inglesa en Alemania o Francia, que contaron con un pionero enfoque eminentemente filológico y se convirtieron en paradigmáticos para los sistemas

educativos de otros países (Engler y Haas, 2000). El objetivo primordial durante ese tercer estadio era apreciar las lenguas extranjeras a través del estudio de sus más elaboradas formas de expresión: las literaturas (Bowler y Parminter, 1993, p. 4). Paradójicamente, fueron los propios estudiosos de la lengua y la literatura inglesas quienes, a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, decidieron desmarcarse del paradigma filológico excesivamente orientado hacia la literatura y abogaron por explorar un nuevo enfoque más orientado hacia el uso de la lengua en textos no literarios (Utz, 2009). A pesar de que esa disociación se trasladó al resto de filologías y se ha traducido en una relativa pérdida del gran protagonismo del que la literatura gozaba antes del estadio actual (Jay, 2014), el estudio de las lenguas y las literaturas extranjeras sigue ofreciéndose conjuntamente en gran parte de los planes de estudio humanísticos de las instituciones universitarias.

La completa disociación entre lengua y literatura es, por tanto, complicada. No obstante, esta no es imposible, particularmente en el caso de las lenguas y las literaturas extranjeras. Tal y como afirma Pickett (1986, p. 271), sería un error pensar en la existencia de una relación de interdependencia continua entre competencia lingüística y competencia literaria, ya que existen aprendientes que pueden alcanzar un nivel avanzado de lengua extranjera sin apenas leer literatura, y otros que pueden alcanzar un nivel alto de apreciación literaria sin ser capaces de dominar totalmente la lengua extranjera en la que la obra está escrita. Del mismo modo, también es posible para el alumnado, por un lado, cursar asignaturas de lenguas extranjeras sin prácticamente estudiar sus literaturas y, por otro lado, cursar estudios de literaturas extranjeras sin haber estudiado previamente sus lenguas. A este último respecto, uno de los ejemplos más claros ocurre con las asignaturas de literatura universal en aulas de enseñanza secundaria, donde se suele ahondar en las obras más representativas de varias literaturas extranjeras a través de sus traducciones a las lenguas nativas del propio alumnado. El hecho de que principalmente se ahonde más en el fondo que en la forma permite minimizar el principal efecto que el uso de la traducción suele tener en textos literarios extranjeros: la pérdida de la esencia en el estilo original del autor (Polizzotti, 2018, pp. 81-92). Sin embargo, la situación cambia cuando la necesidad de usar la traducción literaria surge en aulas universitarias de enseñanza y aprendizaje humanístico, donde se espera que el alumnado adquiera mayor grado de especialización no solo en el fondo sino también en la forma.

El presente trabajo muestra cómo afrontar un contexto de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario donde exista una eventual necesidad de emplear aquellos recursos cuyas características permiten la expresión del contenido sin que el estilo original del autor se vea afectado y, al mismo tiempo, facilitan la comprensión del contenido independientemente del nivel de lengua que el lector posea, pero cuya disponibilidad no siempre es inmediata: las ediciones bilingües de textos litera-

rios. Concretamente, expongo distintos modos de cubrir la necesidad de ediciones bilingües de textos literarios del Siglo de Oro en español e inglés prestando, no obstante, más atención a la creación expresa de este tipo de recursos mediante un programa informático de autoedición.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La experimentación que se ejemplifica en este trabajo se desarrolló en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Santo Tomás en Manila (Islas Filipinas), donde ejercí como lector de español bajo el programa de Lectorados en universidades extranjeras del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Se me encomendó impartir un seminario de especialización de 45 horas sobre literatura española del Siglo de Oro para 15 alumnos, 12 mujeres y 3 hombres, de nacionalidad filipina matriculados, bien en el Máster, bien en el Doctorado en Literatura. En su conjunto, sus conocimientos previos de obras literarias españolas de ese período literario se limitaban a *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha* (Cervantes Saavedra, 1605), posiblemente la obra más conocida de la literatura española, mientras que sus niveles de partida en lengua española eran acceso (A1) y plataforma (A2). Aunque se trate de un territorio de más de 100 000 000 de habitantes que fue colonia española durante más de 300 años, poco más de 400 000 personas podrían tener en la actualidad un dominio nativo de lengua española en las Islas Filipinas (Elizalde Pérez-Grueso, 2018). Así mismo, se ha estimado entre 6 000 y 8 000 el número de matrículas por año académico durante la última década en cursos de lengua española en el vasto sistema universitario filipino (Galván Guijo, 2021, p. 605), donde se suelen rondar anualmente los 3 500 000 de matrículas (Commission on Higher Education, 2018-2021). Por el contrario, la población de las Islas Filipinas siempre se ha mostrado orgullosa de conformar uno de los países angloparlantes más poblados del mundo (Tinio, 1990, p. 86), por un lado, y ha ocupado posiciones altas en uno de los índices internacionales que miden el dominio de lengua inglesa por países (Education First, 2016-2021), por otro lado. Por consiguiente, los conocimientos previos del alumnado reflejaban fielmente la situación de la población de las Islas Filipinas con respecto a sus competencias lingüísticas y aconsejaban la elección del inglés como lengua de instrucción con posibilidad de alternancias de código hacia el español cuando fuese necesario.

Ambicionaba encontrar una serie de recursos accesibles que abarcase todo el temario, que estaba compuesto por las obras más representativas del Siglo de Oro literario en España. El nivel básico de lengua española del alumnado desaconsejaba emplear únicamente las obras literarias originales en español que pudieran encontrarse y conseguirse mediante préstamo bibliotecario en la Biblioteca Miguel

de Benavides de la Universidad de Santo Tomás por reflejar una variante de la lengua anterior al español moderno, como es el español medio o áurico, que habría aumentado la dificultad de comprensión. Las lecturas graduadas, por su parte, han sido un recurso tradicional para trabajar la literatura extranjera no solo en aulas universitarias, pero se basan en un enfoque poco apropiado para aplicarse a un seminario de especialización en literatura al simplificar en demasía el texto original hacia un nivel de lengua inferior y así facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a través de la destreza de la lectura. La última opción se presentaba como la más adecuada: las ediciones bilingües de textos literarios. Los también llamados libros duales o paralelos albergan el mismo contenido en dos lenguas distintas, la lengua original tradicionalmente en la página de la izquierda y la segunda lengua tradicionalmente en la página de la derecha, de modo que la traducción queda directamente enfrentada al texto original (Rucavado Rojas, 2020, pp. 1-3). Al margen de sus limitaciones, el hecho de que estas ediciones ayuden no solo a quienes no tienen, o tienen una mínima, destreza de lectura en la lengua extranjera hace que los editores y los traductores se muestren mucho más fieles al texto original y, por tanto, al estilo del autor que en otros tipos de formatos (Marvin, 2004, p. 24). Otra razón clave a la hora de decantarme por este último tipo de recursos fue, tal y como muestra la Tabla 1, la amplia disponibilidad de ediciones bilingües español-inglés de las obras más representativas del Siglo de Oro que iban a componer el corpus de textos literarios del temario para el seminario.

Al tratarse de un seminario donde, tal y como define la Real Academia Española (1780/2014) en la segunda acepción del término, el profesor se reúne en clase con sus discípulos para adiestrarlos en la investigación mediante la realización de trabajos prácticos sobre alguna disciplina, las tareas y los criterios de evaluación se adaptaron a las características de este tipo de cursos de especialización. En primer lugar, se estableció la exposición de una ponencia oral individual en inglés de 20 minutos, seguida de 10 minutos para preguntas y respuestas, sobre temáticas de elección propia dentro de los autores y las obras del Siglo de Oro español al estilo de un congreso académico. En segundo lugar, también se estableció la entrega de un ensayo escrito individual en inglés de un mínimo de 10 páginas sobre las mismas temáticas, autores y obras que en la ponencia oral al estilo de un artículo académico. Así mismo, se incluyó una serie de parámetros e indicadores que debían aparecer en ambas tareas: la duración y la extensión mínimas anteriormente citadas; secciones clave en toda investigación académica como, por ejemplo, título, resumen, hipótesis de trabajo o preguntas de investigación, introducción, materiales y métodos, resultados y análisis, conclusión y referencias; y un desarrollo profundo, coherente y sólido de los contenidos, conceptos e ideas adquiridos a lo largo del seminario.

TABLA 1. Disponibilidad de ediciones bilingües español-inglés para las obras del temario (por orden cronológico de publicación de los textos originales en español)

Modo de acceso	Edición bilingüe español-inglés de obra literaria
Versión digital	Longfellow, H. W. (Ed.). (1833). <i>Coplas de don Jorge Manrique: translated from the Spanish</i> . Allen y Ticknor. https://archive.org/details/coplasdedonjorge-00manr/
Versión impresa	Rudder, R. (Ed.). (2015). <i>La Celestina: bilingual edition</i> . Svenson.
Versión impresa	Dent-Young, J. (Ed.). (2009). <i>Selected poems of Garcilaso de la Vega: a bilingual edition</i> . University of Chicago Press.
Versión impresa	Smith, L. G. (Ed.). (2005). <i>Flame of love: poems of the Spanish mystics St. John of the Cross and St. Teresa of Avila</i> . Alba House.
Versión impresa	Appelbaum, S. (Ed.). (2001). <i>Lazarillo de Tormes: a dual-language book</i> . Dover Publications.
Versión impresa	Merino Olmos, A. (Ed.). (2005). <i>Don Quijote = Don Quixote: edición bilingüe español-inglés</i> . La Casa de España.
Versión impresa	Appelbaum, S. (Ed.). (2002). <i>Fuenteovejuna: a dual-language book</i> . Dover Publications.
Versión impresa	Dent-Young, J. (Ed.). (2007). <i>Selected poems of Luis de Góngora: a bilingual edition</i> . University of Chicago Press.
Versión impresa	Johnson, C. (Ed.). (2009). <i>Selected poetry of Francisco de Quevedo: a bilingual edition</i> . University of Chicago Press.
Versión impresa	Appelbaum, S. (Ed.). (2002). <i>Life is a dream/La vida es sueño: a dual-language book</i> . Dover Publications.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El alumnado tuvo plena libertad a la hora de elegir las temáticas, autores y obras sobre los que iban a versar sus respectivas investigaciones individuales. Tal y como muestra la Tabla 2, hasta 10 de los 15 alumnos (66,67 %) se decantaron por profundizar en obras que se habían analizado previamente en clase y con cuya edición bilingüe español-inglés en versión impresa o digital ya contaban.

TABLA 2. Elección de temáticas, autores y obras para la investigación por 10 de los 15 alumnos (por orden alfabético de las iniciales de los nombres propios)

Iniciales del alumno	Título de la investigación
C. J. S. A.	The voices of Celestina and Melibea: a feminist approach in Fernando de Rojas's <i>La Celestina</i>
D. G. S. S.	Biblical allusions in some selected poems of St. John of the Cross

E. S. S.	Jorge Manrique's <i>Coplas por la muerte de su padre</i> : a reflection of Christian faith
J. L. M.	Mysticism: a way towards sanctification as reflected in the life of St. John of the Cross
J. R. B. R.	The unveiling of Segismundo's identity found in psychoanalytic archetypes such as «tower», «oracle», and «labyrinth»
K. A. G. A.	«Gongorism» in mythology: re-discovering Góngora's women in poetry
K. N. S. P.	Image of narcissism in selected poems of St. Teresa of Avila
L. L. G.	The qualities of the 21st century powerful women in La Celestina
R. S. G.	The «pícaro» as trickster figure, tragicomic hero, and social commentator in <i>Lazarillo de Tormes</i>
V. A. C. D.	Rosaura's role in <i>La vida es sueño</i> : an analysis on nomenclature

Tal y como muestran la Tabla 3 y la Tabla 4, solo 2 de los 15 alumnos (13,33 %) decidieron profundizar en obras que únicamente se habían mencionado en clase, pero cuyas ediciones bilingües español-inglés en versión impresa eran accesibles.

TABLA 3. Elección de temáticas, autores y obras para la investigación por 2 de los 15 alumnos (por orden alfabético de las iniciales de los nombres propios)

Iniciales del alumno	Título de la investigación
G. A. B. C.	The image of the underdog in the women of Tirso de Molina's <i>El burlador de Sevilla</i>
M. A. B. A.	Love, just beyond his grasp: aspirations of mystical ascent in selected original poems of Fray Luis de León

TABLA 4. Disponibilidad de ediciones bilingües español-inglés para los 2 alumnos (por orden cronológico de publicación de los textos originales en español)

Modo de acceso	Edición bilingüe español-inglés de obra literaria
VERSIÓN IMPRESA	Barnstone, W. (Ed.). (1979). <i>The unknown light: the poems of Fray Luis de León</i> . State University of New York Press.
VERSIÓN IMPRESA	Edwards, G. (Ed.). (1986/2016). <i>The trickster of Seville and the stone guest/ El burlador de Sevilla y el convidado de piedra: Tirso de Molina</i> (reimpresión). Oxbow Books.

Tal y como muestra la Tabla 5, finalmente 3 de los 15 alumnos (20 %) prefirieron investigar obras mencionadas brevemente, o ni tan siquiera, en clase, pero para las que, en cualquier caso, no existía previamente edición bilingüe español-inglés ni en versión impresa ni digital.

TABLA 5. Elección de temáticas, autores y obras para la investigación por 3 de los 15 alumnos (por orden alfabético de las iniciales de los nombres propios)

Iniciales del alumno	Título de la investigación
E. M. R.	St. Teresa of Avila's vision of hell in her autobiography and its accuracy and/or consistency with St. Thomas Aquinas's writings regarding the punishment of the damned
J. A. M. P.	Sexual power and gender play in Tirso de Molina's <i>El vergonzoso en palacio</i> and <i>El amor médico</i>
M. A. M.	Female subordination and superiority in Pedro Calderón de la Barca's <i>The phantom lady</i>

Esta última circunstancia planteaba una situación de desigualdad que tenía que subsanar, ya que pretendía impedir que ese 20 % del alumnado no tuviese la oportunidad de trabajar con los recursos que más le interesaban, es decir, en las mismas condiciones que el resto. Por ello, tomé la decisión de crear ediciones bilingües en español e inglés de las obras del Siglo de Oro de las que no se disponía para uso individual del alumnado afectado durante el período que durasen sus respectivas investigaciones. Como consideraciones previas más importantes, tanto las ediciones monolingües en español de los textos originales como las traducciones al inglés a partir de las que se crearían las autoediciones debían estar enteramente disponibles en dominio público para evitar violar derechos de autoría. Por su parte, los textos literarios originales que hubiesen sido obra de autores no españoles o no estuviesen escritos en español quedarían al margen del proceso de autoedición, pero sus traducciones al inglés podrían emplearse en la investigación¹.

Tal y como muestra la Tabla 6, las ediciones monolingües en español y las traducciones al inglés se encontraban en los principales formatos para textos en la red: Portable Document Format (PDF) y HyperText Markup Language (HTML). Así mismo, las ediciones bilingües español-inglés creadas expresamente para el seminario sobre el Siglo de Oro cubrían 2 de los 3 géneros literarios: prosa y drama.

TABLA 6. Disponibilidad de las obras para las autoediciones bilingües español-inglés de los 3 alumnos (por orden cronológico de publicación de los textos originales en español)

Modo de acceso	Edición de obra literaria en español y traducción al inglés
Versión digital	La Fuente, V. de (Ed.). (1861-1862/1873). <i>Vida de Santa Teresa de Jesús</i> (reimpresión). Viuda e hijo de D. E. Aguado. http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000144359

¹ La obra de Santo Tomás de Aquino fue mayoritariamente compuesta en latín.

	Peers, E. A. (Ed.). (1946/1995). <i>The life of Teresa of Jesus: the autobiography of Teresa of Ávila</i> (reimpresión). Carmel of the Immaculate Heart of Mary. https://www.carmelitemonks.org/Vocation/teresa_life.pdf
Versión digital	Williamson, V. G. y Abraham, J. T. (Eds.). (1997/2002). <i>El amor médico: Tirso de Molina (Gabriel Téllez)</i> (2ª edición). Association for Hispanic Classical Theater. http://www.comedias.org/tirso/Amomed.html
	Brew, S. A. y Hardman, J. (2012). Love the doctor. En S. A. Brew « <i>Speak to me in vernacular, doctor</i> »: translating and adapting Tirso de Molina's EL AMOR MÉDICO for the stage (pp. 90-168) [Tesis de Máster, Universidad de Massachusetts Amherst]. ScholarWorks: Masters Theses. https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1915&context=theses
Versión digital	Williamson, V. G. (Ed.). (2001). <i>Tirso de Molina: El vergonzoso en palacio</i> . Association for Hispanic Classical Theater. http://www.comedias.org/tirso/verpal.pdf
	Sachs-Hamilton, B. M. (2009). <i>The shy courtier: a translation of Tirso de Molina's El vergonzoso en palacio</i> [Tesis de Grado, Universidad Wesleyana]. Digital Collections: Honors Theses. https://digitalcollections.wesleyan.edu/object/ir-392
Versión digital	Williamson, V. G. y Abraham, J. T. (Eds.). (1996/2002). <i>La dama duende</i> (2ª edición). Association for Hispanic Classical Theater. http://www.comedias.org/calderon/Damdue.html
	Stroud, M. D. (Ed.). (2000). <i>The phantom lady</i> . Trinity University Department of Speech and Drama. http://www.comedias.org/play_texts/translat/phantom1.html

El programa informático de autoedición disponible en ese momento y recomendado en este estudio es Microsoft® Publisher. Integrante clásico del paquete ofimático Microsoft® Office, Microsoft® Publisher es una aplicación que permite la edición de textos, presta especial atención a la maquetación de estos y, por ende, ofrece una amplia gama de herramientas con las que acercarse lo máximo posible a un diseño profesional en poco tiempo. A continuación, paso a detallar las 4 etapas para acometer la creación de las mencionadas ediciones bilingües en español e inglés a partir de los formatos PDF y HTML empleando el programa informático de autoedición Microsoft® Publisher².

3.1. ETAPA PREVIA DE AUTOEDICIÓN

En primer lugar, se visualizan en el navegador tanto las obras literarias originales como las traducciones en formato PDF y HTML que se deseen emplear para las autoediciones bilingües.

² Aunque el diseño del texto es mucho más intuitivo en HTML, las etapas necesarias son las mismas que en PDF.

En segundo lugar, se abre el programa informático de autoedición Microsoft® Publisher. Para ello, suele ser necesario escribir «Publisher» en el cuadro de búsqueda de la barra de tareas de Microsoft® Windows 10 y versiones posteriores³, seguido de un clic izquierdo sobre «Abrir».

3.2. ETAPA INICIAL DE AUTOEDICIÓN

En tercer lugar, se selecciona el tamaño de página deseado en Microsoft® Publisher. Se puede seleccionar directamente «A4 en blanco» o, si se va a usar otro tamaño⁴, «Más tamaños de página en blanco» y «Crear». En cualquier caso, se recomienda que la orientación de la página sea siempre horizontal.

En cuarto lugar, se seleccionan los diseños de página, bien haciendo únicamente clic izquierdo en «Diseño de página», «Guías de diseño», «Guías de regla integradas» y «2 columnas con título» para las páginas con títulos de capítulos en prosa y comienzos de actos en drama, bien haciendo seguidamente clic derecho sobre las guías horizontales y eligiendo «Eliminar guía» para el resto de las páginas⁵. Se recomienda proveerse de una buena cantidad de cada uno de los diferentes tipos de páginas, bien seleccionando «Insertar», «Página» e «Insertar página duplicada», bien haciendo clic derecho sobre el tipo de página que se quiera duplicar en la navegación de páginas del margen izquierdo y seleccionando «Insertar página duplicada» después, pero repitiendo en ambos casos el proceso tantas veces como páginas se necesiten.

3.3. ETAPA INTERMEDIA DE AUTOEDICIÓN

En quinto lugar, se vuelve a los textos literarios abiertos en el navegador. Se coloca el cursor al inicio del extracto de la obra original en español que interese, se hace clic izquierdo mantenido y se arrastra el cursor sin soltarlo hasta donde se desee copiar. Seguidamente, se hace clic derecho sobre el extracto seleccionado, seguido de «Copiar» en el cuadro de diálogo.

³ Queda fuera del alcance de este trabajo la descripción de la autoedición bilingüe en el resto de los sistemas operativos.

⁴ Así ocurrió con las autoediciones bilingües en versión impresa para el seminario sobre el Siglo de Oro, donde se tuvo que optar por «Carta», tamaño de página más comercializado en las Islas Filipinas.

⁵ Aunque opté por autoediciones sin notas al pie, ya que la información contenida en las respectivas versiones no coincidía y generaba cierta confusión a los alumnos, si se decide hacer uso de estas, se debe seleccionar «Diseño de página», «Guías de diseño», «Agregar una guía de regla horizontal» y arrastrar la nueva guía a la posición que se desee.

En sexto lugar, se vuelve a la aplicación Microsoft® Publisher. Se selecciona «Inicio», «Pegar», «Opciones de pegado», «Pegado especial», «HTML» y «Aceptar». Seguidamente, se sitúa el texto en el cuadro de la mitad izquierda de la página y se modifica el tamaño del texto y, si es necesario, también el de la letra, aprovechando al mismo tiempo para corregir posibles imperfecciones e incorrecciones ortográficas derivadas de la transferencia de formatos. En el caso de que se hubiese copiado una cantidad de texto mucho mayor que el cuadro del que se dispone, este programa permite conservar el texto sobrante y llevarlo a la siguiente página. Para ello, se hace clic izquierdo sobre los tres puntos que aparecen en el margen inferior derecho del cuadro de texto, el cursor se convierte en una jarra, se hace clic izquierdo en la mitad izquierda de la página siguiente y, metafóricamente hablando, el texto sobrante de la página anterior se vierte sobre esta nueva. Finalmente, se escoge la posición y el tamaño del texto deseados una vez más.

Ambos pasos se repiten todas las veces que sean necesarias hasta completar la copia de todos los contenidos de la obra original en español al nuevo documento en la autoedición. Por su parte, los pasos para la copia de los contenidos de la traducción al inglés son prácticamente los mismos, ya que solo cambia la mitad de la página dentro de la autoedición donde se deben situar los textos: la derecha.

3.4. ETAPA FINAL DE AUTOEDICIÓN

En séptimo y último lugar, se selecciona el tipo de versión para la autoedición bilingüe recién completada. Por un lado, se puede optar por la versión impresa seleccionando «Archivo», «Imprimir» e «Imprimir». Por otro lado, se puede optar por la versión digital seleccionando «Archivo», «Exportar» y «Crear documento PDF/XPS».

TABLA 7. Cumplimiento con los parámetros e indicadores de evaluación en la ponencia oral y el ensayo escrito por los 3 alumnos con autoediciones (por orden alfabético de las iniciales de los nombres propios)

Iniciales del alumno	Duración y extensión		Secciones clave		Contenidos	
E. M. R.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
J. A. M. P.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
M. A. M.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No

Tabla 8. Cumplimiento con los parámetros e indicadores de evaluación en la ponencia oral y el ensayo escrito por los 12 alumnos sin autoediciones (por orden alfabético de las iniciales de los nombres propios)

Iniciales del alumno	Duración y extensión		Secciones clave		Contenidos	
C. J. S. A.	No	No	Sí	Sí	No	No
D. G. S. S.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
E. S. S.	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
G. A. B. C.	No	No	Sí	Sí	No	No
J. L. M.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
J. R. B. R.	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
K. A. G. A.	No	No	Sí	Sí	No	No
K. N. S. P.	No	No	Sí	Sí	No	No
L. L. G.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
M. A. B. A.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R. S. G.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
V. A. C. D.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tal y como muestran la Tabla 7 y la Tabla 8, el grado de cumplimiento con los distintos criterios de evaluación en ambas tareas del seminario fue similar y, en cualquier caso, satisfactorio tanto por parte de la mayoría de los 12 alumnos que trabajaron sin autoediciones como por parte de los 3 alumnos que sí lo hicieron. En primer lugar, 3 de los 12 alumnos sin autoediciones (25 %) alcanzaron los valores mínimos exigidos en todos los parámetros e indicadores de forma sobresaliente, mientras que 1 de los 3 alumnos con autoediciones (33,33 %) consiguió lo mismo. En segundo lugar, 5 de los 12 alumnos sin autoediciones (41,67 %) alcanzaron los valores mínimos de forma notable, mientras que 2 de los 3 alumnos con autoediciones (66,67 %) consiguieron lo mismo en más de la mitad de los parámetros, pero no en todos. Así, en algunos casos se mejoró el desempeño en el ensayo escrito después de las correcciones y comentarios a la ponencia oral, mientras que en los otros casos, desafortunadamente, no se desarrolló con mayor profundidad el contenido en el ensayo después de la ponencia. En tercer y último lugar, 4 de los 12 alumnos sin autoediciones (33,33 %) no alcanzaron el nivel mínimo exigido en, al menos, la mitad de los parámetros e indicadores de evaluación. Por su parte, ninguno de los alumnos con autoediciones (0 %) suspendió las tareas de evaluación propuestas. En cualquier caso, la insuficiencia mostrada por los alumnos sin

autoediciones no se debió a la carencia de recursos, sino a que no alcanzaron ni el mínimo de duración y extensión ni de profundización requeridos en la investigación práctica del seminario sobre el Siglo de Oro literario español.

4. CONCLUSIÓN

Este estudio ha versado sobre cómo las ediciones bilingües de textos literarios pueden confirmarse como recursos adecuados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una literatura extranjera en alumnado universitario con nivel básico de lengua. Asimismo, se ha mostrado cómo cubrir una eventual necesidad de textos literarios del Siglo de Oro en edición bilingüe español-inglés recurriendo tanto a recursos ya disponibles como a recursos de prosa y drama creados expresamente mediante el programa informático de autoedición Microsoft® Publisher. Por tanto, considero haber cumplido con los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

Del mismo modo, considero haber alcanzado los objetivos mínimos autoimpuestos cuando se me encomendó impartir el seminario sobre el Siglo de Oro literario español en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Santo Tomás en Manila. En primer lugar, conseguí que los resultados de aprendizaje de la mayoría del alumnado (73,33 %) fuesen satisfactorios y mostrasen su potencial investigador, a pesar de su bajo nivel en lengua española. Hasta 4 de los 15 alumnos (26,67 %) alcanzaron un nivel sobresaliente con investigaciones de verdadero mérito y únicamente otros 4 de los 15 alumnos (26,67 %) no consiguieron alcanzar el nivel suficiente en las tareas de investigación. En segundo lugar, también conseguí evitar que el desempeño de parte del alumnado se viese afectado por la falta de recursos apropiados. De hecho, los 3 alumnos con autoediciones bilingües creadas expresamente para el seminario obtuvieron mejores resultados en términos relativos que los 12 alumnos que contaron con ediciones bilingües desde el principio.

No obstante, la presente propuesta no está exenta de limitaciones. Por ejemplo, se echó en falta en ambos subgrupos que los alumnos hubiesen incidido en la naturaleza bilingüe de los recursos, es decir, que los alumnos hubiesen prestado también atención al texto original en español a través de ejemplos donde se hubiese atisbado, al menos, algún intento de comparar y contrastar temáticas o estilos. Posiblemente, esta carencia podría haberse evitado incluyendo algún criterio de evaluación adicional que hubiese promovido las referencias al texto original, aunque solo hubiese sido de manera tentativa.

Este estudio, al fin y al cabo, se asemeja a un manual de supervivencia para docentes que se viesen en la tesitura de afrontar un contexto de enseñanza y aprendizaje tan especial como es enseñar literatura especializada a estudiantes con niveles acceso y plataforma en español e incluye, además, un manual de instrucciones que

podría igualmente consultar cualquier docente que necesitase crear expresamente una edición bilingüe de una obra literaria. Aunque el uso de ediciones bilingües haya sido efectivo en este estudio de caso específico sobre el Siglo de Oro literario español con alumnado universitario anglófono de las Islas Filipinas, se hace indudablemente necesario llevar a cabo un estudio en profundidad sobre la efectividad real de este tipo de recursos en el proceso global de enseñanza y aprendizaje de una literatura extranjera a alumnado universitario con nivel básico de lengua. Este vacío se presenta como una fructífera línea de investigación que podría explorarse en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPELBAUM, S. (Ed.). (2001). *Lazarillo de Tormes: a dual-language book*. Dover Publications.
- APPELBAUM, S. (Ed.). (2002). *Fuenteovejuna: a dual-language book*. Dover Publications.
- APPELBAUM, S. (Ed.). (2002). *Life is a dream/La vida es sueño: a dual-language book*. Dover Publications.
- BARNSTONE, W. (Ed.). (1979). *The unknown light: the poems of Fray Luis de León*. State University of New York Press.
- BOWLER, B. y PARMINTER, S. (Eds.). (1993). *Making headway: literature upper-intermediate*. Oxford University Press.
- BREW, S. A. y HARDMAN, J. (2012). Love the doctor. En S. A. Brew «*Speak to me in vernacular, doctor*»: *translating and adapting Tirso de Molina's El amor médico for the stage* (pp. 90-168) [Tesis de Máster, Universidad de Massachusetts Amherst]. ScholarWorks: Masters Theses. <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1915&context=theses>
- CERVANTES SAAVEDRA, M. DE. (1605). *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*. Juan de la Cuesta.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1996/2010). La evolución de la enseñanza literaria (reimpresión). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (Ed.). (2018-2021). Higher Education statistical data, 2017-2020. Office of the President of the Philippines. <https://ched.gov.ph/statistics/>
- COURT, F. (1992). *Institutionalizing English literature: the culture and politics of literary study, 1750-1900*. Stanford University Press.
- DENT-YOUNG, J. (Ed.). (2007). *Selected poems of Luis de Góngora: a bilingual edition*. University of Chicago Press.
- DENT-YOUNG, J. (Ed.). (2009). *Selected poems of Garcilaso de la Vega: a bilingual edition*. University of Chicago Press.
- EDUCATION FIRST. (2016-2021). English proficiency index: Philippines. Education First Worldwide. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/asia/philippines/>

- EDWARDS, G. (Ed.). (1986/2016). *The trickster of Seville and the stone guest/El burlador de Sevilla y el convidado de piedra: Tirso de Molina* (reimpresión). Oxbow Books.
- ELIZALDE PÉREZ-GRUESO, M. D. (2018). El español en Filipinas. En Subdirección General de Estudios, Información y Publicaciones (Ed.) *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Economía y Empresa. https://cvc.cervantes.es/lengua/iecibe/06_elizalde.htm
- ENGLER, B. y HAAS, R. (Eds.). (2000). *European English studies: contributions towards the history of a discipline*. The English Association for the European Society for the Study of English.
- GALVÁN GUIJO, J. (2021). El español en Filipinas. En Instituto Cervantes (Ed.) *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes* (pp. 599-611). Bala Perdida.
- GRAFF, G. (1987/2007). *Professing literature: an institutional history* (2ª edición). University of Chicago Press.
- JAY, P. (2014). *The humanities «crisis» and the future of literary studies*. Palgrave Macmillan.
- JOHNSON, C. (Ed.). (2009). *Selected poetry of Francisco de Quevedo: a bilingual edition*. University of Chicago Press.
- LA FUENTE, V. DE (Ed.). (1861-1862/1873). *Vida de Santa Teresa de Jesús* (reimpresión). Viuda e hijo de D. E. Aguado. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000144359>
- LONGFELLOW, H. W. (Ed.). (1833). *Coplas de don Jorge Manrique: translated from the Spanish*. Allen y Ticknor. <https://archive.org/details/copladedonjorge00manr/>
- MARVIN, J. (2004). The unassuming reader: F. W. Maitland and the editing of Anglo-Norman. En S. Echard y S. Partridge (Eds.) *The book unbound: editing and reading medieval manuscripts and texts* (pp. 14-36). University of Toronto Press.
- MERINO OLMOS, A. (Ed.). (2005). *Don Quijote = Don Quixote: edición bilingüe español-inglés*. La Casa de España.
- PEERS, E. A. (Ed.). (1946/1995). *The life of Teresa of Jesus: the autobiography of Teresa of Ávila* (reimpresión). Carmel of the Immaculate Heart of Mary. https://www.carmelite-monks.org/Vocation/teresa_life.pdf
- PICKETT, G. (1986). Reading speed and literature teaching. En C. Brumfit y R. Carter (Eds.) *Literature and language teaching* (pp. 262-282). Oxford University Press.
- POLIZZOTTI, M. (2018). *Sympathy for the traitor: a translation manifesto*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Ed.). (1780/2014). Seminario. *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). <https://dle.rae.es/seminario>
- ROMERO TOBAR, L. (Coord.). (2008). *Literatura y nación: la emergencia de las literaturas nacionales*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- RUCAVADO ROJAS, M. (2020). *Las ediciones bilingües de poesía traducida* [Tesis de Especialista, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11403>
- RUDDER, R. (Ed.). (2015). *La Celestina: bilingual edition*. Svenson.
- SACHS-HAMILTON, B. M. (2009). *The shy courtier: a translation of Tirso de Molina's El vergonzoso en palacio* [Tesis de Grado, Universidad Wesleyana]. Digital Collections: Honors Theses. <https://digitalcollections.wesleyan.edu/object/ir-392>

- SMITH, L. G. (Ed.). (2005). *Flame of love: poems of the Spanish mystics St. John of the Cross and St. Teresa of Avila*. Alba House.
- STROUD, M. D. (Ed.). (2000). *The phantom lady*. Trinity University Department of Speech and Drama. http://www.comedias.org/play_texts/translat/phantom1.html
- TINIO, R. (1990). *A matter of language: where English fails*. University of the Philippines Press.
- UTZ, R. (2009). Englische philologie vs. English studies: a foundational conflict. En C. König (Ed.) *Das potential europäischer philologien: geschichte, leistung, funktion* (pp. 34-44). Wallstein.
- WILLIAMSEN, V. G. (Ed.). (2001). *Tirso de Molina: El vergonzoso en palacio*. Association for Hispanic Classical Theater. <http://www.comedias.org/tirso/verpal.pdf>
- WILLIAMSEN, V. G. y ABRAHAM, J. T. (Eds.). (1996/2002). *La dama duende* (2ª edición). Association for Hispanic Classical Theater. <http://www.comedias.org/calderon/Damdue.html>
- WILLIAMSEN, V. G. y ABRAHAM, J. T. (Eds.). (1997/2002). *El amor médico: Tirso de Molina (Gabriel Téllez)* (2ª edición). Association for Hispanic Classical Theater. <http://www.comedias.org/tirso/Amomed.html>

BLOQUE III.
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LENGUAS EXTRANJERAS
Y EL USO DE LAS TAC

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS POR MEDIO DE LAS REDES SOCIALES: CASO DE ESTUDIO A TRAVÉS DE INSTAGRAM

Social Networks Mediated English Teaching: a Case Study Through the use of Instagram

LUCÍA SÁNCHEZ BEJERANO
Universidad Europea del Atlántico
lucia.sanchez@uneatlantico.es

INÉS LOURIDO BADÍA
Universidad Europea del Atlántico
ines.lourido@uneatlantico.es

RESUMEN

En la Universidad Europea del Atlántico, en Santander, se llevó a cabo un trabajo de concienciación a futuros docentes de lenguas sobre la relevancia de Instagram y el papel de los *Edugrammers* (educadores en Instagram), en el marco de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Para ello, se pidió a un grupo de estudiantes de Lenguas Aplicadas y Educación Primaria (n=16) que diseñaran una cuenta en dicha red social y que semanalmente, durante tres meses, llevaran a cabo tres publicaciones y tres historias en donde enseñaran aspectos relacionados con la lengua. El objetivo principal fue conseguir que los estudiantes crearan cuentas educativas, diseñando materiales para la enseñanza de lengua. De esta manera, el alumnado podría ponerse en el lugar de un profesor como *influencer*. Tras un proceso inicial de diseño, se implementó la aplicación en un perfil público en donde el estudiantado tenía como meta conseguir seguidores de calidad entre los que podían encontrarse otros docentes, escuelas, academias, editoriales o, incluso, otros *influencers* educativos. El total de los discentes concluyó que había sido un ejercicio enriquecedor personal y profesionalmente.

Palabras clave: Instagram; universidad; lengua extranjera; red social.

ABSTRACT

At the European University of the Atlantic, in Santander, sixteen students from Primary Education and Applied Languages took part on a study based on the use of Instagram. It consisted of an awareness task for future language teachers about the relevance of Instagram and the role of Edugrammers (educators in Instagram), which was framed within the subject of Learning and Teaching Languages. For its accomplishment, the students designed and opened an account on the social network. They had to create on a weekly basis, three posts and three stories in which they taught anything they wanted related to language learning. The main objective was to make students elaborate entertaining accounts, designing materials to teach languages. This way, students could step on a teacher's shoes in their roles as influencers. After a design process, students opened their accounts publicly. Their goal was to obtain as many quality followers as they could, understanding by this, teachers, schools, academies, publishers, or even, other educational influencers. All the students concluded that the activity was an enriching task, both personal and professionally.

Key words: Instagram; university; foreign languages; social network.

1. INTRODUCCIÓN

EN SUS INICIOS, las redes sociales parecían tener un objetivo de acercamiento social en donde compartir pensamientos, logros o documentación gráfica como fotografías o vídeos. Páginas como Facebook nacieron de la idea de asociar imágenes de la cara de estudiantes de la Universidad de Harvard con comentarios, hasta evolucionar en una red social a nivel global (Amidon Lusted, 2012). El público adolescente lo utilizaba para estar en contacto con amigos en lugar de utilizar el teléfono o el email, mientras que los adultos retomaban el contacto con antiguos conocidos. MySpace seguía un sistema similar y X se enfocó más en la publicación de comentarios cortos. Pronto, las compañías de publicidad empezaron a utilizar las redes sociales también para hacer llegar sus productos a la población. Actualmente también se pueden ver, por medio de estas páginas, campañas políticas en las que los ciudadanos conocen a sus representantes desde un punto de vista más cercano y en ámbitos más informales. Incluso la monarquía de varios países comparte eventos de su vida privada por medio de las redes sociales. Véase, por ejemplo, el comunicado oficial de la Casa Real Británica ante el fallecimiento de la Reina Isabel II (The Royal Family, 2022).

Sin embargo, se plantea aquí una duda y es la incógnita acerca de si el uso de las redes sociales está entonces limitado a la comunicación. Uno de los usos más llamativos de las últimas décadas es el enfoque educativo de las redes sociales. En la actualidad, el uso de estos recursos como herramientas de enseñanza en las aulas es una realidad que va más allá de las plataformas de Moodle, foros o correo electrónico. Como cualquier otro canal de comunicación, redes sociales como X, YouTube, Facebook, Instagram o TikTok se han convertido en un recurso privilegiado para

crear y acceder a contenido gratuito. Por ello, cada vez son más las cuentas que se dedican a compartir datos, no sólo desde el punto de vista informativo, sino también desde una perspectiva educativa. No obstante, entra en duda la cuestión acerca del conocimiento del público juvenil sobre el uso de las redes sociales desde este punto de vista educativo.

Estudios como el llevado a cabo en La Coruña por Dans, Muñoz-Carril y González (2021) afirman que, de una muestra de estudiantado adolescente de entre 14 y 16 años, el 36 % considera necesaria una educación en el uso adecuado en redes sociales. Considerando las redes sociales desde un punto de vista educativo y la necesidad del estudiantado juvenil en su uso, un público clave en su consumo es el docente. De esta forma, las redes sociales se convierten a su vez en fuente de información y recursos, así como en plataformas para la creación y divulgación de material educativo. Su manejo se traduce pues en una competencia imperativa en la formación futuros docentes.

2. DESARROLLO DEL CASO DE ESTUDIO

El presente capítulo muestra un caso de estudio centrado en una actividad llevada a cabo en el contexto universitario, en la Universidad Europea del Atlántico, en Santander, con dieciséis estudiantes de los grados de Educación Primaria y Lenguas Aplicadas. La actividad consistió en un ejercicio de concienciación sobre el uso de la red social Instagram, para la creación y divulgación de contenidos centrados en la enseñanza de la lengua inglesa, en el marco de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Se pedía a los estudiantes que se convirtieran en Edugrammers, es decir, educadores por medio de Instagram. Si bien este concepto no ha sido suficientemente estudiado de acuerdo con Corral, Villén y Linares (2022), se emplea su uso en varios estudios para referirse a los usuarios de Instagram con cuentas destinadas a la educación con muchos seguidores y que, por ende, se les considera *influencers* o personas que influyen en el público dado que muchos los toman como referencia. Se escogió la lengua inglesa ya que la asignatura se impartía en inglés y, además, los estudiantes de ambos grados la estudian como lengua instrumental.

2.1. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

La propuesta se alineó con la guía docente de ambos grados de manera se cumpliera con la competencia propia «analizar, adaptar y crear materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, adecuados a diferentes programas, niveles, necesidades, objetivos y contextos pedagógicos» (Universidad Europea del Atlántico, 2022, p. 52). Para ello, se propuso el objetivo principal de crear materiales para la enseñanza de lengua inglesa, compartiéndolos por medio de la red social

Instagram. De manera que este objetivo pudiera cumplirse, se estructuró en una serie de objetivos específicos que desglosan la meta en subtarefas más asequibles. Para conseguirlo, los estudiantes tuvieron que:

- 1º crear contenido didáctico para enseñanza de lenguas;
- 2º conseguir la difusión de una cuenta de Instagram entre el mayor número posible de seguidores de calidad, como pueden ser academias de lenguas, profesores, escuelas, universidades, editoriales, estudiantes de Educación, lingüistas, etc.;
- 3º conseguir retroalimentación positiva por parte de los seguidores de la cuenta.

2.2. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

En cuanto a la metodología de la propuesta, esta siguió una serie de pasos. En primer lugar, se presentó al estudiantado el siguiente calendario de tareas.

TABLA 1. Calendario de la actividad

14-19 septiembre	Crear una cuenta de Instagram.
20-26 septiembre	Buscar 20 cuentas de Instagram que se centrasen en la enseñanza de lenguas, para niveles de primaria o secundaria preferiblemente.
27-29 septiembre	Completar una planificación inicial.
1 de octubre	Realizar la primera publicación.
30 de noviembre	Realizar la última publicación.
7 de diciembre	Taller de aula: análisis de resultados.
14 de diciembre	Exposición de las cuentas.

Para la planificación inicial que el estudiantado tenía que completar a finales de septiembre, se solicitó al alumnado que pensase en el contenido que iban a crear o compartir y que estableciera una temática para cada una de las publicaciones que realizaría a lo largo de las semanas. Por ejemplo: contenido gramatical, léxico, canciones, cuentacuentos, etc. Además, se les sugirió que comenzasen a pensar también en el tipo de formato del contenido, canciones, *reels*, encuestas o reacciones en historias, publicaciones tradicionales, vídeos, etc. El estudiantado tenía que completar, al menos, tres publicaciones y tres historias por semana. Esta elección se apoya en el hecho de que, según la investigación llevada a cabo por Ruiz y Ruiz (2021) en la que analizan características de los *influencers* educativos, aquellos profesores con un perfil más influyente realizan una media de siete publi-

caciones semanales. De acuerdo con este estudio (Ruiz y Ruiz, 2021, p. 806) «la huella digital que se deja es proporcional al tiempo e intensidad que se invierte en el intercambio social». En cuanto a los materiales que tenían que compartir a través de sus cuentas, no todos tendrían porqué ser contenido original, sino que también podrían compartir materiales de otras cuentas, preferiblemente en sus historias. Dado que la naturaleza de las historias es la de desaparecer transcurridas las veinticuatro horas, se solicitó que estas se guardasen en la sección de destacados y así pudieran consultarse con posterioridad. El objetivo de compartir contenido de otras cuentas era conseguir una mayor visibilidad a sus cuentas y que, de esta forma, los creadores del contenido original reparasen en sus cuentas y tuvieran la oportunidad de seguirles también.

Una vez creadas las cuentas de Instagram en un perfil público, el estudiantado compartió sus cuentas por medio del foro de la asignatura, para que todos los compañeros tuvieran la oportunidad de conocer cada una de ellas. Una vez los estudiantes empezaron a desarrollar su trabajo, se fue realizando un control semanal por parte del profesorado para comprobar que realizaban el trabajo de manera continuada y se instaba a aquellos que no mantenían una cuenta activa a que publicase con frecuencia.

Una vez transcurridos dos meses de trabajo constante en sus cuentas de Instagram, el estudiantado debía realizar un ejercicio de observación y análisis de lo obtenido con su producción. Instagram recoge una opción para realizar un análisis estadístico. Se solicitó al estudiantado que lo llevara a cabo, de manera que conocieran con más detalle el alcance de sus cuentas y así pudieran compartir datos fiables.

Para compartir los resultados, los estudiantes crearon una infografía con los resultados más destacados en sus cuentas. Una vez planteado el formato de la presentación, se pidió a los estudiantes que hicieran una exposición de sus cuentas por medio de la infografía impresa en formato póster, como si de una especie de congreso se tratase. Para su desarrollo en el aula, los pósteres fueron colgados en las paredes. En turnos, cuatro estudiantes cada vez se colocaban al lado de su póster mientras que el resto del alumnado podía pasearse entre ellos en el orden que desearan, preguntando dudas. Los creadores, que esperaban junto a sus pósteres hasta que todos hubieran pasado por delante, añadían algún dato más que fuera interesante. Finalizada la exposición del turno correspondiente de cuatro estudiantes, aquellos que exponían hacían una revisión rápida de los otros tres pósteres mientras el siguiente turno se preparaba. Se consideró este tipo de formato para la exposición ya que, dada la naturaleza de la asignatura, que se desarrollaba en lengua inglesa, parecía un ambiente más distendido. Por tanto, la comunicación en dicha lengua podría ser más natural y sin la presión que algunos de los estudiantes sufren por tener que hablar en público y más aún en una lengua extranjera. De

hecho, el estudiantado universitario, de acuerdo con un estudio desarrollado en la Universidad de San Jorge (Crean, Llanas y Díaz, 2018), en el que se examinaba a estudiantes de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil, sufren de mayores temores a hablar en público según avanzan en edad, pues la adquisición de miedos aumenta a medida que se van teniendo experiencias. De esta forma, en la actividad llevada a cabo con el uso de pósteres, las intervenciones del alumnado eran repetidas según el número de estudiantes que parasen junto al póster, lo que les servía de práctica, y no tenían la presión constante de que todo el público les observase al mismo tiempo.

Una vez hecha la exposición, se procedió a realizar una actividad de reflexión con el alumnado para conocer su punto de vista sobre la actividad. Para ello, se pidió al estudiantado que compartiesen cómo se sentían después de hacer la exposición, qué era lo que más les había gustado y que comparasen esta experiencia con las que suelen tener al hacer presentaciones orales. El alumnado expuso situaciones vividas en otras asignaturas y comentó las ventajas de poder repetir su presentación varias veces ante un público menor. Esta reflexión final se llevó a cabo de forma oral una vez todos estuvieron sentados en sus puestos habituales, intentando que este espacio les resultase más cómodo y seguro para transmitir lo que pensaban.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. RESULTADOS CUALITATIVOS

En cuanto a los resultados cualitativos, se obtuvieron las siguientes observaciones. El estudiantado coincidió en que la actividad había sido muy creativa, les había dado la oportunidad de desarrollar aquellos aspectos que más les gustaban sobre la enseñanza de lenguas, aunque había supuesto un gran trabajo, ya que crear contenidos y materiales suponía mucho tiempo de trabajo autónomo que podría no verse reflejado en la cuenta. Lejos de ser una desventaja, se consideró este hecho como un acercamiento al trabajo del profesor, en el que la preparación de actividades puede suponer un trabajo muy exigente, pero también gratificante si el alumnado lo aprovecha. Los estudiantes estuvieron, en líneas generales, muy satisfechos con sus creaciones. Incluso aunque la asignatura terminó en enero, una alumna continuó con su cuenta hasta mayo, ya que quería considerar este tipo de proyectos como parte de su Trabajo Final de Grado. Estas reflexiones concuerdan con lo apoyado en el estudio llevado a cabo por Martínez (2020, p 133) en el que se señala que el uso de Instagram como un recurso educativo es «muy útil para los profesores, con múltiples posibilidades didácticas en las que se aúna el trabajo cooperativo, el trabajo fuera y dentro del aula, la transmisión y recopilación de información y la socialización globalizada». Además, Martínez (2020) concluye su

estudio afirmando que es tarea de la Universidad realizar un ejercicio de reflexión sobre el tipo de docente que quiere formar en el futuro, pues se le va a exigir ser innovador y que puedan adaptarse eficazmente a diferentes tipos de estilos de aprendizaje. Por tanto, el uso de las redes sociales como un recurso más en la instrucción del profesorado supone, para Martínez (2020) un elemento relevante en esta formación docente.

3.2. ALGUNAS DE LAS PRODUCCIONES

En cuanto a los tipos de cuentas creadas por el estudiantado destacan algunas con distintos tipos de información. Por un lado, uno de los estudiantes creó una cuenta basada en una temática Pokémon, de manera que compartía aspectos gramaticales a la vez que curiosidades léxicas sobre el origen del nombre de los personajes de la serie Pokémon. Acompañando a la imagen de la publicación, el estudiante incluía también una explicación detallada en la descripción. Este trabajo recibió varios comentarios positivos de otras cuentas enfocadas en la enseñanza de lengua inglesa, con lo que ya estaba cumpliendo con dos de los objetivos específicos. Por otro lado, esta cuenta también presentaba historias en las que se aprovechaban elementos de la calle para enseñar vocabulario, con lo que la creación de material no estaba únicamente diseñada específicamente para enseñar la lengua, sino que se hacía uso de materiales auténticos.

Por otro lado, otro tipo de cuentas se pusieron el foco de las publicaciones es la enseñanza de vocabulario e historias que trabajan las cuatro destrezas de la lengua. En este caso, se diseñó una cuenta de manera que fuera muy atractiva, siguiendo un mismo estilo en cada publicación y haciendo una degradación de colores para atraer la atención. De esta manera, al tener una primera impresión de la cuenta, se observaba un esquema de colores que invitaba a abrir cada publicación.

En cuanto a la producción de los pósteres, el alumnado llevó a cabo el trabajo mediante la herramienta Canva, una página web de diseño online que ofrece la posibilidad de crear infografías, presentaciones, carteles, tarjetas, vídeos o incluso currículums vitae. Se escogió esta herramienta por su acceso gratuito y facilidad de manejo. Las infografías, pese a seguir el mismo guion de requisitos, mostraron las particularidades de cada cuenta de maneras muy diferentes. Cada estudiante escogió destacar un contenido u otro en función de aquello que más les había llamado la atención. Uno de los casos más destacados fue el caso de un estudiante que en su infografía mostró un mensaje con una oferta de colaboración para crear contenidos. Desafortunadamente, el estudiante tuvo que declinar la oferta por falta de disponibilidad.

3.3. CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS

En cuanto a la obtención del objetivo general y de los objetivos específicos, se establecen las siguientes reflexiones.

Quince de dieciséis estudiantes hicieron un trabajo continuo de creación de materiales, mientras que un estudiante creó contenidos, pero dejó muchas semanas la cuenta inactiva. Por tanto, el primer objetivo específico, crear contenido didáctico para enseñanza de lenguas, fue conseguido en su totalidad, si bien no en todos los casos como se pretendía.

En cuanto al segundo objetivo específico, conseguir la difusión de una cuenta de Instagram entre el mayor número posible de seguidores de calidad, todos los estudiantes destacaron una serie de seguidores que conformaban este grupo de docentes, escuelas, academias o similares. Por tanto, se puede considerar que esta tarea también fue completada.

Por último, se pretendía también, como tercer objetivo específico: conseguir retroalimentación positiva por parte de los seguidores de la cuenta. Todos los estudiantes resaltaron algún comentario o mensaje directo que recibieron, así como los me gusta que obtuvieron en algunos de los casos. El caso del estudiante que recibió una oferta de colaboración se puede relacionar con los resultados obtenidos también en la investigación de Ruiz y Ruiz (2021), en la que señalan que tras realizar un análisis a docentes que emplean cuentas de Instagram como *influencers* educativos, el profesorado indica que también se les posibilita trabajar en colaboraciones remuneradas por medio de la red social. Por otro lado, en este mismo estudio se encuentra un resultado llamativo y es la reflexión que realiza el profesorado sobre la calidad del contenido educativo. De acuerdo con Ruiz y Ruiz (2021, p. 803) los docentes asiduos al uso de Instagram encuentran «recursos digitales de gran valor pedagógico en otros usuarios con muy pocos seguidores y repercusión social». Por tanto, esto concordaría con los comentarios y elogios obtenidos por el alumnado en esta actividad.

Una vez revisados estos resultados, se puede afirmar que el objetivo principal de la actividad, crear materiales para la enseñanza de lengua inglesa, compartiéndolos por medio de la red social Instagram, fue llevado a cabo en su totalidad, haciendo posible el trabajo de la competencia propia de la asignatura «analizar, adaptar y crear materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, adecuados a diferentes programas, niveles, necesidades, objetivos y contextos pedagógicos».

En cuanto a la consecución de la competencia propia de la asignatura: analizar, adaptar y crear materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, adecuados a diferentes programas, niveles, necesidades, objetivos y contextos pedagógicos, se puede señalar que se trabajó parte de esta. No obstante, esta actividad no puede servir como referente único para el alumnado. Es necesario que la

formación en enseñanza de lenguas y en el análisis y la adaptación de materiales a contextos y programas se haga también desde otros enfoques.

4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las problemáticas encontradas en la realización de la actividad son por un lado las referentes a la creación de materiales. Al comienzo del curso los estudiantes no estaban preparados para diseñar contenidos de enseñanza de lengua inglesa, ya que no habían tenido experiencia en el campo con anterioridad. Sin embargo, a medida que se estudiaba la asignatura, el estudiantado adquiriría un mayor conocimiento teórico y práctico. Por otro lado, la falta de tiempo para poder hacer este estudio más extenso y así tratar de observar los resultados a medio-largo plazo.

Si bien el diseño y la implantación de esta actividad podrían considerarse como adecuadas para el cumplimiento de los contenidos de la guía docente, el uso de las redes sociales evoluciona rápidamente. Por tanto, el uso de la red social Instagram ha de ser observado en futuras aplicaciones, ya que podría no ser una red válida en caso de que dejara de ser utilizada por un público adolescente o joven. Como futura línea de investigación se propone la adaptación de este proyecto a la red social TikTok, actividad que se llevó a cabo en el primer semestre del curso 2022/2023. Con este nuevo enfoque, el objetivo es el de conocer más a fondo los usos de esta red social como la difusión de contenidos educativos por medio de vídeos de corta duración. Además, dado que los vídeos se distribuyen sin necesidad de que los usuarios sigan a la cuenta que los comparte, se considera que el alcance podría ser mayor que con Instagram. Propuestas como la diseñada en la Universidad de Málaga para el Grado de Podología por Marchena-Rodríguez, Cervera-Gavi, Ortega-Ávila y Guerra-Marmolejo (2021), abogan por el uso de esta herramienta como método de evaluación alternativo como método para fomentar la comunicación y la motivación del estudiantado. Por otro lado, también en la Universidad de Málaga, en el Grado de Estudios Ingleses, se llevó a cabo un proyecto por Yélamos-Guerra, García Gámez y Moreno-Ortiz (2022) en el que el estudiantado trabajó en una cuenta de TikTok para la elaboración de material didáctico. Como consecuencia, los estudiantes valoraron la aplicación como un recurso positivo para el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera. Además, se consideró esta herramienta como un recurso óptimo para fomentar la motivación, haciendo que el aprendizaje sea más significativo.

5. CONCLUSIONES

Una vez llevado a cabo el análisis de la actividad propuesta en el aula, se puede concluir que el ejercicio resultó un aprendizaje efectivo sobre el uso práctico de la

red social Instagram en la formación de futuros docentes de lengua extranjera. Este tipo de práctica es, además, aplicable a otros entornos de la enseñanza. Por tanto, podría extrapolarse a otros ámbitos educativos ya que, lo importante de su desarrollo no es únicamente que los futuros docentes sean capaces de emplear Instagram para la enseñanza de la lengua inglesa. Con esta actividad se podría contribuir al desarrollo de estrategias que permitan al profesorado adaptarse a las redes sociales de actualidad en cada momento y con las que su futuro alumnado estará familiarizado. No obstante, este no fue un objetivo controlable, por lo que no es motivo de análisis.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que esta práctica solo supuso una cuarta parte de la evaluación del estudiantado en la asignatura, por lo que no cubrió todos los aspectos necesarios de su formación. Es necesario complementar lo adquirido en este proceso con otro tipo de actividades que permitan desarrollar un mayor número de competencias y habilidades, ya que la formación del profesor de lenguas extranjeras debe abarcar más ámbitos que el tecnológico. Por ello, con esta práctica de aula no se pretenden desprestigiar o desestimar otros tipos de docencia más tradicionales, sino que se consideran necesarias para una enseñanza global y completa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIDON LUSTED, M. (2012). *Mark Zuckerberg: Facebook Creator. Essential Lives*.
- CREAN, F.; LLANAS ORTEGA, C. y DÍAZ CHICA, O. (2018). Eficacia de un entrenamiento para el aumento de la percepción de auto-eficacia y confianza para hablar en público en lengua extranjera en una muestra de estudiantes universitarios. En J. L. Soler Nages, Ó. Díaz Chica, E. Escolano-Pérez y A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 96-111). Ediciones Universidad San Jorge.
- CORRAL, M.N.; VILLÉN, S.J. Y LINARES, A. (24-25 de noviembre de 2022). *Instagram en la educación: análisis del concepto edugramer*. [Ponencia online]. III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. <https://nodos.org/ponencia/instagram-en-la-educacion-analisis-del-concepto-edugramer/>
- DANS ÁLVAREZ-DE-SOTOMAYOR, I.; MUÑOZ-CARRIL, P. C. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes* 23 (3), 280-295. https://institucional.us.es/revistas/fuente/23_3/15691.pdf
- MARCHENA-RODRÍGUEZ, A.; CERVERA-GAVI, P.; ORTEGA-ÁVILA, A.B. y GUERRA-MARMOLEJO, C. (2021, 29-30 septiembre). Uso de Tik Tok como herramienta de aprendizaje en Grado de Podología. *CIVINEDU 5th International Virtual Conference on Educational Research*. Adaya Press. Madrid.

- THE ROYAL FAMILY [@theroyalfamily]. (8 de septiembre de 2022). *The Queen died peacefully at Balmoral this afternoon. The King and The Queen Consort will remain at Balmoral this evening* [Fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CiQR-GH8syK5/?utm_source=ig_web_copy_link
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Ed.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. (pp. 124-134). Adaya Press.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M.A y RUIZ DOMÍNGUEZ, C.A. (2021) Análisis de la identidad digital docente de los influencers educativos en Instagram. En Buzón-García, O. y Romero García, M.C (Eds.) *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 788-813). Dykinson S.L.
- UNIVERSIDAD EUROPEA DEL ATLÁNTICO. (2022). Memoria del Grado de Educación Primaria. https://www.uneatlantico.es/documentos/GEP/Memoria_EP.pdf
- YÉLAMOS-GUERRA, M.S.; GARCÍA GÓMEZ, M. y MORENO-ORTIZ, A.J. (2022) The use of TikTok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum* 38, 83-98. DOI: 10.30827/portalin.vi38.21684

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LENGUAS
EXTRANJERAS EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO:
PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS
DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

*The Foreign Language Assessment Process in Time
of Confinement: Perception of Higher Education Students*

TAMARA ALLER CARRERA

Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

tamara.carrera@ipb.pt

RESUMEN

El proceso de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras se caracteriza por el diseño de instrumentos y tareas evaluativas democráticas que consigan medir los conocimientos lingüísticos adquiridos, así como valorar el empleo de la lengua como medio de comunicación. Este trabajo de investigación, de corte cuantitativo, aborda las dificultades, carencias y necesidades surgidas durante el confinamiento obligatorio en Portugal, provocado por la crisis pandémica del Covid-19, en relación con las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de lenguas extranjeras. Así pues, este estudio, mediante el empleo de la técnica del cuestionario como instrumento científico de investigación, pretende ofrecer una instantánea de las percepciones y reacciones de los alumnos de la enseñanza superior sobre el método y las prácticas evaluativas en modalidad virtual llevadas a cabo en el Instituto Politécnico de Bragança durante el estado de contingencia sanitaria. Los resultados obtenidos evidenciaron la problemática que entraña la modalidad virtual en relación con el empleo de procedimientos y herramientas que pudiesen asegurar la calidad, la pertinencia y el rigor de la evaluación. Asimismo, las causas que dieron lugar a una evaluación difícil y cuestionable derivaron de la falta de consensos evaluativos entre los profesores; la escasez de directrices claras que regulasen la aplicación de las pruebas y la carencia de medios tecnológicos que permitiesen el diseño de exámenes virtuales que

garantizasen la participación equitativa de los evaluados. Ante esta realidad, se manifiesta la necesidad imperativa de establecer unos criterios generales para la realización de prácticas de evaluación on-line congruentes y ecuanímenes con el fin de confirmar y certificar el rigor que la evaluación merece.

Palabras clave: evaluación; on-line; lenguas extranjeras; COVID 19; enseñanza superior.

ABSTRACT

The process of assessing foreign language learning is characterized by the design of democratic assessment instruments and tasks that manage to measure the linguistic knowledge acquired, as well as assess the use of the language as a means of communication. This quantitative research work addresses the difficulties, shortcomings and needs that arose during the mandatory confinement in Portugal, caused by the Covid-19 pandemic crisis, in relation to the evaluative practices implemented by foreign language teachers. Thus, this study, through the use of the questionnaire technique as a scientific research instrument, aims to offer a snapshot of the perceptions and reactions of higher education students about the method and evaluative practices in virtual modality carried out at the Polytechnic Institute of Bragança during the state of health contingency. The results obtained evidenced the problems that the virtual modality entails in relation to the use of procedures and tools that could ensure the quality, relevance and rigor of the evaluation due to the lack of evaluative consensus among the teachers; the scarcity of clear guidelines that regulate the application of the tests, and the lack of technological means that allow the design of virtual exams that guarantee the fair participation of those evaluated. Given this reality, there is an imperative need to establish general guidelines for conducting consistent and fair online assessment practices in order to verify and certify the rigor that the assessment deserves.

Keywords: evaluation; on-line; foreign languages; COVID 19; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

TRADICIONALMENTE, la evaluación fue considerada un proceso educativo sistémico que consiste en valorar o medir una serie de conocimientos y competencias con el fin de garantizar un nivel de formación. Con esta idea de base, se puede decir que la actividad de evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en juzgar y medir la competencia comunicativa que tiene el alumno para desenvolverse en el mundo real.

No obstante, como señala el *MCERL* (2002), en la evaluación de un programa de lenguas «se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.» (p. 171). Ante este hecho, se puede señalar que la evaluación de los aprendizajes en una lengua extranjera se caracteriza por ser un proceso continuo y personalizado, llevado a cabo mediante la recolección de una evidencia de

aprendizaje para su posterior interpretación y contraste de acuerdo con unos criterios comunes de calidad en la adquisición de competencias y alcance de objetivos.

Por otra parte, dentro de las prácticas evaluativas también se ha de tener en cuenta la intencionalidad, el objetivo o la intención a la que busca responder el docente. Los diferentes propósitos pedagógicos de la evaluación dan lugar a la división dicotómica calificar/aprender, es decir, «evaluar como medio de enseñar y evaluar como condición para calificar» (Salinas & Cotillas, 2007, p. 19). Por otra parte, la distinción existente entre calificar y enseñar nos conduce a la naturaleza de la evaluación, que puede ser formativa o sumativa.

Por un lado, si el docente evalúa para calificar está empleando el método sumativo, esto es, «se refiere a las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante» (Shepard, 2006, p. 16). En contraposición, la evaluación orientada al aprendizaje recurre al modelo de evaluación formativo, es decir, el que se desarrolla durante todo el programa educativo y tiene por objeto obtener información sobre los logros progresivos de los discentes.

En el marco universitario, conducido por el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) mediante la Declaración de Bolonia (1999), la evaluación dejó de estar exclusivamente centrada en la etapa final del aprendizaje por medio de la realización de una prueba final (evaluación sumativa), para dar paso, como advierten Delgado et al. (2005), a un proceso progresivo y continuo compuesto por la propuesta de actividades periódicas de carácter evaluable; unas evidencias de aprendizaje que facilitan «la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar» (p. 42). Por consiguiente, en la actualidad universitaria la evaluación formativa y sumativa no son métodos excluyentes, sino que suelen encontrarse estrechamente articulados. De hecho, las pruebas de evaluación sumativa y final se complementan con las actividades de evaluación formativa y continua.

En el contexto de la educación superior en Portugal y tomando como documentos de referencia las guías docentes de las unidades curriculares de inglés y español para extranjeros, materias pertenecientes a la carrera de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança, se verificó la existencia de un sistema de evaluación mixto de carácter global, descriptivo y cualitativo.

Por una parte, el programa curricular se orienta a un modelo de evaluación continua, en que la calificación final es la media ponderada del 80 % exámenes y el 20 % trabajos:

TABLA 1. Parámetros de evaluación continua en ELE

	Test Final	Prueba semestral	Trabajo	Portafolio
	Examen de todas las destrezas lingüísticas – comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral–, junto con el componente lingüístico (gramática y vocabulario).	Prueba de aprovechamiento realizada a la mitad del semestre lectivo.	Presentación oral individual o en grupo sobre algún tema del programa.	Asiduidad, entrega de tareas, interés, observación sistemática de los logros obtenidos por el estudiante, participación, progreso, etc.
Porcentaje	60 %	20 %	10 %	10 %

Por otro lado, también se encuentra como opción optativa el modelo de evaluación final, es decir, la calificación final, correspondiente al 100 % de la nota, la cual proviene exclusivamente de la realización de un examen final una vez acabada la docencia. Excepcionalmente, pueden concurrir a este sistema de evaluación los alumnos con causas justificadas, ya sea por motivos laborales, estado de salud, discapacidad, programas de movilidad o cualquier otra circunstancia análoga.

Sea cual sea la evaluación realizada, continua o final, la modalidad aplicada para la administración de las pruebas y la medición de los resultados es la presencial. Sin embargo, esta situación se vio alterada tras la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza debido a la pandemia mundial declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020. La declaración del estado de alarma implicó la apuesta por la educación a distancia, la adaptación de las programaciones didácticas al modelo telemático y la adecuación de los mecanismos de evaluación al escenario digital y en línea.

1.1. EVALUACIÓN EN PANDEMIA

Las restricciones de movilidad y el confinamiento obligatorio decretado por el gobierno portugués en marzo del 2020 como medida de contención y prevención del COVID -19 tuvieron una profunda incidencia en el sistema educativo. Ante la necesidad de mantener la continuidad del curso académico fue necesario replantear y organizar el modelo de instrucción de las universidades mediante la búsqueda urgente de alternativas metodológicas tanto para la docencia como para la evaluación.

En relación con la docencia, se optó por la adaptación curricular al contexto on-line mediante la utilización de campus virtuales destinados a la comunicación y al intercambio de materiales con el alumnado. Unas plataformas educativas que desde hace años ya forman parte de las universidades y que, en mayor o menor medida, son utilizadas por los docentes. Sin embargo, el gran problema se manifestó en la aplicación de sistemas de evaluación on-line debido a la poca información, recursos y formaciones destinadas a afrontar las evaluaciones académicas desde un prisma no presencial:

el proceso de evaluación fue un tema de preocupación para los docentes y autoridades educativas, pues de ella dependía la valoración del avance y cumplimiento de los programas educativos, sobre todo de la acreditación y certificación de los logros de aprendizaje (Viramontes-Anaya & Viramontes-Campos, 2021, p. 2).

Como apuntan García-Peñalvo et al. (2020, p.7): «el desarrollo de programas educativos online ha evolucionado notablemente sustentado en modelos pedagógicos y en los avances en las tecnologías del aprendizaje, pero la evaluación o certificación de los aprendizajes sigue siendo uno de sus puntos más débiles». A pesar de la fragilidad tecnológica en el campo de la evaluación y ante la falta de presencialidad de la enseñanza en pandemia, las instituciones educativas tuvieron que acogerse a la implantación de campus virtuales y a la utilización de plataformas de videoconferencia para la realización de las evaluaciones tanto sincrónicas como asincrónicas.

Dentro de la evaluación asincrónica, como refiere Grande de Prado (2021), se encuentran «las tareas, ejercicios a realizar offline y entregar dentro de un plazo de tiempo, cuestionarios que tengan un plazo para responder de varios días, evaluación entre pares y las rúbricas» (2021, p. 54), es decir, las evidencias de aprendizaje que forman parte de la evaluación formativa. A su vez, la evaluación sincrónica se ocupa de los exámenes virtuales, ya sean en formato cuestionario tipo test o de pregunta de respuesta corta o mediante la realización de exámenes orales por videoconferencia.

Con el fin de encarar este nuevo escenario de virtualidad, los docentes, durante la contingencia sanitaria, tuvieron que adaptarse a un método de evaluación tecnológica y enfrentar una serie de problemas relacionados, principalmente, con la validez y la confiabilidad de las evidencias de aprendizaje que hacen parte de la evaluación formativa y sumativa. Como señalan González et al. (2020, p.2), «en el caso de los exámenes de tipo test o pregunta corta, no existe una tecnología que pueda garantizar completamente la autoría y evite la realización de actos fraudulentos durante la realización de las pruebas». Del mismo modo, los trabajos y proyectos individuales o en grupos son susceptibles al plagio «tanto si el origen de la copia son trabajos realizados por otros estudiantes como de fuentes disponibles en internet» (Ibíd, p. 2). Asimismo, los exámenes orales mediante sesiones de vi-

deoconferencias, aunque consiguen asegurar la identidad del alumno, no fueron considerados factibles debido al tiempo que se emplearía en el caso de grupos numerosos, de más de 40 estudiantes.

En definitiva, el nuevo escenario virtual y la implementación de forma masiva de un sistema de evaluación digital sin una preparación docente previa ni herramientas que validasen los resultados de aprendizaje provocó la realización de prácticas evaluativas poco transparentes y fiables.

Con base a este contexto y con el propósito de conocer la perspectiva de los alumnos universitarios sobre las ventajas e inconvenientes de la evaluación on-line de una lengua extranjera, se realizó este estudio de investigación cuantitativa, el cual pretende ofrecer un análisis de los errores cometidos en el reconocimiento de los saberes a través de medios tecnológicos. Una reflexión que debe ser tomada en consideración ante los nuevos escenarios de prácticas evaluativas digitales que puedan surgir.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación cuantitativo se llevó a cabo en el 2º semestre del año lectivo 2021/2022 mediante la técnica del cuestionario *ad hoc* como instrumento de recogida de datos. La muestra de este estudio la componen 25 alumnos del 2º y 3er. año del curso de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Para la definición de la población de estudio se utilizó el método muestral no probabilístico mediante el criterio estratégico de seleccionar aquellos estudiantes de lenguas extranjeras que participaron en el proceso de evaluación continua en régimen on-line durante la pandemia. Por consiguiente, aunque los resultados obtenidos no nos permiten hacer generalizaciones, nos ayudan a entender el fenómeno de estudio y nos facultan respuestas a las preguntas de investigación que se han planteado en relación con la falta de calidad, pertinencia y rigor en la evaluación no presencial.

El cuestionario fue administrado presencialmente de forma voluntaria y anónima. En relación con su estructura está formado por preguntas cerradas y abiertas destinadas a obtener información sobre las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza a distancia y el método de evaluación on-line realizado por los docentes de lenguas extranjeras. Asimismo, el cuestionario pretende indagar sobre los problemas que tuvieron que enfrentar, así como conocer las ventajas y desventajas de la evaluación presencial y telemática.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según el reglamento establecido por el Instituto Politécnico de Bragança en relación con el régimen de presencias, la asistencia a las clases es obligatoria, siendo

necesaria la presencia del 80 % de las aulas administradas. Sin embargo, durante la contingencia sanitaria y la suspensión de la actividad docente presencial se propusieron medidas excepcionales y de carácter temporal que flexibilizaron la asistencia a las aulas a distancia. En este sentido, la asistencia a las clases on-line no fue obligatoria. Esta medida estuvo determinada por la diversidad de circunstancias problemáticas que reveló el alumnado más carenciado. Así pues, algunos de los problemas que sobresalieron durante la emergencia sanitaria fue la falta de medios tecnológicos:

existen familias que tienen tres o cuatro hijos que requieren computadora o teléfono para ingresar a las actividades escolares, y a veces no cuentan con esa tecnología o solo tienen uno o dos equipos, lo que obliga a que se turnen el uso de los dispositivos. A esto se le agrega el hecho de que no tienen conectividad o es muy limitada (Viramontes-Anaya & Viramontes-Campos, 2021, p. 7).

Estas limitaciones o barreras socioeconómicas produjeron una alteración negativa en la asiduidad de los alumnos a las clases a distancia. Como se comprueba en el gráfico 1, un 60 % de los encuestados afirmaron que comparecieron regularmente a las aulas on-line, frente a un 24 % que participaron de forma irregular, y un 16 % que afirmaron que casi nunca accedían a las sesiones por videoconferencia. Una bajada en el número de asistentes a las aulas si los comparamos con los datos estadísticos obtenidos de la modalidad presencial, que se encuentra entre un 80 % y un 85 % de asistencia. Esta situación perjudicó en la recogida de evidencias de aprendizaje destinada al parámetro de evaluación del portafolio –asiduidad, entrega de tareas semanales, interés, observación sistemática de los logros obtenidos por el estudiante, participación, progreso, etc.–, que forma parte de la evaluación continua.

GRÁFICO 1. Frecuencia del alumnado a las aulas on-line en pandemia

Frecuencia aulas on-line



En relación con el grado de satisfacción con la modalidad a distancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, el 80 % de los alumnos no la consideró adecuada, justificando sus repuestas con opiniones acerca de los problemas tecnológicos que enfrentaron: «*além de problemas da internet, tornou-se exaustivo*». Los problemas en la conectividad, ya sea porque estaban en una localidad con poca cobertura o en una parte de la casa más aislada y con menos red para poder evitar los ruidos familiares, repercutieron en la parte emocional del alumno, manifestándose problemas socioemocionales como sentimientos de ansiedad por la inestabilidad y las fallas de conexión, estrés, frustración y la pérdida de motivación. Un escenario que llevó consecuentemente a la no participación en las aulas y la falta de interacción del alumnado.

GRÁFICO 2. Adecuación de la modalidad on-line para el aprendizaje de una LE



Estos sentimientos negativos fueron evidenciados por los encuestados a través de sentencias como «*não prestava tanta atenção e não me sentia envolvido*»; «*não havia interação entre os alunos*»; «*não existe o mesmo nível de atenções*», corroborando, de este modo, la opinión de Dotras et al. (2021) acerca de la comunicación ineficaz y la falta de interés que se produjo en la enseñanza on-line durante la pandemia:

con la desmotivación empieza a existir una falta de interés elevada, lo que les provocó un aprendizaje reducido e insatisfactorio, ya que sus capacidades de escuchar y de aprender no estaban activadas, ni eran capaces de hacerlo, ni siquiera contemplaban cómo tendría lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ordenador (Dotras, Aller & Santos, 2021, p. 183).

El sentimiento de apatía que invadió a los alumnos durante el confinamiento tuvo su reflejo en las aulas virtuales, un ambiente caracterizado por alumnos con cámaras y micrófonos apagados y, del otro lado del ordenador, docentes ejerciendo su labor, sumergidos bajo una sensación de soledad y con la impresión de no ser capaces de llegar al otro lado de las pantallas. Esta situación, que se fue arrastrando a lo largo de todo el encierro, repercutió en las prácticas de los docentes, ya que,

ante la dificultad de establecer diálogo con los alumnos, se fue desistiendo paulatinamente de intentar implementar actividades más comunicativas, optando, de este modo, por la impartición de clases más teóricas, tal como queda reflejado en los comentarios de algunos alumnos: «*não houve muito acompanhamento pelo professor*» o «*as aulas eram mais teóricas e aborrecidas*». En definitiva, un ambiente que colocó al alumnado en una situación desfavorecida en el contexto de la evaluación formativa.

Las limitaciones emocionales y metodológicas que manifestaron los docentes también se plasmaron en los métodos empleados en la evaluación. Como se constató, el 70 % de los alumnos encuestados afirmaron que no todos los profesores de lenguas extranjeras aplicaron el mismo método de evaluación.

GRÁFICO 3. Regularidad en el método de evaluación empleado por los docentes de LE

Los profesores de LE aplicaron el mismo método de evaluación



El marco para la realización de los exámenes por medios digitales se definió mediante la administración de pruebas on-line. Con el objetivo de intentar reducir al máximo las prácticas fraudulentas como la copia de las respuestas, se intentó establecer un tiempo muy limitado. Sin embargo, las diferentes tentativas que se llevaron a cabo para conseguir estipular un tiempo máximo para la correcta realización de la prueba de evaluación no estuvieron exentas de problemas.

Así pues, la imposición de tiempo muy limitado con el fin de garantizar que, al no tener tiempo suficiente por pregunta, el alumno no pudiese copiar, trajo consigo desigualdades. Siendo que los alumnos que presentaban pérdidas de conectividad no tuvieron tiempo suficiente para completar el examen. En contrapartida, el aumento y la flexibilidad en el tiempo no permitió garantizar la fiabilidad de los resultados.

Por otra parte, el protocolo de realización de las pruebas on-line no presentó un mismo criterio. Se verificaron desacuerdos entre docentes a la hora de mantener las cámaras y los micrófonos de los alumnos encendidos o apagados durante la realización de las pruebas. Algunos profesores optaron por mantener todo apagado para no sobrecargar el sistema, ya que la plataforma no estaba diseñada para un uso masivo simultáneo y existía riesgo de que se fuera abajo o estuviera lenta. En

contrapartida, otros profesores consideraban que las cámaras y los micrófonos de los alumnos debían estar encendidos durante toda la prueba para poder, de este modo, asegurar la supervisión y monitorización remota –comprobar identidades, asegurar autorías y evitar el fraude–.

Por consiguiente, la administración de los exámenes en formato digital se presentó como un proceso irregular, poco transparente y lleno de incertidumbres para el alumnado.

Relativamente a las dificultades que los alumnos vivenciaron en la evaluación de las diferentes destrezas lingüísticas a través de medios digitales se destacan:

- Comprensión auditiva: interrupciones en la reproducción del audio debido a problemas de conexión; interferencias ambientales y ruidos provenientes de los alumnos que tenían el micrófono encendido, y baja calidad del audio.
- Comprensión lectora: escasez de tiempo para la lectura reflexiva del texto.
- Expresión oral: falta de concentración debido a la convivencia forzada con la familia en espacios reducidos.
- Expresión escrita: autocorrección de los textos a la lengua nativa del alumno debido a la activación del corrector automático de los procesadores de texto.

En cuanto a las ventajas y desventajas que describieron los alumnos con respecto a la evaluación on-line se observan las siguientes opiniones:

TABLA 2. Ventajas y desventajas de la evaluación on-line

Ventajas	Desventajas
Posibilidad de consulta Facilidad para copiar Ambiente más confortable Menos presión No tener que desplazarse al centro	Escasez de tiempo para la realización de las pruebas Exámenes más difíciles Problemas de conectividad Docentes más rígidos y menos tolerantes Menos dedicación al estudio debido a la posibilidad de copiar

A pesar del aumento del fraude y los diferentes medios que encontraron los alumnos para copiar y salvar el curso académico, se comprueba que la utilización de medios fraudulentos también es vista como una desventaja para los alumnos porque admitieron que estos actos tuvieron consecuencias negativas en su propio aprendizaje. Asimismo, la comodidad de hacer los exámenes desde casa, evitando, de este modo, los trastornos ocasionados por los desplazamientos al centro no consiguen compensar la serie de dificultades técnicas, organizativas y curriculares que tuvieron que enfrentarse durante las pruebas on-line, principalmente, en lo

que respecta al aumento de dificultad de los exámenes y la inflexibilidad de los profesores.

En este sentido y en lo que concierne al método de preferencia para la realización de las pruebas de evaluación de una lengua extranjera, como refleja el gráfico 4, el 76 % de los alumnos se inclinan por el modelo presencial.

GRÁFICO 4. Preferencia en el método de evaluación de una LE

Preferencia en el método de evaluación



Sobre la base de estos resultados, se puede inferir que la evaluación on-line ha supuesto un reto para toda la comunidad universitaria, estando de acuerdo con las observaciones realizadas por García-Peñalvo et al. (2020) con respecto a:

la resistencia natural al cambio de las personas, se unen las limitaciones técnicas de sistemas preparados para dar un soporte informático específico a actividades mayoritariamente presenciales, las reticencias y la falta de un apoyo decidido de ciertos actores clave en la gestión política y académica de este proceso (García-Peñalvo et al., 2020, p. 21).

En síntesis, la falta de recomendaciones orientadas al diseño de mecanismos y estrategias de evaluación on-line, afectó en el proceso de recogida de evidencias de aprendizaje, originándose, de este modo, un ambiente poco inclusivo y equitativo que no tuvo en consideración la variedad de alumnos con respecto a las condiciones personales, emocionales y socioeconómicas que presentaron durante la emergencia sanitaria.

Como se ha observado, las situaciones personales de los alumnos en pandemia impactaron directamente en el proceso educativo a distancia, provocando la falta de asiduidad a las aulas, la no participación en las actividades didácticas debido a la falta de motivación, el incumplimiento de sus compromisos académicos, y la búsqueda de medios no correctos para la realización de las pruebas on-line. Estas situaciones afectaron de forma negativa a la recogida de evidencias de aprendizaje que hacen parte tanto de la evaluación formativa como de la sumativa.

4. CONCLUSIONES

A la luz de estos resultados, se ha observado que las acciones evaluativas virtuales implementadas durante la pandemia fueron deficientes y no dieron respuesta a las limitaciones socioeconómicas y socioemocionales que presentaron los alumnos en situaciones de aislamiento y confinamiento obligatorio. Situaciones que perjudicaron la evaluación por, como señala Trujillo et al. (2020, p.24), «la imposibilidad de conectarse a la docencia en línea u otras situaciones de desigualdad por motivos socioeconómicos, familiares o incluso sanitarios». Del mismo modo, Tejada et al. (2022) expresan otro tipo de problemática manifestada durante el proceso de evaluación formal como el registro de alumnos que realizaron las pruebas on-line a través de sus teléfonos móviles, perdiendo de esta manera calidad en la lectura de los textos.

Asimismo, la falta de participación del alumnado en las aulas telemáticas afectó a la recogida sistemática de evidencias de aprendizaje, así como la consecuente falta de retroalimentación por parte de los docentes sobre los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. Ante la imposibilidad docente de monitorear, acompañar y apoyar el aprendizaje de los discentes, el proceso evaluativo dejó de ser parte intrínseca de la enseñanza, perjudicando, de este modo, la evaluación formativa y procesual para centrarse exclusivamente en la calificación del examen final.

El distanciamiento y el alejamiento de la vida académica trajo consigo la soledad, el desconcierto general y la desconfianza; sentimientos que hicieron que no hubiese tanta empatía entre el profesor y el alumno.

A pesar de que nos encontramos dentro de la cultura digital dominada por las redes sociales, la mensajería instantánea y las videollamadas, durante las aulas no presenciales fueron evidentes los problemas de comunicación, puesto que «a través de una cámara de una pantalla, muchas veces apagada, los alumnos no exteriorizan el éxito posible de la realidad enseñanza-aprendizaje» (Dotras, et al., 2021, p. 181). La pérdida de contacto con los estudiantes provocó en el docente limitaciones tanto emocionales como metodológicas. Así pues, las clases teóricas a distancia substituyeron a las dinámicas comunicativas y el proceso de retroalimentación para mejorar los aprendizajes se convirtió en la búsqueda constante de los docentes para detectar posibles fraudes.

De acuerdo con González et al. (2020, p.2) «la evaluación online masiva supone un cambio de paradigma que no requiere simplemente la inclusión de una nueva tecnología con la que se desarrolla el examen, sino que implica también un cambio en la pedagogía y en el tipo de examen *per se*». Por ello, se considera que uno de los errores más cometidos por los docentes en el proceso de evaluación fue la transpolación simétrica del examen presencial al examen on-line, es decir,

los tipos de actividades más comunes empleados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como el relleno de huecos, de relacionar, de selección múltiple y de sustitución, entre otras, se virtualizaron y migraron a las plataformas virtuales. Asimismo, la imposibilidad de supervisión ni vigilancia debido, en este caso en particular, a la falta de herramientas tecnológicas como el *e-protectoring*, o detectores biométricos –dispositivos de reconocimiento facial, de reconocimiento de la voz, análisis del movimiento de los ojos, control de la pantalla del alumno, entre otros–, amplió las posibilidades de fraude por la participación de terceras personas y la utilización de materiales no permitidos, generando, de este modo, dudas sobre los resultados obtenidos.

En síntesis, la pandemia ha puesto en evidencia las fragilidades en alfabetización digital y capacitación tecnológica que presentan tanto los docentes como los discentes. Por lo tanto, no se puede hablar de éxito educativo durante la pandemia cuando se usaron soluciones de evaluación tecnológicas sin un periodo de prueba previo para el alumnado. Las opiniones negativas obtenidas en este estudio acerca de los mecanismos, criterios y herramientas de evaluación on-line nos ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre los sistemas de evaluación empleados para lograr una calificación justa y eficaz en un contexto virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Anaya.
- DELGADO, A. M., BORGE, R., GARCÍA-ALBERO, J., OLIVER-CUELLO, R. & SALOMÓN-SANCHO, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia: Dirección General de Universidades.
- DOTRAS, A., ALLER, T. & SANTOS, F. R. (2021). Las Humanidades en la actual enseñanza digital. En Gutierrez Cuevas, P., García-Valcárcel, A., Moreira, J. A., Gonçalves, V. & García Tartera, F. (Eds.); *Livro de Resumos da VII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2021* (pp. 91-92). Instituto Politécnico de Bragança.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. & GRANDE, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 12, 1-26.
- GONZÁLEZ, M., MARCO, E. & MEDINA, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Ministerio de Universidades.
- GRANDE-DE-PRADO, M., GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORREL, A. & ABELLA-GARCÍA, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- SALINAS, B. & COTILLAS, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Servei de Formació Permanent: Universidad de València.

- SHEPARD, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Educational Measurement.
- TEJADA, A., LEAVY, M., FINOLI, M., DE LA JARA, F., STANTON, S. & FISZBEIN, A. (2022). *¿Cómo diagnosticamos las pérdidas de aprendizajes para informar los esfuerzos de recuperación?* Diálogo Interamericano.
- TRUJILLO, F., FERNÁNDEZ, M., SEGURA, A. & JIMÉNEZ, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por Covid-19: la opinión del profesorado*. Santillana. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7074
- VIRAMONTES-ANAYA, E. & VIRAMONTES-CAMPOS, O. (2021). Evaluación en educación a distancia por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-15.

LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA (ARABELE) Y LAS TIC: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Teaching Arabic as a Foreign Language Through ICT: Some Didactical Proposals

LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA
IEMYRhd - Universidad de Salamanca
lidiafernandez@usal.es

LAURA GAGO GÓMEZ
IEMYRhd - Universidad de Salamanca
lgago@usal.es

RESUMEN

Se presentan a continuación dos proyectos de innovación docente llevados a cabo en el aula de Árabe como Lengua Extranjera (ámbito universitario) durante dos cursos consecutivos (2019-2020 y 2020-2021). Para ello, tras una breve referencia a la situación actual de la enseñanza de este idioma y la tardía y dubitativa introducción de las TIC se presentan los objetivos, la implementación de estos y los resultados de ambos proyectos, desarrollados a partir de una metodología colaborativa. En lo que respecta a los resultados, estos hacen referencia tanto al producto final elaborado por los estudiantes, como a la propia evaluación que estos realizaron sobre la iniciativa docente planteada.

Palabras clave: TIC; Árabe como Lengua Extranjera; innovación docente; proyectos colaborativos.

ABSTRACT

This chapter describes the implementation of two Teaching Innovation Projects within the field of Arabic as a Foreign Language Classroom carried out at the University of

Salamanca during the academic years 2019-202 and 2020-2021. After a brief sketch of the current challenges of the teaching of Arabic as a Foreign Language, we present the objectives, the development, and the results of both interventions, which were based upon a collaborative methodology and the use of ICT. Concerning the results, these deal with the final product as created by Arabic/FL students and also the assessment of the interventions by the students themselves.

Keywords: ICTS; Arabic as a Foreign Language; educational innovation; collaborative projects.

1. INTRODUCCIÓN

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC (junto con su evolución conceptual TAC) en la enseñanza de idiomas constituye difícilmente una novedad. En el ámbito del Árabe como Lengua Extranjera (árabe/LE) las propuestas han llegado algo más tarde y a partir de esfuerzos particulares. Así, pueden citarse al respecto algunas iniciativas pioneras, como *Arab en Línea* (Calvo et al., 2010), *Árabe al día* (consultable en <https://www.arabealdia.com/quieacutenes-somos.html>), *Mumkin* (Assaf Muntané y Anaya Ortiez, 2012) o la producción de profesoras de Escuelas Oficiales de Idiomas como Joana Hernández (EOI de Tarragona). Asimismo, se cuenta con los contenidos y materiales ofrecidos en plataformas de instituciones privadas como las de *Aljazeera* (<https://learning.aljazeera.net/en>), educativas (Arabic Online de la Western Michigan University: <https://wmich.edu/languages/arabic-online>) o particulares (Árabe Vivo: <https://sites.google.com/site/arabevivo/>), entre otros. En línea con los postulados desarrollados en didáctica, las nuevas propuestas, tanto formativas como aplicadas, se orientan hacia un uso significativo y enfocado en el aprendizaje de las TIC, es decir, estas se transforman en TAC por mediación del profesorado.

Buena parte de los recursos digitales desarrollados hasta ahora en árabe/LE conciernen a la creación de materiales audiovisuales o a la digitalización de contenidos otrora en formato físico (conjugadores en línea, gramáticas, diccionarios y corpus). En ambos casos, atienden a dos deficiencias tradicionales en la enseñanza del árabe/LE, a saber: la escasez de materiales y la lenta modernización (y con ello virtualización y digitalización) del aprendizaje-enseñanza de este idioma (Manzano y Gago, 2016). En todos los casos, los distintos tipos de recursos ofrecen distintos grados de interacción discente – plataforma, si bien en su mayoría se orientan hacia una relación de consulta y/o de respuesta por parte del estudiante.

Esta introducción más tardía, especialmente en ámbito hispano, de las TIC/TAC se relaciona y, en parte, se explica, por diversos factores, todos ellos afectados transversalmente por el carácter poli/diglósico de esta lengua y su gran diversidad geolectal, rasgo, este último, común a otros idiomas. De modo sintético, se pueden

apuntar los siguientes factores que aquí se explicitan de manera sucinta, si bien merecen una atención mayor dada su complejidad y para lo que se remite a la bibliografía especializada.

En primer lugar, el aprendizaje del árabe en España ha estado tradicionalmente vinculado, de manera primordial, a intereses científicos históricos (como el pasado andalusí), lo que primaba un acercamiento filológico y textual a la lengua árabe (García-Arenal y Rodríguez Mediano, 2017). En rigor, los intereses que invitaban a acercarse al árabe son más diversos, pero, en cualquier caso, se observa la primacía del medio escrito. Así, esta orientación, junto con el carácter diglósico de esta lengua, fundamentaba una aproximación basada en el método gramatical, cuya impronta aún es importante en los programas de enseñanza y en el diseño de materiales (Imbert, 2010 o Paradela, 2010).

En segundo lugar, más recientemente, la necesidad de apertura e inclusión de las variedades orales del árabe en los programas de árabe/LE centra el debate —no resuelto— sobre la mejor forma de integrar la variabilidad lingüística en el aula, con diversas propuestas sobre la mesa (Aguilar, 2014; Chekayri, 2014; Gutiérrez Terán, 2014).

Por último, ha de tomarse en consideración que los objetivos que se planteen en el aprendizaje de este idioma deben ponerse en relación directa con la variedad del espectro poliglósico que, en función de las metas perseguidas, debe priorizarse, tanto desde un punto de vista diafásico como diatópico.

De este modo, resulta imprescindible situar los dos proyectos de innovación docente sobre los que versa este trabajo dentro de este marco de cuestiones de difícil resolución. Estos se desarrollan dentro de las iniciativas de innovación y modernización de las metodologías docentes y de evaluación del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Salamanca y suponen la continuación de una línea de trabajo que busca integrar las TIC y adoptar nuevas aproximaciones metodológicas (Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y Aprendizaje-Servicio (ApS), fundamentalmente) en el ámbito del árabe/LE (Fernández Fonfría, 2022, Gago Gómez, 2022a, 2022b; Fernández Fonfría y Gago Gómez, 2021). En concreto, cabe destacar algunos de esos proyectos: *Recursos para la enseñanza y aprendizaje del árabe como lengua extranjera (ARABELE)* (dirigido por Miguel Á. Manzano Rodríguez, curso 2015-2016); *La alfabetización informacional en el ámbito de las Humanidades: Estudios Árabes e Islámicos e Historia del Arte* (dirigido por Sara Núñez, curso 2016-2017); *Transferencia Universidad-Secundaria: Las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de Lengua Española, Lenguas Extranjeras y sus literaturas* (dirigido por C. Álvarez-Rosa, curso 2021-2022), cuyos resultados pueden consultarse en Álvarez-Rosa (2022), entre otras iniciativas docentes. En la actualidad se trabaja en la acción dirigida por Lidia

Fernández Fonfría *Cuéntame: el podcast como herramienta de innovación docente en la enseñanza de Lengua y Literatura* (curso 2022-2023).

En lo que se refiere a los dos proyectos sobre los que versa este capítulo de libro, ambos recibieron apoyo y financiación del Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa y se desarrollaron en sendos años académicos consecutivos, 2019-2020 y 2020-2021 en las materias de Lengua Árabe de segundo, tercer y cuarto curso.

El marco curricular en que se contextualizan ambas acciones docentes comporta ciertas particularidades. Por un lado, los objetivos perseguidos en el Grado son muy amplios y ambiciosos –si se toma en cuenta el lapso temporal para acometerlos–, pues se busca una formación comprensiva en la cultura, historia, lengua y literatura árabes, de carácter filológico, pero también comunicativo y contemporáneo. Ello obliga, por un lado, a integrar supuestos y aproximaciones que, sin ser excluyentes ni contradictorios, resultan de difícil conciliación en un periodo temporal limitado. Por otro lado, y a diferencia de otros contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera donde la clase de lengua extranjera constituye la puerta de entrada a otros aspectos de orden cultural, social e histórico, las materias de Lengua Árabe no constituyen el único punto de contacto con estas dimensiones, sino que se reparte en un buen número de asignaturas del Plan de Estudios, tales como historia, literatura, antropología, arte o derecho islámico, donde el estudiante se enfrenta a distintas tipologías textuales y lingüísticas de la lengua meta. Al mismo tiempo, en el plan del Grado se engloban materias específicas para las variedades dialectales (Dialectología Árabe; Árabe Marroquí) a partir del tercer curso.

Todo ello resulta en un desarrollo desigual de las distintas competencias (socio) lingüísticas y de las destrezas, con una ventaja importante de las competencias gramatical, semántica, léxica y ortográfica y las destrezas de comprensión (oral y escrita) sobre el resto de las competencias y, especialmente, sobre las destrezas de expresión (escrita y oral).

Es en este marco en el que se implementan los dos proyectos de innovación docente, con el objetivo de contribuir a paliar algunas de las deficiencias (destrezas de producción) y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (fomento de las competencias menos desarrolladas).

2. PROYECTOS: OBJETIVOS Y DESARROLLO

2.1. OBJETIVOS

Los dos proyectos de innovación docente que se exponen a continuación se centraron en las destrezas escritas y orales, respectivamente, y en TIC enfocadas

en cada uno de estos canales. Así, el primero de ellos, *Visual Magreb* (curso 2019-2020), consistía en la elaboración de un vídeo donde el estudiante presenta y describe una ciudad, un país o cualquier otra entidad geográfica o personalidad de la región magrebí. En cuanto al segundo proyecto, *Gamificación de las competencias comunicativa y sociocultural por medio de la tecnología y la participación del alumnado* (curso 2020-2021), este se centraba en la redacción de narraciones escritas en formato de entradas de un blog común a la clase que versaban sobre las (des)aventuras de dos personajes ficticios, Samir (humano) y Fredo 325 (alienígena).

Además de estimular la producción escrita y oral por parte del alumnado, se buscaba promover la integración transversal de las TIC en el aprendizaje-enseñanza de los contenidos lingüísticos meta de las materias en las que se aplicaron estas iniciativas, y que esta aproximación tanto a las TIC como a la propia creación de contenido se llevase a cabo de forma crítica (revisión bibliográfica y de las fuentes de información), como autónoma por parte del estudiante. Dicho de otro modo, las TIC empleadas constituyen herramientas procedimentales para los fines lingüísticos, de forma que no son objeto explícito de enseñanza, ni objetivo de aprendizaje. En el caso concreto que nos ocupa, el Árabe como Lengua Extranjera, cabe mencionar, además, dos factores que invitan a la utilización de las TIC: por un lado, y como han argüido otros investigadores (Martínez-Gil et al., 2020), las TIC pueden aumentar la motivación e interés del alumnado, aspectos ambos que, en la clase de árabe, quizá por su dificultad y diversidad lingüística, son preciso cuidar de manera especial y alentar; por otro lado, el planteamiento de los proyectos obliga a los alumnos a practicar una habilidad lingüística de manera directa: la escritura en árabe en el ordenador.

Otra de las características comunes a los dos proyectos es la estructuración en torno a la iniciativa del discente, gestor y protagonista de su propio proceso de aprendizaje: el estudiante se convierte en creador de contenido y, para ello, no solo ha de recurrir a sus conocimientos lingüísticos en la lengua meta, sino que ha de formarse e informarse de manera crítica y autónoma a partir de los recursos puestos a su disposición (lista de aplicaciones, bancos de imágenes, bibliografía, entre otros) e integrarlos en formato digital.

De este modo, además de los objetivos comunes que los dos proyectos compartían con relación a las destrezas y competencias y el recurso a las TIC, se conseguía potenciar la seguridad lingüística del alumnado. Y ello no solo por la plasmación de su labor en un producto final, sino también por la articulación de la iniciativa docente como proyecto común de la clase.

En lo que concierne a los objetivos específicos de cada proyecto, estos fueron los siguientes. En *Visual Magreb*, el eje temático se situaba en la región norteafricana, por lo que entre las metas específicas se encontraba la de potenciar el conocimiento de la geografía, historia, diversidad religiosa y social del Magreb desde una pers-

pectiva diacrónica y multidisciplinar. Asimismo, el proyecto se planteaba que los alumnos adquiriesen la competencia tecnológica necesaria en el montaje de vídeos sencillos, el uso de subtítulos por parte del alumnado y aumentasen el contacto con la lengua árabe a través del necesario recurso a bancos de imágenes, portales de música y vídeo, con el fin de desarrollar la comprensión y expresión oral.

En lo que concierne al *Blog de Samir y Fredo 325*, sus personajes están inspirados en la obra de Hernández Martínez (2016) *Mi vida en el Planeta Marte*, lectura obligatoria en las asignaturas de segundo curso equivalente al nivel A1-A2+ del MCER. Por tanto, el blog se centra las aventuras de un alienígena (Fredo 325) y su amigo Samir, narradas por los alumnos en un blog compartido y público. La ludificación a través de una narrativa que incluía un personaje ficticio tal como un alienígena permitía romper una de las barreras cognitivas, ya que todo era posible y legítimo gracias al género narrativo planteado. En este proyecto, los objetivos específicos planteados fueron la virtualización de la adquisición de habilidades lingüísticas prácticas y conocimientos sociohistóricos, creando nuevos ámbitos de uso para el alumnado y nuevos instrumentos de evaluación; generar nuevos y ampliados entornos de prácticas (lingüísticas y socioculturales) y, por último, reforzar y ampliar los conocimientos relacionados con los temas de clase (lingüísticos y socioculturales).

En cuanto al producto final de cada una de estas acciones docentes, muestran la puesta en práctica por parte del alumnado de una de las dos destrezas de producción menos desarrolladas: la expresión oral (*Visual Magreb*) y la expresión escrita (*Blog de Samir y Fredo 325*). Sin embargo, en el desarrollo del proyecto, como se verá a continuación, se practicaron ambas en los dos proyectos.

2.2. DESARROLLO DEL PROYECTO EN EL AULA

Tanto *Visual Magreb* como el *Blog de Samir y Fredo 325* siguieron pautas de desarrollo similares. Toda vez que se habían sistematizado los recursos (bancos de imágenes, aplicaciones gratuitas o suscritas por la Universidad, bibliografía, etc.) que los estudiantes necesitarían, se procedió a la presentación en clase. Cada alumno o grupo de alumnos trabajó después de manera autónoma, y orientada por el profesor siempre que lo necesitara, en el tema de su elección: ciudad, región o personaje magrebíes en el caso de *Visual Magreb*; situación, suceso o anécdota dentro de la narrativa de Fredo 325 y Samir. La labor por parte del profesor a cargo consistía en el apoyo lingüístico, la resolución de dudas, que podrían ser de orden tecnológico, la coordinación entre los alumnos (para que no se repitieran temáticas, p. ej.) y la orientación bibliográfica. Tanto en *Visual Magreb* como en el *Blog de Samir y Fredo 325* participaron 19 alumnos por proyecto, en total 38 estudiantes.

Una vez que los alumnos habían conseguido la versión final de su trabajo, esta se presentaba en clase con el objetivo de poner en común las aportaciones y evaluarlas de manera crítica entre todos con el fin de mejorarla. La evaluación fue anónima y se llevó a cabo tanto por los alumnos con respecto a sus compañeros como por parte del profesor. El debate de la exposición, tanto del visionado de vídeos de *Visual Magreb*, como de los *posts* del *blog de Samir y Fredo 325*, se realizó, allá donde el nivel lo permitió, en árabe (cursos superiores del Grado).

Concluido el proyecto, los estudiantes participaron, de manera voluntaria y anónima, en una encuesta que indaga sobre la idoneidad del proyecto, su aprovechamiento y el grado de satisfacción con la propuesta didáctica. En ambos proyectos se recurrió al mismo modelo de encuesta, lo que facilita la comparabilidad de los resultados.

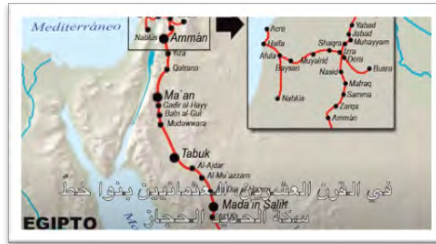
3. PRODUCTO FINAL Y RESULTADOS

De lo expuesto en el apartado anterior se colige que ambos proyectos obtuvieron dos tipos de resultados: por un lado, el producto final elaborado por el estudiante ya sea en formato de vídeo o entrada de blog y, por otro lado, la metaevaluación del propio proyecto.

En lo que concierne a los productos finales, en *Visual Magreb* los estudiantes optaron por presentar países (segundo curso del Grado) o ciudades, elementos culturales (como las bodas marroquíes) e incluso personalidades, como ‘Abd al-Karīm al-Jaṭṭabī (Abd El-Karim El-Jattabi, 1882-1963) o la Kāhina (s. VII) en el caso del último curso de Grado. En ambos casos, se practicaban campos léxicos específicos que abarcaban desde orientación geográfica y elementos de historia, hasta expresiones propias de la biografía (que adquirió un formato documental) y vocabulario específico. A continuación, se muestran algunos fotogramas de dos vídeos de cada uno de los cursos (segundo y cuarto curso en este caso):

FIGURA 1. Fotograma del vídeo sobre Jordania





Fuente: alumna L. Fernández, de segundo curso

FIGURA 2. Fotogramas del vídeo sobre Abd El-Karim El-Jattabi (1882-1963)



Fuente: con permiso expreso del alumno J. Blas, de cuarto curso

Los vídeos se acompañaban de un guion escrito que formaba parte de los materiales obligatorios para evaluación de la expresión escrita.

En cuanto al *Blog de las aventuras de Samir y Fredo 325*, las temáticas se vincularon con los campos léxicos estudiados en clase, si bien se permitieron otras narrativas a propuesta del alumno. Algunos fragmentos de las entradas en el blog son los siguientes:

FIGURA 3. Extracto de dos entradas del Blog de Samir y Fredo 325

سمير وفريدو في أنفيلد

سمير يأخذ فريدو إلى ليفربول ، إنجلترا. يذهبان إلى أنفيلد معاً. سمير يحب ليفربول. هناك يشاهدون مباراة دوري الأبطال. لليفربول يفوز ٢-٠ في توتنهام. يلتقطون الصور مع جميع اللاعبين. اللاعب المفضل لسمير هو شاكير. شقيري سويسري .

في ليفربول رأوا صديقي سمير، ريان و كارل. كما أكلوا الأسماك والبطاطا وشربا جعة.

الاختلافات بين ساور وفريدو-٣٢٥

ساور يسكن على الأرض. في جسمه وجه مع شعر وأنف وفم وعيون وأذنان. تحت الوجه، الصدر. بجانب الصدر ، ذراعان وفي داغان يدان مع خمسة أصابع. تحت الصدر ، ساقان. تحت ساقان قدمان هناك خمسة أصابع.

فريدو-٣٢٥ يسكن في الكوكب الأحمر. في المريخ. في جسمه راسان وشعر أحدهما أشقر وأجعد وشعر الآخر أحمر وأملس. في جسده يدان. في إحدى اليدين أربع أصابع وفي الأخرى خمس.

Fuente: alumnos de segundo curso

Con respecto a la valoración de las dos iniciativas docentes, para ambos proyectos se distribuyó el mismo modelo de encuesta anónima, que comprendía las siguientes aseveraciones para ser evaluadas por los alumnos en función de su grado de acuerdo con el contenido. Estas afirmaciones eran las siguientes:

1. Introduce innovación en la docencia de la asignatura.
2. Integra teoría y práctica.
3. Potencia el entusiasmo por la materia.
4. Ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general.

5. Ha sido explicada de una forma clara y fácil de entender.
6. Promueve la participación de los alumnos.
7. Fomenta el trabajo personal a lo largo del curso de una forma regular.
8. El contenido de la actividad es actual.
9. Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la actividad.
10. El nivel es adecuado a la dificultad.
11. Recomendaría la actividad a otros estudiantes.
12. He encontrado la actividad intelectualmente estimulante.
13. Me ha motivado a ampliar conocimientos fuera de clase.

La valoración de los estudiantes respecto a ambos proyectos se sintetiza en forma de porcentajes en la siguiente tabla. Se ha marcado en sombreado aquel porcentaje mayor para cada afirmación y proyecto.

TABLA 1. Valoración de los estudiantes de los dos proyectos
(Visual Magreb y Blog de Samir y Fredo 325)

	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni en desacuerdo ni de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Visual M.	Blog	Visual M.	Blog	Visual M.	Blog	Visual M.	Blog	Visual M.	Blog
1	–	10,53	5,26	5,26	5,26	5,26	15,79	36,84	73,68	42,11
2	–	5,56	10,53	0,00	5,26	5,56	26,32	33,33	57,89	55,56
3	–	10,53	15,79	10,53	10,53	10,53	21,05	42,11	52,63	26,32
4	–	10,53	5,26	5,26	10,53	10,53	42,11	10,53	42,11	63,16
5	–	15,79	0,00	0,00	15,79	5,26	21,05	26,32	63,16	52,63
6	–	10,00	0,00	10,00	5,26	5,00	10,53	25,00	84,21	50,00
7	–	10,53	0,00	5,26	26,32	10,53	21,05	31,58	52,63	42,11
8	–	10,00	5,26	5,00	10,53	10,00	10,53	30,00	73,68	45,00
9	5,26	10,53	10,53	5,26	10,53	36,84	10,53	15,79	63,16	31,58
10	5,26	5,56	21,05	0,00	10,53	33,33	10,53	11,11	52,63	50,00
11	10,53	15,79	10,53	5,26	26,32	15,79	15,79	26,32	36,84	36,84
12	–	15,79	10,53	5,26	15,79	10,53	36,84	26,32	36,84	42,11
13	–	11,11	5,26	0,00	26,32	22,22	21,05	38,89	47,37	27,78

Fuente: elaboración propia

En la tabla se recogen las respuestas de todos los alumnos de todas las asignaturas de Lengua Árabe en las que se implementó (desde segundo a cuarto curso). Tanto en *Visual Magreb* como en el *Blog de Samir y Fredo 325* se recopilaron 19 cuestionarios por cada proyecto, pero se ha de mencionar que en el caso de *Visual Magreb* un estudiante lo entregó en blanco, por lo que la cifra de cuestionarios computables para evaluar la satisfacción del alumnado asciende a 37.

Como puede observarse, ambos proyectos fueron positivamente valorados en la gran mayoría de los ítems por los que se preguntó. Esto resulta especialmente cierto en el caso del proyecto *Visual Magreb* ya que, como se observa en la columna final correspondiente a «totalmente de acuerdo», refleja los mayores porcentajes en todos los ítems, con la salvedad de 4. *Ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general*, que arroja un empate con la columna correspondiente a «de acuerdo». Comparado con el *Blog de Samir y Fredo 325*, donde la dificultad técnica se ceñía a la edición de un texto y manejo y montaje de imágenes, *Visual Magreb* les proponía un reto algo más complejo en cuanto al uso de un formato oral, así como a la menor familiarización con las TIC de edición de vídeos y el uso de subtítulos en árabe (fuera de lo que ofrecen las redes sociales). Además, ha de mencionarse que la expresión oral suele constituir el aspecto de mayor dificultad en el aprendizaje de una Lengua Extranjera.

Respecto al *Blog de las aventuras de Samir y Fredo 325*, también se observa que la columna final aparece toda ella resaltada en sombreado, a excepción de las afirmaciones 3. *Potencia el entusiasmo por la materia* y 13. *Me ha motivado a ampliar conocimientos fuera de clase*. El resultado, por tanto, es satisfactorio, pues los estudiantes han valorado tanto el carácter innovador, práctico, como la adecuación al nivel y los aspectos relativos al modo de trabajar, participativo y colaborativo. Por todo ello, es importante destacar la excelente valoración del proyecto, que se sitúa siempre en el rango positivo de la tabla.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo se han presentado dos intervenciones docentes llevadas a cabo en el aula de árabe /Lengua extranjera construidas a partir del uso de TIC. Tal y como han apuntado otros investigadores ya mencionados (Martínez-Gil et al., 2020), resulta imprescindible que el recurso a las TIC tenga sentido pedagógico y que su uso no se vea justificado por su mero atractivo estético.

En el caso que nos ocupa, tanto la concepción de los proyectos docentes como las propias TIC utilizadas parten de una evaluación (o diagnóstico) previo sobre cuáles son las necesidades y deficiencias frecuentes entre el estudiantado en lo que respecta a su aprendizaje del árabe. Es posible, e incluso probable, que estas defi-

ciencias que se han encontrado entre el estudiantado del Grado de Estudios Árabes –en las destrezas de producción (oral / escrita) y las competencias vinculadas estas (como la fonológica)–no coincidan con las de otros estudiantes, quienes se acercan al árabe en otros contextos o a través de otros planes de estudio. Por tanto, se considera imprescindible que la evaluación de necesidades sea específica de grupo.

Por otra parte, se ha querido destacar el papel gestor y la iniciativa del aprendiz en ambos proyectos, que se articulan, precisamente, en torno al discente. Estimamos que esta perspectiva ha animado y alentado otro de los beneficios posibles del uso de las TIC en clase: estimular el aprendizaje, promover la implicación activa del alumno y fomentar las actitudes positivas hacia lo logrado, en este caso, un producto final creado a partir del trabajo en grupo de la clase. En ambos casos, las dos intervenciones docentes fueron positivamente valoradas por los estudiantes.

Respecto a las posibles mejoras de ambos proyectos, cabe destacar que ambos han funcionado como un refuerzo de los contenidos de clase y, por tanto, la ampliación de contenidos (léxicos, gramaticales, entre otros) queda relegada a un segundo plano. Para ello, se precisaría reorientar la narrativa, los objetivos o el planteamiento general de las acciones educativas para fomentar la autonomía del estudiante. Por otro lado, ambos formatos (tanto el vídeo como el blog) pueden resultar algo ajenos al público al que se dirige, más habituado a productos digitales de consumo más rápido, más efímero e inmediato (*v. g.* lo ofrecido por redes sociales como Instagram, Twitter o Tiktok, actualmente más en boga entre el público objetivo). Ello no es una limitación en sí misma, pero sí puede mermar el interés por el proyecto por parte de los estudiantes. Es preciso, por tanto, actualizar la TIC concreta en concordancia con los cambios que se producen de manera continua en este ámbito.

Por último, en el marco de la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera, más allá de la necesaria reflexión sobre las distintas cuestiones inherentes a esta lengua y, asimismo, a la docencia de cualquier otra lengua extranjera, existen diversas iniciativas, generalmente particulares o locales, a excepción de la recientemente creada Sociedad Española de Docentes de Lengua Árabe (SEDLA), sociedad cultural sin ánimo de lucro fundada en 2022 por profesores de universidades, escuelas oficiales de idiomas y otros centros docentes donde se imparte la lengua árabe a lo largo del territorio español y cuyo objetivo es, precisamente, promover la investigación y la enseñanza del árabe como lengua extranjera en contextos de habla hispana y llevarlo a cabo de manera compartida y coordinada entre todos los interesados en la materia. Se considera que esta iniciativa es indispensable, dada la necesidad, no solo de modernizar y actualizar la metodología y los materiales, sino de promover la puesta en común de estas experiencias, de las buenas prácticas y materiales que ayuden, precisamente, a aliviar algunas de las deficiencias en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, V. (2014). التعليم المزدوج للعبية الفصحى (فصحى العصر) والدارجة المغربية. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA, W. SALEH, W. y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها عربيلي ٢٠١٢* (pp. 31-43). Universidad de Murcia.
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). (2022). *TIC... TAC. Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- ASSAF MUNTANÉ, T. y ANAYA ORTIZ, M. (2012, septiembre 28). Mumkin: un proyecto de material didáctico. [Presentación de póster]. *Congreso internacional Arabele09: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Madrid. [web: <http://mumkin.es/>].
- CALVO, E., COMES, M., DÍAZ-FAJARDO, M., MORENO, C., PUIG, R., RIUS, M. y ROMO, E. (2010). Aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del árabe en la universidad el proyecto Árabe en Línea (AeL) del GIDC Luga de la UB. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.) *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها عربيلي ٢٠٠٩* (pp. 89-101). Universidad de Murcia.
- CHEKAYRI, A. (2014). The Challenges of the Shift from a Modern Standard Arabic-only Approach to and Integrative Approach. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA, W. SALEH, W. y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها عربيلي ٢٠١٢* (pp. 45-70). Universidad de Murcia.
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (Dir.). (2023). Cuéntame: El podcast como herramienta de innovación docente en la enseñanza de lengua y literatura. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2022/138]. Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (2022). Uso de *Genially* en la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera. En C. ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). *TIC... TAC. Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la Educación Secundaria y la Universidad* (pp. 87-95). Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (Dir.). (2020). *Visual Magreb. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2019/130]*. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149001>
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. y GAGO GÓMEZ, L. (2021, diciembre 17). El desarrollo de la expresión oral y escrita en Árabe/LE. Algunas experiencias desde el aula universitaria. [Comunicación] Simposio Internacional Innovación Docente en Lengua Árabe. Retos de la docencia de la lengua árabe en la universidad española: Gestión e innovación metodológica. Universitat de València.
- GAGO GÓMEZ, L. (2022a). Gamificación de competencias comunicativas y sociocultural (Árabe/Lengua Extranjera): las aventuras de Munir y Bachir. En A. GUILLÉN-RIQUELME (Ed.). *Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research (Vol. 1)* (vol. 1, s.p.). Thomson Reuters.
- GAGO GÓMEZ, L. (2022b). Marh̄aba fi Salamanca: Guía de la ciudad para arabófonos. En C. ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). *TIC... TAC. Transferencia en las aulas de Lengua y Lite-*

- ratura, puente entre la Educación Secundaria y la Universidad (pp. 97-106). Ediciones Universidad de Salamanca.
- GAGO GÓMEZ, L. (Dir.). (2021). *Gamificación de las competencias comunicativas y socio-cultural por medio de la tecnología y la participación activa del alumnado. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2020/087]*. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149225>
- GARCÍA-ARENAL, M. y RODRÍGUEZ MEDIANO, F. (2017). Sacred History, Sacred Languages: The Question of Arabic in Early Modern Spain. En J. LOOP, A. HAMILTON, y CH. BURNETT. (Eds.). *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe* (pp. 133-162). Brill.
- GUTIÉRREZ TERÁN, I. (2014). السامي عن مساعي التوافق بين العامية والفصحى في الصف: تجارب. في الجامعة الإسبانية في ما قاله الأستاذ. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA, W. SALEH, W. y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها* (pp. 71-79). Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J. (2016). *Mi vida en el Planeta Marte*. Albujaia.
- IMBERT, F. (2010). Enseigner la grammaire arabe à l'université: réforme et devoir de réalisme linguistique. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.) *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها* (pp. 47-62). Universidad de Murcia.
- MANZANO RODRÍGUEZ, M. Á. y GAGO GÓMEZ, L. (2016). *Recursos para la enseñanza y aprendizaje del árabe como lengua extranjera (ARABELE)*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2015/0155]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/13151>
- MARTÍNEZ-GIL, N., KUTSYR, O., SÁNCHEZ SÁEZ, X., ORTUÑO LIZARÁN, I., ALBERTOS, H., PASTOR, M.ª J., NOAILLES GIL, M.ª A., COMPANY, M. Á., PÉREZ CREMADES, D., SÁNCHEZ CASTILLO, C. y LAX ZAPATA, P. (2020). ¿Son todas las TIC y TAC igual de efectivas? Evaluación de su función en la mejora de la motivación y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En R. ROIG-VILA (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1259-1268). Octaedro.
- NÚÑEZ IZQUIERDO (Dir.) (2018). *La alfabetización informacional en el ámbito de las Humanidades: Estudios Árabes e Islámicos e Historia del Arte. [Proyecto de innovación y mejora docente ID-0209]*. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138322>
- PARADELA, N. (2010). Las gramáticas del árabe clásico en España durante el siglo xx: un balance crítico. En V. AGUILAR, L. M. PÉREZ CAÑADA y P. SANTILLÁN GRIMM (Eds.) *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها* (pp. 47-62). Universidad de Murcia.

SEMBLANZAS
COORDINADOR
EDITORES



VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Valencia, 1977)

Es licenciado en Filología Hispánica (1999) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006) por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo el título de Doctor (2006). Actualmente es Profesor Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca. Ha sido investigador y profesor invitado en varias universidades de Europa y Estados Unidos. Entre sus principales publicaciones como coeditor se encuentran las monografías *Pro lingua*.

Investigaciones lingüísticas universitarias (2013), *La variación en español y su enseñanza* (2021) o *La enseñanza del léxico* (2022).



CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA

Doctora con mención europea en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y licenciada en Filología Portuguesa, imparte docencia del área de Lengua Española. Pertenecer a los grupos de investigación *IDEA-Investigaciones Discursivas del Español Actual* (USAL) e *ILSE-Análisis del Discurso Oral en Español* (UAL). Entre sus líneas de investigación se destacan el análisis del discurso, sus prácticas en entornos digitales y la didáctica del español oral como lengua materna y extranjera. Entre sus monografías se hallan la dirección de *TIC...TAC. Transferencia en las aulas de lengua y literatura* (2022) y la coedición de *La variación española y su enseñanza* (2021), *Pragmática y discurso oral* (2020) y *Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/L2* (2020).



GEMA B. GARRIDO VÍLCHEZ

Es Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca. Ha sido profesora de enseñanza secundaria durante dieciséis años; también ha impartido clases de ELE y ha colaborado en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la morfología y la sintaxis. Su labor investigadora la ha realizado, principalmente, en el terreno de la historia de las ideas gramaticales y de la enseñanza de la lengua. Ha participado en varios proyectos de investigación de ámbito nacional y en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos y reseñas en revistas científicas, en las que también ha participado como evaluadora, y ha sido editora de varios volúmenes colectivos.



ROSA ANA MARTÍN VEGAS

Es doctora en Filología (2005) y Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca (2010). Es directora del Grupo de Investigación Adquisición, Desarrollo y Didáctica de Lenguas Maternas (ADLEMA) y, en la actualidad, coordina dos másteres de formación del profesorado de la especialidad de Lengua Española y Literatura. Es autora de nueve libros y más de setenta artículos y capítulos de libros de diversas temáticas de investigación lingüística y literaria orientadas a la aplicación didáctica. La integración procedimental de las TIC es una de sus principales líneas de trabajo en los proyectos de innovación docente que ha desarrollado.



MARTA SESEÑA GÓMEZ

Es Profesora Ayudante Doctora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Durante veinte años ha sido profesora de ELE en Cursos Internacionales (USAL), donde fue la responsable de la creación de pruebas de los exámenes DELE (niveles B). Además de impartir numerosos cursos de formación de profesores, es creadora de materiales didácticos y ha publicado diversos artículos en revistas científicas. Sus líneas de investigación se centran en los medios de comunicación y las TIC aplicados al aula de ELE, en la creación de pruebas para exámenes certificativos y en la competencia discursiva. Ha participado, además, en varios proyectos de investigación de ámbito nacional y en congresos internacionales.

Hoy en día, la tecnología se ha convertido en una parte fundamental en muchos ámbitos de la vida personal, social y profesional, ayudando y simplificando enormemente la realización de múltiples tareas, por lo que su llegada a las aulas en todos los niveles educativos y en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje parece algo no solo inevitable, sino también altamente positivo, puesto que ofrece tanto al docente como al estudiante un sinfín de posibilidades y recursos.

Este volumen está dedicado a recopilar distintas experiencias docentes y propuestas didácticas que consideramos pueden ser de interés y utilidad a todos los profesores dedicados a la enseñanza de la lengua y la literatura. Por ello, a lo largo de estas páginas, el lector interesado encontrará la presentación de diversos recursos en línea, con su correspondiente propuesta de explotación pedagógica, tales como diccionarios, correctores ortográficos o de estilo, bases de datos, corpus lingüísticos, redes sociales, etc. Asimismo, se presentan diversas técnicas y metodologías didácticas con las que integrar en el aula las tecnologías de la información y la comunicación, tales como el aprendizaje activo, la gamificación el aprendizaje colaborativo, entre otras. Las propuestas presentadas abarcan desde la educación primaria y secundaria hasta la universitaria, tanto de grado como de máster, y se dirigen tanto a la enseñanza del español como lengua materna como a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El volumen está dividido en tres apartados temáticos, con un total de catorce propuestas. El primer apartado está dedicado a la presentación de distintos recursos en línea que pueden contribuir a la dinamización o mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en todas sus manifestaciones (gramática, vocabulario, historia, etc.). El segundo bloque está dedicado a la presentación de una serie de recursos digitales y experiencias didácticas con los que favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas (redacción de textos, lectura, competencia discursiva oral y escrita) y la creación literaria, especialmente en entornos digitales y multimodales, así como la enseñanza de la literatura a partir de la edición digital bilingüe de textos a estudiantes no nativos de español. Finalmente, el tercer apartado está enfocado en el uso de las TAC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario, con una serie de propuestas centradas en lenguas tan dispares como el inglés, el árabe y el español como lengua extranjera.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

VNIVERSIDAD D SALAMANCA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



SEMINARIO PERMANENTE
DE INVESTIGACIÓN
FILOLÓGICA

Ediciones Universidad
Salamanca

80
AÑOS 1943
2023

ISBN: 978-84-1311-918-2



9 788413 119182