

XXV

Congreso
Internacional de la
Sociedad Internacional
de Didáctica de la
Lengua y la Literatura

SIDLL

LLIBRE DE RESUMS
LIBRO DE RESÚMENES
BOOK OF ABSTRACTS

La didàctica de la llengua i la literatura en societats plurilingües i
tecnològitzades: aprendre i ensenyar des de la cultura oral
i escrita cap a l'era digital

27-29 de novembre de 2024
Lleida

sidll SOCIEDAD INTERNACIONAL
DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA



Universitat de Lleida

CoHaboren



Universitat de Lleida
Facultat d'Educació,
Psicologia i Treball Social



Comitè Organitzador del XXV Congrés de la SIDLL

- * La correcció lingüística dels resums és propietat intel·lectual de cada autor/a.
- * La correcció lingüística de los resúmenes es propiedad intelectual de cada autor/a.

XXV Congrés Internacional de la SIDLL

La did ctica de la llengua i la literatura en
societats plurilingües i tecnol gitzades:
aprendre i ensenyar des de la cultura oral
i escrita cap a l'era digital

27-29 de novembre de 2024
Lleida

sidll SOCIEDAD INTERNACIONAL
DE DID CTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA



Col·laboren



CONTINGUT

Conferències

Actius d'aprenentatge: La Didàctica de la Llengua i la Literatura davant els reptes de Plurilingüisme i la Tecnologia. Fernando Trujillo Sáez.....	16
De la transmissió oral a les neomitologies literàries i multimodals: itineraris per a l'educació literària. Eloy Martos Núñez	16
La lectura en espais d'hibridació entre diverses literacitats per a una educació plurilingüe. Montserrat Fons Esteve.....	16

Conferencias

Activos de aprendizaje: la Didáctica de la Lengua y la Literatura frente a los retos de Plurilingüismo y la Tecnología. Fernando Trujillo Sáez	17
De la transmisión oral a las neomitologías literarias y multimodales: itinerarios para la educación literaria. Eloy Martos Núñez.....	17
La lectura en espacios de hibridación entre varias literacidades para una educación plurilingüe. Montserrat Fons Esteve.....	17

Conferences

<i>Learning assets: The Didactics of Language and Literature in the face of the challenges of Plurilingualism and Technology.</i> Fernando Trujillo Sáez.....	18
<i>From oral transmission to literary and multimodal neomythologies: itineraries for literary education.</i> Eloy Martos Núñez.....	18
<i>Reading in hybridization spaces between various literacies for a plurilingual education.</i> Montserrat Fons Esteve	18

Taules rodones

Mesas redondas

Round tables

La didàctica de la llengua i la literatura en l'era digital: Identitats i pràctiques alfabetitzades

La didáctica de la lengua y la literatura en la era digital: Identidades y prácticas alfabetizadas

The didactics of language and literature in the digital age: Identities and literacy practices

Cristina Aliagas, Boris Vázquez-Calvo, Raúl Azpilicueta Martínez.

Moderadora: Alexandra Vraciu20

Entre la qualitat, la didàctica i el mercat: la LIJ catalana, avui

Entre la calidad, la didáctica y el mercado: la LIJ catalana, hoy

Today's Catalan LIJ: Balancing quality, didactics and the market.

Mertxe París, Oriol Canosa, Mireia Segarra.

Moderador: Enric Falguera Garcia21

Comunicacions

Comunicaciones

Communications

Contra l'antifeminisme, des de la DLIJ crítica i la lectura freireana. Consol Aguilar Ródenas.....23

Reflexión metalingüística para evaluar la credibilidad en la lectura: fundamentación para el diseño de nuevas estrategias en programas de AICLE. Aoife Ahern.....25

¿En qué medida un proyecto de innovación docente incide en las concepciones del futuro profesorado acerca de la enseñanza de la(s) lengua(s)?. Aoife Ahern, Alicia Hernando Velasco, Isabel García Parejo.....26

Language Brokering in the “Parelles Lingüístiques” Project: Strategies and Challenges. Diego Luiz Silva Gomes.....28

La accesibilidad lectora, un derecho para las personas con Síndrome de Down. Lucía Alcántara López31

Enseñanza/aprendizaje del FLE en el marco del proyecto universitario de innovación educativa *Babel i3*. Arrate Aldama Epelde33

Pòdcast en secundària: pràctiques, ventajes y retos. Consuelo Allué, Daniel Cassany35

Respuestas de comprensión lectora en sesiones de lectura compartida con álbumes ilustrados: un estudio exploratorio con maestras de Educación Infantil en formación. María Dolores Alonso-Cortés Fradejas.....36

Álbumes ilustrados para el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora en la primera infancia: pautas para la preparación de la mediación. María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Teresa Llamazares Prieto37

Practicants i mentors parlen de l'ús del català en el context escolar a l'àrea metropolitana de Barcelona. Alba Ambròs i Pallarèa, Joan Marc Ramos Sabatè, Leonel Abarzúa Ceballos, Jordi Clopès Garrell39

Mediació lectora: estratègies divergents que fomentin la imaginació. Christian Arenas-Delgado, Mariona Masgrau-Juanola.....	41
Werther <i>influencer</i> y los bailes de Jane Austen: los clásicos que vaticinaron los éxitos de las Redes Sociales	
María José Arévalo-Benito.....	43
Actitudes lingüísticas hacia la lengua local, la lengua estatal y la lengua internacional en el Principado de Asturias. Análisis de las percepciones del profesorado e implicaciones educativas. Roberto Avello Rodríguez, Antonio Tinedo Rodríguez, Alberto Fernández Costales, Xosé Antón González Riaño.....	45
Caracterització discursiva de les videoressenyas escolars: un exemple reeixit de la competència discursiva? Carme Bach, Josep Maria Castellà.....	47
El libro digital enriquecido para una experiencia innovadora en la enseñanza de las lenguas y de la literatura en el medio rural. Elena Bárcena, Timothy Read, Lara Rodríguez Salgado.....	49
Diseño y validación del juego de rol <i>Cazadores de Demonios</i> para fomentar la escritura creativa literaria. Gabriela Barrios Ruiz, Alba Ambrós Pallarés.....	51
Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura mediante un procedimiento de autoevaluación: resultados preliminares. María Benítez Bayón.....	53
Metàfores i metonímies visuals en la formació inicial del professorat: creences i experiències en ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Marilisa Birello, Joan-Tomàs Pujolà Font.....	55
Escritura col·laborativa versus retroalimentación de pares mediadas por ordenador: efectos en composiciones individuales posteriores. M Camino Bueno Alastuey.....	57
Principios epistemológicos en el diseño de un libro de texto de inglés para magisterio. M Camino Bueno Alastuey, Jesús García Laborda.....	59
La poesia escènica de Joan Brossa. Creativitat poètica i representació dramàtica com a eina educativa. Joan Calsina Forrellad, Núria Rocamora Vegas.....	61
Multiculturalidad y lectura no ficcional: propuesta de intervención para el fomento de competencias interculturales en Educación Primaria. Virginia Calvo Valios, María Nogués Bruno, Eva María Villar Secanella.....	63
El cómic para prelectores: análisis de la colección <i>Buh</i>, de Andy Runton, y aportaciones a la educación literaria. Begoña Camblor Pandiella.....	65
El libro ilustrado de no ficción como herramienta para la (re)construcción del pensamiento docente en procesos de enseñanza de una lengua en peligro. Iris Orosia Campos Bandrés.....	67
Portafolio digital y didáctica de la traducción: un balance sobre experiencias de implementación en la enseñanza superior. Marcos Cánovas Méndez, M ^a Dolores Lerma Sanchis, Pedro Dono López.....	69
La Gamificación como Estrategia para Enseñar Sintaxis a futuros maestros de Educación Primaria. M.Almudena Cantero Sandoval.....	71

Implementación de metodologías activas y TIC en la programación de la asignatura de Animación a la lectura y didáctica de la literatura infantil en el Grado de Educación Infantil. M.Almudena Cantero Sandoval.....	73
Redescubriendo a Dickens a través de bibliotecas victorianas: lector, escritor, editor. María Dolores Carrasco Canelo.....	75
Una biblioteca escolar como una <i>circulating library</i>. María Dolores Carrasco Canelo.....	77
El aprendizaje de lenguas mediante un proyecto enfocado al análisis del paisaje lingüístico del patrimonio urbanístico de Valencia. María Luisa Carrió Pastor Cristina Nogués Meléndez	79
Diseño de tareas de forma colaborativa con ChatGPT para la enseñanza en posgrado. María Luisa Carrió Pastor, Francesca Romero Forteza.....	81
Aprendre a ensenyar a escriure un text d'opinió a l'educació primària. Mariona Casas-Deseures.....	83
Reptes i oportunitats d'un pla de millora de la competència escrita en un centre de secundària. Mariona Casas-Deseures	85
El uso de poesía en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera en jóvenes de 14 a 19 años. Aplicaciones didácticas de poetas latinoamericanas del siglo XX. Carmen Rocío Castro Llanes	87
Fomentando la Literatura con Tertulias Literarias Dialógicas en Aulas de Infantil. Sonia Celades Negre	88
Lectura intersubjetiva de <i>Estamos aquí</i> y <i>Lo que construiremos</i> de Oliver Jeffers. Un estudio de caso en un contexto educativo pluricultural y plurilingüe. María Jesús Colón Castillo, Beatriz Rodríguez Ordoyo	90
La construcció de la mentalitat col·laborativa entre docents i investigadors per a l'ensenyament del català com a llengua addicional. Llorenç Comajoan-Colomé, Ares Llop Naya.....	92
La retroacció correctiva escrita en textos acadèmics universitaris de diferents assignatures. Llorenç Comajoan-Colomé, Marilisa Birello, Tania Salguero García	94
Literatura popular i narració oral. Una proposta d'educació literària per a futurs mestres. Elisabet Contreras Barceló, Joan Calsina Forrellad, Julieta Torrents Sunyol	96
La influencia del soporte lector y de las características textuales en la comprensión y el aprendizaje de los alumnos. Sabela Costas Lago, Elena Ciga Tellechea	98
Mejora de la evaluación formativa de la escritura y oralidad con rúbricas en el Máster del Profesorado de Secundaria mediante datos de Moodle. Rocío Cuberos Vicente, María Teresa Mateo Girona, Sílvia Eva Agosto Riera.....	100
De la papelera a la clase: el uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia léxica en EFE en Senegal. Papa Mamour Diop.....	101
El trabajo cooperativo para fomentar el aprendizaje de la ortografía del español con principiantes A1-A2. Sarra Djellab, Elia Saneleuterio	102

Migrants: una proposta didàctica interfacultativa basada en el enfocament dels Drets Humans a través del àlbum il·lustrat sense paraules. Rocío Domene-Benito	103
Escritura col·laborativa i consciència metalingüística en el aula de llengua estrangera: estudi de cas amb futur professorat. Fátima Faya Cerqueiro, Andrea Lestón Otero.....	105
L'ús de la traducció audiovisual didàctica (TAD) en educació infantil. Anàlisi de la percepció del professorat. Alberto Fernández Costales, María Bobadilla Pérez	107
Comunicació no verbal: el repte d'ensenyar-la a través d'un vídeo. Dolors Font-Rotchés, M. Amor Montané March, Agnès Rius-Escudé, Francina Torras Compte.....	109
La ràdio educativa a Canàries: història i estat actual. Jesica Fortes Regalado, Lourdes Visser Ortiz.....	111
La literatura infantil i juvenil com a recurs divulgador de la cultura prehistòrica canària en les aules. Jesica Fortes Regalado, Lourdes Visser Ortiz, Zeus Plasencia Carballo, Carmen de los Àngels Perdomo López.....	113
Gamificació i Competències Clau: ¿Què pensa el professorat canari sobre el seu ús en el aula EFL i AICLE. Sergio David Francisco Déniz, Daniella García Pérez.....	115
Comprensió i percepció del professorat sobre el procés d'alfabetització plurilingüe a través del mètode PYCTO. Imanol Galeano-Diez, Izaskun Molàs-Olalde, Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa, María Orcasitas-Vicandi, Paloma Rodríguez-Miñambres	117
Les explicacions dels alumnes de Primària en les seves reflexions metalingüístiques en la interacció oral durant una seqüència didàctica de gramàtica. María Dolores García Pastor.....	119
Pràctiques de retroalimentació escrita en llengua estrangera (anglès) i implicacions pedagògiques en el context de l'Educació Secundària. María Dolores García Pastor, Carolina Grau Montesinos.....	121
Una reescriptura teatral infantil de <i>Tirant lo Blanc</i> de Maria Aurèlia Capmany. Josep-Vicent Garcia Raffi.....	123
Jocs de taula per a la didàctica de llengües estrangeres: "opinions, actituds i coneixements" del Pla Curricular del Institut Cervantes en partides reals. Roser Giménez García, Jordi Cicres Bosch	125
Com incitar la reflexió dels estudiants sobre les actituds lingüístiques? Una experiència a partir d'històries breus amb mestres en formació. Roser Giménez García, Jordi Cicres Bosch	126
La baralla de contes de la Intel·ligència Artificial (IA): Una experiència en l'ensenyament de la llengua i de la literatura en l'alumnat de Magisteri. Vicent Gimeno Bosch	128
Pràctiques de mediació i lectura literària en la formació del professorat de Llengua i Literatura. Carolina González Ramírez.....	129
Language, Cognition and Artificial Intelligence. Mary Griffith	131
The Effect of CLIL Training on Pre-service Teachers' Views on Multilingual Education. Irene Guzmán Alcón ...	133
Los cuentos populares rusos de Aleksandr Afanásiev: una proposta per a la formació de mestres. Jesús Guzmán Mora	134

La adquisición plurilingüe de la conciencia fonológica del español y francés en el aula de Primaria. Jesús Guzmán Mora, Alfredo Segura Tornero	136
Los entornos de alfabetización multimodal familiar desde un análisis interseccional: un estudio colaborativo en lectores iniciales. Fernando Guzmán Simón	138
Libros que enseñan literatura: la LIJ intertextual y sus aplicaciones didácticas. Laura Hernández González ...	140
El canon escolar de Francia y Portugal en Goodreads. Lucía Hernández Heras, Rosa Tabernero Sala.....	142
Cómo integrar ChatGPT en la supervisión de TFGs: Beneficios y desafíos. Alicia Hernando Velasco, Sonia Eusebio Hermira	144
Sostenibilidad, cambio climático y conciencia medioambiental a través del cómic. Noelia Ibarra Rius, Álvaro Pons Moreno	146
El uso de corpus digitales en la enseñanza de la lengua árabe y su literatura: la creación de un corpus literario paralelo. Laila M. Jreis Navarro	147
Una propuesta didáctica orientada a la autorregulación del estudiantado para desarrollar la escritura de un ensayo argumentativo. Steffanie Kloss Medina	149
Teacher instruction's role in promoting secondary school students' critical thinking skills in Linguistic Landscape projects in a foreign language classroom. Klaudia Anna Kruszynska.....	151
El álbum ilustrado como objeto lingüístico y cultural para la enseñanza de lenguas extranjeras. El caso de Emily Gravett. Daniel Laliena Cantero, Rosa Tabernero Sala.....	154
Adaptaciones de cuentos tradicionales a Lectura Fácil para el desarrollo de la convivencia en la primera infancia y en colectivos vulnerables. Elisa Larrañaga, Paloma Jover, Santiago Yubero.....	156
Tareas de escritura literaria como instrumento didáctico para el desarrollo de la interpretación del cuento “El cohete” de Ray Bradbury. Cynthia Leiva Tapia	157
Más allá de la creatividad: la aplicación del aprendizaje basado en las artes en el aula de L2. Ya Hui Liu Zhou.....	159
¿Qué es más importante: hablar o escribir? El desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de lengua china. Hui Liu Zhou	162
El contraste pasado-presente en una secuencia didáctica para aprender gramática (SDG): reflexión gramatical y uso en una carta. Teresa Llamazares-Prieto.....	165
Retos de una retroalimentación digital autorregulada para el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe. Carmen López Ferrero	166
¿Podemos usar el ChatGPT para los trabajos? Una propuesta de reflexión sobre la IAG en la universidad. Maite López-Flamarique, Villar Arellano-Yanguas	168
Narrativas multimodales de estudiantes gallegos de Educación Primaria sobre fiestas con verbena. Zósimo López Pena	169

Os obradoiros literarios nun contexto de xeneralización da IAX: desafíos, posibilidades, implicacións para as linguas minorizadas. María López-Sáñez	170
Os corpus de textos de estudantes en contextos plurilingües como base para a toma de decisións didácticas: o corpus CORTEGAL. María López-Sáñez, Lara Lorenzo-Herrera, Marta Neira Rodríguez	171
La enseñanza/aprendizaje de la fonología en la etapa de educación infantil: condicionantes en un contexto bilingüe/plurilingüe. Lara Lorenzo Herrera	172
Aligning Language and Content in CLIL: Insights from CLIL Teachers in Catalonia. Anastasia Lovtskaya	173
Análisis del hábito lector de futuros docentes en lengua castellana e inglesa. Carmen Belén Macías Corredera, Juan Antonio Solís Becerra	175
El pódcast informativo como herramienta de aprendizaje lingüístico y mediático. Fernando Marín Martí	176
Teaching requests with Mo Willems' <i>Elephant & Piggie</i> picturebooks: the PACE model for the EYL classroom. Otilia Martí Arnándiz	177
Percepcions sobre l'educació plurilingüe en el context valencià: un estudi a partir d'entrevistes. Alícia Martí-Climent	179
Noves pràctiques educatives d'ús del vídeo en l'ensenyament de llengües. Alícia Martí-Climent, Raquel Sanz-Moreno	181
Ecología y educación teatral en la formación de maestros de Educación Primaria. Patricia Martínez León	183
Subversión del discurso no ficcional en el diseño del libro-álbum: experimentación en la obra de Elena Odriozola Francisco Antonio Martínez-Carratalá, Sebastián Miras	184
Transformando la escritura en 4º de Primaria: innovación con Image Creator de Microsoft Edge. Beatriz Mederer-Hengstl	185
Desafíos literarios: un <i>breakout</i> para inspirar lectura y escritura en Primaria. Beatriz Mederer-Hengstl	187
¿Qué atención presta la literatura científica actual a los factores contextuales de aula determinantes para la comprensión lectora, establecidos por PIRLS 2021, y a las propuestas didácticas?. Inmaculada Mena-Bernal Rosales, Beatriz Hoster Cabo	188
La percepción de la lectura literaria en alumnos de primaria: un estudio cualitativo en tres escuelas europeas Jeroni Méndez Cabrera, Dominika Fajkísová, Josep Ballester Roca	190
Rutas literarias y experiencias con realidad aumentada y virtual: análisis y potencialidades educativas. Isabel Merino González, Alfredo Asiáin Ansorena	192
El viaje a mundos imaginarios en la narrativa gráfica infantil contemporánea. Sebastián Miras, Francisco Antonio Martínez-Carratalá	194
AI Enhanced Telecollaborative Project in the Digital Era: A Case Study. Maria Mont Algasasilla	195

La construcció d'una educació plurilingüe inclusiva: revisió d'una dècada de recerca en aprenentatge-servei. Emilee Moore, Claudia Vallejo Rubinstein	197
La diversitat lingüística del professorat en formació: <i>Veus</i>. Emilee Moore, Claudia Vallejo Rubinstein.....	198
Corrección humana y corrección mediada por IA generativa. Un análisis de las percepciones de los futuros maestros. María Navío-Ingles.....	199
Pour une didactique de l'implication littéraire en Fle. Nadine Nuñez Morini, Alfredo Segura Tornero	201
Prototipo de un juego de microrrelatos digital e hipermedial: de la teoría a la educación literaria. Xaquín Núñez Sabarís, Ana Cea Álvarez.....	202
La lectura literaria a través de los ojos de los futuros maestros. Un estudio comparativo entre el alumnado de 1º y 3º del grado "Mestre d'Educació Primària" de la UB. Marta Ochoa Lumbreras	203
Familias 3.0: los entornos familiares en el álbum ilustrado para primeros lectores (2020-2024). Rosa M. Pardo Coy, Miquel A. Oltra-Albiach	204
Escriptura creativa i col·laborativa mitjançant Viacocrea: una experiència innovadora en l'educació de mestres. Manoli Pifarré Turmo, Laia Cutillas Alberich, Maria Sitjà Martín.....	205
La biblioteca escolar com a element vertebrador del Pla lector de centre. Un exemple de bones pràctiques a partir d'un estudi de cas. Leticia Ponce Soler, Josep Ballester Roca, Francesc Rodrigo Segura	207
La interacción generada entre docentes y herramientas de IAG: Análisis de los patrones discursivos. Joan Tomàs Pujolà Font, M. Vicenta González Argüello, Zoraida Cantarero Aybar, Olivia Espejel Nonell.....	209
Com els futurs mestres acompanyen els infants en la construcció de coneixement metalingüístic: l'experiència del taller de jocs de llengua. M. Teresa Puntí Jubany	210
Dimensión didáctica del proyecto infantil asturiano "Seliquín/Xentiquina": aportaciones a las competencias lingüística y literaria. José Luis Remis García, Begoña Camblor Pandiella	212
Mis memes y yo: Exploración discursiva a la identidad del profesorado de lenguas en formación. Sergio Rey-Godoy, Boris Vazquez-Calvo	214
L'avaluació competencial de l'educació lingüística i literària en les situacions d'aprenentatge en la formació de docents. Francesc Rodrigo Segura, Patricia Martínez León, Dominika Fajkissova	216
"Dinámica de la expresión literaria" como estrategia para el desarrollo de la escritura creativa. Marciall Yolanda Rodríguez Manchay, Tania Patricia Rodríguez Manchay, Virginia Sánchez Andrade.....	218
"Abrazando el plurilingüismo": una propuesta para la aproximación a la lengua escrita en un contexto monolingüe. Sara Rojo Cordero.....	219
Aproximación multimodal a la Inteligencia Artificial para la formación del profesorado. José Rovira-Collado, Juan Carlos Pérez Beneyto	221

Inclusión de la IA como herramienta en el proceso evaluativo de Didáctica de la Lengua. José Rovira Collado, Juan Carlos Pérez Beneyto	223
Lecturas transatlánticas para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado: redefiniendo el canon escolar. Mónica Ruiz Bañuls, Ignacio Ballester Pardo	225
Concepciones del personal bibliotecario sobre lectura no ficcional. El caso de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. Roberto Saiz Pantoja, Eva Sánchez Arjona.....	227
Creences i pràctiques de l'alumnat del Grau d'Educació Primària envers la retroacció correctiva escrita. Tania Salguero García	229
El canon mediático: análisis de propuestas en espacios radiofónicos dedicados al fomento de la lectura. José Vicente Salido López	231
Consciència del tractament de la informació a l'era digital en la formació del professorat. Núria Sánchez-Quintana, M. Amor Montané March, Agnès Rius-Escudé, Francina Torras Compte	232
Enseñanza y exigencia de la ortografía en la educación superior: la percepción docente. Elia Saneleuterio ...	234
Creences i pràctiques de les docents d'un Centre de Formació de persones Adultes en relació amb l'avaluació Maria Teresa Sans Bertran	235
Empezar a investigar en DLL: sobre los Trabajos Finales de Grado para la mediación en lectura literaria en Educación Infantil. Michel Santiago del Pino, Paula Rivera Jurado	236
Los textos escritos infantiles: un corpus de referencia en la formación inicial del profesorado. Alicia Santolària Òrrios	238
La auto-observación como medio para mejorar una secuencia didáctica de lectura compartida en Educación Infantil. Irene Santos Gutiérrez	239
Professional Competences for EFL Teaching at Primary Levels. Perceptions of Pre-Service Trainees. Francisco Javier Sanz Trigueros, Mariam Gevorgyan Grigoryan	241
Aprendizaje ubicuo con realidad aumentada: un proyecto de innovación educativa en didáctica de la literatura. Carola Sbriziolo, Villar Arellano-Yanguas.....	243
Formación de docentes en entornos rurales: el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través de los textos. Beatriz Sedano	245
Uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza de la escritura como proceso en un contexto de Inglés como Lengua Extranjera. Rafael Seiz Ortiz.....	247
El cómic. Una propuesta para el desarrollo de la escritura creativa. Nelly Sellán, Gabriela Flores, Virginia Sánchez Andrade.....	249
Reflexionant sobre les categories gramaticals de nom i verb en 3r de primària des d'una perspectiva interlingüística. Joan V. Sempere, Aina Reig, Carmen Rodríguez-Gonzalo	250

Construint coneixement sobre l'adjectiu i sobre nocions de ciències naturals en una aula de 4t de primària. Joan V. Sempere, Aina Reig.....	252
L'entonació de les interrogatives absolutes del català parlat per italians: característiques de la interllengua per a l'aplicació didàctica. Pau Sitjà Márquez, Dolors Font-Rotchés	254
Escriptura creativa amb suport de la IA en un context universitari: reflexions sobre competència digital docent, llengua i literatura. Irene Solanich-Sanglas, Núria Camps-Casals, Sebastià Bennassar Llobera	256
Creación de juegos digitales en inglés para la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. Juan Antonio Solís Becerra, Carmen Belén Macías Corredera.....	257
Comida, música y cultura: propuestas didácticas para el estudio de una Latinoamérica plurilingüe. Avraham Sosa-Velasco.....	258
Las lenguas antiguas y su enseñanza en Ourense: resultados preliminares. Iria Souto Castro, Carla María Míguez Álvarez, María Isabel Mociño González, Helena López Gómez, Patricia Valle Abad.....	260
La enseñanza de las lenguas antiguas a alumnado de Educación Primaria e Infantil: resultados de una experiencia didáctica. Iria Souto Castro, Carla María Míguez Álvarez, María Isabel Mociño González, Helena López Gómez, Patricia Valle Abad	262
La transmedialidad en la narrativa juvenil. Carolina Suárez Hernán.....	264
La poesia escènica de Joan Brossa a l'educació primària. Julieta Torrents i Sunyol, Elisabet Contreras Barceló, Raquel Molero Sánchez.....	266
Disponibilidad léxica en ELE de alumnos universitarios lusófonos: las relaciones asociativas en un corpus oral y escrito. Ester Trigo Ibáñez, Inmaculada Clotilde Santos Díaz, M ^a Dolores Lerma Sanchis, Pedro Dono López.....	268
Diversidad afectivo-sexual en El cómic y el álbum ilustrado: un estudio del corpus de la biblioteca de Santa María (Cádiz). Ester Trigo Ibáñez, Yolanda Romero Vallejo, Noelia Ibarra Rius	270
La asesoría técnico-pedagógica para la mejora de la práctica docente en alfabetización inicial en Educación Primaria. Karime Velázquez Wong, Susana Sánchez Rodríguez	272
Enhancing Academic and Cultural Learning in historic locations in a Study Abroad Program Iulia Vescan, Angela Sauciu, Jesús García Laborda.....	274
Pràctiques d'observació entre iguals en les assignatures de didàctica de l'anglès llengua estrangera: una intervenció multimodal en la formació inicial de mestres i professorat a Catalunya. Alexandra Vraciu, Montserrat Casanovas, Anna Marsol, Helena Roquet, Anna Vallbona.....	276
TikTok Time Travel: Digital Literacies in Language Education. María Salomé Yélamos Guerra	278

Pòsters

Posters

Posters

- El projecte Diversificació de la biblioteca a les aules. El foment de la lectura literària dins el marc curricular coeducatiu.** Christian Arenas-Delgado, Mariona Masgrau-Juanola280
- Aprender de la experiencia: vídeos de docentes como herramienta para la formación inicial.** Montserrat Casanovas Català, Alexandra Vraciu, Anna Marsol Jornet, Iris Solà Cortada282
- Ficcions sonores. Una proposta didàctica d'escriptura dramàtica i ràdio teatre.** Ana Gutiérrez Blanco283
- Evolución y situación actual de la metodología AICLE en España.** Andrea Lestón Otero, Fátima Faya Cerqueiro285
- Exploring Mindset and Professional Identity Evolution in Pre-Service English Teachers: Insights from the M.A. Program at the University of Lleida.** Iris Solà Cortada286

CONFERÈNCIES
CONFERENCIAS
CONFERENCES

Actius d'aprenentatge: La Didàctica de la Llengua i la Literatura davant els reptes de Plurilingüisme i la Tecnologia

Fernando Trujillo Sáez

Universitat de Granada

Una àrea de coneixement representa una comunitat d'investigadors i investigadores al voltant d'un objecte d'estudi, però també és una manera de conèixer la realitat i l'entorn a partir de l'ús d'una sèrie de marcs culturals, unes eines i unes relacions interpersonals determinades. En aquest sentit, els «actius d'aprenentatge» representen una aproximació holística a l'aprenentatge de les llengües i les literatures que ens permet comprendre millor, entre altres qüestions, com es desenvolupa el plurilingüisme o com s'incorpora la tecnologia en la nostra vida. En aquesta ponència analitzarem la relació entre aquests blocs conceptuals com una de les claus per a una Didàctica de la Llengua i la Literatura en el segle XXI.

De la transmissió oral a les neomitologies literàries i multimodals: itineraris per a l'educació literària

Eloy Martos Núñez

Universitat d'Extremadura

S'examina en un doble pla sincrònic i diacrònic l'evolució i metamorfosi de les narratives orals en la seva relació amb la cultura escrita lletrada i els nous discursos multimodals. Per a il·lustrar aquests fenòmens, es presenten estudis de casos relatius a la formació i recepció de mites d'àmbit panmediterrani.

La lectura en espais d'hibridació entre diverses literacitats per a una educació plurilingüe

Montserrat Fons Esteve

Universitat de Barcelona

Els Nous Estudis de Literacitat ens porten a repensar les pràctiques lletrades en els contextos escolars de diversitat lingüística i cultural. Des d'una concepció no deficitària de les literacitats familiars, es proposa la creació d'un tercer espai que afavoreixi la interconnexió de les diverses literacitats en el marc de l'escola inclusiva. Es contempen els espais d'hibridació com a mediadors lingüístics i culturals per participar en la construcció de significats sense renunciar a la diversitat.

Activos de aprendizaje: la Didáctica de la Lengua y la Literatura frente a los retos de Plurilingüismo y la Tecnología

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Un área de conocimiento representa una comunidad de investigadores e investigadoras alrededor de un objeto de estudio, pero también es una manera de conocer la realidad y el entorno a partir del uso de una serie de marcos culturales, unas herramientas y unas relaciones interpersonales determinadas. En este sentido, los «activos de aprendizaje» representan una aproximación holística al aprendizaje de las lenguas y las literaturas que nos permite comprender mejor, entre otras cuestiones, cómo se desarrolla el plurilingüismo o cómo se incorpora la tecnología en nuestra vida. En esta ponencia analizaremos la relación entre estos bloques conceptuales como una de las claves para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI.

De la transmisión oral a las neomitologías literarias y multimodales: itinerarios para la educación literaria

Eloy Martos Núñez

Universidad de Extremadura

Se examina en un doble plano sincrónico y diacrónico la evolución y metamorfosis de las narrativas orales en su relación con la cultura escrita letrada y los nuevos discursos multimodales. Para ilustrar estos fenómenos, se presentan estudios de casos relativos a la formación y recepción de mitos de ámbito panmediterráneo.

La lectura en espacios de hibridación entre varias literacidades para una educación plurilingüe

Montserrat Fons Esteve

Universidad de Barcelona

Los Nuevos Estudios de Literacidad nos llevan a repensar las prácticas letradas en los contextos escolares de diversidad lingüística y cultural. Desde una concepción no deficitaria de las literacidades familiares, se propone la creación de un tercer espacio que favorezca la interconexión de las diversas literacidades en el marco de la escuela inclusiva. Se contemplan los espacios de hibridación como mediadores lingüísticos y culturales para participar en la construcción de significados sin renunciar a la diversidad.

Learning assets: The Didactics of Language and Literature in the face of the challenges of Plurilingualism and Technology

Fernando Trujillo Sáez

University of Granada

An area of knowledge represents a community of researchers around an object of study, but it is also a way to know reality and the environment through the use of a series of cultural frameworks, tools and specific interpersonal relationships. In this sense, “learning assets” represents a holistic approach to language and literature learning that allows us to better understand, among other things, how plurilingualism develops or how technology is incorporated into our lives. In this presentation we will analyze the relationship between these conceptual blocks as one of the keys to Didactics of Language and Literature in the 21st century.

From oral transmission to literary and multimodal neomythologies: itineraries for literary education

Eloy Martos Núñez

University of Extremadura

It examines the evolution and metamorphosis of oral narratives in their relationship with the written culture and the new multimodal discourses in a synchronic and diachronic double plane. To illustrate these phenomena, case studies related to the formation and reception of pan-Mediterranean myths are presented.

Reading in hybridization spaces between various literacies for a plurilingual education

Montserrat Fons Esteve

University of Barcelona

The New Studies of Literacy lead us to rethink legal practices in school contexts of linguistic and cultural diversity. From a non-deficient conception of family literacies, the creation of a third space is proposed that favors the interconnection of the various literacies within the framework of the inclusive school. Hybridization spaces are contemplated as linguistic and cultural mediators to participate in the construction of meanings without giving up diversity.

TAULES RODONES
MESAS REDONDAS
ROUND TABLES

TAULA RODONA/ MESA REDONDA / ROUND TABLE 1

La didàctica de la llengua i la literatura en l'era digital: Identitats i pràctiques alfabetitzades

La didáctica de la lengua y la literatura en la era digital: Identidades y prácticas alfabetizadas

The didactics of language and literature in the digital age: Identities and literacy practices

Cristina Aliagas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Boris Vázquez-Calvo (Universitat de Màlaga)

Raúl Azpilicueta Martínez (Universitat de Navarra)

MODERADORA:

Alexandra Vraciu (Universitat de Lleida)

TAULA RODONA/ MESA REDONDA / ROUND TABLE 2

Entre la qualitat, la didàctica i el mercat: la LIJ catalana, avui

Entre la calidad, la didáctica y el mercado: la LIJ catalana, hoy

Today's Catalan LIJ: Balancing quality, didactics and the market

Mertxe París (Vice-Presidenta Primera del Gremi de Llibreters de Catalunya i propietària de la Lliberia Infantil i Juvenil El Genet Blau)

Oriol Canosa (autor de Literatura Infantil i Juvenil)

Mireia Segarra (Bibliotecària especialista en Literatura Infantil i Juvenil)

MODERADOR:

Enric Falguera Garcia (Universitat de Lleida)

COMUNICACIONES
COMUNICACIONES
COMMUNICATIONS

Contra l'antifeminisme, des de la DLIJ crítica i la lectura freireana

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

aguilar@uji.es

Paraules clau: *LIJ; gènere; interseccionalidad; currículum de DLIJ; formació de maestras-os.*

Des d'un posicionament a la DLIJ crítica, la teoria de l'aprenentatge dialògic i la interseccionalitat, aquesta comunicació comparteix la transferència de la recerca a la DLIJ al currículum de l'estudiantat de quart curs de la titulació de Mestra-o de Primària, des d'onze projectes d'innovació educativa de DLIJ concedits per la nostra universitat articulant-ne el contingut al voltant del gènere des d'accions educatives concretes des del protagonisme de la veu de l'estudiantat, com a subjecte de l'acció.

Hem implementat la legislació i normativa lligada al gènere en l'àmbit internacional, estatal i autonòmic, per generar impacte social des d'un posicionament a la ciència inclusiva i els ODS 2030. La necessitat d'aquesta inclusió està demostrada científicament i es recull al III Pla d'Igualtat de la nostra universitat.

Ens trobem en un context social de negacionisme i antifeminisme que, malauradament, de vegades també trobem a l'Acadèmia i, fins i tot, a la DLL.

Des d'una DLIJ crítica treballem a l'aula, defensant el diàleg contra el dogma, des de la pedagogia de la pregunta freireana; des d'evidències científiques i implementant accions educatives d'èxit des d'un exercici crític del saber que construïm a DLIJ, des d'un pas del pensament a l'acció com a ciutadania ètica i compromesa; accions que realment transformen l'espai educatiu lligades a la DLIJ i al gènere.

Entenem la lectura com un dret. Paulo Freire defensa que la lectura de la paraula, del text, sempre ha d'anar lligada a la lectura de la realitat, del món. Llegir ens ajuda a argumentar i, també, a contrargumentar. Ens allunya del pensament únic. Podem interactuar amb tots aquells aspectes del gènere que el currículum escolar ha deixat fora, visibilitzant el que ha quedat omès, exclòs, negat. És necessari activar des de la formació en DLIJ el pensament divergent, crític, i traslladar-lo a la pròpia vida, incorporant-lo a la vida quotidiana, a la democràcia.

Treballem des d'articles científics de DLIJ i des de llibres de ficció i de no ficció lligats al currículum de DLIJ des de la formació de la competència literària, des de la formació lectora crítica, des de les accions educatives lligades a la reflexió sobre els drets Humans que es generen a l'aula lligant teoria, pràctica i investigació.

No parlem d'un ús pedagògic de l'educació literària, parlem de la lectura del món unida a la lectura de la paraula en el sentit freireà. Cal impulsar el compromís en la transformació curricular des de la lectura crítica i dialògica lligada a la justícia social.

Des de la pedagogia crítica feminista bell hooks (2022) argumenta que el pensament crític es trasllada a altres esferes de la vida. Antonio Basanta defensa (2017) que, des de la lectura, ens podem comprometre i rebel·lar-nos contra el pensament únic i contra el discurs sense acció,

contra l'avenç del no-res. Com remarca Elisabeth Duval (2023), avui ens sobren profetes de la desesperança. Judith Butler (2024) exposa que, en aquest temps que vivim, no ens podem dispersar en racons identitaris, cal aliar-nos, treballar plegats perquè cap col·lectiu vulnerable no es quede privat de drets. La DLIJ té treball a fer.

Referències:

- Aguilar, Consol. (2023). *Género, Literatura Infantil y Juvenil y Formación de Identidades*. Universitat Jaume I/ Institut Universitari d'estudis Feministes Purificación Escrivano.
- Basanta, Antonio. (2017). *Leer contra la nada*. Siruela.
- bell hooks. (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- bell hooks (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- bell hooks.(2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Butler, Judith. (2024). *¿Quién teme al género?*. Paidós.
- Diez, Enrique.(2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Duval, Elisabeth.(2023). *Melancolía. Metamorfosis de una ilusión política*. Planeta.
- FECYT (2021). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito*. comunicacion_inclusiva_ciencia_accessible.pdf
- FECYT (2022). *Educación guiada por la evidencia*. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu>
- Flecha, Ramón. (2022). *La sociedad dialógica. La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press Association.
- <https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Freire, Paulo.(2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI
- Freire, Paulo.(2003). *Pedagogía de l'autonomia*. Denes.
- Freire, Paulo. (2007). *La importancia de leer i el procés d'alliberament*. Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Freire, Paulo y Macedo, Donald. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós Ibérica.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutemberg.
- Garcés, Marina.(2022). *Males companyies*. Galàxia Gutenberg.
- Hill, Patricia y Bilge, Silma. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Ibarra, Noelia y Josep Ballester. (2020). «Educación literaria y diversida(des): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía». En Ibarra, Noelia (coord.) *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación* (pp. 11-22). Barcelona: Octaedro.
- López, Ana. (2021). *Aprender con referentes femeninos*. Un legado para la Igualdad. SM.
- McArthur, Jian. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea
- Ordine, Nuccio.(2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Acantilado.
- Rodó, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.

Reflexión metalingüística para evaluar la credibilidad en la lectura: fundamentación para el diseño de nuevas estrategias en programas de AICLE

Aoife Ahern

Universidad Complutense de Madrid

akahern@ucm.es

Palabras clave: *estrategias de lectura crítica; aprendizaje de lenguas; reflexión metalingüística; evidencialidad; AICLE.*

La importancia del desarrollo de la comprensión lectora crítica, y a nivel más general, la competencia crítica, está resultando cada vez más patente en las sociedades actuales. Entre los motivos principales, desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas, y muy en especial de la enseñanza de la comprensión lectora y de la escritura, destaca el avance y los cambios que implica la disrupción impulsada por la inteligencia artificial basada en grandes modelos del lenguaje. Sin embargo, independientemente de los nuevos desarrollos basados en dicho avance, ya ha sido identificado como clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y como destreza indispensable para el siglo XXI la alfabetización crítica (véase Bellanca y Brandt, 2010, González et al., 2022). Entre los componentes de la comprensión crítica se incluye la capacidad de evaluar la credibilidad de la información expresada en un texto (Sirén y Sulkunen, 2023). Esta capacidad requiere que el lector infiera, a partir de diferentes tipos de indicios, entre las que se incluye el registro, la (supuesta) identidad del autor o la fuente a la que se atribuya la información que el texto transmita. En esta comunicación, se propone una base a partir de la cual diseñar estrategias didácticas para las aulas de programas de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras focalizadas en el conocimiento acerca de la lengua y la reflexión metalingüística sobre las expresiones que contribuyen significado evidencial en inglés y en español. Nos focalizaremos en los verbos pseudocopulativos como “parecer” y “resultar”, y el uso de las formas condicionales en español, y las expresiones correlacionadas en inglés, que incluyen “seem” así como los verbos modales como “could”, “might” o “may”. Se trata de expresiones características de textos académicos, cuya comprensión plena ayuda al lector y al alumnado a identificar hasta qué punto un autor respalda la información que presenta. Proponemos que mediante tareas que impulsen la reflexión sobre ejemplos de los usos de estas expresiones, es posible impulsar el desarrollo de la capacidad de reflexión metalingüística orientada a la identificación de las unidades lingüísticas portadores de indicios sobre la fiabilidad del contenido de textos, al menos en algunos géneros como los expositivos y los argumentativos.

Referencias:

- Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.). (2010). *21st-century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press, González-Pérez, V., Valero-Moya, A., González Martínez, R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *ESE: Estudios sobre educación*. 43, 35-54. DOI:10.15581/004.42.002
- Sirén, M. y Sulkunen, S. (2023) Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287458>

¿En qué medida un proyecto de innovación docente incide en las concepciones del futuro profesorado acerca de la enseñanza de la(s) lengua(s)?

Aoife Ahern¹, Alicia Hernando Velasco², Isabel García Parejo³

Universidad Complutense de Madrid

¹akahern@ucm.es, ²alisher05@ucm.es, ³igarcia@ucm.es

Palabras clave: *formación inicial docente; enseñanza de lenguas; competencias discursivas; concepciones del profesorado.*

El interés por la formación docente para la mejora de competencias discursivas ha crecido en las últimas décadas debido, principalmente, a los resultados obtenidos por el alumnado en pruebas nacionales e internacionales que miden dicha competencia (MEFP, 2020, 2023). De igual manera, autores como Errázuriz, 2017, entre otros muchos, se han interesado en investigar las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza de la lengua, ya que están de acuerdo en señalar el papel que tienen estas sobre la práctica docente.

El presente estudio tiene como objetivo analizar cualitativamente hasta qué punto las concepciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria (mención general y bilingüe) a propósito de la enseñanza de la lengua escrita (multimodal) se ven afectadas tras participar en los proyectos de innovación docente y aprendizaje por servicio desarrollados entre los años 2014 a 2024 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en las asignaturas Didáctica de la Lengua, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Didáctica de la Lengua Extranjera Inglés y Didáctica de la Lectura y la Escritura en Lengua Extranjera Inglés. Para ello, tomamos como referencia los datos recogidos en cuestionarios finales y cuadernos de campo solicitados a los estudiantes, en los que se pedía verbalizar sus experiencias y opiniones en relación con la formación recibida. Los datos recogidos se analizaron siguiendo el modelo del análisis del discurso y del contenido, teniendo en cuenta el eje léxico-semántico a partir de tres categorías fundamentales: (i) relevancia de la educación lingüística centrada en el conocimiento de los géneros textuales; (ii) relevancia de la didáctica de la lengua escrita basada en géneros textuales; (iii) relevancia de la enseñanza basada en géneros textuales como herramienta epistémica de transformación del conocimiento en las disciplinas y lenguas del currículum.

Los resultados muestran que, a pesar de las dificultades manifiestas a propósito del trabajo extra que supone seguir el desarrollo de una asignatura en el marco de un proyecto de innovación, los futuros docentes son más conscientes de (i) los elementos que subyacen a la comprensión y expresión de un texto escrito (multimodal), (ii) de cómo algunas herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) pueden mejorar su capacidad para crear e interpretar textos escritos multimodales, (iii) de la necesidad de tener en cuenta todos esos elementos para la planificación de secuencias didácticas (en L1 y L2) que sirvan para mejorar las competencias discursivas de sus estudiantes en las diferentes áreas del currículum. Además, valoran positivamente los proyectos en los que se impliquen profesores de diferentes áreas y asignaturas como parte de su experiencia universitaria, que contribuyen al reconocimiento de la relevancia de la lectura y la escritura en diferentes áreas curriculares, y destacan la importancia del contacto entre la universidad y los centros escolares, derivado de estos proyectos.

Referencias:

- Errázuriz, M.C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y pensamiento*, 36, 36-52.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). PISA 2018. *Resultados de Lectura en España*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículum*. Pirámide.

Language Brokering in the “Parelles Lingüístiques” Project: Strategies and Challenges¹

Diego Luiz Silva Gomes de Albuquerque²

Universitat Autònoma de Barcelona – UAB

diego.albuquerque@autonoma.cat

Keywords: *Language Brokering, Language Teaching, Migration, Intergenerational Education, Plurilingualism.*

This study explores the effects of language brokering in the linguistic project "Parelles Lingüístiques" at a secondary school in Barcelona. In this project, young people take on the role of "teachers" of the host languages (Catalan and Spanish) for adult migrants. Developed within the framework of the AFEX-AFFM³ program by Casa Asia⁴, this intergenerational, multilingual, and inclusive language education project aims to integrate adult migrants into educational centers and promote the learning of host languages.

The focus of this article is to analyze the strategies used by Arial, a secondary school student with a Moroccan background, to teach Spanish to Zaya, an adult migrant from Pakistan, as well as the challenges encountered. To teach Spanish, Arial employs English as a brokering strategy; however, when communication falters, she seeks assistance from another Pakistani student, Samia, to facilitate communication.

The data considered were collected ethnographically within the CULT⁵ research project, through participant observation, field notes, conversations, videos, and photographs, allowing the exploration of processes and outcomes. The results demonstrate that, by using English as a lingua franca and with the help of Samia as a linguistic mediator, Arial was able to effectively teach Spanish to Zaya without issues.

These results highlight the importance of understanding the complex nature of language and literacy brokering. Implications for further research and practice are also discussed in this article.

¹ This presentation/poster is part of project I+D+i PID2020-115446RJ-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

² PhD student in Education at the Universitat Autònoma de Barcelona.

³ AFEX stands for Aprenem Famílies en Xarxa (Learning as Families in a Network). AFFM means Activitats Formatives per a Famílies Migrants (Training Activities for Immigrant Families).

⁴ Casa Asia is a public consortium formed by the Spanish Ministry of Foreign Affairs, European Union and Cooperation, the Government of Catalonia, and the City Councils of Barcelona and Madrid. Its aim is to strengthen institutional, economic, cultural, and educational relations between the citizens of Asia and the Pacific and Spain. The AFEX-AFFM program is managed by Casa Asia in collaboration with FAPAES, the federation of family associations linked to public educational centers in Catalonia.

⁵ Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the 21st century (CULT), project PID2020-115446RJ-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

References:

- Antonini, R., & Torresi, I. (2022). What is child language brokering?. Why does it exist? Inclusion, Diversity and Communication across Cultures : A Teacher's Book with Classroom Activities for Secondary Education, 80–93. <https://ddd.uab.cat/record/259874?ln=ca>
- Albuquerque, D. L. (2024). La poesia darrere de les llengües: un taller de poesia plurilingüe i col·laboratiu. *Articles: Revista de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, 101, 60–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9555980>
- Albuquerque, D. L., & Moore, E. (2024). Foregrounding co-artistry in an aesthetic and plurilingual/pluriliteracies approach to additional language teaching and learning. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1296658>
- Cline, T.; Crafter, S. and Prokopiou, E. (2014). Child Language Brokering in School: Final Research Report. The Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf
- Griffith, R., Silva, C., & Weinburgh, M. S. (2014). Language and Literacy Brokering: Becoming “Linguistsicians” through Parent Interviews. *Language Arts*, 91(5), 340–351. <http://www.jstor.org/stable/24575545>
- Güell, B. (2015). The backstage of Pakistani businesses in Barcelona: unravelling strategies from the ground. *South Asian Diaspora*, 8(1), 1-16. <http://doi.org/10.1080/19438192.2015.1092296>
- Idescat. Población extranjera a 1 de enero. Por distritos. Barcelona. (n.d.). www.idescat.cat. <https://www.idescat.cat/poblacioextranjera/?b=10&geo=mun:080193&lang=esç>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins, 13-23. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Llompart, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: El cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/298191>
- Llompart, J. (2016). Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa. In ddd.uab.cat. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/174975>
- Llompart, J. (2017). La transmissió lingüística intergeneracional inversa : quan fills i filles ensenyen llengua als progenitors Reverse intergenerational language transmission: children teaching a language to their parents. *Treballs de Sociolingüística Catalana*. https://www.academia.edu/39735387/La_transmissi%C3%B3_ling%C3%BC%C3%ADsTica_intergeneracional_inversa_quan_fills_i_filles
- Llompart, J., Masats, D., Moore, E. and Nussbaum, L. (2019). ‘Mézclalo no poquito’: plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp.98–112. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>.
- Llompart, J. (2020). Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century. *Memoria científico-técnica de proyectos individuales*. Convocatoria 2020 - Proyectos de I+D+i [unpublished project].
- Llompart, J. (2021). Students as teachers, teacher as learner. In Masats & Nussbaum (Eds.), *Plurilingual classroom practices and participation*. Analysing interaction in local and translocal settings (pp. 54-65). <https://doi.org/10.4324/9781003169123-7>
- McQuillan, J., & Tse, L. (1995). Child Language Brokering in Linguistic Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy. *Language and Education*, 9(3), 195–215. <https://eric.ed.gov/?id=EJ516282>
- Moreras, J. (2005). ¿Ravalistán? Islam y configuración comunitaria entre los paquistaníes en Barcelona. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 119-132. Recuperado a partir de <http://www.raco.cat/index.php/revista-cidob/article/viewArticle/28411/0>

- Orellana, M. F. (2003). Responsibilities of children in Latino immigrant homes. *New Directions for Youth Development*, 2003(100), 25–39. <https://doi.org/10.1002/yl.61>
- Orellana, M. F., Martínez, D. C., Lee, C. H., & Montaña, E. (2012). Language as a tool in diverse forms of learning. *Linguistics and Education*, 23(4), 373–387. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.09.001>
- Shanahan, A. (2015). The Relationship between Cross-Age Teaching and Social & Emotional Learning. *Conservancy.umn.edu*. <https://hdl.handle.net/11299/195182>
- Solé A. and Rodríguez, J. (2004). Pakistaníes en España: un estudio basado en el colectivo de la ciudad de Barcelona. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 2005, n.º 68, pp. 97-118, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28410>

La accesibilidad lectora, un derecho para las personas con Síndrome de Down

Lucía Alcántara López

Universidad de Cádiz

lucia.alcantaralopez@uca.es

Palabras clave: *Síndrome de Down; Libros Ilustrados de No Ficción, Lectura Fácil; Programa de Dinamización Lectura.*

Este trabajo se enmarca en la Tesis Doctoral: *Los Libros Ilustrados de No Ficción y Lectura Fácil, recursos inclusivos en la formación como ciudadanos críticos de jóvenes con Síndrome de Down comprometidos con la Agenda 2030. Investigación inclusiva*. Así mismo, forma parte del proyecto I+D+i PID2021-126392OB-100: *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural*.

La experiencia que se propone tiene como participantes un grupo de jóvenes de entre dieciocho y treinta y dos años con Síndrome de Down. Desde una participación activa y respetando los requisitos de una investigación inclusiva, estos jóvenes, sus familias y las profesionales de la asociación en la que se implementa la acción afrontarán retos relacionados con el acceso al conocimiento, el disfrute y el desarrollo del pensamiento crítico a través de los libros en lectura fácil o libros de no ficción. Una propuesta innovadora en la que el programa de dinamización lectora favorezca la reflexión individual y grupal, el diálogo y el trabajo en equipo de un colectivo que en la mayoría de los casos deja de leer cuando acaba su etapa educativa reglada, como es el caso de estos once jóvenes.

Las personas con Síndrome de Down, durante muchos años, han sido etiquetados injustamente a nivel personal, social, laboral y cultural (Alcántara y Trigo años, 2023). Se han enfrentado a innumerables barreras durante su vida, barreras culturales, didácticas o políticas (López Melero, 2018). Los trabajos e investigaciones con este colectivo hasta los años 90 se han centrado en un modelo médico, un modelo que se centraba en el déficit y no en las capacidades, las necesidades, los gustos o las características de estas personas (Pallisera, 2010). En este caso, el enfoque se centra en el derecho que tienen estos jóvenes a formarse como ciudadanos activos y críticos dentro de la sociedad en la que viven y en una etapa decisiva de sus vidas, el tránsito a la vida adulta (Jordán de Urríes y Verdugo, 2013). Además, es importante tener en cuenta, tal y como propone Hierrezuelo (2022), el denso volumen informativo que reciben a través de los medios de comunicación y las distintas plataformas.

Antes del diseño y la implementación del programa de dinamización, se ha realizado una exploración el contexto, las necesidades que presenta, los intereses de los jóvenes, el conocimiento que la comunidad educativa en la que se hace la investigación tiene sobre los libros ilustrados de no ficción y sobre la lectura fácil. Para ello, se han realizado entrevistas semiestructuradas con los jóvenes, se han ofrecido una gran variedad de textos en sesiones de acercamiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a lecturas diversas.

Referencias:

- Alcántara, L. y Trigo, E. (2023). La lectura y la escritura como disfrute en jóvenes con Síndrome de Down. *Chamariz: estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (1). <https://doi.org/10.25267/Chamariz.2023.i1.08>
- Hierrezuelo, J. M. (2022). *Dilemas socio-científicos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Publicaciones y divulgación científica. Universidad de Málaga.
- Jordán de Urríes, B. y Verdugo, M. A. (2013). Transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo y R. L. Schallock (Coords.). *Discapacidad e Inclusión, manual para la docencia* (pp. 359-378). Amarú.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Palliserà, M. (2010). Apoyando proyectos de vida inclusivos. Claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 69-87.

Enseñanza/aprendizaje del FLE en el marco del proyecto universitario de innovación educativa *Babel i3*

Arrate Aldama Epelde

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
arrate.aldama@ehu.eus

Palabras clave: *aprendizaje por proyectos; Francés como Lengua Extranjera; contexto universitario; proyecto de innovación educativa.*

Esta comunicación tiene como objeto presentar una secuencia didáctica llevada a cabo por estudiantes universitarios a lo largo de un cuatrimestre en una asignatura de lengua francesa de nivel C1.2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Conseil de l'Europe, 2001, 2021), en el contexto de un proyecto de innovación educativa titulado “Babel i3” (Verbeke, s.f.). Este proyecto plantea un recorrido que conecta la enseñanza/aprendizaje de la lengua, la lingüística y la cultura francesas y francófonas con el desarrollo de competencias complejas y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de las Naciones Unidas (Gobierno de la República francesa, s.f.).

Para implementar este proyecto en dicha asignatura de lengua francesa y diseñar la secuencia didáctica, se recurrió a una metodología activa, concretamente al aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Brunelière y Pereira Oliveira, 2016; Hamez, 2012; Proulx, 2004; Reverdy, 2013). La secuencia que se creó estaba relacionada con el ODS 15 «Vie terrestre» (Gobierno de la República francesa, s.f.) y contenía actividades orientadas a la elaboración de reportajes audiovisuales, como producto final. En estos reportajes, los estudiantes tenían que examinar la situación ambiental de un continente de nuestro planeta, identificar un problema ecológico específico del continente seleccionado y presentar el trabajo de una organización no gubernamental (ONG) dedicada a su resolución. Además, tenían que incluir sus opiniones acerca de la situación del continente analizado y el trabajo realizado por la ONG elegida.

Esta experiencia de ABP se reveló muy fructífera para los estudiantes. Gracias a ella, los estudiantes construyeron los conocimientos lingüísticos (gramática, sintaxis, vocabulario relacionado con el medio ambiente, fonética y prosodia) de manera práctica y fueron más conscientes de su propio proceso de adquisición del Francés como Lengua Extranjera (FLE). Además, desarrollaron competencias complejas como la investigación, la creatividad, el pensamiento crítico, las competencias digitales o el trabajo en equipo, competencias que promulga el propio proyecto de innovación educativa en el que se enmarca la asignatura de lengua francesa (Verbeke, s.f.). Este enfoque les permitió incluso abordar y resolver problemas a los que se enfrentarán en el mundo profesional (Reverdy, 2013). Asimismo, el compromiso con los ODS les hizo ser conscientes de la importancia de proteger el medio ambiente y de crear una sociedad más igualitaria, justa y tolerante.

En definitiva, la incorporación de proyectos de innovación educativa como el presente enriquece el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que ayuda a fomentar en el alumnado destrezas y competencias que requerirá para realizar proyectos tanto en el aula como en su futura carrera profesional (Hamez, 2012).

Referencias:

Brunelière, J.-F. y Pereira Oliveira, C. L. (2016). La pédagogie de projet en cours de FLE: expérience dans un collège brésilien. *Revista Letras Raras*, 5(3), 100-114.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Gobierno de la República francesa (s.f.). *L'agenda 2030 en France*. <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/>

Hamez, Marie-Pascale (2012). La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176, 77-90.

Proulx, Jean (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.

Reverdy, Catherine (2013). Des projets pour mieux apprendre?. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 82, 1-24.

Verbeke, Frederik (s.f.). *Proyecto Babel i3*. UPV/EHU. <https://www.ehu.eus/es/web/babeli3/experiencias-babel-i3>

Pòdcast en secundària: pràctiques, avantatges i reptes

Consuelo Allué¹, Daniel Cassany²

¹ Universitat Complutense de Madrid, ² Universitat Pompeu Fabra

¹ mconsolacion.allue@unavarra.es, ² daniel.cassany@upf.edu

Paraules clau: *pòdcast, vídeo, parla enregistrada, agència de l'aprenentatge, TIC.*

En el context actual de paulatina substitució de la escriptura (ensayo, redacció, monografia) per la grabació oral (vídeo, post en xarxes, pòdcast, ràdio), analitzem i interpretem les pràctiques de pòdcast de tres centres plurilingües de secundària en Navarra i Catalunya, en el marc del projecte OralGrab (2023). Adoptem un enfocament èmic i ecològic, amb tècniques etnogràfiques (entrevistes, observació, anàlisi) i del anàlisi del contingut i del discurs per estudiar un corpus recent de 40 grabacions de pòdcast d'alumnes, 5 talls de veu de docents i 10 entrevistes en profunditat a aquests últims. Els nostres resultats procedeixen de identificar i descriure els patrons comuns de aquestes grabacions, triangular-les amb les opinions de els docents i contrastar-les amb la investigació prèvia. Els dades aporten llums sobre els objectius didàctics de la pràctica, les avantatges i inconvenients, la satisfacció que genera entre els usuaris i els reptes metodològics, lingüístics o ètics que planteja.

Els resultats confirmen hallazgos prèvius realitzats en un altre context (L2; Acevedo i Cassany, 2024) o amb un altre suport (vídeo; Allué i Cassany, 2023). Entre altres punts, la grabació d'àudios: 1) aporta contextos significatius per practicar l'expressió oral (fluïdesa, correcció, interacció), tradicionalment oblidada, i millorar-la; 2) supera els límits espaciotemporals de l'aula; 3) incrementa la cooperació entre l'alumnat i fomenta l'autoaprenentatge al otorgar més responsabilitat al aprenent; 4) connecta amb la cultura popular de l'aprenent (xarxes socials, música, televisió, ràdio) i desenvolupa la seva agència personal (Zavala, 2011); i 5) segueix emprant la lectura i escriptura com a eina de suport (Cassany, 2024). Entre els inconvenients, aquesta pràctica: 1) incrementa la dedicació extraescolar de docent i discent; 2) releva les diferències importants de competència i coneixements de l'alumnat, i 3) presenta diverses lagunes ètiques entre els participants. En conjunt, la pràctica genera motivació entre l'alumnat i permet connectar el currículum escolar amb pràctiques informals corrents de els adolescents, fent servir un aprenentatge més situat i competencial.

Referències:

- Acevedo de la Peña, I. i D. Cassany (2024) *Student Podcasting for Teaching-Learning at university*, *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 123-141.
- Allué, C. i Cassany, D. (2023) *Grabando vídeos: Educació literària multimodal*, *Texto Livre*, 16, gener, 2023.
- Cassany, D. (2024) *Lectura i escriptura multimodal: usos i funcions*, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(14), juny.
- OralGrab. *Recording vídeos and audios for teaching and learning* (2023) <https://sites.google.com/view/oral-grab/inicio>
- Zavala, V. (2011) *La escriptura acadèmica i la agència de els subjectes*, *Cuadernos Comillas*, 1.

Respuestas de comprensión lectora en sesiones de lectura compartida con álbumes ilustrados: un estudio exploratorio con maestras de Educación Infantil en formación

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas

Universidad de León

mdalof@unileon.es

Palabras clave: *álbumes ilustrados; comprensión lectora; respuestas lectoras; lectura compartida; Educación Infantil.*

El uso de los álbumes ilustrados como recurso para el desarrollo de la competencia literaria ha sido ampliamente estudiado pero su repercusión en el aprendizaje de la comprensión lectora se ha investigado menos. Así pues, en el marco de un estudio más amplio que pretende examinar el efecto de una metodología de lectura compartida con instrucción de estrategias de comprensión lectora (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016), se llevó a cabo un estudio exploratorio con el fin de construir un sistema de análisis de respuestas lectoras en sesiones implementadas con dicha metodología y utilizando este tipo de obras de la literatura infantil.

Se analizaron los registros de dos sesiones de lectura en voz alta y de dos sesiones de lectura compartida desarrolladas en sendas aulas de Educación Infantil, por dos maestras en formación y con dos álbumes ilustrados diferentes. Durante las sesiones de lectura en voz alta las docentes leyeron ininterrumpidamente dos cuentos ilustrados; durante las sesiones de lectura compartida, realizaron una instrucción de cinco estrategias de comprensión lectora -activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, realización de inferencias, autorregulación y recapitulación- mediante las técnicas de cuestionamiento, andamiaje y modelado-. Tanto para el análisis cuantitativo como para el análisis cualitativo se utilizaron las categorías de respuestas lectoras de Sipe (2000) y Colón y Tabernero (2018).

Los resultados del análisis evidencian que las respuestas lectoras de los aprendices fueron más y más variadas en las sesiones de lectura compartida. Asimismo, ponen de manifiesto la necesidad de construir un nuevo sistema de categorización pues ninguno de los dos utilizados permite dar cuenta de todos los tipos respuestas lectoras que se producen como consecuencia de la instrucción de estrategias de comprensión lectora.

Dichos resultados parecen indicar, asimismo, un patrón de relación entre respuestas lectoras y estrategias de comprensión lectora entrenadas.

Todo ello permite avanzar una serie de implicaciones didácticas.

Referencias:

- Colón M. J., & Tabernero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos*, 17 (3), 31-41.
- Llamazares, M. T., & Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 151-172.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly*, 35(2), 252-275.

Álbumes ilustrados para el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora en la primera infancia: pautas para la preparación de la mediación

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas¹, Teresa Llamazares Prieto²

Universidad de León

¹mdalof@unileon.es, ²mtllap@unileon.es

Palabras clave: *àlbum ilustrado; comprensión lectora; Educación Infantil; mediación.*

La lectura del álbum ilustrado exige que el lector aprenda a manejar la sinergia que se crea entre los dos códigos, verbal y no verbal, que lo conforman. Por su parte, aprender estrategias de comprensión lectora es aprender a movilizar los conocimientos previos, a formular hipótesis, a realizar inferencias, a autorregularse y a recapitular (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Contamos con trabajos muy clarificadores sobre cómo interpretar las relaciones texto-imagen que caracterizan los álbumes ilustrados infantiles, pero es preciso averiguar cómo los docentes pueden explotarlas para realizar de forma efectiva una función mediadora.

Así pues, en este estudio nos propusimos analizar un conjunto de álbumes ilustrados con el objetivo de ofrecer una serie de pautas que faciliten la identificación de oportunidades de mediación para el aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora y que, por tanto, ayuden a los docentes a preparar la lectura compartida de este tipo de libros y a seleccionar los más idóneos para este fin.

Con tal fin, tomando como referencia a López-Valero, Encabo, Jerez y Hernández (2021) se seleccionó una muestra de doce álbumes ilustrados considerados relevantes y se analizó qué tipo de relaciones existían entre las imágenes y el texto en cada uno de ellos. Seguidamente, se identificaron oportunidades de mediación, es decir, las posibilidades de instrucción que ofrecían los distintos tipos de relación imagen-texto para cada una de las siguientes estrategias de comprensión lectora (Alonso-Cortés, 2022): activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, realización de inferencias, autorregulación y recapitulación. Por último, se valoró qué técnica de instrucción -modelado, andamiaje o cuestionamiento (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016)- resultaba más idónea para cada una de las oportunidades de mediación identificadas.

Como resultado de estas valoraciones, se obtuvieron pautas e instrumentos de preparación para la mediación del aprendizaje inicial de la instrucción de estrategias de comprensión lectora.

De todo ello se concluye que el álbum ilustrado puede llegar a ser una herramienta para la enseñanza de la comprensión lectora en Educación Infantil si el docente interviene como mediador ayudando a los aprendices a observar, interpretar y deducir el mensaje del autor a partir de la conjunción de los elementos verbales y no verbales. Si al tiempo que lee en voz alta mientras muestra las imágenes, explica cómo pone en marcha estrategias para comprender las relaciones imagen-texto, facilitará el acceso al significado al lector inexperto, aunque todavía no sepa descodificar o le cueste hacerlo.

Referencias:

Alonso-Cortés Fradejas, M.D. (2022). Formas de instrucción de las estrategias de comprensión lectora en Educación Primaria. En S. Pellicer Gala (ed), *Educación Literaria: nuevas perspectivas pedagógicas* (pp. 11-36) Dykinson

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

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (2021). Literatura infantil y lectura dialógica. *La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro. Capítulo 9, p.75-76.

Practicants i mentors parlen de l'ús del català en el context escolar a l'àrea metropolitana de Barcelona

Alba Ambrós i Pallarès¹, Joan Marc Ramos Sabatés², Leonel Abarzúa Ceballos³, Jordi Clopés Garrell⁴

Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

¹ aambros@ub.edu, ² joanmarcamros@ub.edu, ³ labarzua@ub.edu, ⁴ jordi.clopes@ub.edu

Paraules clau: *ús del català; practicants, màster de secundària, plurilingüisme, formació inicial.*

La situació actual de l'ús del català a les escoles és preocupant perquè ha disminuït força. Tot i que el català és la llengua vehicular del sistema educatiu, actualment no n'és la principal (Consell Escolar de Catalunya, 2022). La societat catalana és plurilingüe i multicultural, les aules també, i aquest fet ha influït en els nivells d'ús i de dominància del català i del castellà (Comajoan et al., 2023). A més, ha derivat en què en molts casos, en el context escolar, el català sigui la llengua minoritzada.

Davant d'aquesta situació, el projecte ARMIF (Anonimitat, 2023) neix amb la voluntat d'analitzar la percepció que tenen de l'ús del català alguns estudiants de pràctiques del grau d'Educació Primària, del Màster de Professorat de Secundària i dels seus mentors. Els practicants que han participat en la recerca procedeixen majoritàriament de la Universitat de Barcelona, amb algun de la UNIR. Els mentors treballen a dos instituts i una escola de primària de l'àrea metropolitana de Barcelona. La metodologia que s'ha seguit és qualitativa perquè vol donar sentit a la informació facilitada pels informants (Miles & Huberman, 1994; Lincoln & Lynham, 2018). Les dades s'han recollit a través de tres grups de discussió (dos als instituts i un a l'escola d'Educació Primària). Al grup de discussió A hi han participat 5 mentors (4 dones i 1 home) i 3 practicants del màster de secundària de diferents especialitats. Al grup de discussió B hi han participat 2 mentors (1 home i 1 dona) i 2 practicants homes, també de diferents especialitats del màster de secundària. Finalment, al grup de discussió C, el de primària, hi han participat també 2 mentores dones i 2 estudiants (1 home i 1 dona).

L'objectiu dels grups de discussió era explorar, comprendre i interpretar el missatge de practicants i mentors de diferents especialitats, contextos i nivells educatius sobre l'ús del català dins i fora de l'aula, en les relacions entre companys i entre docent i alumnat. També es parlà d'estratègies i recursos que poguessin facilitar l'ús del català en el context escolar. Es partí d'unes premisses genèriques sobre aquests temes per afavorir el diàleg. Amb el consentiment informat dels participants, s'enregistrà l'àudio dels tres grups de discussió per fer-ne una anàlisi de contingut amb el programa Atlas.ti i identificar les categories emergents sobre els temes esmentats.

Actualment, s'han començat a transcriure els àudios. Els resultats preliminars d'una anàlisi descriptiva inicial apunten a un fet força generalitzat en què coincideixen tots els participants: si bé la majoria d'estudiants s'adrecen al docent en català, quan parlen entre els companys de classe o de feina, ho fan en castellà. Els motius pels quals creuen que passa això són diversos, però els dos col·lectius apunten que la llengua castellana està de moda, "és més guai". Esperem acabar-ho d'analitzar per veure quins recursos i estratègies consideren que podrien contribuir a usar més el català en el context escolar i definir bé les categories.

Referències:

Anonimizat. (2023). Projecte ARMIF.

Comajoan-Colomé, L., Illamola, C., Sendra, M. & Vila, F. X. (2023). The longitudinal development of language attitudes towards Spanish and Catalan during the transition from primary to secondary school. *International Journal of Multilingualism*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2268124>

Consell Escolar de Catalunya. (2022). *L'ús del català a l'educació*. Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/3534>

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 108-150). Sage Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2020). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (4th ed.). Sage.

Mediació lectora: estratègies divergents que fomentin la imaginació

Christian Arenas-Delgado¹, Mariona Masgrau-Juanola²

Univesitat de Girona

¹ chris.arenas@udg.edu, ² mariona.masgrau@udg.edu

Paraules clau: *mediació lectora; lectura creadora; lectura dialògica; perspectiva crítica, literatura infantil.*

Presentem un conjunt d'estratègies de mediació lectora que anomenem lectura creadora, les quals potencien la creativitat, el pensament divergent i disruptiu, i el raonament crític i relacional dels infants. Aquestes habilitats es consideren fonamentals per comprendre els textos literaris en profunditat i per gaudir-ne (són, doncs, alhora estratègies de competència i hàbit lector).

Es tracta d'un conjunt d'activitats artístiques i intermedials (de traducció i hibridació de llengües i llenguatges artístics) (Fernández, 2020), intertextuals amb les quals l'infant-alumne/a explora tot allò que el text o la il·lustració tan sols suggereix. Més concretament s'activa la imaginació i la visualització (Munari, 1977), l'empatia i la intuïció, i la capacitat crítica i relacional dels infants, per tal que siguin capaços de construir universos ficticials. Cal remarcar també que són propostes lúdiques i no finalistes: conviden a concebre idees i imatges, a posicionar-se i a compartir totes aquestes concepcions però no necessàriament culminen amb una creació perfecta, ja que el seu objectiu és llegir en profunditat i la creativitat és el mitjà i no la fi.

Aquestes estratègies es presenten de forma sistematitzada, contrastada amb l'experiència pràctica en contextos d'educació formal i no formal (i documentades amb escriptures de suport) i referenciades amb la bibliografia sobre mediació lectora pertinent (Bozalek, 2022; Lacau, 1966).

La lectura creadora és una alternativa a d'altres opcions didàctiques que apel·len la capacitat analítica i lògica dels infants i que estan molt consolidades en l'àmbit educatiu. Així mateix, esdevé un complement ideal de la lectura dialògica (Chambers, 1993; 2017), ja que permet arribar a racons i matisos que els infants no necessàriament poden atènyer amb la seva capacitat expressiva.

La lectura creadora s'emmarca dins la *mediació lectora*, la qual concebem com la intervenció didàctica tàctica que ajuda a atansar els infants als textos: l'acció mediadora pot potenciar la motivació i la comprensió lectora, però també la cerca i la tria, les relacions intertextuals i transculturals, la socialització o la perspectiva crítica dels textos. Les propostes poden basar-se en els intercanvis relacionals però també poden ser intervencions en els espais o en el temps de lectura (Munita, 2021).

Referències:

- Bozalek, V. G. (2022). Doing academia differently: Creative reading/writing-with posthuman philosophers. *Qualitative Inquiry*, 28 (5), 552-561.
- Chambers, A. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conservación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, C. (2020). *La manera més salvatge. Una aproximació a la didàctica de la poesia des del cos*. Universitat de Girona, PHD
- Lacau, H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Kapeluz
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Einaudi
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a): mediación y formación de lectores*. Octaedro

Werther *influencer* y los bailes de Jane Austen: los clásicos que vaticinaron los éxitos de las Redes Sociales

María José Arévalo-Benito

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
mariajose.arevalo@ehu.eus

Palabras clave: *literatura; clásicos; Redes Sociales (RRSS); lectura.*

El estudio del canon clásico literario es uno de los objetivos primordiales en la didáctica de la literatura en secundaria. Además, escritores (Calvino, 2022) y pensadores (Ordine, 2022) incitan a ello en todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad. Sin embargo, esta tarea resulta a veces un tanto ardua por su aparente lejanía con el público lector. Esto no solo se da en el área de Lengua y Literatura sino también en el área de Lengua Extranjera (LE).

Para acercar los autores clásicos a los lectores actuales, Citton (2007) ha formulado el principio de *actualización literaria*, abogando por una lectura contemporánea de textos del pasado. Esta noción ha sido retomada y puesta en práctica en diversas aulas con el objetivo de acercar la lectura de los clásicos a un público no especializado (Leone, 2017; Cuin, 2023).

Inspirados en este principio, en esta comunicación proponemos una lectura contemporánea de fragmentos literarios pertenecientes al canon clásico desde una perspectiva actual y, más concretamente, desde el prisma de las diferentes tipologías de contenidos propagadas y popularizadas por las redes sociales (RRSS).

Deseamos, por lo tanto, sugerir a los docentes diversos textos para realizar una lectura de los autores clásicos desde la perspectiva de las RRSS tanto en el área de Lengua y Literatura Castellana como en una LE y así poder integrar contenidos literarios en su didáctica (Fivaz, 2019; Cicurel, 2020).

Para ilustrar nuestro enfoque comenzaremos aludiendo a la figura de *Werther* (Goethe, 1772) como *gran influencer* de su época. Realizaremos seguidamente un paralelismo entre los bailes de la obra de Jane Austen (1883) y las coreografías de TikTok. Asimismo, expondremos cómo *Fiesta* (1926) de Hemingway trata de un recorrido viajero por Francia y España que se podría encontrar hoy en día en los contenidos de cualquier prescriptor de destino turístico. Finalizaremos presentando un ejemplo detallado extraído de una obra de Émile Zola, *Au bonheur des dames* (1883). Analizaremos un fragmento de la misma para establecer una clara analogía con un contenido muy popular en las RRSS: el *unboxing*.

En definitiva, esta lectura de los clásicos que relaciona las RRSS con obras escogidas puede acercar al público joven actual al canon literario clásico y así hacemos nuestra la reflexión de Borges (1979) cuando afirmaba que los clásicos están «abiertos a infinitas interpretaciones».

Referencias:

- Austen, Jane (2016). *Orgullo y prejuicio*. Penguin Clásicos.
- Borges, Jorge Luis (1979). *Otras inquisiciones* (2a. ed). Alianza Editorial.
- Calvino, Italo (2023). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Cicurel, Francine (2020). Et si la pragmatique n'avait pas dit son dernier mot ? la littérature comme voie d'accès à la compétence culturelle. *Le Langage et l'Homme*, 551 : 55-72.
- Citton, Yves (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Éditions Amsterdam.
- Cuin, Marie Hélène (2023). Entre transmodalité et multimodalité : quelle(s) lecture(s) de *Madame Bovary* ? *Le français aujourd'hui*, 220, 1 : 105-115.
- Fivaz, Luc (2019). L'apprentissage de la lecture littéraire par le développement des compétences littéraires une conception allemande de l'enseignement de la lecture littéraire en classes de langues étrangères. *Le Français dans le Monde Recherches et Applications: Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*, 65 : 112-120.
- Goethe, Johann Wolfgang (1992). *Las desventuras del joven Werther*. (Ed. Manuel José González). Cátedra.
- Hemingway, Ernst (2015). *Fiesta*. (Trad. Joaquín Adsuar Ortega). Debolsillo.
- Leone, Maria (2017). Rousseau : Jean-Jacques inventeur du tweet ? *Recherches & Travaux*, 91. DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.943>
- Ordine, Nuccio (2022). *Los hombres no son islas: los clásicos nos ayudan a vivir*. Acantilado.
- Zola, Émile (2000). *El paraíso de las damas*. (Trad. María Teresa Gallego y Amaya García Gallego). Alba Editorial.

Actitudes lingüísticas hacia la lengua local, la lengua estatal y la lengua internacional en el Principado de Asturias. Análisis de las percepciones del profesorado e implicaciones educativas

Roberto Avello Rodríguez¹, Antonio Tinedo Rodríguez², Alberto Fernández Costales³, Xosé Antón González Riaño⁴

^{1,3,4} Universidad de Oviedo, ² Universidad Nacional de Educación a Distancia

¹ avelloroberto@uniovi.es, ² ajtinedo@flog.uned.es, ³ fernandezcalberto@uniovi.es, ⁴ xanton@uniovi.es

Palabras clave: *Actitudes lingüísticas, multilingüismo, asturiano, sociolingüística, percepciones profesorado.*

La presente investigación analiza las actitudes hacia el multilingüismo en el Principado de Asturias, un contexto sociolingüístico complejo y peculiar. El asturiano, como lengua propia y tradicional de Asturias, y el castellano, como lengua oficial de carácter estatal, coexisten como lenguas de comunicación —con una situación histórica de minorización en cuanto a la primera— en el Principado de Asturias. A ello, hay que sumar la presencia predominante del inglés, como lingua franca internacional, en el sistema educativo. Esta situación hace que la realidad sociolingüística del Principado de Asturias sea compleja y única en el conjunto estatal por sus características y particularidades (ver, por ejemplo, González-Riaño y Fernández-Costales, 2024).

En este contexto, analizar las actitudes lingüísticas de los futuros ciudadanos resulta un tema de especial interés, tanto por sus implicaciones educativas como por la relevancia social de los posibles resultados. Las actitudes son dinámicas y cambiantes; se aprenden y, en dicho aprendizaje, la experiencia personal y el entorno social juegan un papel crucial. Los profesores, en particular, ejercen un impacto significativo en la formación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes (Avello Rodríguez y González-Riaño, 2023; Bier y Lasgabaster, 2023). Por este motivo, la presente investigación se plantea, como objetivo fundamental, analizar las actitudes del futuro profesorado hacia la lengua regional —el asturiano—, la lengua estatal —el castellano— y la lengua internacional —el inglés—, así como las actitudes hacia el multilingüismo.

La investigación toma una muestra de 258 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, que respondieron a un cuestionario sociolingüístico de actitudes, de respuesta cerrada y con 70 ítems, diseñado específicamente para esta investigación, pero teniendo en cuenta modelos propios implementados con éxito en Asturias. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, pruebas de t-student y análisis factoriales. Los principales resultados muestran unas actitudes favorables hacia las tres lenguas en el Principado de Asturias, con diferencias relevantes, que vendrían a indicar que la percepción del futuro profesorado hacia una situación de multilingüismo en el Principado está avalada por la evidencia empírica y de manera reiterada. El estudio establece las oportunas implicaciones educativas en relación a las necesidades actuales de formación del profesorado, al tratamiento escolar de las actitudes lingüísticas y a los planteamientos didácticos propios de educación lingüística en general.

Referencias:

Avello Rodríguez, R., y González-Riaño, X. A. G. (2023). El Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana: un primer acercamiento a la visión de sus protagonistas. *Aula abierta*, 52(4), 369-380.

Bier, A., & Lasagabaster, D. (2023). What has changed over 18 years? Future teachers' language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community. *Language and Education*, 37(6), 675-697.

González-Riaño, X. A., y Fernández-Costales, A. (2024). Aspectos sociolingüísticos del Principáu d'Asturies: la presencia escolar de la llingua asturiana guei. En D. Lasagabaster y A. Bier (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 48-62). Universidad del País Vasco.

Caracterització discursiva de les videoressenyas escolars: un exemple reeixit de la competència discursiva?

Carme Bach¹, Josep Maria Castellà²

Universitat Pompeu Fabra

¹ carme.bach@upf.edu, ² josep.castella@upf.edu

Paraules clau: *videoressenyas escolars, gèneres digitals, competència discursiva.*

A l'era digital, és imprescindible reflexionar sobre els processos de construcció de pràctiques relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de les llengües i de la literatura, amb l'ajuda de la tecnologia. A les aules de secundària, el vídeo amb finalitats educatives cada cop té una major presència, ja sigui perquè es visualitzen vídeos de tercers a les aules, perquè el docent en crea per als seus alumnes o perquè es demana als estudiants que es gravin i penguin les seves produccions en repositoris propis dels centres o en xarxes socials (Cassany i Shafirova 2021). Entre els vídeos formals que fan els estudiants destaquen els que suposen pràctiques lletrades que, amb diferents dissenys i finalitats, han provocat l'aparició de nous gèneres digitals (booktubers, booktrailers, narració digital, videopoesia, entre d'altres) (Allué i Cassany 2023).

En aquesta comunicació volem caracteritzar discursivament el gènere videoressenya literària (Paladines, Aliagas i Cassany, 2023), a partir d'un estudi de tretze produccions audiovisuals en català creades per estudiants de secundària que s'han recollit en el marc del projecte de recerca *Oralgrab*. Per a l'estudi d'aquests vídeos proposem una anàlisi en tres plans: a) pla macrodiscursiu, b) pla mesodiscursiu i c) pla microdiscursiu. En el pla macrodiscursiu, s'analitzen els moviments retòrics (Swales, 1990; Bhatia, 1993) i es comparen amb els que apareixen a videoressenyas professionals produïdes per adults a les xarxes (Paladines y Aliagas, 2021). En el pla mesodiscursiu (Fairclough, 2003; Fuentes y Quiles, 2023), s'estudien tots aquells trets que permeten descriure aquest gènere audiovisual (veu, timbre, entonació, velocitat, ritme, posició corporal, gestualitat, expressió facial, mirada i naturalitat) i l'ús de les tècniques audiovisuals incipients (ubicació, fons de pantalla, plans, il·luminació i imatges i objectes que apareixen a les videoressenyas). Finalment, en el pla microdiscursiu, partint de la proposta de Hyland 2005, s'estudien aquells elements que tenen una funció interactiva i interaccional.

El creuament dels tres plans d'anàlisi permet descriure el gènere videoressenya a la secundària, no descrit fins ara discursivament; identificar-ne els trets més distintius respecte d'altres de similars i fins i tot, apuntar algunes propostes per a un millor foment de la competència discursiva digital a la secundària.

Referències:

- Allué, Consuelo i Cassany, Daniel (2023). Grabando vídeos: educación literaria multimodal. *Texto Livre*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>.
- Bhatia Vijay Kumar (1993). Product and self promotion in business Settings. A: Bhatia Vijay Kumar (ed.) *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres; Nova York: Longman, pp. 45–75.
- Cassany, Daniel i Shafirova, Liudmila (2021). ¡Ya está! Me pongo a filmar: Aprender grabando vídeos en clase. *Revista Signos*, 54(107), 893-918. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000300893>
- Fairclough, Norman, (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Fuentes González, Antonio Daniel i Quiles Cabrera, María del Carmen (2023). El análisis discursivo de las videoreseñas de booktubers y booktokers: Perspectivas de su potencial didáctico. *Oralia*, 26.2, 31-51. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/9397>
- Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. Londres; Nova York: Continuum.
- Paladines-Paredes, Lenin i Aliagas, Cristina. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2489>
- Paladines, Lenin; Aliagas, Cristina i Cassany, Daniel. (2023). Booktubers y vídeo-reseña literaria: investigación, didáctica e integración en la formación lectora. Dins: Ballester-Roca, Josep; Salido-López, José Vicente (eds.). *Investigación y buenas prácticas en educación lectora*. 1 ed. Barcelona: Editorial Octaedro; pp. 53-64.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

El libro digital enriquecido para una experiencia innovadora en la enseñanza de las lenguas y de la literatura en el medio rural

Elena Bárcena¹, Timothy Read², Clara Rodríguez Salgado³

^{1,2} UNED, ³ UCJC

¹ mbarcelona@flog.uned.es, ² tread@lsi.uned.es, ³ clara.rodsal@gmail.com

Palabras clave: *lectura digital; libro enriquecido; aprendizaje de segundas lenguas; aprendizaje formal y autónomo.*

La investigación que aquí se presenta parte de dos supuestos. El primero y más evidente es que la literatura proporciona un recurso valioso para aprender lenguas por razones de sobra sabidas que incluyen el acceso a un vocabulario y una gramática ricos, variados y contextualizados y a un discurso global estratégico y efectivo (Paran, 2008). La literatura puede proporcionar un modelo óptimo para el que aprende una lengua, bien sea materna o extranjera, además de fomentar el desarrollo de su creatividad y la capacidad de comprensión lingüística profunda y crítica.

Si bien sabemos que existen aprendices con mayor inteligencia lingüística, más proclives a captar e interiorizar autónomamente los ejemplos lingüísticos, la mayoría requiere materiales y estrategias pedagógicas ad hoc. Y aquí viene el segundo supuesto: que la tecnología informática puede contribuir notablemente en la optimización de dichos procesos didácticos que potencien la experiencia lectora.

El aparente descenso en el interés por la literatura en una parte de la sociedad, más interesada por la pseudo literatura, otros géneros textuales o la cultura audiovisual no altera el valor pedagógico del texto literario pero sí aporta un motivo para buscar formatos acordes con el ambiente tecnológico en el que estamos inmersos y las preferencias de una buena parte de los miembros de la sociedad. El objetivo consiste no solo en aprovechar las estratégicas ventajas que se abren con la digitalización textual sino en ofrecer recursos y materiales que sirvan eficazmente a un amplio sector de la población e incluyan particularmente a los más jóvenes, como los nativos digitales y las generaciones Zeta y Alfa.

Dichas ventajas están siendo contrarrestadas con un número creciente de objeciones contra el uso en la general de la tecnología en el aula. La tecnología está siendo acusada en los medios de fomentar sujetos menos humanistas y menos críticos y de ser responsable de la dispersión cognitiva de los aprendices más jóvenes y su capacidad inferior de argumentación y pensamiento crítico (Davidovitch, 2017).

La investigación que aquí se presenta cuestiona esta perspectiva tecnófoba o tecnoescéptica y demuestra los principios tecnológicos y pedagógicos subyacentes del Calleja Interactivo / Interactive Calleja (CI/IC), desarrollado por los autores, una innovadora y poderosa herramienta para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en español como lengua materna e inglés como segunda lengua. CI/IC está basado en textos literarios bilingües y bimodales dotados de una capa de enriquecimiento didáctico flexible que permite tanto el aprendizaje en un contexto exclusivamente autónomo y en el aula. Precisamente la experiencia de aula realizada con un centenar de participantes de centros educativos rurales españoles aporta luz a los enfrentados posicionamientos acerca del uso de la literatura y tecnología en la didáctica de las lenguas, a los que se va dando respuesta uno por uno en este artículo.

Referencias:

Davidovitch, N. (2017). The effect of technology on students' reading habits: Reading from a screen versus reading from paper. *Scientific notes [of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]. Series: Pedagogical sciences*, (152), 91-97.

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.

Diseño y validación del juego de rol *Cazadores de Demonios* para fomentar la escritura creativa literaria

Gabriela Barrios Ruiz¹, Alba Ambrós Pallarés²

Universitat de Barcelona

¹ Gbarriru20@alumnes.ub.edu, ² aambros@ub.edu

Palabras clave: *Aprendizaje basado en juegos; juegos de rol; educación literaria; escritura creativa literaria; evaluación de diseño.*

A partir de mi experiencia como docente de Lengua y Literatura, vi la necesidad de incorporar diferentes innovaciones didácticas en el aula, sobre todo para trabajar la escritura creativa literaria, que algunas veces es relegada a un segundo plano. Así, esta propuesta permite introducir innovaciones para trabajar habilidades de escritura creativa utilizando el aprendizaje basado en juegos.

Bajo este contexto, se diseñó y validó un juego de rol titulado *Cazadores de Demonio*, en dos momentos, con la finalidad de fomentar la escritura creativa literaria en estudiantes de secundaria dentro de una secuencia didáctica creada *ex novo*. El sustento teórico que acompaña este objetivo tiene sus bases en la educación literaria desde la lectura (comprender la historia del juego), la escritura (creación de personajes y su trasfondo) y la oralidad (narración de la historia) siguiendo la propuesta de Colomer (2010). Además, la importancia de esta innovación educativa radica en la incorporación del aprendizaje basado en juegos (Pujolà y Herrera, 2018; Pujolà y Apple, 2020; Ryan y Scott, 2019; Cornellà et. al, 2020), acercar a los estudiantes a la literatura, géneros literarios y canon lector; y dar espacio a la representación de voces personales y culturales del individuo al momento de crear sus personajes (Colomer, 2009). Todo lo anterior se complementa con el desarrollo del intertexto lector (Mendoza, 1998; 2001) y la posibilidad de abordar múltiples géneros narrativos (Colomer, 2014). También se tiene en consideración y lo abordado desde qué es y cómo enseñar la escritura creativa literaria (Urquiza y Carrizo, 2018; Colomer, 2008; Bombini, 2012; Camps, 2003).

En relación a la metodología, es un estudio cualitativo que incorpora la evaluación de diseño (Delgado y Justo, 2018; Tejedor, 2000) y consistió en el diseño, validación y aplicación del juego *Cazadores de Demonios*. Para el diseño se analizaron varios manuales ya creados y luego se readaptaron las mecánicas de juego para ser aplicable al contexto educativo. Los juegos analizados para esta parte fueron *Calabozos y Dragones*, *La llamada de Cthulhu*, *Fiasco* y *Girl Underground*. Las mecánicas del juego se inspiraron en los dos últimos. Luego, se crearon tres versiones diferentes, que fueron modificándose según la evaluación de qué tan factible era su aplicación en la escuela. La tercera versión, que se consideró definitiva, se sometió a una evaluación externa a cargo de tres jugadores de rol expertos. Uno de ellos, que juega hace 26 años, ayudó a una segunda y tercera corrección del juego de rol, que dio como resultado un producto validado. Finalmente, se aplicó el juego en un contexto escolar real. Para esto, se trabajó con dos grupos de dos institutos diferentes de Barcelona (3º de ESO y 1º de Bachillerato). La aplicación no fue simultánea, lo que permitió que las debilidades del juego identificadas en la primera aplicación, pudiesen ser mejoradas en la segunda aplicación. A partir de las experiencias recogidas por ambos grupos, se crea una versión final del juego, que puede ser incluida en una secuencia didáctica y que serviría para múltiples propósitos dentro de la educación literaria.

Referencias:

- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En Camps, A. (coord.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-49). Graó.
- Colomer, T. (2008). Escrituras literarias para dar forma a la experiencia. *Conferencia en las II Jornadas de la Fundación SM. Leer León*, 1-13
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En Armendado, C. y Miret, I. (coord.). *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021* (pp. 73-82). Fundación Santillana. Recuperado el 07 de febrero de 2023 en <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Cultura-Escrita/2009-Metas-Bibliotecas-Escolares.pdf>
- Colomer, T. (2010). La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 09 de marzo de 2023 en <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro.
- Cornellà, P., Esrebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. En *Enseñanza de las ciencias de la tierra* (28)1, 5-19
- Delgado, A. y de Justo, E. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 21(2), 179-203, doi: 10.5944/educXX1.19415
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. UCLM.
- Pujolà, J.T. y Apple, C. (2020). Gamification for Technology Enhanced Language Teaching and Learning. En Kruk, M. y Peterson, M. (eds.). *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching* (pp. 93-111). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch005>
- Pujolà, J.T. y Herrera, F. (2018). Gamificación. En Muñoz, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.). *The routledge handbook of spanish language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 583-595). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315646169-39>
- Ryan, R. y Scott, R. (2019). Motivational Foundations of Game-Based Learning. En Plass, J., Mayer, R. y Homer, B. (eds.). *Handbook of game-based learning* (pp. 153-176). The MIT Press. Recuperado el 08 de febrero de 2023 en https://books.google.be/books?hl=en&lr=&id=2fKdWAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA153&ots=AgrZYc4_FY&sig=JAbGmyOWHq1bapLgJE1hX3oOj0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Urquiza, M.V. y Carrizo, I. (2018). La escritura creativa durante la adolescencia: el ciclo de arte joven "Oídos aturdidos por palabras jóvenes" y el taller literario "Frankenstein". Boletín GEC: *Literatura, sujeto adolescente y sujeto infantil*, 22, 208-216. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 08 de febrero de 2023 en <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/boletingec/issue/view/105/130>

Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura mediante un procedimiento de autoevaluación: resultados preliminares

María Benítez Bayón

Universidad de León

mbenb@unileon.es

Palabras clave: *autoevaluación; escritura; formación docente, prácticas efectivas.*

La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) modifica el artículo 102 de la LOE, referido a la Formación Permanente, para indicar que “Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas”. Además, el documento titulado *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en enero de 2022, manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la académica universitaria y la enseñanza no universitaria para que “sea una formación sobre educación basada en la evidencia la que llegue a los docentes”. En ese mismo documento se establece como una de sus propuestas de mejora el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño docente mediante instrumentos de autoevaluación. De este modo, se pretende que la evaluación sea no solo acreditativa sino también formativa, y permita el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas más allá de la valoración y la identificación de las necesidades del profesorado.

Así, el objetivo de esta investigación todavía en curso es comprobar si un sistema de autoevaluación del desempeño docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita genera un efecto positivo tanto en la práctica del profesorado como en los resultados del alumnado. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos: comprobar qué prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita dicen conocer y utilizar los docentes, comprobar si el sistema de (auto)evaluación diseñado genera efecto en la calidad de la práctica docente para el aprendizaje de la expresión escrita, entendiendo por efecto la incorporación de prácticas de cuya efectividad hay evidencia (*prácticas efectivas*), comprobar si el procedimiento de (auto)evaluación genera satisfacción y adhesión por parte de los docentes participantes, comprobar si el efecto en la calidad de la práctica docente para el aprendizaje de la expresión escrita genera algún efecto en la calidad de las producciones escritas por el alumnado, comprobar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la expresión escrita y su relación con las prácticas docentes, y comprobar si el sistema de (auto)evaluación genera efecto en la calidad de la reflexión sobre la propia práctica docente.

El estudio se está realizando con una muestra de 9 docentes (3 de Educación Infantil, 3 de Educación Primaria y 3 de Educación Secundaria). Los resultados preliminares parecen indicar un efecto positivo del sistema de autoevaluación en los casos estudiados que, de confirmarse, se espera poder escalar a una muestra más amplia de profesorado.

Referencias:

- Albarrán-Santiago, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 19-32. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2009.v21.19687
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, 804-816.
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D., López Aguado, M. y Llamazares Prieto, M. T. (2021) Vocabulary depth and its contribution to text quality in the early years of primary school, *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 82-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848087>
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., y Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing*, 33(10), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055>
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en la situación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 6, 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Castillo, C. y Tolchinsky, L. (2018). The contribution of vocabulary knowledge and semantic orthographic fluency to text quality through elementary school in Catalan. *Reading and Writing*, 31(2), 293-323. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9786-5>
- Daros, W. R. (1992). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Editorial I RICE.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor.
- Flower, L. y Hayes J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gadd, M. y Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, 30(7), 1551-1574. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9737-1>
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. y Wasik, B.A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
- Graham, S., Gillespie, A. y McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>.
- Graham, S., McKeown D., Kihara, S., y Harris, K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029185>
- Rienda J. y Núñez, M. P. (2013). Composición escrita e intertextualidad. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 62, 46-60.
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <https://doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T. y Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 79(279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>
- Schön, D. A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Metàfores i metonímies visuals en la formació inicial del professorat: creences i experiències en ensenyament i aprenentatge de l'escriptura

Marilisa Birello¹, Joan-Tomàs Pujolà Font²

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, ² Universitat de Barcelona

¹ marilisa.birello@uab.cat, ² jtpujola@ub.edu

Paraules clau: *metàfora visual, metonímia visual, formació professorat, pràctica reflexiva.*

Aquest estudi se centra en com es fomenta la pràctica reflexiva en la formació inicial del professorat. Mann & Walsh (2017) han mostrat que per promoure i millorar la reflexió crítica dels docents en formació s'han utilitzat sovint formes escrites com les narratives, els diaris i els portafolis. D'acord amb Bessette & Paris (2020), en la formació del professorat de llengües, les imatges tenen un potencial enorme per explorar els possibles significats metafòrics per a la reflexió. El present estudi se centra en les metàfores i metonímies visuals com components mediadors per a la reflexió. Entenem per metàfores visuals aquelles imatges que no tenen un significat, i per metonímies visuals aquelles imatges que representen l'associació de dos significats. Recentment, hi ha hagut un increment en els estudis que utilitzen metodologies visuals per reconstruir les creences sobre l'aprenentatge de llengües en la formació inicial dels docents (Birello & Pujolà, 2020; Kalaja & Melo-Pfeiffer, 2019).

L'objectiu de l'estudi és analitzar com els docents en formació inicial utilitzen metàfores o metonímies visuals quan escriuen una entrada de blog per reflexionar sobre la seva experiència d'aprendre a escriure i la seva manera de concebre la competència escrita. Les preguntes que es plantegen són: 1) Quin tipus de metàfores i metonímies visuals inclouen els docents en formació a les seves entrades de blog? 2) Quines creences i experiències retraten els diferents tipus de metàfores i metonímies visuals? 3) Com contribueixen les metàfores i metonímies visuals a expressar emocions en relació amb les seves creences i experiències sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de l'escriptura?

Els participants són 143 docents en formació inicial del Grau en Educació Primària d'una universitat catalana. Es va utilitzar una metodologia qualitativa i les entrades dels blogs es van analitzar amb una anàlisi temàtica.

Els resultats mostren que els docents en formació utilitzen metonímies i metàfores visuals que els ajuda a pensar sobre les seves experiències d'aprenentatge i a prendre consciència de les seves pròpies creences. Les metonímies visuals són més freqüents i s'utilitzen com a il·lustracions decoratives en relació amb el text reflexiu. En canvi, les metàfores visuals són menys freqüents, però donen pas a una conceptualització més analítica i argumentada.

Referències:

- Bessette, H. J., & Paris, N. A. (2020). Using visual and textual metaphors to explore teachers' professional roles and identities. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(2), 173e188. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1611759>
- Birello, M., & Pujola, J.T. (2020). The affordances of images in digital reflective writing: an analysis of preservice teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 21(4), 534e551. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Taylor & Francis.
- Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (2019). *Visualising multilingual lives: More than words* (pp. 151-172). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-013>

Escritura colaborativa versus retroalimentación de pares mediadas por ordenador: efectos en composiciones individuales posteriores

M Camino Bueno Alastuey

Universidad Pública de Navarra

camino.bueno@unavarra.es

Palabras clave: *Escritura colaborativa; retroalimentación correctiva por pares; aprendizaje de escritura en línea.*

Un área de interés en la investigación sobre el desarrollo de la destreza productiva escrita ha sido el efecto que tiene escribir colaborativamente, en papel y online, en las producciones del estudiantado. El uso de esta técnica en el aula ha demostrado que tanto la corrección (en análisis utilizando las medidas de complejidad, corrección, y fluidez la complejidad, la (CAF measures) (Elabdali, 2021; Jian & Eslami, 2022; Storch, 2005; Wigglesworth & Storch, 2012)) como la evaluación cualitativa global (Shehadeh, 2011; Villarreal & Gil-Sarratea, 2020) son mejores en las composiciones realizadas de manera colaborativa frente a las individuales. Además, el alumnado debate y trabaja sobre las diferentes posibilidades con lo que puede ejercitar la destreza oral al mismo tiempo y tiene que fijarse y discutir la corrección de lo producido.

Otro tipo de intervención que ha suscitado interés en el campo del desarrollo de la escritura ha sido el efecto de diferentes tipos de provisión de retroalimentación. Los dos tipos de retroalimentación que se han comparado más habitualmente han sido la retroalimentación proporcionada por el profesor y la proporcionada por compañeros. Los estudios llevados a cabo han concluido que la retroalimentación proporcionada por compañeros es beneficiosa y mejora la calidad de la escritura (Lin & Yang, 2011), que los compañeros discuten y notan las formas erróneas y que mejora la complejidad, la corrección y la fluidez de las composiciones (Soleimani & Rahmanian, 2014).

Dados los beneficios que ambos tipos de intervención han demostrado tener parece sorprendente que haya muy pocos estudios (Bueno-Alastuey & Rodero, 2019; Bueno-Alastuey et al., 2022) que hayan comparado el efecto de ambas técnicas. Por una parte, el impacto de la escritura colaborativa en composiciones individuales posteriores y, por otra, el efecto de proporcionar y obtener peer feedback. Este estudio es la continuación de un estudio anterior en el que se comparaban ambas técnicas en composiciones realizadas en papel, comparándolas en este trabajo cuando las composiciones individuales nuevas se realizan online y con ayuda de herramientas informáticas. Al igual que en el estudio anterior, los participantes fueron estudiantes norteamericanos realizando un curso intensivo de español para extranjeros en Texas, Estados Unidos. Los instrumentos de recogida de datos fueron un pre-test anterior al tratamiento y dos post-tests, uno después del primer tratamiento (Grupo A composiciones escritas colaborativamente vs grupo B retroalimentación de un compañero) y otro después del siguiente tratamiento (Grupo A retroalimentación del compañero vs Grupo B composiciones escritas colaborativamente). Las composiciones se analizaron usando medidas de complejidad, corrección y fluidez, y una rúbrica analítica de evaluación de la calidad global de las composiciones. Los datos sugieren que los estudiantes mejoran con ambas técnicas y que cada

una de ellas tiene beneficios específicos. Igualmente, y confirmando el estudio anterior (Bueno-Alastuey et al., 2022), el orden de los tratamientos afecta al resultado.

Referencias:

- Bueno-Alastuey, M. C., Vasseur, R., & Elola, I. (2022). Effects of collaborative writing and peer feedback on Spanish as a foreign language writing performance. *Foreign Language Annals*, 55(2), 517-539.
- Bueno-Alastuey, M. C., & Rodero Albaiceta, S. (2019). The effects of using collaborative writing vs. peer review treatments on subsequent individual writings. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 19, 32 – 61.
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100788.
- Jiang, W., & Eslami, Z. R. (2022). Effects of computer-mediated collaborative writing on individual EFL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2701-2730.
- Lin, W. C., & Yang, S. C. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 88-103.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286–305.
- Soleimani, H., & Rahmadian, M. (2014). Self-, peer-, and teacher-assessments in writing improvement: A study of complexity, accuracy, and fluency. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5, 128–148.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Villarreal, I., & Gil-Sarratea, N. (2020). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24(6), 874-897.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.

Principios epistemológicos en el diseño de un libro de texto de inglés para magisterio

M Camino Bueno Alastuey¹, Jesús García Laborda²

¹ Universidad Pública de Navarra, ² Universidad de Alcalá

¹ camino.bueno@unavarra.es, ² Jesús.garcialaborda@uah.es

Palabras clave: *inglés para magisterio; libros de texto; principios epistemológicos libros de texto.*

Marco Social

En el mundo educativo, el dominio del inglés y otra lengua, además de las lenguas peninsulares como el vasco o el catalán, se ha convertido en una competencia transversal crucial para el profesorado. En muchas CCAA, el aprendizaje del inglés no solo mejora las perspectivas individuales del estudiante potencial, sino que también facilita la comunicación intercultural, el acto de mediación en el aula y fortalece la cooperación para promover intercambios internacionales Erasmus+ cada vez más frecuentes en Educación Primaria. Sin embargo, la calidad de la enseñanza del inglés para el futuro profesorado de primaria e infantil varía significativamente entre centros universitarios, favoreciendo una formación en inglés general en vez de incidir en un inglés específico para docentes, tal y como sucede en otras disciplinas en las que los futuros profesionales cursan asignaturas de inglés para los fines de cada especialidad. Al no cursar asignaturas de inglés específico para Magisterio, el profesorado carece e muchas herramientas para usar el inglés de manera adecuada en el aula. Es esencial, por lo tanto, desarrollar materiales educativos que respondan a las realidades sociales y culturales de estos estudiantes, adaptándose a su contexto profesional específico. Esta presentación se centra en los principios que se han tenido en cuenta en la creación de un libro de texto para Magisterio en la Universidad Pública de Navarra. El libro consta de seis unidades para cubrir un curso de 15 semanas en el que se desarrollan las cuatro destrezas tradicionales más gramática y pronunciación enfocadas al aula y la impartición de clases. Asimismo hace un uso extensivo de metodologías de enseñanza y de lenguaje de aula.

Análisis de Necesidades

El diseño del libro de inglés parte de un exhaustivo análisis de necesidades, que incluye métodos de observación, encuestas docentes y entrevistas con estudiantes y docentes. Así, se identifican varios puntos clave:

1. Heterogeneidad de Niveles: Los estudiantes de Magisterio de la UPNA presentan diversos niveles de competencia en inglés, desde principiantes hasta avanzados, lo que requiere materiales flexibles y adaptativos.
2. Relevancia Cultural: El futuro profesorado desconoce casi por completo qué es un centro educativo y las implicaciones de la cultura profesional que se presentan en los distintos capítulos del libro
3. Competencias Comunicativas: Enfatizar el desarrollo de habilidades comunicativas prácticas aplicadas al aula, tanto orales como escritas.
4. Recursos Tecnológicos: Se integran recursos digitales y tecnologías educativas

especialmente utilizadas en Educación Primaria y para apoyar el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Viabilidad del Libro

Se considera que, además de cubrir las necesidades del alumnado, sea asequible, accesible y motivador.

La viabilidad del libro se evalúa en términos de costos, accesibilidad y aceptación por parte de la comunidad educativa. Se consideran los siguientes aspectos: coste de producción de cara a la compra por el alumnado, accesibilidad, alineación con las necesidades y mejora en la futura capacitación docente.

La poesia escènica de Joan Brossa. Creativitat poètica i representació dramàtica com a eina educativa

Joan Calsina Forrellad¹, Núria Rocamora Vegas²

Universitat de Barcelona

¹joancalsina@ub.edu, ²nuria_rocamora_vegas@ub.edu

Paraules clau: *Joan Brossa; teatre; poesia; creativitat; educació*

Presentem una proposta didàctica, pensada per a alumnes de batxillerat, que s'emmarca en el projecte "La poesia escènica de Joan Brossa. Creativitat i representació per a l'educació literària i artística", (Càtedra Joan Brossa de la Universitat de Barcelona). Aquest disseny didàctic pretén introduir la figura de Brossa als instituts, desenvolupar la creativitat poètica i la interpretació dramàtica i, a la vegada, millorar les competències escrites i orals de l'alumnat.

La producció teatral de Joan Brossa està estretament lligada a la seva obra poètica. De fet, l'autor no la qualificava de teatre, sinó que utilitzava el terme poesia escènica (Brossa, 1973). Per Brossa, el teatre era «una activitat retreta dintre regions poètiques» ja que el seu interès, en aquest àmbit, responia a «la necessitat d'establir nous lligams amb la poesia» (Brossa, 2013, p. 82). Tant és així que, en últim extrem, podem considerar l'obra lírica i la teatral de l'autor com a dos vessants d'una sola activitat; la distinció entre l'un i l'altre rau, fonamentalment, en les capacitats expressives de cada un dels medis emprats. Això fa que la seva obra teatral sigui molt diversa i que, en bona part, trenqui les convencions habituals de la pràctica dramàtica més tradicional.

Partint d'aquests principis, hem procedit al disseny de la proposta didàctica. En una primera etapa, hem dut a terme una revisió sistemàtica de la poesia escènica de Brossa i, a la vegada, hem fet una selecció no només d'algunes obres, sinó també d'escenes i fragments que s'adeqüen als objectius didàctics del projecte i a les característiques pròpies de la docència a la secundària. D'aquesta manera, hem recopilat un nombre considerable de fragments d'obres de diferents períodes de la seva producció: *El cop desert*, *Quiriquibú*, *Homenatge a Joan Miró* i les peces breus titulades *Accions musicals*.

La segona fase, la implementació, es durà a terme a partir del mes de setembre. La proposta s'aplicarà a dos instituts de l'àrea metropolitana de Barcelona i, concretament, al primer curs de batxillerat. Treballarem a partir de la selecció de textos establerta prèviament, mitjançant el treball en grup i l'intercanvi dialògic. Els estudiants hauran d'elaborar una interpretació pròpia de les escenes assignades que haurà de concloure en una proposta d'escenificació i, en darrer terme, en la representació teatral del projecte dissenyat. Per arribar a aquest objectiu, impartirem diversos tallers de pràctica teatral i moviment escènic, a més de disposar de suports documentals i audiovisuals. També comptarem amb la col·laboració d'una companyia professional (Projecte In genu) que, recentment, ha portat a escena una adaptació de l'obra *El cop desert* de Joan Brossa. Finalment, durant el mes de novembre farem el buidatge de les dades i la conseqüent avaluació, a partir dels instruments emprats (observació participant, diaris d'aprenentatge i enquesta semiestructurada als participants).

Referències:

- Brossa, J. (1973). Teatre complet. Poesia Escènica. Edicions 62.
- Brossa, J. (2013). Prosa completa i textos esparsos. RBA-La Magrana.
- Bordons, G. (2003). *Aprendre amb Joan Brossa*. Edicions Universitat de Barcelona. Fundació Joan Brossa.
- Bordons, G. (2015). Joan Brossa, l'experimentació constant de l'escriptura. *Catalonia*, 17, en línia. <https://doi.org/10.4000/catalonia.1989>
- Contreras Barceló, E. i Torrents Sunyol, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42.
- Luengo, A. (2011). Actuar per parlar. La dramatització com a instrument didàctic per a l'adquisició lingüística i la formació literària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4, (1), 39-55.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 14, 1-35.
- Viana, A. (2000). Joan Brossa: idees verdes incolores dormen furiosament. El significat del teatre?. *Llengua i Literatura*, 11, 139-197.

Multiculturalidad y lectura no ficcional: propuesta de intervención para el fomento de competencias interculturales en Educación Primaria

Virginia Calvo Valios¹, María Nogués Bruno², Eva María Villar Secanella³

Universidad de Zaragoza

¹ vcalvo@unizar.es, ² mnogues@unizar.es, ³ evillar@unizar.es

Palabras clave: *multiculturalidad; lectura no ficcional; competencias interculturales; Educación Primaria.*

El nuevo marco curricular de la LOMLOE, en sintonía con las directrices del Consejo de Europa (2020, 2013), reconoce la competencia plurilingüe como una de las ocho competencias clave del itinerario educativo en interés de fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad y, en consecuencia, promover competencias interculturales para la formación de una ciudadanía inclusiva, crítica y democrática. En esta línea, la UNESCO (2009) en su informe *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* – entre otros documentos – detectaba una nueva alfabetización tan relevante como la lectura, la escritura y la aritmética, la alfabetización cultural que implica expandir los sistemas culturales del individuo y aprender sobre otras culturas para saber interactuar y ser en un mundo fluido, dinámico y global. A este respecto, Ferreiro (2013) insta a la superación de una enseñanza declarativa de contenidos sociolingüísticos y discursos “bien intencionados” a favor de potenciar el conocimiento, la reflexión y comprensión de la riqueza lingüística y cultural de la humanidad desde la perspectiva de la ecología del lenguaje. En este sentido, Baron (2021) incide en cómo se aborden las diferencias lingüísticas y culturales en el contexto educativo, será clave para la construcción personal y pública de las personas.

Los libros infantiles reflejan las necesidades actuales de nuestro mundo, así, obras como las guías de viaje de Sasek, *Lost in Translation* (Frances-Sanders, 2016), *Lost in Translation again* (Frances-Sanders, 2017), *¡Esto es África! País a país* (Atinuke y Feddag, 2019), *El libro de los saludos* (Squilloni y Capdevila, 2020), *Todo el mundo* (Tuckermann y Shulz, 2016), *El mundo es mi casa* (Brami y Daisay, 2017), *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022), *Nosotras, las personas* (Dieter Böge, 2022), *Lenguas del mundo* (Inclán y Negrescolor 2023), *¡Gracias, Madre Tierra!* (Starkoff, 2022), *Origen* (2023, Cardozo) –entre otras– reflejan el legado lingüístico y cultural de nuestro patrimonio humanístico y ecológico.

El objetivo de este estudio es identificar el potencial de la lectura no ficcional (Tabernero y Laliena, 2023; Tabernero, 2022a y 2022b; Tabernero y Nogués, 2023; Nogués y Calvo, 2023) para el desarrollo de competencias interculturales, así como el fomento de un pensamiento crítico y reflexivo (Tabernero y Colón, 2023). En este trabajo se presenta una propuesta didáctica sobre la lectura de *Origen* (2023, Cardozo y edición literaria a cargo de María José Ferrada) para tercer ciclo de Educación Primaria vertebrada desde la perspectiva ecocrítica (Laliena y Tabernero, 2023; Sverdrup-Thygeson, 2023), la lectura dialógica y conversación exploratoria (Littleton y Mercer, 2013), los planteamientos del multilingüismo social (Martín-Rojo y Pujolar, 2020) y la ecología lingüística (Haugen, 1972).

Este trabajo se inserta en el desarrollo de dos proyectos: el Proyecto I+D+i “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”, (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, dirigido por la Doctora Rosa Taberero Sala (IP). Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Por otra parte, el proyecto de investigación autonómico de la Comunidad de Aragón del grupo ECOLIJ: “Mirar, experimentar y sentir la naturaleza desde los libros infantiles ilustrados. Diseño, análisis y evaluación de un programa de lectura ecocrítico, multimodal e intergeneracional en el entorno rural aragonés”.

Referencias:

- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen and audio*. Oxford University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume. Council of Europe Publishing.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Taberero-Sala, R., & Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberero-Sala, R., & Laliena, D. (2023). O livro ilustrado de não-ficção na formação dos leitores: análise das chaves discursivas e culturais da leitura na sociedade digital. *Texto Livre*, 16, e41926. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Taberero-Sala, R. (Coord.) (2022a). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Taberero-Sala, R. (2022b). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Taberero-Sala (coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.
- UNESCO (2009). *Investing in cultural diversity and Intercultural Dialogue*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755>

El cómic para prelectores: análisis de la colección *Buh*, de Andy Runton, y aportaciones a la educación literaria

Begoña Camblor Pandiella

Universidad de Oviedo

camblorbegona@uniovi.es

Palabras clave: *cómic; prelectores; educación literaria; Andy Runton; Editorial Thule.*

Las investigaciones en didáctica de la literatura reflejan el valor del cómic dentro de la educación competencial, desde diversas perspectivas tanto textuales, como artísticas. Se trata de una herramienta educativa que, además, fomenta el placer lector dado el gran apoyo de las imágenes en el proceso (Barrero, 2002). Sin embargo, ha sido común circunscribir estos estudios a las etapas educativas de primaria o secundaria, aun cuando se subrayaba la capacidad del género para ejercer de puente entre los períodos prelector y lector (Ibarra y Ballester, 2020). La familiarización con el cómic permite al niño aproximarse a las secuencias y las estructuras propias de los formatos literarios de manera progresiva. Las ilustraciones sirven de andamiaje, al igual que ocurre con otros formatos multimodales como podrían ser los álbumes ilustrados o los relatos digitales (Cañamares, 2019; Del Moral et al., 2022), en el desarrollo de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas.

Este trabajo, perteneciente al Proyecto de Investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”, del Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2022-139640NB-I00), se centra en la serie de cómics para prelectores *Buh*, creada en 2005 por Andy Runton y publicada en español por la editorial Thule en 2012. La colección está formada por cinco obras (*El camino a casa*, *Un poco tristán*, *Lecciones de vuelo*, *La hora de los valientes* e *Historietas*). El autor propone un acercamiento al género del cómic a partir de recursos sencillos basados fundamentalmente en las onomatopeyas, dibujos de tipo esquemático y enorme expresividad en la representación de los personajes. El texto está casi totalmente ausente, y reducido a pequeños detalles en algunas de las viñetas o cartelas. Siguiendo algunos modelos de análisis del cómic (Segovia, 2012), se revisa tanto el desarrollo de la narración (uso de las tiras y viñetas, montaje, secuenciación), como las imágenes (encuadre, punto de vista, gestualidad, etc.) y el escaso texto (tipo y función principal).

Los resultados preliminares revelan el valor de este recurso en el marco de la literatura para prelectores, como ejes para el desarrollo de las competencias narrativas, lectoras, literarias y visuales.

Referencias:

- Cañamares, C. (2019). Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado. En D. Escandell y J. Rovira (eds.). *Current Perspectives on Literary Reading*. (pp. 43-70). Síntesis.
- Del Moral, M. E., Neira, M. R., López-Bouzas, N. y Castañeda, J. (2022). Producción de narraciones orales con una app en educación infantil: análisis del engagement y la competencia narrativa. *Digital Education Review*, 41, 65-81.
- Ibarra, N., Ballester, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En Guadalupe de la Maya y Magdalena López (coords.). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura*. (pp. 195-206). Marcial Pons.
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de educación*, 23(2), 375-399.

El libro ilustrado de no ficción como herramienta para la (re)construcción del pensamiento docente en procesos de enseñanza de una lengua en peligro

Iris Orosia Campos Bandrés

Universidad de Zaragoza

icamposb@unizar.es

Palabras clave: *lengua aragonesa; lenguas en contacto; lengua minorizada; libro ilustrado de no ficción.*

El aragonés es una de las lenguas más amenazadas de Europa. Actualmente su transmisión intergeneracional se encuentra prácticamente interrumpida y jurídicamente su situación responde a una doble discriminación (López, 2021), ya que al proceso histórico de sustitución lingüística se suma un reconocimiento institucional que no contempla la cooficialidad y, por ende, apenas ofrece oportunidades de normalización social. En el ámbito educativo esta situación se traduce en una enseñanza mayoritariamente optativa que afronta numerosos retos. Entre estos, destaca una praxis fundamentada en la comunicación oral donde la literatura popular y las aproximaciones etnológicas adquieren un lugar predominante (Campos, 2018), lo que puede conducir al alumnado a una (re)construcción de sus representaciones sobre el idioma de naturaleza diglósica. Ante esta realidad, entendemos que, por sus características, el libro ilustrado de no ficción puede ser una herramienta de utilidad para la alfabetización en aragonés (Tabernero, 2022) ya que, en el marco de una docencia fundamentada en la comunicación oral y el abordaje de un corpus textual restringido, su irrupción puede generar la tensión requerida para el cambio del sistema de CRS del profesorado (Birello y Sánchez-Quintana, 2014), contribuyendo consecuentemente en la (re)construcción de las representaciones lingüísticas del alumnado. Partiendo de estas premisas se diseñó el proyecto didáctico multimodal O nuestro charrar en el marco del proyecto LENFICEC (PID2021-126392OB-I00, IP: Rosa Tabernero); una propuesta próxima a los fines de la fraseodidáctica (Núñez-Román, 2015) y con fundamento en una obra ilustrada de no ficción. Con objeto de analizar la recepción de la propuesta entre del profesorado, el material fue llevado a las aulas por 10 docentes de aragonés en Educación Primaria durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024. El objetivo de la investigación vinculada a la experiencia fue explorar el modo en el que la integración de la propuesta en su programación podría ofrecer oportunidades para la modificación del pensamiento del profesorado en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje del aragonés. En la comunicación se presentarán los principales resultados de la investigación.

Referencias:

- Birello, M. y Sánchez-Quintana, N. (2014). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? In J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio Internacional* (pp. 82-88). Universidad de Barcelona.
- Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Pressas de la Universidad de Zaragoza y Càtedra Johan Ferrández d'Heredia-Gobierno de Aragón.
- López, J. I. (2021). Minoritarias dentro de la minorización. La doble discriminación de las lenguas no oficiales. El caso del aragonés. *Revista de Llengua i Dret*, 76, 57-78. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3666>
- Núñez-Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51295
- Taberner, R. (Coord.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Portafolio digital y didáctica de la traducción: un balance sobre experiencias de implementación en la enseñanza superior

Marcos Cánovas Méndez¹, M^a Dolores Lerma Sanchis², Pedro Dono López³

¹ Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, ^{2,3} CEHUM-Universidade do Minho

¹ mcanovas@uvic.cat, ² llerma@elach.uminho.pt, ³ pdono@elach.uminho.pt

Palabras clave: *portafolio reflexivo de aprendizaje; feedback docente; didáctica de la traducción; enseñanza superior.*

La presente comunicación da cuenta de los resultados obtenidos en experiencias de introducción del portafolio reflexivo de aprendizaje en la didáctica de la traducción en la enseñanza universitaria. La intervención didáctica se realizó en dos instituciones de enseñanza superior, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y Universidade do Minho (Braga, Portugal), y surge como consecuencia de la participación de ambas universidades en el proyecto Erasmus+ 2020-1-ES01-KA203-082513 “BLEARN AUTONOMY: Fostering higher education students’ autonomy through blended learning” (<https://blearn-autonomy.eu/>). En esta contribución pretendemos dar cuenta del impacto del proyecto en las prácticas pedagógicas en ambas instituciones, en concreto en lo referente a la introducción del portafolio reflexivo de aprendizaje en el proceso de enseñanza y evaluación de asignaturas relacionadas con el área de la traducción.

En la Universidade do Minho, desde el año lectivo 2021-2022, se ha implementado esta herramienta en una asignatura de traducción español-portugués del Máster en Traducción y Comunicación Multilingüe. El portafolio digital funciona como un repositorio en el que los alumnos deben depositar diferentes encargos de traducción, acompañados por una reflexión sobre la tarea realizada. Con ello se pretende potenciar la capacidad (auto)crítica de los estudiantes sobre su propio trabajo, una competencia fundamental para el desempeño profesional del futuro traductor. Durante el semestre lectivo, los docentes de la asignatura aportan feedback en tres momentos diferentes en base a una rúbrica. En esta contribución pretendemos exponer un compendio de las apreciaciones de los docentes en los sucesivos años lectivos, las cuales, en términos generales, ponen de manifiesto la relevancia del instrumento para la formación de profesionales de la traducción.

Por su parte, en la Universitat de Vic el portafolio se ha implementado sobre las plataformas disponibles en los estudios. En el grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas, interuniversitario con la Universidad Oberta de Catalunya e impartido en el campus virtual de esta institución, se utiliza una plataforma de portafolios (Folio) basada en Wordpress. En el Máster en Traducción Universitaria, por su parte, se emplea la plataforma Mahara, integrada en el campus virtual de la Universidad de Vic. En este caso, se presentarán una asignatura de cada estudio y se analizará la integración del portafolio en el proceso formativo. En el caso del grado se trata de la materia Traducción, literatura y cultura (español) y, en lo que respecta al máster, la asignatura TIC aplicadas a la traducción.

Esta comunicación, que presenta experiencias en dos universidades, muestra aproximaciones al portafolio desde perspectivas metodológicas, didácticas y tecnológicas adaptadas a entornos, estudios y recursos diversos, en el contexto de un proyecto compartido.

Referencias:

- Albuquerque, A. (2008). Enhancing Reflexivity and Technology in Translation Learning. Case Study on the Use of ePortfolio as a Training Environment. En P. Sánchez Hernández, P. Pérez-Paredes, P. Aguado Jiménez & R. Criado Sánchez (Eds.), *Researching and Teaching Specialized Languages: New Contexts, New Challenges* (pp. 461-474). Universidad de Murcia.
- Cea Álvarez, A. M., Dono López, P., Lerma Sanchis, M. D., Mogas Recalde, J., Pazos-Justo, C. & Rambla, X. (2023). *Potenciar la autonomía mediante la retroalimentación: propuestas para el aprendizaje híbrido en la educación superior*. Humus. <https://doi.org/10.21814/1822.82097>
- Cope, B. y Kalanzis, M. (Eds.) (2017). *e-Learning ecologies. Principles for new learning and assessment*. Routledge.
- Fernández Polo, F. J. y Cal Varela, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. revista d'innovació educativa*, 7, 44-51.
- Keim, L. (coord.), Brugué, L., Cánovas, M., Delgar, G., Tortadès, A. (2021). *Connectivitat i dimensió social en la docència de la traducció*. Eumo Editorial.
- Lam, R. (2022). E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 1079385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1079385>
- Pujolà, J. T. (Ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- Watson, J. (2012). Profitable portfolios: capital that counts in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 34/3, 412-430. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.710005>
- Tur, G., Urbina, S. y Forteza, M.D. (2019). Rubric-based Formative Assessment in Process Eportfolio: Towards Self-regulated Learning. *Digital Education Review*, 35, 18- 35. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.18-35>

La Gamificación como Estrategia para Enseñar Sintaxis a futuros maestros de Educación Primaria

M.Almudena Cantero Sandoval

Universidad Internacional de La Rioja

Almudena.cantero@unir.net

Palabras clave: Gamificación, sintaxis, Grado de Educación Primaria, aprendizaje interactivo y metodologías innovadores.

La enseñanza de la gramática en el grado de Educación Primaria es fundamental para el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esta disciplina no solo facilita la comprensión y producción de textos coherentes y cohesionados, sino que también promueve el pensamiento crítico y la capacidad de análisis lingüístico. A través del estudio de las reglas gramaticales, los alumnos adquieren herramientas esenciales para expresarse con precisión y claridad, lo cual es vital en su formación académica y personal. Además, un buen dominio de la gramática fortalece la autoestima y la confianza de los niños al comunicarse. En resumen, la gramática es un pilar clave en la construcción de competencias lingüísticas sólidas desde una edad temprana.

Esta propuesta se ha llevado a cabo con estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria, en la asignatura "Conocimiento de la lengua" y se presenta para varias sesiones lectivas de refuerzo para afianzar todos los contenidos relacionados con la enseñanza de la sintaxis (oraciones simples y complejas). Así, aunque el objetivo principal sea que los alumnos identifiquen las funciones sintácticas de la oración simple y compuesta y distingan los grupos que integran los enunciados también se ha pretendido implementar una metodología activa como es la gamificación para que los estudiantes apliquen lo estudiado y aprendan a resolver propuestas de gamificación que puedan utilizar en su futuro como maestros.

La actividad se desarrolla en un contexto de clase online, utilizando herramientas digitales como Genial.ly para crear la gamificación y Adobe Connect para impartir la clase y compartir pantalla cuando sea necesario. La metodología incluye un escape room digital titulado "Misión sintáctica: salvar el sujeto", donde los alumnos deben avanzar por distintas pantallas superando retos que les proporcionan letras como insignias. Estas letras son necesarias para superar la prueba final.

Para concluir se incluye una evaluación que se realiza mediante una rúbrica con criterios que incluyen la identificación de funciones sintácticas, la distinción de grupos o sintagmas en un enunciado, la resolución de retos y la comprensión de las reglas de la gamificación.

En consecuencia, la propuesta promueve la participación activa, el aprendizaje cooperativo y un ambiente dinámico, siguiendo las recomendaciones de Ortiz-Colón et al. (2018) sobre gamificación en educación.

Referencias:

- Destre, P. C., Barboza, J. R. R., Garay, J. P., Sánchez, G. A. Á., & Albornoz, V. C. (2022). Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 484-496.
- Espinosa, R. S. C., & Eguía, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. *Institut de la Comunicació: Bellaterra*, Spain.
- Musicco Nombela, D., Dominici, P., Sarasqueta, G., Gato Bermudez, M. J., Silveira, M. J., & Díaz Cuesta, J. (2023). La nueva educación universitaria en línea: de lo emocional a la espectacularización.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Implementación de metodologías activas y TIC en la programación de la asignatura de Animación a la lectura y didáctica de la literatura infantil en el Grado de Educación Infantil

M.Almudena Cantero Sandoval

Universidad Internacional de La Rioja

Almudena.cantero@unir.net

Palabras clave: *Didáctica de la Literatura Infantil, Educación Superior, nuevas metodologías, mediación lectora.*

En este trabajo se presenta la planificación de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil en el grado universitario de Maestro en Educación Infantil, utilizando metodologías activas y tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en una universidad on line (Unir) a lo largo del primer cuatrimestre.

Su pretensión es mejorar activamente la formación de los estudiantes en el ámbito de la enseñanza de la literatura infantil fomentando su participación y personalizando su aprendizaje mediante el uso de recursos digitales.

Tras realizar un análisis de las necesidades y de las características de los estudiantes en el entorno on line, se presentará una propuesta que conlleva la implementación de las metodologías activas y los recursos TIC.

En consecuencia, se expondrá una planificación curricular que integra diferentes metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el flipped learning, con inclusión de diversas herramientas TIC. Asimismo, se concederá especial importancia a la evaluación de las tareas diseñadas como punto de partida para extender este tipo de planificaciones en otras asignaturas del grado de Educación infantil.

Se mostrará, por tanto, sobre la importancia de implementar metodologías activas y TIC en asignaturas de educación literaria de grados universitarios para fomentar un aprendizaje reflexivo y personal, con el fin de mejorar la labor de los futuros maestros como mediadores literarios.

Referencias:

- Arteaga-Alcivar, Y., & Guaña-Moya, J. (2023). Gamificación para fomentar la participación de estudiantes en la investigación científica. *RECIAMUC*, 7(1), 914-922. <https://bit.ly/46rMY4h>
- Blanco-Guzmán, M. (2020). Desarrollo de competencias básicas de investigación. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 18(1), 25-51. <https://bit.ly/46HIXKc>
- García Ruiz, M. A., Garrido Berlanga, M. A., y Maqueda Cuenca, E. (2022). Tik Tok, Instagram y Twicht como aliados de la Gamificación en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Nuevas praxis docentes en la didáctica de la literatura infantil. En O. Buzón García (ed.), *Innovación en Educación: investigaciones, reflexiones y propuestas de actuación* (pp. 68-69). Egregius.
- González, J., & Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto.
- Guerrero-Ruiz, P., & López-Valero, A. (1993). *La literatura infantil y su didáctica*. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 18, 187-199. <https://bit.ly/3SgqejN>
- Guillén, C. (1995). Lo uno con lo diverso: literatura y complejidad. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 9, 51-66. <https://bit.ly/47lInC7>
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., & Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (43), 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Redescubriendo a Dickens a través de bibliotecas victorianas: lector, escritor, editor

María Dolores Carrasco Canelo

Universidad de Huelva

marilocarrascocanelo@gmail.com, mariadolores.carrasco@dfing.uhu.es

Palabras clave: *Interdisciplinaridad, lectura, huella literaria británica, bibliotecas victorianas, Charles Dickens.*

En julio 2015, el profesor y anticuario Jeremy Parrott en el congreso de la *Research Society for Victorian Periodicals* reveló el descubrimiento de una colección de 20 volúmenes de la revista literaria editada por Dickens, *All The Year Round*, con anotaciones manuscritas del propio escritor. Emulando esta experiencia, la presente ponencia plantea una situación de aprendizaje para guiar al alumnado de 4º ESO en el “descubrimiento” de las obras de Charles Dickens en dos bibliotecas victorianas cercanas al centro educativo, desarrollando un proceso de enseñanza lo más significativa posible.

Se toma como punto de partida la descripción histórica de los asentamientos británicos de estas bibliotecas, en la población onubense Minas de Riotinto y en la portuguesa Minas de Santo Domingo, en colaboración con el departamento de Geografía e Historia. Estos asentamientos británicos, de origen victoriano, tuvieron lugar a través de empresas mineras, *The Rio Tinto Company* en Huelva (1873-1954) y *Mason and Barry* (1858-1966) en Portugal, donde implementaron unas peculiares bibliotecas técnicas y recreativas como signo, no solo de la importancia que la lectura había adquirido para la sociedad victoriana, sino también del grado de desarrollo que tanto el hábito lector como las bibliotecas habían experimentado en el Reino Unido desde la segunda mitad del siglo XIX, especialmente tras la aprobación de *The Public Library Act* (1850). Nos centramos en un acercamiento a la naturaleza de las bibliotecas del *English Club of Rio Tinto* y *Amélia* en Portugal para llegar a los volúmenes de Charles Dickens, tanto como editor de revistas como novelista, incluidos en el canon literario serio que se ofertaba al público lector de estas bibliotecas, fiel reflejo de lo que estaba ocurriendo en la metrópolis londinense. Además, se expone otra forma popular de entretenimiento en los clubs y sus salas de lectura, las *Penny Readings*, que tanto promocionó Dickens con la lectura de sus propias obras. Se trataba de un fenómeno del siglo XIX británico y consistía en disfrutar de una tarde de lectura de diferentes autores.

Este trabajo de investigación forma parte de un plan de lectura y de un proyecto de innovación en el que se colabora transversalmente desde los diferentes departamentos didácticos para elaborar un museo centrado en la minera de la zona. La sala a cargo del departamento de Idiomas desarrolla el papel de las bibliotecas en el siglo XIX inglés y, con ellas, la lectura a través de Charles Dickens.

Referencias:

- Álvarez López, Esther, et al., eds. (2014). *Building Interdisciplinary Knowledge. Approaches to English and American Studies in Spain*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Parrott, Jeremy, (2015). "The annotated set of *All the Year Round: Questions, answers and conjectures*" *Dickens Quartely*, vol.32, n. 4 (Diciembre), 313- 337.
- Portillo, Rafael y Ramón Espejo (1998). "Una biblioteca colonial británica en el sur de España: Los fondos ingleses de Riotinto" *Atlantis*, vol. 20, n. 1 (Junio), 177-192.
- Snape, Robert (2008). 'Libraries for leisure time', en Black, Alistair y Hoare, Peter (Eds.), *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland*, Cambridge: CUP, 40–55.

Una biblioteca escolar como una *circulating library*

María Dolores Carrasco Canelo

Universidad de Huelva

marilocarrascocanelo@gmail.com, mariadolores.carrasco@dfing.uhu.es

Palabras clave: *Biblioteca escolar, biblioteconomía, circulating library, biblioteca británica victoriana en España.*

Las instrucciones del 21 de junio de 2023 de la viceconsejería de desarrollo educativo y formación profesional sobre el tratamiento de la lectura de la Junta de Andalucía definen la biblioteca escolar como “centro neurálgico del aprendizaje que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura” (9), la importancia de “la biblioteca de aula y de centro como lanzadera para la biblioteca pública” (9) y “la formación de usuarios y (...) el mantenimiento de un catálogo adecuado a las necesidades y demandas de los miembros de la comunidad educativa” (9). Se brinda así la oportunidad de trasladar la gestión de una biblioteca a una situación de aprendizaje dentro del *Plan de Trabajo* de la biblioteca escolar. De tal manera que, como parte de la asignatura de “Oratoria y Debate” de 2º ESO, se plantea hacer partícipe al alumnado del funcionamiento de su propia biblioteca escolar, pieza cultural activa del centro que influye en el quehacer diario al facilitar material de lectura a todos los niveles educativos. Se pretende convertir ésta en una *circulating library* al estilo de las del siglo XIX, tomando como modelo las bibliotecas de la metrópolis y las colonias para transformarla en una especie de *circulating library* londinense que suministra volúmenes a todas las bibliotecas “coloniales” de las aulas.

Este plan de trabajo se sustenta con una formación histórica del legado británico en la provincia onubense. Se comparan los trámites de la biblioteca escolar a los de la biblioteca del *English Club of Rio Tinto* en Minas de Riotinto (1873-1954), donde destaca la cooperación con las *circulating libraries* de la época en lo que supuso una red modélica de instituciones relacionadas con la lectura, como se recoge en el *Minute Book* conservado. Este contexto histórico del entorno del centro educativo permite establecer conexiones entre el presente tecnológico y el pasado victoriano, lo que denominó Mark Lewellyn (2008) como la “presencia visible” del pasado victoriano en el presente contemporáneo en su artículo sobre el neovictorianismo y ofrece la oportunidad de trabajar una gran variedad de temas: autores canónicos, géneros literarios y el papel de las *circulating libraries*, pioneras en su época como si fueran redes sociales decimonónicas.

Referencias:

Black, Alistair (2006). "Introduction: libraries of our own" en Black, Alistair, Hoare, Peter (Eds.), *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland*. Cambridge: CUP, 121-124.

Eliot, Simon (2006). "Circulating libraries in the Victorian age and after" en Black Alistair, Hoare Peter, (Eds), *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland*. Cambridge: CUP, 125-146.

Instrucciones del 24 de julio de 2013 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Lewellyn, Mark (2008). "What is Neo-Victorian Studies?" *Neo-Victorian Studies* 1:1. Autumn, 164-185. *Minute Book*. Huelva: Minas de Ríotinto.

El aprendizaje de lenguas mediante un proyecto enfocado al análisis del paisaje lingüístico del patrimonio urbanístico de Valencia

María Luisa Carrió Pastor¹, Cristina Nogués Meléndez²

Universitat Politècnica de València

¹lcarrio@upv.es, ²cnogues@upv.es

Palabras clave: *aprendizaje de lenguas; proyecto; paisaje lingüístico; patrimonio urbanístico.*

Los paisajes lingüísticos son las expresiones lingüísticas que encontramos en un paisaje determinado, lo cual ha sido ampliamente estudiado (Guerra Salas 2018, Moustouli 2019, Sáez Rivera 2021). Son principalmente expresiones escritas que identifican y reflejan la importancia de ciertos lugares, guiando a los habitantes de una ciudad. En este estudio se muestra cómo se favorece el aprendizaje activo y constructivo mediante el aprendizaje basado en proyectos (Martí et al. 2010, Pérez de Albéniz et al 2021) en una universidad técnica en la que se fomenta el desarrollo de actividades formativas que faciliten la transferencia a la vida real y profesional del conocimiento y las competencias adquiridas durante la formación de los alumnos. Los objetivos de este estudio son, por un lado, proponer un plan para identificar necesidades y carencias del paisaje lingüístico de la ciudad de Valencia y por otro identificar cómo potenciar la consciencia multilingüe en los alumnos mediante el estudio del paisaje lingüístico. En este estudio, los estudiantes de tres centros, la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Geodésica, Cartográfica y Topográfica, el Departamento de Lingüística Aplicada y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, mantuvieron contacto formal e informal, virtualmente, a través de herramientas colaborativas, o de forma presencial para poder identificar las carencias del paisaje lingüístico en Valencia. El método seguido fue, primero, seleccionar tres asignaturas de tres centros para poder realizar este proyecto de forma colaborativa. En segundo lugar, las dos profesoras involucradas en el proyecto explicaron a los alumnos el proyecto, indicando la dinámica de trabajo que se requería. A la vez, se realizaron grupos de alumnos y se repartieron las distintas zonas de Valencia que incluían edificios históricos. Los alumnos, ya en grupos, fueron citados en el centro de Valencia para una demostración de lo que se esperaba de ellos en ese paso del proyecto: completar una ficha sobre la información plurilingüe que aparece en los monumentos, en la que tenían que identificar si estaba bien redactado en español, inglés y catalán, si tenía información relevante, si consideraban que era un buen punto de información, etc. Así mismo, también tenían que incluir aquellos edificios que no poseían ninguna información. Como resultados del estudio, se muestran los pasos seguidos en el proyecto, así como los datos recopilados, concluyendo con la identificación de las carencias detectadas en las descripciones del paisaje lingüístico de Valencia y detallando de qué forma se ha potenciado la consciencia multilingüe entre el alumnado de la Universitat Politècnica de València.

Referencias:

- Guerra Salas, L. (2018). El paisaje lingüístico desde la lingüística perceptiva. *Lingue Linguaggi* 25, 125-143
- Martí, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 11-21.
- Moustaoui, A. (2019) Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico. Enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y seña*, 35, 7-26.
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E. y Lucas Molina, B. (eds.) (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja.
- Sáez Rivera, D. M. (2021). El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, 167-204

Diseño de tareas de forma colaborativa con ChatGPT para la enseñanza en posgrado

María Luisa Carrió Pastor¹, Francesca Romero Forteza²

Universitat Politècnica de València

¹ lcarrio@upv.es, ² fromero@upv.es

Palabras clave: *tareas; ChatGPT; posgrado; diseño colaborativo.*

La enseñanza de lenguas basada en datos ha sido un enfoque didáctico ampliamente utilizado (Hadley 2002, Chambers 2010, Boulton 2012, 2017, Boulton and Leńko-Szymańska 2015, Hampel and Stickler 2024) y que ha dado muchos frutos en contextos diversos de educación. Los protagonistas no son los alumnos ni los docentes, sino que los datos son los que aportan los patrones. Los alumnos trabajan con datos reales, lo cual les resulta motivador y satisfactorio y el profesor les ayuda a entender que la inteligencia artificial puede utilizarse en contextos educativos de forma adecuada y productiva para el estudiante. En este estudio nos centramos en el uso de los corpus que contiene la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT para crear tareas basándonos en los contenidos que les impartimos. Para ello, mostramos en esta propuesta los pasos que se han seguido, las instrucciones que se le deben dar a la herramienta para poder conseguir resultados satisfactorios, y de qué manera se han implementado en las clases de máster en la Universitat Politècnica de València. El primer objetivo de este análisis es mostrar una propuesta de las instrucciones que se le han de dar a ChatGPT para poder diseñar tareas acordes con la materia impartida. El segundo objetivo es identificar las ventajas y desventajas del diseño de tareas con la ayuda de la enseñanza basada en datos y, finalmente, nuestro último objetivo es mostrar el resultado de estas tareas una vez implantadas en el aula. En lo que respecta a la metodología, se procedió a diseñar 40 tareas enfocadas a dos asignaturas del Máster en lenguas y tecnología, de forma colaborativa entre las dos profesoras que las imparten. En primer lugar, se identificaron los conceptos de las asignaturas sobre los que versaban las tareas; en segundo lugar, se procedió a identificar las instrucciones que se necesitan para que ChatGPT proponga las tareas. A continuación, una vez identificadas aquellas que se ajustaban a los contenidos impartidos en la asignatura, se procedió a realizarlas en las asignaturas del Máster en un grupo de 30 alumnos. Previamente, también se le había pedido a ChatGPT que las contestara para poder mostrar al alumnado las respuestas. Una vez finalizado el experimento, se mostró a los alumnos la respuesta que ChatGPT había preparado y se identificaron posibles mejoras de las tareas con los alumnos en sesiones de las clases. Como resultados de este estudio mostramos la propuesta sobre instrucciones a ChatGPT para la elaboración de tareas, las ventajas y desventajas del uso de enseñanza basada en datos que hemos detectado al usar ChatGPT y mostramos las interacciones en el aula extraídas de las tareas y las mejoras propuestas por los alumnos. En las conclusiones se muestran los hallazgos identificados después de realizar el estudio.

Referencias:

- Boulton, A. (2012). What data for data-driven learning? *EuroCALL Review*, 20 (1), 23-27.
- Boulton, A. and Leńko-Szymańska, A. (2015). *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. John Benjamins.
- Alex Boulton. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. En S. Thorne & S. May (eds.), *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
- Chambers, A. (2010). What is data-driven learning? En Anne O'Keeffe & Michael McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge.
- Hadley, G. (2002). An Introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal*, 33(2), 99-124.
- Hampel, R. and Stickler, U. (eds.) (2024). *The Bloomsbury Handbook of Language Learning and Technology*. Bloomsbury.

Aprendre a ensenyar a escriure un text d'opinió a l'educació primària

Mariona Casas-Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

mariona.casas@uvic.cat

Paraules clau: *competència escrita; formació inicial; educació primària; procés d'escriptura; text argumentatiu.*

La competència escrita dels aprenents és un dels principals reptes que cal atendre a les aules de primària. La recerca internacional sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura (Boscolo i Gelati, 2019; Myhill et al 2021) suggereix la necessitat de posar el focus en el procés d'escriptura, en la motivació dels estudiants i en el disseny de tasques significatives (Myhill et al 2023). En aquest marc, i partint de les evidències de tres projectes de recerca portats a terme recentment a Catalunya sobre la millora de l'expressió escrita de l'alumnat (2015ACUP 00175; EDU2015-64798-R; 2023 ARMIF 00002), en aquesta comunicació es presenta un projecte d'innovació docent desenvolupat en la formació inicial de mestres.

En concret, les participants són estudiants de 4t curs d'un grau de Mestre d'una universitat catalana que, en l'assignatura Didàctica del Llenguatge II, dissenyen seqüències d'activitats d'aprenentatge perquè un grup de 4t de primària d'un centre educatiu aprengui a escriure un text d'opinió. El projecte s'articula durant un semestre i, en concret, el dispositiu didàctic s'implementa al centre de primària en sis sessions i per parelles. Cada futura docent atén un/a alumne per desplegar de manera individualitzada la respectiva seqüència, dissenyada a partir de les fases del procés d'escriptura, posant atenció a l'estructura del text argumentatiu i tenint en compte els interessos, les necessitats i les dificultats de cada aprenent (Graham i Harris, 2018; Salas et al 2023).

El desenvolupament d'aquest projecte d'innovació docent forma part dels continguts i dels resultats d'aprenentatge de l'assignatura Didàctica del Llenguatge II (és una tasca d'avaluació continuada que representa el 25% de la nota de l'assignatura) i es comparteix, al llarg del semestre (no només durant les sis sessions), amb l'equip directiu del centre i, particularment, amb la mestra tutora del grup classe en el qual s'implementa. Per a la formació docent, aquest projecte permet a les futures mestres reconèixer l'estat d'escriptura d'un infant de cicle mitjà de primària; elaborar una seqüència d'activitats per aprendre a ensenyar a escriure un gènere concret; portar a terme una intervenció real i reflexionar sobre els reptes i les limitacions de la posada en pràctica del dispositiu didàctic (sobretot tenint en compte les dificultats per transferir aquesta experiència d'ensenyament-aprenentatge individualitzat a tot un grup classe). Pel que fa al centre educatiu de primària, l'experiència ajuda a reforçar la competència escrita del seu alumnat, permet atendre'n la diversitat, aporta una actualització de la didàctica de l'escriptura a l'equip docent i nodreix el centre de noves propostes per treballar l'expressió escrita.

Referències:

- Boscolo, P., and Gelati, C. (2019). Best practices in promoting motivation for writing. Dins S. Graham, C. MacArthur i J. Fitzgerald (eds), *Best Practices in Writing Instruction* (3a edició). Guilford, 51–78.
- Graham, S., Harris, K. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139-187. doi:10.17239/jowr-2018.10.02.02
- Myhill, D., Cremin, T. i Oliver, L. (2023) The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Front. Psychol.* 14:1212940. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1212940
- Myhill, D. A., Cremin, T. M., i Oliver, L. J. (2021). Writing as a craft. *Res. Pap. Educ.* 38, 403–425. doi: 10.1080/02671522.2021.1977376
- Salas, N., Pascual, M., Birello, M., i Cross, A. (2023). Embedding Explicit Linguistic Instruction in an SRSD Writing Intervention. *Written Communication*, 40(3), 857-891. doi:10.1177/07410883231169516

Reptes i oportunitats d'un pla de millora de la competència escrita en un centre de secundària

Mariona Casas-Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

mariona.casas@uvic.cat

Paraules clau: *competència escrita; educació secundària; pla d'escriptura de centre; interdisciplinarietat.*

L'escriptura és una eina transversal de construcció de coneixement i aprenentatge. D'acord amb el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, l'expressió escrita "s'ha de treballar des de totes les àrees, matèries o àmbits". El mateix document indica que la primera competència clau, la Competència en comunicació lingüística, reclama atendre l'escriptura "per pensar i per aprendre" i, en concret, els "gèneres discursius específics de cada àrea de coneixement". A l'educació secundària, per aconseguir que l'escriptura esdevingui un dels eixos que articuli el sistema educatiu (Decret 91/2024) convé la implicació de tota la comunitat educativa. En aquest sentit, el pla d'escriptura de centre (Durán i Lomas, eds, 2015) és un instrument dinàmic que ajuda a sistematitzar i coordinar les accions encaminades a promoure la transversalitat i la interdisciplinarietat de la competència escrita.

En aquesta comunicació es presenten els primers passos per dissenyar un pla d'escriptura en un centre d'educació secundària de Catalunya. Partint de la definició d'Iza (2015), el pla s'ha de sustentar en un marc teòric compartit i ha d'estar adaptat a context. Per això, durant tot un curs acadèmic (2022/2023), es va implementar una formació, impulsada pel professorat de llengües i adreçada a tot l'equip docent, que tenia com a objectiu fer un diagnòstic real del nivell de competència escrita dels alumnes, compartir un enfocament competencial de l'escriptura i reconèixer-la com una estratègia transversal per millorar el rendiment escolar des de totes les àrees curriculars.

Del treball d'aquell primer any destaca l'establiment de les bases teòriques sobre què és ensenyar i aprendre a escriure (Bazerman, 2026), un inventari i una classificació per gèneres de totes les tasques d'escriptura que es demanaven als alumnes de 1r a 4t d'ESO des de totes les assignatures i una reflexió comuna sobre el disseny (Casas, 2020), l'acompanyament (Graham et al 2019) i la retroacció (Nassaji i Kartchava, 2017) d'aquell repertori de tasques.

A manera de conclusió, es presenten els reptes i les oportunitats de desenvolupar un pla d'escriptura de centre a partir d'aquesta experiència formativa. Quant a les oportunitats, es va valorar partir del context real, implicar-hi tota la comunitat educativa, fonamentar-se en un marc teòric compartit i sistematitzar alguns processos d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura; quant a les oportunitats, es van posar les bases per a la concreció d'un pla pilot d'escriptura per al curs següent, amb un seguiment anual de la seva implementació i posterior avaluació.

Referències:

- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? Dins C.A. MacCarthur, S. Graham i J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (p.11-23). Guilford
- Casas, M. (2020). Aprendre a ensenyar a escriure: un exemple de plantejament de tasques d'escriptura en la formació de docents de llengua. *Reseracle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, 1, 26-41, <https://doi.org/10.31009/reseracle.2020.i1.03>.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, DOGC, núm. 8762 (2022). Id: 14012225.
- Decret 91/2024, de 14 de maig, del règim lingüístic del sistema educatiu no universitari, DOGC, núm. 9164 (2024). Id: 17434754.
- Durán, C. i Lomas, C. (eds.) (2015). Els plans de lectura i escriptura de centre. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 65, 5-56.
- Graham, S., McArthur, Ch. A. i Herbert, M. (eds.) (2019). *Best practices in writing instruction*. The Guildford.
- Iza, L. (2015). Com podem construir un pla de lectura i d'escriptura de centre? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 65, 18-27.
- Nassaji, H. i Karchava, E. (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning*. Routledge.

El uso de poesía en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera en jóvenes de 14 a 19 años. Aplicaciones didácticas de poetas latinoamericanas del siglo XX

Carmen Rocío Castro Llanes

lluvialigera.91@gmail.com

Palabras clave: didáctica; ELE; poesía; latinoamérica.

Las lenguas son puertas de acceso al mundo, el interés por las lenguas extranjeras es el interés por las personas y sus culturas. Si hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje de español en jóvenes de 14 a 19 años que se desarrollan en el contexto multicultural del siglo XXI, la literatura logra ser un vehículo práctico para fomentar la necesidad de hablar el nuevo idioma pues las obras artísticas pueden resultar divertidas y en la actualidad, gracias a las TIC, se presentan como medios accesibles para relacionarse con la lengua extranjera mientras se está en dicho proceso.

Cuando se trata de enseñar Español como Lengua Extranjera, la cultura escrita y la lectura en voz alta son herramientas didácticas que están a la mano, sin embargo, parecieran olvidadas dado que, desde el rol de profesores, la contradicción llega al momento de acercar las obras literarias a los estudiantes debido a prejuicios sobre la dificultad en su lectura o en el gusto de los estudiantes por la literatura. En esta comunicación se plantea el uso de la literatura como una alternativa lúdica en la enseñanza-aprendizaje de ELE y se proponen aplicaciones didácticas para utilizar poemas de poetas latinoamericanas del siglo XX en el aula de ELE.

Referencias:

- Campal, F. y Ordás García, A. (2021): Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo. Editorial UOC. Barcelona
- Lanseros, R. (2017). La enseñanza de la poesía en el aula como lengua extranjera. Ebook. Madrid. Editorial Síntesis.
- López Valero, A. y Encabo Fernández E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2002). Madrid: MECD
- Quiles Cabrera, M. C. (2012): Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua. *Alabe revista de Investigación sobre lectura y escritura* 3(6).
- Richard, J.C. y Rodgers, T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didácticas de lenguas. Cambridge University Press, sucursal España.
- Sánchez García, R. (2010). De qué hablamos cuando hablamos de didáctica. Montoro del Arco, Esteban (ed.): *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza (287-292)*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Fomentando la Literatura con Tertulias Literarias Dialógicas en Aulas de Infantil

Sonia Celades Negre

Universitat Jaume I
scelades@uji.es

Palabras clave: *Tertulias Literarias Dialógicas, Educación infantil, acciones educativas de éxito.*

López y Martín (2020) nos refieren que, en el ámbito de la educación infantil, la temprana inmersión en la cultura oral y escrita es esencial para fomentar el desarrollo literario. Así, las tertulias literarias dialógicas (TLD) emergen como un enfoque pedagógico innovador, atractivo y altamente interactivo que, a la vez, estimula la comprensión lectora, nutre el pensamiento crítico y fortalece la expresión oral. Por ello, hemos llevado a cabo una experiencia piloto en un aula de infantil de 3 años, con el fin de sopesar la viabilidad de integrarla como una práctica habitual a desarrollar durante el próximo curso académico. Elegimos la TLD porque, además, se erige como un puente entre la cultura oral y la escrita, permitiendo a los niños transitar entre la narración y la lectura, la escucha y la expresión, de manera fluida y enriquecedora.

Dada la corta edad de los participantes, la fábula de La Liebre y la Tortuga fue teatralizada para captar y mantener la atención de los niños. Fueron los protagonistas de la representación, personificando a los personajes de la historia. A medida que la acción se desarrollaba, exponían sus impresiones y emociones en respuesta a los eventos narrados. De manera que, este enfoque dinámico y participativo no solo mantuvo su atención, también les permitió reflexionar sobre todo aquello que acontecía en la fábula y retroalimentarse los unos de los otros.

La implicación y el interés fue notable. Se creó un diálogo abierto y respetuoso que hizo que todos se sintieran valorados y motivados para contribuir, mostrándonos que cada niño tenía algo valioso que aportar. Además, se esforzaron en comunicarse correctamente y ayudaban a los compañeros que mostraban dificultades para hacerlo. Sin ninguna duda, lo más destacable fue que todos participaron, independientemente del nivel de su discurso.

Las investigaciones de Ruiz y Gómez (2023) confirman que fomentar el amor por la lectura y, por ende, por la literatura desde edades tempranas es crucial para el desarrollo cultural y educativo en la infancia. Las tertulias literarias dialógicas, como se ha evidenciado en esta experiencia, constituyen un valioso recurso para introducir la literatura en la educación infantil. No solo incentivan la participación, además cultivan habilidades fundamentales para su aprendizaje a largo plazo. Resultando esencial, como nos recuerda Flecha (2015), que los educadores implementemos acciones educativas de éxito como esta con la finalidad de enriquecer la competencia literaria de niños y niñas, sentando así las bases de un vínculo duradero con la literatura.

Referencias:

- López, M., & Martín, E. (2020). Fomentando la competencia comunicativa a través de las tertulias literarias dialógicas en educación infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 155-172.
- Ruiz, C., & Gómez, K. (2023). Potenciando la lectura y la escritura en educación infantil a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 183-202.
- Flecha García, R. (Director). (2015). Actuaciones de éxito en la participación educativa. *INCLUD.ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Recuperado de <http://www.ub.edu/Includ.ed/>

Lectura intersubjetiva de *Estamos aquí* y *Lo que construiremos* de Oliver Jeffers. Un estudio de caso en un contexto educativo pluricultural y plurilingüe

María Jesús Colón Castillo¹, Beatriz Rodríguez Ordoyo²

Universidad de Zaragoza

¹ mjcolon@unizar.es, ² beaordoyo@gmail.com

Palabras clave: *lectura crítica; libro ilustrado de no ficción; imaginación; identidad; contexto pluricultural; Educación Primaria.*

Cuando Wenger (2011) reflexiona sobre el propósito de la educación y su relación con la formación de la identidad, insiste en la importancia de que los estudiantes no solo puedan aprender competencias en la escuela, sino que puedan descubrir quiénes son y quiénes podrían llegar a ser. En este sentido, entiende la imaginación como un componente fundamental del aprendizaje por su potencial para explorar los territorios más íntimos, ampliar los límites y crear espacios alternativos, en un proceso de conformación de la propia identidad desde la autoconciencia, como un proceso creativo. Del mismo modo, los estudios de Petit (2001) descubren la lectura como forma de acceso al imaginario y muestran la relación entre la lectura y la elaboración de la propia subjetividad, entendiendo también la lectura como un encuentro que, en muchos casos, permite apropiarse de una cultura que *a priori* puede sentirse como extranjera o sin autorización para traspasar. Igualmente, investigaciones como las presentadas por Canglià y Zittoun (2020) resultan de interés para comprender cómo se relaciona la imaginación y la creación de imaginarios con la movilidad o con las experiencias migratorias.

En esta misma línea, con el objetivo de profundizar en las relaciones entre imaginación, lectura, identidad y cultura, se realizó un estudio de caso de enfoque cualitativo en un contexto educativo pluricultural y plurilingüe vulnerable en el que se analizó el proceso de recepción de un proyecto de lectura y escritura basado en la lectura en voz alta, la conversación literaria y la escritura creativa en torno a las obras *Estamos aquí* (2017) y *Lo que construiremos* (2020) de Oliver Jeffers. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas al profesorado, grupos de discusión y producciones escritas de los/as estudiantes. Los resultados del análisis parecen evidenciar que el alumnado de Educación Primaria realizó una lectura fundamentalmente intersubjetiva y no ficcional de las obras seleccionadas (Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023) y que las estrategias de mediación planteadas propiciaron la motivación lectoescritora de los participantes, así como una reflexión crítica sobre el imaginario identitario.

Esta comunicación se enmarca dentro del proyecto “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”. PID2021-126392OB-I00 - Proyectos I+D+I. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. I.P. Rosa Tabernero Sala.

Referencias:

- Canglià, Flavia & Zittoun, Tania (2020). Exploring the interplay between (im)mobility and imagination. *Culture & Psychology*, 26(4) 641–653. <https://doi.org/10.1177/1354067X19899063>
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Taberero Sala, Rosa & Colón Castillo, María Jesús (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Wenger, Etienne (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

La construcció de la mentalitat col·laborativa entre docents i investigadors per a l'ensenyament del català com a llengua addicional

Llorenç Comajoan-Colomé¹, Ares Llop Naya²

¹ Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, ² University of Cambridge

¹ llorencc.comajoan@uvic.cat, ² al2027@cam.ac.uk

Paraules clau: *català llengua addicional; relació docents i investigadors; gramàtica cognitiva aplicada, temps de passat.*

En el debat sobre la relació entre la recerca i l'ensenyament-aprenentatge de llengües, sovint s'anima els investigadors i docents a analitzar l'impacte que tenen les propostes de la recerca en les aules de llengua addicional (Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé, 2022; Sato & Loewen, 2022). En el mateix àmbit, s'ha defensat la necessitat d'explorar l'aprenentatge de les llengües més enllà del biaix en la representativitat dels perfils que suposa treballar exclusivament en entorns universitaris (anglosaxons) (Mackey & Gass, 2021). Aquests factors mostren que cal reforçar els lligams recerca-docència a través d'una mentalitat col·laborativa entre investigadors i docents (*collaborative mindset*, Sato & Loewen, 2022).

Aquesta comunicació té com a objectiu abordar les dues realitats anteriors i aportar noves perspectives en l'àmbit de la recerca basada en la pràctica a través d'una revisió qualitativa del disseny, implementació i avaluació d'un estudi a l'aula sobre els temps del passat en català com a llengua addicional (CLA) des de la perspectiva de la lingüística cognitiva aplicada en un entorn d'ensenyament no universitari (Comajoan-Colomé & Llop, 2021). L'estudi de la transferència dels principis de la gramàtica cognitiva a l'aula és rellevant perquè, tot i que la recerca n'ha destacat resultats beneficiosos per a l'ensenyament de llengües (Ibarretxe-Antuñano et al., 2019; Llopis-García, 2024), els estudis sobre l'abast de l'efectivitat de la lingüística cognitiva aplicada encara són limitats o poc conclouents (Alonso-Aparició & Llopis-García, 2019; Kermer, 2016; Kissling & Arnold, 2022).

En aquesta presentació s'exposen els resultats d'un estudi qualitatiu sobre l'establiment i el desenvolupament de la mentalitat col·laborativa dels agents involucrats en l'estudi sobre l'ensenyament-aprenentatge dels temps del passat en CLA a l'aula. Es van recollir dades a partir dels enregistraments de converses, apunts de reunions i entrevistes retrospectives dels docents de CLA i els investigadors de l'estudi. Les dades provenen de tres moments concrets: a) durant el disseny de la seqüència docent i la creació dels instruments de recollida de dades, b) en la implementació dels materials i c) després de la implementació (resultats de l'estudi).

L'anàlisi de les dades fa evidents tensions que cal tenir en compte per desenvolupar la mentalitat col·laborativa i superar els obstacles entre les condicions ideals de la recerca i la realitat de les aules. En concret, s'evidencien les tensions entre: a) la necessitat d'implementar la instrucció dissenyada en un nombre suficient de sessions vs. la dificultat de fer encaixar la seqüència completa i l'avaluació de la instrucció dins l'organització dels cursos; b) la metodologia de recerca pel que fa a la uniformitat dels grups segons els estàndards de la recerca empírica vs. la realitat heterogènia de les aules de llengües no universitàries; c) els requisits quant a la

implementació de la instrucció establerts pels estàndards de recerca (pretest, post-test i post-test endarrerit) vs. la reacció afectiva dels alumnes per la formalitat i pressió de l'avaluació del procés d'aprenentatge a través d'instruments de recollida de dades; i d) la progressiva voluntat dels docents d'adoptar els nous materials proposats pels investigadors i incorporar-los als seus cursos.

Referències:

- Alonso-Aparicio, I., & Llopis-García, R. (2019). La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva. A: I. Ibarretxe-Antuñano, I., T. Cadierno, T., & A. Castañeda (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 274-299). Routledge.
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2022). The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect. *Language Teaching*, 55(3), 289-345. <http://10.1017/S026144482200009X>
- Comajoan-Colomé, L., & Llop, A. (2021). An SLA-informed and cognitive linguistic approach to the teaching of L2 Catalan tense-aspect. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 63–79.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., & Castañeda, A. (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Kermer, F. (2016). *A cognitive grammar approach to teaching tense and aspect in the L2 context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Kissling, E. M., & Arnold, T. (2022). Preliminary evidence that applied cognitive linguistics is effective for novice learners regardless of their individual differences. *Language Teaching Research*, 1-41. <https://doi.org/10.1177/13621688221139626>
- Llopis-García (2024). *Applied Cognitive Linguistics and L2 instruction*. Cambridge University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. (2021). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Sato, M., & Loewen, S. (2022). The research–practice dialogue in second language learning and teaching: Past, present, and future. *The Modern Language Journal*, 106(3), 509-527. <https://doi.org/10.1111/modl.12791>

La retroacció correctiva escrita en textos acadèmics universitaris de diferents assignatures

Llorenç Comajoan-Colomé¹, Marilisa Birello², Tania Salguero García³

^{1,3} Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, ² Universitat Autònoma de Barcelona

¹ llorenc.comajoan@uvic.cat, ² marilisa.birello@uab.cat, ³ taniags8@gmail.com

Paraules clau: *retroacció correctiva escrita, escriptura acadèmica, escriptura a la universitat, tipus de retroacció correctiva escrita, impacte de la retroacció correctiva escrita.*

La retroacció correctiva escrita (RCE) proporciona informació als estudiants sobre la qualitat lingüística i discursiva dels textos per a la millora posterior (Ferris, 2022). Els estudis previs sobre la RCE a la universitat han mostrat que els docents tendeixen a proporcionar poca RCE i que la tipologia i característiques de la retroacció pot variar segons les disciplines d'estudi. En el context universitari espanyol, s'ha mostrat que l'alumnat universitari declara rebre poca ajuda en les tasques d'escriptura i que es dona més retroacció en ciències socials que en ciències naturals (Castells et al., 2022). Així mateix, l'anàlisi dels perfils d'estudiants universitaris espanyols mostra que coincideixen amb el perfil d'"iniciats", en el sentit que fan millores parcials a partir de la retroacció i en valoren positivament els efectes (Guzmán-Simón et al., 2022). Finalment, s'ha confirmat que les creences i les pràctiques discursives i docents de cada disciplina tenen un impacte en la retroacció proporcionada (Carless et al., 2023).

Aquest estudi investiga la retroacció proporcionada pel professorat i la incorporació per part de l'alumnat a tres assignatures del grau d'Educació Primària a una universitat catalana: 1) Didàctica de la Matemàtica, 2) Fonaments de l'Educació Física, i 3) Didàctica del Llenguatge. A l'estudi van participar-hi en total 86 estudiants i les docents de cada assignatura. Les preguntes que guien aquest treball són:

1. Quins errors detecten els docents universitaris als textos acadèmics escrits per l'alumnat?
2. Quin tipus de retroacció correctiva escrita proporcionen els docents universitaris als textos acadèmics de l'alumnat universitari?
3. Els alumnes universitaris incorporen la retroacció rebuda en la revisió dels seus textos?

Es van analitzar 172 textos (86 en primera versió i 86 en segona) a partir de tres variables: a) els errors (lingüístics, discursius, de contingut) detectats per les docents; b) els tipus de RCE proporcionada (directa, indirecta, metalingüística), i c) l'efecte de la RCE en els textos de l'alumnat (incorporació o no de la RCE). Els resultats van mostrar que la RCE a les diferents assignatures és heterogènia i que a les assignatures que no tenen relació amb la didàctica de la llengua se centra més en el contingut que en els aspectes lingüístics. El tipus de RCE més freqüent va ser la indirecta. Les docents sovint van proporcionar RCE en forma de comentaris, la funció principal dels quals va ser demanar als estudiants que concretessin i desenvolupessin el contingut. Pel que fa a la incorporació de la RCE, es van detectar diferències segons les assignatures. Es va incorporar la majoria de RCE a les assignatures de Didàctica del Llenguatge i Fonaments d'Educació Física, però no va ser així a la de Didàctica de la Matemàtica. Finalment, cal destacar que un percentatge considerable de la RCE (entre 16% i 23%) no va ser incorporat pels estudiants. Al final de la presentació, s'argumenta la necessitat d'incloure la RCE als

continguts dels estudis dels graus d'educació i a la formació dels docents universitaris.

Referències:

- Carless, D., To, J., Kwan, C., & Kwok, J. (2023). Disciplinary perspectives on feedback processes: towards signature feedback practices. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1158-1172. 10.1080/13562517.2020.1863355
- Castells, N., Minguela, M., Nadal, E., Solé, I., Miras, M., & Cuevas, I. (2022). La lectura y la escritura para aprender en la Universidad: representacions de estudiantes y docentes de distintas disciplinas. En M. Castelló & N. Castells (Eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 89-122). Octaedro.
- Ferris, D. (2022). Feedback on L2 student writing. Current trends and future directions. Dins E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 344-356). Routledge.
- Guzmán-Simón, F., Pacheco-Costa, A., & García-Jiménez, E. (2022). El feedback en la mejora de la escritura académica: un estudio de casos sobre el genero discursivo "revisión de la literatura". En M. Castelló & N. Castells (Eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 155-200). Octaedro.

Literatura popular i narració oral. Una proposta d'educació literària per a futurs mestres

Elisabet Contreras Barceló¹, Joan Calsina Forrellad², Julieta Torrents Sunyol³

^{1,2} Universitat de Barcelona, ³ Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

¹ econtreras@ub.edu, ² joancalsina@ub.edu, ³ julieta.torrents@uvic.cat

Paraules clau: *educació literària; narració oral; literatura popular.*

Els docents són els lectors, escriptors i oradors experts en els quals s'emmirallen els infants en els diferents contextos escolars per aprendre a fer un bon ús de la llengua. A l'hora de narrar un conte, els i les mestres han de mobilitzar habilitats, estratègies i coneixements de la competència comunicativa i literària, utilitzar tècniques teatrals i d'oralització per mantenir l'atenció dels oients, i també cal que tinguin un bon repertori de contes i rondalles del nostre patrimoni literari per poder-los explicar.

Amb tot, darrerament s'han detectat mancances en la competència literària de futurs docents (Aguilar Ródenas, 2020), així com necessitats importants en competències transversals de l'àmbit lingüístic i comunicatiu (Bordons & Royo, 2018).

La proposta que presentem s'emmarca dins d'un projecte d'innovació docent d'educació literària, per a futurs docents d'Infantil i Primària, de la Universitat de Barcelona. Consisteix en un concurs de contacontes, que té com a objectiu l'elaboració d'una narració oral, amb una doble finalitat: millorar les competències orals dels estudiants i revitalitzar la literatura popular de la nostra tradició. Durant el curs 2022-2023 es va dur a terme una prova pilot del projecte amb 310 estudiants de la Universitat de Barcelona. El qüestionari final del projecte va permetre concloure que, el 83% dels participants, considerava que assolien de manera satisfactòria i molt satisfactòria les habilitats, competències i coneixements previstos en el projecte. A més, pràcticament tots els estudiants estaven d'acord o molt d'acord en la importància de l'oralitat i la literatura popular en la formació dels infants i la necessitat d'adquirir d'estratègies per explicar contes durant la seva formació inicial.

A partir d'aquesta prova pilot, durant el curs 2023-2024, en el marc d'aquest mateix projecte es va proposar a estudiants del grau d'Educació Infantil de la UB i de la UVic-UCC, dur a terme una variant de la proposta anterior: explicar un conte davant dels companys, amb el suport del llibre, sense dividir la proposta en fases ni tasques, només oferint suport a nivell teòric. En aquest cas, han participat de la proposta 50 estudiants (24 de la UB i 26 de la UVic), dels quals 30 (60%) han respost un qüestionari final. D'aquests, el 13% havia participat de l'experiència del concurs de contacontes el curs anterior, la qual cosa ens va permetre fer una comparativa entre aquells que ja havien participat en el projecte i els que no.

Tot i que les dades obtingudes no són estadísticament significatives, perquè el nombre de participants és reduït, sí que es poden considerar exploratòries i ens permeten aproximar-nos i valorar fins a quin punt la proposta d'innovació docent ha facilitat aprenentatges als futurs docents i els ha permès desenvolupar habilitats i coneixements —tant de tècniques d'oralització com de repertori de la literatura popular— per esdevenir narradors competents i ha contribuït a que se sentissin més segurs i còmodes durant la narració oral.

Referències:

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40.
- Bordons, G. & Royo, C. (2018). "Proyectos culturales para mejorar la lengua en la universidad" dins de *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral – Vigo*, Universidad de Vigo, p. 133-138.
- Brion, R.; Fullana, N.; & Royo, C. (2017). Nivell de llengües dels futurs mestres. Articles en *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 73, 43-48.
- Colomer, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Duran, T. (2000). La narrativa de tradición oral a l'aula. A Lluch, G. (Eds.) *De la narrativa de tradició oral a la literatura per a infants*. Bromera, pp. 225-247.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Munita, F. & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (págs. 19-143). Banco del Libro-Gretel.
- Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y prácticas personales de lectura. (Tesi doctoral). <https://hdl.handle.net/10803/313451>
- Trotman, J. y Kerr, T. (2001). Making the Personal Professional: Pre-service teacher education and personal histories. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*. 7, (2), 157-171.

La influencia del soporte lector y de las características textuales en la comprensión y el aprendizaje de los alumnos

Sabela Costas Lago¹, Elena Ciga Tellechea²

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

¹ s.costas6@usp.ceu.es, ² elena.cigatellechea@ceu.es

Palabras clave: *aprendizaje; comprensión lectora; educación primaria; lectura digital; textos expositivos.*

A partir de la premisa de que la lectura en pantalla difiere de la lectura en papel, en el presente trabajo se describe un estudio acerca de la situación y exigencia lectora y de aprendizaje a las que se vieron expuestos un grupo de 22 alumnos de 4º de EP a la hora de estudiar, en soporte digital, un tema de Ciencias Naturales.

En primer lugar, se describen y analizan los textos didácticos utilizados para la lectura y el estudio del tema (“A nutrición humana”) y, en segundo lugar, se describe y analiza la prueba final de evaluación de los contenidos que tuvo que realizar el alumnado. Por un lado, se presenta el análisis de las distintas preguntas planteadas en esa prueba y, por otro lado, el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes a esas preguntas. Todo ello se realizó para determinar el grado de exigencia y el nivel de comprensión y aprendizaje promovido en los discentes. Tras el estudio se concluye que el nivel de exigencia lectora y de aprendizaje no fue muy alto, ya que predominó la lectura digital esquemática y superficial.

Referencias:

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9. [Plantilla para artículos en la Revista Digital \(csif.es\)](#)
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7809278>
- Castillo, A. V. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Redalyc: Red de Revistas Científicas*, 32(7), 437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480024>
- Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Pediatr. Panamá*, 46(2), 126-131. [Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil | Pediatr. Panamá;46\(2\): 126-131, agosto-septiembre 2017. | LILACS \(bvsalud.org\)](#)
- De Mier, V. (2015). Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 27-37). Editorial de la UNC. <http://hdl.handle.net/11086/2308>
- García, J. N. (2014). *Prevención en las dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Ediciones Pirámide.
- Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M. y Salmerón, L. (2020). La lectura en pantallas en las aulas. *Revista Textos*, 89, 41-47. (PDF) [La lectura en pantalla en las aulas \(researchgate.net\)](#)
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 17-19. [Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia: Diseño de un instrumento de análisis - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Ijalba, E. y Cairo, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 1-4. [02.pdf \(bvsalud.org\)](#)
- Irrazábal, N. y Saux, G. I. (2005). Comprensión de textos expositivos: memoria y estrategia lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 33-35. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4985>

- Kovac, M. & van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, 23(10), 1-20. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>
- Luri, G. (2023). Sobre el arte de leer: *10 tesis sobre la educación y la lectura*. Plataforma Actual.
- Manguel, A. (2022). *Una historia de la lectura*. Alianza editorial. [lb00548601.pdf \(alianzaeditorial.es\)](https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416)
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y sociedad*, 22(1), 535-555. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Remo: Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [remo16-interiores.pmd](https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664)
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta de alfabetización emocional. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277. [La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional - Dialnet \(unirioja.es\)](https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664)
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Schilhab, T., Balling, G. & Kuzmicová, A. (2018). Decreasing materiality from print to screen reading. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9435>
- Tirado, M. A. (2024). Dime cómo lees y te diré cuánto aprendes. ¿Qué nos aporta la investigación a la enseñanza de la lectura? *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 72(72), 1-65. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Tovar, I. A. (2017). En la era de interrupción y la fragmentación. *Tecnología & Diseño*, 6(7), 27-33. [En la era de la interrupción y la fragmentación | Tecnología & Diseño \(uam.mx\)](https://doi.org/10.52149/sp21)
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Mejora de la evaluación formativa de la escritura y oralidad con rúbricas en el Máster del Profesorado de Secundaria mediante datos de Moodle

Rocío Cuberos Vicente¹, María Teresa Mateo Girona², Silvia Eva Agosto Riera³

Universidad Complutense de Madrid

¹ rocio.cubero@ucm.es, ² mtmateo@ucm.es, ³ seagosto@edu.ucm.es

Palabras clave: *datos masivos; analíticas de aprendizaje; rúbricas; evaluación formativa; enseñanza escrita.*

Moodle es una herramienta facilitadora del aprendizaje que aún no ha sido plenamente aprovechada por los docentes. Su uso puede mejorar significativamente el aprendizaje autorregulado y aumentar la efectividad de la experiencia educativa (Vela-Pérez *et al.*, 2017; Valenzuela-Zambrano, y Pérez-Villalobos, 2013). Esto es especialmente relevante para los estudiantes del Máster del Profesorado de Secundaria, muchos de los cuales son profesionales que tienen limitaciones de tiempo y participación en este periodo de formación, mientras que se ven impelidos a realizar el máster por su carácter habilitante. Para aprovechar estas posibilidades que ofrece la herramienta, la presente experimentación pretende implementar el uso de Moodle como un apoyo para esta enseñanza acreditadora, con el fin de mejorar la participación y de facilitar una formación más flexible y adaptada a las necesidades de este perfil estudiantil. Se pretende demostrar como la plataforma permite la evaluación formativa de las tareas de escritura y de oralidad que demandan los docentes, con estrategias de refuerzo del aprendizaje para los estudiantes. La muestra alcanza a tres asignaturas durante tres periodos académicos, con una media de 40 estudiantes por curso. Las docentes participantes son 4 profesoras de La lengua española en ESO, Bachillerato y FP, Didáctica de la Lengua e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Lengua castellana y Literatura. Los resultados preliminares avanzan que el uso de rúbricas de coevaluación implica positivamente a los estudiantes en las tareas de oralidad y de escritura. Especialmente, prefieren la inclusión de preguntas cualitativas sobre oralidad, puesto que recibieran una mayor formación en esta destreza comunicativa y se sintieron más preparados para evaluar formativamente a sus compañeros. Mientras que en escritura, prefirieron puntuaciones cuantitativas, puesto que no se atrevían a sugerir cambios a lo que habían escrito sus iguales. La propuesta final de esta investigación consiste en ofrecer rúbricas adaptadas al entorno Moodle como medio de mejora de la formación inicial docente.

Referencias:

- Vela-Pérez, M., Hernández-Estrada, A., Tirado Domínguez, G., Martínez Rodríguez, M.E. Peñaloza Figueroa, J.L. (2017). Learning analytics to classify students according to their activity in Moodle, *EDULEARN17 Proceedings*, pp. 1166-1172. DOI: 10.21125/edulearn.2017.1241
- Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009>

De la papelera a la clase: el uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia léxica en EFE en Senegal

Papa Mamour Diop

Universidad Cheikh Anta Diop (Dakar, Senegal)

diopmamour2000@yahoo.fr, papamamour.diop@ucad.edu.sn

Palabras clave: *Español para fines específicos (EFE); análisis de errores; competencia léxica; documentos auténticos; Senegal.*

El español para fines específicos (EFE) goza de un indudable reconocimiento institucional en la Universidad senegalesa. Se imparte las cuatro principales universidades estatales públicas y se aplica a campos profesionales tan diversos como el comercio y los negocios, la banca y los seguros, el turismo, el sector agroalimentario, la comunicación empresarial, etc. La traducción pedagógica es la asignatura clave de dicha área curricular pero está padeciendo de la escasez e inadecuación del material didáctico. Basándose en el Análisis de Errores (AE), el presente estudio indaga en los errores léxicos de los alumnos del primer ciclo de universidad en clase de traducción. Consecuentemente, del análisis de un corpus de errores más recurrentes y/o significativos sacados de las propias producciones de los estudiantes, se deriva la propuesta de actividades de remediación constructivista.

Esta investigación empírica demuestra que, muy a menudo, el carente dominio del léxico bancario y comercial constituye la principal causa de las desviaciones de los estudiantes, lo cual se puede subsanar con el uso de un material textual idóneo basado en documentos auténticos.

Referencias:

Diop, P. M. Estrategias de aprendizaje y de comunicación de alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica. *Langues et Littératures, Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, 26, pp. 295-318.

Ndour, L. R. D. y otros (2014). *La especialización Comercio y negocios en la carrera de Lenguas extranjeras aplicadas: diseño curricular y perspectivas de colocación profesional*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Thiès.

El trabajo cooperativo para fomentar el aprendizaje de la ortografía del español con principiantes A1-A2

Sarra Djellab¹, Elia Saneleuterio²

Universitat de València

¹ djellabsarra629@gmail.com, ² elia.saneleuterio@uv.es

Palabras clave: *ELE; enseñanza de la ortografía; trabajo cooperativo.*

Muchos estudiantes extranjeros de la lengua española tienen problemas en la ortografía, sobre todo, cuando trabajan individualmente. Por el contrario, con técnicas cooperativas estimulan la motivación, la interacción y la confianza de comunicar sobre los fallos y problemas de ortografía. Este aspecto juega un papel fundamental en la correcta comunicación escrita. En niveles A1-A2, la incapacidad frecuente para comunicarse por escrito y producir textos de calidad pone de manifiesto varios problemas que representan un verdadero reto para el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se pretende formar a los alumnos en un tiempo y espacio limitados y generalmente insuficientes, por lo que la operación de recepción no siempre es exitosa, lo que obliga a recurrir a estrategias, herramientas y técnicas en el aula para asegurar la recepción y la adquisición. Entre ellas, se encuentra el trabajo cooperativo.

Las ventajas del trabajo cooperativo en la ortografía responden a una sociedad multicultural y diversa al respetar las peculiaridades de cada miembro y ayudarlo a desarrollar sus potencialidades; estimula el desarrollo cognitivo, ya que consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias; aumenta el grado de comprensión de lo que se hace en clase y para qué se hace, lo que ayuda a mejorar el desempeño académico; fomenta la colaboración entre los estudiantes de A1-A2 a través del trabajo en equipo, puesto que los estudiantes pueden ayudarse mutuamente a identificar y corregir errores ortográficos. Esto no solo mejora la ortografía individual de cada estudiante, sino que también fortalece las habilidades de trabajo en equipo; y estimula la reflexión sobre la escritura: debatir en grupo sobre las reglas ortográficas y los errores comunes (oportunidad de reflexionar sobre su propia escritura y corregir sus errores de forma más consciente).

Así, los objetivos son determinar la efectividad del trabajo cooperativo como herramienta para el aprendizaje de español como lengua extranjera y describir herramientas relacionadas al trabajo cooperativo para el aprendizaje de español en principiantes.

Para ello algunas estrategias son organizar actividades en parejas o grupos pequeños; actividades en parejas o grupos pequeños para realizar actividades de ortografía como dictados, párrafos o pequeños textos; ejercicios de corrección de textos o juegos de ortografía. El estudio cualitativo de su implementación determina el efecto del trabajo cooperativo en la enseñanza del español como lengua extranjera y las actitudes de estudiantes y docentes hacia el trabajo cooperativo y la ortografía, así como las dificultades a las que se enfrenta su integración.

Referencias:

- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Octaedro.
- Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *El aprendizaje cooperativo de las reglas ortográficas*. CEU Ediciones.

Migrants: una proposta didàctica interfacultativa basada en el enfocament de los Derechos Humanos a través del àlbum il·lustrat sense paraules

Rocío Domene-Benito

Universitat de València

rocio.domene@uv.es

Paraules clau: àlbum il·lustrat sense paraules; enfocament de Derechos Humanos; formació de formadors; migracions; interfacultativa.

Según los últimos datos, la Organización Internacional de la Migración (OIM) en el mundo hay alrededor de 258 millones de personas migrantes, hecho que representa casi un 4% de la población mundial. En diciembre de 2018, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (resolución 73/195). Este pacto es el primer acuerdo elaborado por las Naciones Unidas, que engloba todos los aspectos de la migración internacional de forma holística y completa, poniendo en el centro a las personas migrantes y los Derechos Humanos. Para ello, se torna vital desarrollar acciones tanto globales como locales encaminados a contribuir a alcanzar dicho objetivo. Con el fin de desarrollar este compromiso, nos planteamos desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) proponer intervenciones significativas desde el enfoque de Derechos Humanos que fomenten la concienciación crítica y sensibilidad hacia el fenómeno migratorio. Para ello se ha diseñado una intervención didáctica multimodal basada en la lectura e interpretación grupal del àlbum il·lustrat *Migrants* (2019) de Issa Watanabe, editado por Zorro Rojo.

Este *silent picturebook* narra con imàgenes impactantes la trayectoria de un grupo de animales diversos que deja atràs un bosque desolado. A través de este viaje, los personajes representan la vida real de las personas migrantes que arriesgan sus vidas. Esta experiencia de aula ha sido diseñada para ejecutarse en las asignaturas obligatorias de “Lengua extranjera para maestros: inglés” impartida en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI” del Grado en Estudios Ingleses, sendas materias en la Universitat de València. La intervención está dividida en tres fases principales: (i) previamente a estas formaciones, el profesorado confecciona contenidos prácticos que facilitaràn abordar cuestiones éticas tanto en sus clases como en la puesta común final, con el propósito de guiar al futuro profesorado en temas tan complejos y actuales como la migración; (ii) seguidamente cada docente trabajará con su respectivo grupo el contenido del àlbum il·lustrat a través de unos materiales específicos diseñados ad hoc donde se fomente la interpretación grupal de las imàgenes, la literacidad visual y crítica, entre otras; y, (iii) por último, se llevará a cabo una sesión conjunta en el Espai Cultural de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, donde ambos grupos elaborarán actividades de post-lectura aplicables en un futuro tanto en las aulas de Educación Infantil como en las Educación Secundaria.

Dicha propuesta aspira a promover prácticas inclusivas que mitiguen las desigualdades sociales, centrándose especialmente en la complejidad migratoria y la importancia de fomentar la dignidad del ser humano, así como de corregir las posibles acciones discriminatorias en el entorno

educativo, tal y como recoge la metodología del enfoque basado en los Derechos Humanos.

Referencias:

Organización Internacional para las Migraciones (2023). *Migrando miradas: manual practico para la docencia sobre migraciones y comunicación ética*. OIM.

Revert Roldán, J. M. (coord.) (2019). *València: Patrimoni cultural i Objectius de Desenvolupament Sostenible*. Universitat de València.

Watanabe, I. (2019). *Migrants*. Zorro Rojo.

Escritura colaborativa y conciencia metalingüística en el aula de lengua extranjera: estudio de caso con futuro profesorado

Fátima Faya Cerqueiro¹, Andrea Lestón Otero²

Universidade de Santiago de Compostela

¹ fatima.faya@usc.es, ² andrea.leston.otero@rai.usc.es

Palabras clave: *reflexión metalingüística; Educación Primaria; enseñanza de la lengua extranjera; tareas colaborativas.*

En las últimas décadas se ha ido incrementando el debate sobre la enseñanza explícita o implícita en el aula de lengua extranjera y las implicaciones que distintas metodologías pueden tener en la conciencia metalingüística. Tras la publicación del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el metalenguaje se menciona de forma específica en el área de Lengua Extranjera en el segundo ciclo de Educación Primaria, mientras que la reflexión metalingüística e interlingüística se recoge ya desde el primer ciclo en las lenguas iniciales. En consonancia, en estudios recientes (Roehr-Brackin, 2024) se pone el foco en edades tempranas para observar la presencia de la conciencia metalingüística.

Storch y Wigglesworth (2006) destacan la utilidad de la escritura colaborativa y las posibilidades que ofrece al alumnado. La escritura colaborativa en parejas o pequeños grupos permite la integración de diferentes destrezas orales y escritas entre el alumnado, así como la mediación entre las personas participantes para llegar a consenso sobre cualquier contenido lingüístico del tipo de texto que se redacte, así pueden estar presentes en esas reflexiones cuestiones tan variadas como la ortografía, la estructura, el léxico o el sistema verbal, entre otras. Calzada y García-Mayo (2021) han demostrado cómo las tareas de escritura colaborativa se pueden llevar al aula de inglés en Educación Primaria y su potencialidad para que surjan entre el alumnado los denominados episodios relacionados con la lengua (LRE).

El objetivo del estudio era realizar una propuesta de escritura colaborativa que permitiese la discusión metalingüística entre el alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, así como recoger sus reflexiones como futuro profesorado sobre la potencialidad de este tipo de tareas para el aula de Educación Primaria. Asimismo, se intentaba detallar qué cuestiones lingüísticas son más susceptibles de debate entre el alumnado. Las personas participantes cursaban una materia que engloba el aprendizaje de contenidos lingüísticos y aspectos didácticos relativos a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para obtener información sobre las posibilidades de este tipo de tarea a efectos de conciencia metalingüística se grabaron varias conversaciones del alumnado en audio mientras que realizaban la tarea escrita y se distribuyó un cuestionario elaborado ad-hoc para que reflexionasen sobre qué aspectos (meta)lingüísticos habían surgido durante sus diálogos y cómo este tipo de tareas afectan a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Un total de 96 estudiantes respondieron el cuestionario y se grabaron 6 conversaciones durante la tarea de escritura. Los resultados iniciales indican que la reflexión entre pares incluye múltiples aspectos lingüísticos y contribuye, entre otras cosas, a promover estrategias de andamiaje.

Referencias:

- Calzada, Asier, y García Mayo, María del Pilar (2021). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: When form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 30(1), 1-16.
- Roehr-Brackin, Karen (2024). Measuring children's metalinguistic awareness. *Language Teaching*, 1-17. doi:10.1017/S0261444824000016
- Storch, Neomy, y Wigglesworth, Gillian (2006). Writing tasks: The effects of collaboration. En Pilar García-Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 157-177). Multilingual Matters.

La utilización de la traducción audiovisual didáctica (TAD) en educación infantil. Análisis de la percepción del profesorado

Alberto Fernández Costales¹, María Bobadilla Pérez²

¹ Universidad de Oviedo, ² Universidad de Coruña

¹ fernandezcalberto@uniovi.es, ² m.bobadilla@udc.es

Palabras clave: *Traducción audiovisual didáctica (TAD); free commentary; enseñanza de lenguas; educación infantil; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).*

Este estudio explora la utilización de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) como recurso didáctico en el aula de educación infantil. El objetivo de la investigación es analizar la percepción del profesorado de esta etapa educativa sobre el uso del *free commentary* en la docencia de inglés como lengua extranjera y también en el contexto del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Aunque el campo de la TAD se ha consolidado en la última década, gracias a un corpus fértil de investigaciones sobre el uso pedagógico en el aula de idiomas (Bobadilla-Pérez y Carballo de Santiago, 2022; Fernández-Costales, 2021; Fernández-Costales et al., 2023; Lertola y Talaván, 2022; Talaván, 2013, 2019; Talaván et al., 2023s), hay una escasez evidente de estudios en educación infantil, y también son necesarios más trabajos en los que se analice la aplicación de la TAD en el marco del AICLE.

El estudio toma un diseño de investigación mixto en el que se analizaron las percepciones de una muestra de 103 maestros en formación matriculados en la Universidade da Coruña. Se utilizó un cuestionario creado ad hoc, así como grupos de discusión y una rúbrica para analizar el uso del *free commentary* en el aula. El alumnado participante completó dos sesiones sobre el uso del *free commentary* y la TAD, tras lo cual se procedió a pasar los cuestionarios y organizar los grupos de discusión. Se realizaron análisis estadísticos utilizando el programa SPSS para el cuestionario y análisis cualitativos para valorar las respuestas de los participantes en los grupos de discusión.

En general, los resultados del estudio subrayan las buenas percepciones de los participantes sobre el uso de la TAD y el *free commentary* como recurso didáctico, y confirman las posibilidades de integración en el marco del AICLE. El estudio también permite identificar los principales retos y dificultades del profesorado en el uso de este recurso y subraya cuáles han de ser los enfoques metodológicos adecuados para una correcta integración de la TAD en el aula de infantil.

Referencias:

- Bobadilla-Pérez, M., y Carballo de Santiago, J. C. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (4), 81-96.
- Fernández-Costales, A. (2021). Subtitling and dubbing as teaching resources in CLIL in Primary Education: The teachers' perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175-192. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69830/10_Alberto%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo Rodríguez, A. (2023). Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX. *Comunicar*, 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Lertola J., & Talaván, N. (2022). Didactic audiovisual translation in teacher training. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 133-150. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.555>
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: A preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1). <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-5881-532>
- Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2023). *Didactic audiovisual translation and foreign language education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293958>

Comunicació no verbal: el repte d'ensenyar-la a través d'un vídeo

Dolors Font-Rotchés¹, M. Amor Montané March², Agnès Rius-Escudé³, Francina Torras Compte⁴

Universitat de Barcelona

¹ dolorsfont@ub.edu, ² amor.montane@ub.edu, ³ agnesrius@ub.edu, ⁴ ftorras@ub.edu

Paraules clau: *vídeo didàctic; discurs oral; aprenentatge autònom; comunicació no verbal.*

Per la importància cabdal que té la competència comunicativa oral i per les mancances que hem observat a les aules dels graus de mestre de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, hem elaborat quatre vídeos didàctics amb el títol *Com fem un discurs oral eficaç?: Com l'organitzem?* (2024a), *Com hi incorporem el llenguatge no verbal?* (2024b), *Com l'oralitzem?* (2024c) i *Com dissenyem el suport visual?* (2024d). Els vídeos mostren, de manera breu i precisa, les orientacions per dur a terme amb èxit la presentació oral de treballs acadèmics i d'altres que requereixin una exposició oral del contingut més rellevant.

En aquesta comunicació, ens proposem presentar els resultats d'una experiència d'ensenyament-aprenentatge per aconseguir millorar la comunicació no verbal dels futurs mestres tot utilitzant el segon vídeo didàctic, i avaluar-ne l'eficàcia. És tan rellevant què diem com la manera com ho diem, perquè ens comuniquem amb tot el cos i no només amb les paraules (Albadalejo, 2007; Casas et al., 2020; Payrató, 2004; Tolmos, 2022).

A l'experiment, hi participen 40 estudiants de primer curs del grau de Mestre d'Educació Infantil, que tenen edats compreses entre 18 i 25 anys, dels quals la meitat pertanyen al grup experimental (E) i l'altra meitat, al grup control (C). Per a l'estudi, tots els estudiants s'han enregistrat en vídeo tot produint un discurs formal semiespontani d'uns 3-4 minuts, en què se'ls veïés tot el cos, sobre per què van decidir que es volien dedicar al món de l'ensenyament. D'aquest discurs inicial, s'avaluen les mancances que presenten els informants pel que fa al llenguatge no verbal a partir d'una rúbrica basada en 24 ítems sobre els quatre punts bàsics: el cos, les cames i els peus, les mans i els braços, i la cara, que s'han vist al vídeo; per exemple: Creua les cames?, Mira el sostre?

Pel que fa als informants del grup E, després de rebre els resultats de la rúbrica, han tingut tres setmanes per visionar el vídeo relacionat amb el llenguatge no verbal, en el qual hi ha exemples del que s'ha d'evitar i es reforça el que és adequat. Es tracta d'un treball que l'alumnat ha de fer autònomament. Per contra, el grup C no ha vist el vídeo. Passat aquest període, els estudiants d'ambdós grups han tornat a produir i enregistrar un nou discurs oral, semblant al primer, sobre el tema de les activitats extraescolars, i novament han estat avaluats mitjançant la mateixa rúbrica. Així mateix, el grup E ha valorat el vídeo didàctic a través d'un qüestionari en línia.

L'anàlisi dels resultats inicials i finals ens ha permès copsar l'impacte que ha tingut visionar el vídeo didàctic i la seva eficàcia en un ensenyament autònom. El grup experimental, d'una banda, ha millorat de manera considerable la comunicació no verbal pel que fa al cos, les cames i els peus, i les mans i els braços; de l'altra, hem detectat que cal incidir en la mirada perquè sigui més adequada. A més a més, l'alumnat ha valorat el vídeo didàctic com una eina útil.

Referències:

Albadalejo, Marta (2007). *La comunicació més enllà de les paraules*. Graó.

Casas Deseuras, Mariona; Castellà Lindon, Josep M.; Vilà Santasusana, Montserrat (2020). *L'oratòria a l'abast de tothom*. Eumo editorial.

Font-Rotchés, Dolors, Montané, M. Amor, Rius-Escudé, Agnès, i Torras, Francina (2024a). *Com fem un discurs oral eficaç? Com l'organitzem?* [Vídeo]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/211747>

Font-Rotchés, Dolors, Montané, M. Amor, Rius-Escudé, Agnès, i Torras, Francina (2024b). *Com fem un discurs oral eficaç? Com hi incorporem el llenguatge no verbal?* [Vídeo]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/212520>

Font-Rotchés, Dolors, Montané, M. Amor, Rius-Escudé, Agnès, i Torras, Francina. (2024c). *Com fem un discurs oral eficaç? Com l'oralitzem?* [Vídeo]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/212500>

Font-Rotchés, Dolors, Montané, M. Amor, Rius-Escudé, Agnès, i Torras, Francina (2024d). *Com fem un discurs oral eficaç? Com dissenyem el suport visual?* [Vídeo]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/212541>

Payrató, Lluís (2004). "Lingüística i comunicació no-verbal". Payrató, LL.; Alturo, N.; Payà, M. (Eds.), a *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal* (p. 13-38). Col·lecció Lingüística Catalana, 7, PPU, Universitat de Barcelona.

Tolmos, Antoni (2022). *Tu mejor escenario*. Editorial Milenio.

La radio educativa en Canarias: historia y estado actual

Jesica Fortes Regalado¹, Lourdes Visser Ortiz²

¹ Universidad de La Laguna, ² Centro de Profesorado (CEP) Norte de Tenerife

¹ jfortesr@ull.edu.es, ² lvisort@gobiernodecanarias.org

Palabras clave: *radio educativa; contexto canario, educación inclusiva; competencia en comunicación lingüística; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender.*

El presente artículo recoge, en primer lugar, un estudio diacrónico sobre la evolución de la radio educativa en Canarias, desde la creación de Radio Ecca a mediados de los años 60 hasta nuestros días. En segundo lugar, se aportan los datos obtenidos tras la realización de un cuestionario, dirigido a todos los centros educativos canarios, creado para conocer el estado actual de las radios escolares, una acción que se encuentra dentro del proyecto Cadena de Radios Escolares, dirigido por el Área de Comunicación, Programa de Lectura y Bibliotecas Escolares de la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias con la colaboración de los catorce Centros del Profesorado del archipiélago. Finalmente, se describen las propiedades y posibilidades de la radio como herramienta para la adquisición y difusión de los aprendizajes dentro y fuera de las aulas. Sin duda, en las últimas décadas la radio se ha convertido en un recurso pedagógico al servicio de todas las áreas y materias y de todas las etapas educativas.

Referencias:

- Martín-Pena D., Parejo Cuellar M. y Vivas Moreno A. (2020). Irrupción de radio y divulgación en el aula para promover las vocaciones científicas en primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(3). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i3.3205
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*(20), 92-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Murillo, J., y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Núñez Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza Escobedo, D. y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 179-190. Ediciones Complutense. ISSN-e: 1988-2696. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.77511>
- Soler Rocha, J. E. y López Rivas, O. H. (2021). Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses. Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37). <https://doi.org/doi.org/10.19053/01227238.11663>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022 Referencia: BOE-A-2022-3296
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022 Referencia: BOE-A-2022-4975

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022 Referencia: BOE-A-2022-5521.

La literatura infantil y juvenil como recurso divulgador de la cultura prehispanica canaria en las aulas

Jesica Fortes Regalado¹, Lourdes Visser Ortiz², Zeus Plasencia Carballo³, Carmen de los Ángeles Perdomo López⁴

^{1,3,4} Universidad de La Laguna, ² Centro de Profesorado (CEP) Norte de Tenerife

¹ jfortesr@ull.edu.es, ² lvisort@gobiernodecanarias.org, ³ zplasenc@ull.edu.es, ⁴ cperdomo@ull.edu.es

Palabras clave: *literatura canaria; transmisión cultural; formación docente; acciones didácticas; identidad cultural.*

La literatura, como transmisora de la identidad cultural, es un recurso indispensable en la formación de futuros docentes. Por este motivo, el presente estudio se centra en la creación de un corpus de obras literarias de autoría canaria, ambientadas en la época prehispanica, con el objetivo de que el alumnado universitario en formación para la docencia en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y docentes en activo conozca, trabaje y aplique aspectos culturales y literarios a partir de obras seleccionadas.

Partiendo de la premisa de que la literatura es un recurso valioso para acercar al alumnado a su legado cultural, este trabajo propone que las obras literarias canarias seleccionadas sean utilizadas como vehículo para que los y las estudiantes comprendan y conecten con la identidad del archipiélago. Igualmente, se persigue favorecer la creación de vínculos emocionales con el entorno y la herencia cultural, conforme lo estipulan las normativas estatales y autonómicas en materia educativa.

No obstante, más allá del conocimiento de las obras literarias seleccionadas y su lectura en las aulas, se presentan acciones complementarias que enriquecen el aprendizaje literario, cultural y de la identidad canaria. Estas incluyen visitas didácticas a museos, rutas etnográficas y encuentros con los autores y las autoras de la selección de obras. Estas propuestas no solo fortalecen la relación entre literatura y cultura, sino que también promueven la motivación y el entretenimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de este enfoque integrado, se aspira a no solo fomentar el interés y la importancia de la identidad canaria entre el profesorado en activo y el que se encuentra en formación, sino también a cultivar un mayor aprecio por la literatura de autoría local y su papel en la preservación y transmisión del patrimonio cultural.

Referencias:

- Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05
- Etxaniz, X., (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 73-83
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. & Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966704>
- González Cobas, J. (2022). Literatura, cultura, interculturalidad: ¿una relación necesaria en el ámbito del español como lengua extranjera?. *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción*. Madrid: Dykinson, pp. 556-580
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022 Referencia: BOE-A-2022-3296
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022 Referencia: BOE-A-2022-4975.

Gamificación y Competencias Clave: ¿Qué piensa el profesorado canario sobre su uso en el aula EFL y AICLE?

Sergio David Francisco Déniz¹, Daniella García Pérez²

Universidad de La Laguna

¹sfrancis@ull.edu.es, ²daniellagarciap@gmail.com

Palabras clave: *gamificación; profesorado; competencia en comunicación lingüística; competencia plurilingüe; competencia digital; competencia ciudadana.*

La globalización y la digitalización han transformado radicalmente el panorama educativo presentando nuevos desafíos y oportunidades para el aprendizaje de idiomas (OECD, 2019). En un mundo interconectado, la capacidad de comunicarse en diferentes lenguas se ha convertido en una herramienta esencial para el desarrollo personal, profesional y social. Sin embargo, el aprendizaje de idiomas no solo implica la adquisición de conocimientos gramaticales y vocabulario, sino también el desarrollo de habilidades prácticas para desenvolverse en situaciones reales de comunicación (Council of Europe, 2020). La Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2019) relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, refuerza la importancia de estas, destacando su papel fundamental en la empleabilidad, la inclusión social y el desarrollo personal continuo de los individuos. Por lo tanto, estas competencias son esenciales para enfrentar los desafíos del mercado laboral y la sociedad moderna, caracterizada por la automatización y la digitalización.

En la misma línea, la Educación Primaria juega un papel fundamental en la adquisición de estas competencias clave. El enfoque por competencias clave permite a los/las estudiantes desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse con éxito en un entorno complejo y cambiante. La gamificación, por su parte, se presenta como una metodología innovadora para motivar a los/las aprendices y hacer del aprendizaje una experiencia atractiva y significativa (Chaves Yuste, 2019) (Fraga Castrillón y Couto-Cantero 2021) (Francisco Déniz y García Pérez, 2023).

De acuerdo con el BOE (2022), el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se destaca la relevancia de establecer una conexión significativa entre estas competencias y los desafíos actuales. El Perfil de salida no solo define las competencias clave, sino que también las vincula con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI. Esto significa que los/las estudiantes deben aprender a utilizar sus competencias para abordar problemas como el cambio climático, la pobreza, la desigualdad o la discriminación entre otros.

Se ha realizado un estudio que pretende medir la percepción del profesorado de educación primaria acerca de su conocimiento, uso e innovación con respecto a la implementación de propuestas gamificadas tanto en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) como en el aula AICLE. Este sondeo se ha realizado en la comunidad autónoma de Canarias y para ello se ha usado una encuesta con preguntas cerradas con escala Likert y preguntas abiertas además de contar con un pequeño grupo donde, con el fin de realizar un contraste, se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada. Por consiguiente, nuestra comunicación mostrará una serie de conclusiones relevantes y significativas sobre los resultados obtenidos.

Referencias:

- Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54422>
- European Commission. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2766/569540>
- Fraga Castrillón, N., & Couto-Cantero, P. (2021). Aprendizaje de lenguas extranjeras: Estudio sobre las percepciones del futuro profesorado en Educación Primaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 8, 66-82. <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8632>
- Francisco Déniz, S. D., & García Pérez, D. (2023). La percepción del aprendizaje sobre su desarrollo competencial en una situación de aprendizaje gamificada en EFL. *Aula Abierta*, 52(4), 389–399. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.389-399>
- OECD. (2019). OECD, *Future of education and skills 2030*. OECD https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022).

Comprensión y percepción del profesorado sobre el proceso de alfabetización plurilingüe a través del método PYCTO

Imanol Galeano-Diez¹, Izaskun Molás-Olalde², Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa³,
María Orcasitas-Vicandi⁴, Paloma Rodríguez-Miñambres⁵

UPV/EHU

¹ imanol.galeano@ehu.eus, ⁵ izaskun.molas@ehu.eus, ³ andrea.perales@ehu.eus, ⁴ maria.orcasitas@ehu.eus, ⁵ paloma.rodriguez@ehu.eus

Palabras clave: *Alfabetización plurilingüe; Alfabetización a través de las TIC; Actitudes profesorado.*

Los métodos de enseñanza de idiomas evolucionan junto a la realidad de las aulas (García & Wei, 2014) especialmente si se tiene en cuenta la diversidad del alumnado en el marco del plurilingüismo (Consejo Europeo, 2018). En el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, en el que se ha tendido al aislamiento lingüístico con el fin de potenciar una lengua regional minorizada (Cenoz & Gorter, 2017; Leonet et al., 2017), la metodología plurilingüe PYCTOEscritura (PYCTO) permite al alumnado utilizar todo su repertorio de idiomas, ya que emplea la tecnología para adaptarse a la diversidad lingüística del alumnado plurilingüe. Teniendo en cuenta que las creencias (Lasagabaster & Huguet, 2006) y la praxis docente afectan a la motivación y satisfacción del alumnado (Orcasitas-Vicandi & Leonet, 2020), este estudio investiga las percepciones del profesorado de educación primaria respecto al proceso de alfabetización y la educación plurilingüe, considerando el impacto del método PYCTO. Se analizan las respuestas del profesorado de segundo, tercero y cuarto de educación primaria antes y después de la implementación de PYCTO durante los cursos escolares 2022-2023 y 2023-2024. Los datos se recopilaron en dos momentos distintos, con la participación de 37 y 25 docentes respectivamente, que formaban parte de las 5 escuelas primarias y 5 escuelas control en las que se implementó la intervención. Estas escuelas primarias fueron escogidas en función del contexto cultural, lingüístico y socioeconómico por ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Investigación y Evaluación en Educación). Las preguntas de investigación se centran en la comprensión y percepción del profesorado sobre el proceso de alfabetización y la educación plurilingüe antes y después de la intervención y en las diferencias en percepciones entre el profesorado de los grupos experimental y de control, así como en la evaluación del método PYCTO. Este estudio destaca la comprensión del profesorado favorable hacia la educación plurilingüe del profesorado pese a los desacuerdos respecto al papel de las lenguas minorizadas. Además, la intervención muestra las ventajas del método PYCTO y cambios positivos en la percepción del profesorado sobre el proceso de alfabetización y educación plurilingüe. Estos resultados destacan la importancia de capacitar a los docentes en alfabetización plurilingüe y utilizar tecnologías educativas para mejorar el aprendizaje de idiomas en entornos plurilingües. También subrayan la necesidad de fomentar la colaboración entre docentes y crear comunidades para compartir experiencias y buenas prácticas en la enseñanza plurilingüe.

Referencias:

- Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Idiomas minoritarios y translenguaje sostenible: ¿amenaza u oportunidad? *Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural*, 38 (10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Consejo Europeo. (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consejo Europeo.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Lengua, bilingüismo y educación*. Palgrave.
- Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (2006). Introducción: Un estudio transnacional en contextos bilingües europeos. En D. Lasagabaster & Á. Huguet (Eds.), *Multilingüismo en contextos bilingües europeos* (págs. 1–14). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599316-002>
- Leonet, O., Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Desafiando el aislamiento de las lenguas minoritarias: translenguajes en una escuela trilingüe del País Vasco. *Revista de lenguaje, identidad y educación*, 16 (4), 216–227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Orcasitas-Vicandi, M., & Leonet, O. (2020). El estudio del aprendizaje de lenguas en la educación multilingüe: Percepciones de los alumnos sobre su experiencia de aprendizaje de lenguas en euskera, castellano e inglés. *International Journal of Multilingualism*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822365>

Las explicaciones de escolares de Primaria en sus reflexiones metalingüísticas en la interacción oral durante una secuencia didáctica de gramática

María Dolores García Pastor

Universitat de València

maria.d.garcia@uv.es

Palabras clave: *interacción; reflexión metalingüística; explicaciones; lengua extranjera (inglés); Primaria.*

La investigación sobre la interacción en el aula de lengua extranjera (inglés) en tareas colaborativas ha demostrado la eficacia de la misma para el desarrollo de la conciencia metalingüística de los escolares de Primaria, especialmente en tareas de escritura colaborativa (Calzada & García Mayo, 2021a; Gallardo-del-Puerto & Martínez-Adrián, 2022; Luquín & García Mayo, 2021). Entre estos estudios, sólo unos pocos han examinado la elaboración del diálogo colaborativo, atendiendo al número de turnos de sus episodios interaccionales o *language-related episodes* (Calzada & García Mayo, 2021b; Gallardo-del-Puerto & Martínez-Adrián, 2022), su grado de involucración o engagement (Azkarai & Kopinska, 2020; Calzada & García Mayo, 2020), y la presencia de explicaciones (Gallardo-del-Puerto & Martínez-Adrián, 2022; Martínez-Adrián & Gallardo-del-Puerto, 2021). Sin embargo, no se ha examinado la naturaleza de estas explicaciones. La presente investigación tiene como objetivo abordar esta cuestión explorando la incidencia y el foco de las explicaciones metalingüísticas de los niños en tareas colaborativas sobre los verbos modales de obligación en inglés dentro de una secuencia didáctica de gramática Egramint (SDGE). Por tanto, este estudio examina la frecuencia y el tipo de explicaciones ofrecidas por los niños según su foco, a saber, basadas en contenido en general, lexis, gramática y pragmática, en las interacciones mantenidas con sus iguales en dichas tareas. La SDGE, desarrollada en el proyecto de I+D+I Egramint, se implementó durante 6 semanas en dos clases de alumnos de 6º de Primaria (11-12 años) con un nivel de dominio del inglés A1-A2 (Consejo de Europa, 2020). Las explicaciones de los niños se analizaron cualitativamente, considerando ciertas tipologías establecidas en la investigación con adultos aprendices de inglés sobre su interacción en tareas colaborativas (García Mayo, 2002a; 2002b), y los diferentes focos que distingue la bibliografía relevante sobre el tema en las discusiones lingüísticas de escolares de Primaria (Azkarai & García Mayo, 2016; Luquin & García Mayo, 2021; Leeser, 2004; Taguchi & Kim, 2016; Yang & Zhang, 2010). El análisis cuantitativo se basó en estadística descriptiva y pruebas estadísticas específicas. Los resultados indican que los niños participantes ofrecieron una cantidad significativa de explicaciones metalingüísticas para la resolución de sus problemas lingüísticos, y que estas se centraron principalmente en aspectos pragmáticos de la lengua y el contenido. Estos resultados ponen de relieve el potencial de la SDGE, la cual incluye tareas de reflexión metalingüística sobre los verbos modales en situaciones comunicativas, para promover dicha reflexión sobre estos elementos lingüísticos y su funcionamiento en los niños, de modo que establezcan relaciones entre forma, función y significado al respecto de estas formas lingüísticas y su uso en la comunicación.

Referencias:

- Azkarai, A., & Kopinska, M. (2020). Young EFL learners and collaborative writing: A study on patterns of interaction, engagement in LREs, and task motivation. *System*, 94, 1–15.
- Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.), *Language in language learning and teaching: A collection of empirica studies* (pp. 19–39). John Benjamins.
- Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2021a). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: When form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 30, 1–16.
- Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2021b). Effects of proficiency and collaborative work on child EFL individual dictogloss writing. *Language Teaching for Young Learners*, 3, 246–274.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gallardo-del-Puerto, F., & Martínez-Adrián, M. (2022). Task modality effects on young learners' language related episodes in collaborative dialogue. *RESLA*, 35, 480–512.
- García Mayo, M. P. (2002a). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156–175.
- García Mayo, M. P. (2002b). Interaction in advanced EFL pedagogy: A comparison of form-focused activities. *International Journal of Educational Research*, 37, 323–341.
- García Mayo, M. P., & Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Research agenda and pedagogical potential* (pp. 241–266). John Benjamins.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8, 55–81.
- Luquin, M., & García Mayo, M. P. (2021). Exploring the use of models as a written corrective feedback technique among EFL children. *System*, 98, 102465.
- Martínez-Adrián, M., & Gallardo-del-Puerto, F. (2021). Task modality and language-related episodes in young learners: An attempt to manage accuracy and editing. *Language Teaching Research*, 13621688211052808.
- Taguchi, N., & Kim, Y. (2016). Collaborative dialogue in learning pragmatics: Pragmatic-related episodes as an opportunity for learning request-making. *Applied Linguistics*, 37, 416–437.
- Yang, L., & Zhang, L. (2010). Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance. *Language Teaching Research*, 14, 464–484.

Prácticas de retroalimentación escrita en lengua extranjera (inglés) e implicaciones pedagógicas en el contexto de la Educación Secundaria

María Dolores García Pastor¹, Carolina Grau Montesinos²

¹ Universitat de València, ² IES Llopis Marí

¹ maria.d.garcia@uv.es, ² carolina.grau.m@gmail.com

Palabras clave: *retroalimentación del docente; escritura en L2; lengua extranjera (inglés); Secundaria.*

La investigación sobre escritura en L2 ha demostrado que la retroalimentación en la composición escrita, especialmente la retroalimentación correctiva mejora los textos de los alumnos (Benson & Dekeyser, 2019; Karim & Nassaji, 2018) y tiene un papel facilitador en la adquisición de la L2 (Bitchener, 2012, 2016; Bitchener y Ferris, 2012; Bitchener & Storch, 2016). No obstante, la mayoría de estudios se sitúan en el contexto universitario y en la Educación Secundaria, con una carencia notable de estudios llevados a cabo en esta etapa educativa en nuestro país, en la cual son necesarias orientaciones pedagógicas para el profesorado que carece comúnmente de formación en enseñanza de la escritura y feedback (Grau Montesinos y García-Pastor, en prensa). Este estudio exploratorio pretende atender estas cuestiones mediante el análisis de las prácticas retroalimentación escrita de 4 docentes de Educación Secundaria en textos estudiantes de Bachillerato producidos en lengua extranjera (inglés) para proporcionar una breve guía pedagógica basada en los resultados de dicho análisis, que promueva un equilibrio entre distintos tipos de feedback. El análisis cualitativo de las prácticas de retroalimentación escrita de estos docentes se basó en la identificación de puntos de retroalimentación positiva y correctiva en los escritos de los estudiantes (vid. Lee, 2009), así como en su categorización según los diferentes tipos de retroalimentación establecidos en la bibliografía especializada (Cárcamo, 2020; Ellis, 2009). Los resultados indicaron que las prácticas de retroalimentación de los docentes comprendían principalmente la corrección de errores micro centrados en formas lingüísticas. Estas prácticas también priorizaban la retroalimentación directa y no focalizada con respecto a errores lingüísticos frente a la retroalimentación indirecta, que se utilizaba de manera focalizada sobre errores de contenido. Estos resultados ponen de manifiesto la ausencia de retroalimentación positiva y la poca incidencia de otros tipos de retroalimentación en las prácticas del profesorado de inglés de Bachillerato, los cuales podrían ser fundamentales en el aumento de la motivación del alumnado en relación con la escritura en L2 y su aprendizaje lingüístico, y en la atención a la diversidad que este representa, de modo que pudieran abordarse de manera más eficiente sus necesidades de escritura y de aprendizaje de idiomas.

Referencias:

- Benson, S., & Dekeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, 23(6), 702-726.
- Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
- Bitchener, J. (2016). To what extent has the published written CF research aided our understanding of its potential for L2 development? *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 167(2), 111-131.
- Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Cárcamo, B. (2020). Classifying written corrective feedback for research and educational purposes: A typology proposal. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211-222.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Grau Montesinos, C., & García-Pastor, M. D. (en prensa). Retroalimentación correctiva escrita en el profesorado de lengua extranjera (inglés) de Educación Secundaria. *Didacticae*.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22.

Una reescriptura teatral infantil del *Tirant lo Blanc* de Maria Aurèlia Capmany

Josep-Vicent Garcia Raffi

Universitat de València

jogaraf@uv.es

Paraules clau: *Maria Aurèlia Capmany, Tirant lo Blanc, adaptació teatre infantil, reescriptura dels clàssics, teatre català.*

Maria Aurèlia Capmany (Barcelona, 1918-1991) des del curs 1945-46 havia exercit en diferents col·legis i acadèmies fins que la va contractar l'institut Albéniz de Badalona. Durant la seua estada va compaginar aquesta docència amb les classes a l'escola Isabel de Villena de Barcelona, que funcionava des de 1939 amb un equip de professors procedents de l'Institut-Escola. Allí, a més de les classes de filosofia, exercia d'animadora: ensenyava les danses populars apreses del seu pare, i sovint va dirigir representacions teatrals escolars, per a les quals va escriure un dels seus primers textos dramàtics. És el cas del *Breu record del Tirant lo Blanc*. Aquesta adaptació de la novel·la de Joanot Martorell es va representar en el curs 1958-1959 i publicada en 1968 per editorial Moll. És teatre escolar representat pels mateixos alumnes de l'escola.

És molt difícil explicar el *Tirant* a públics joves. Com a mínim obliga a fer dràstiques seleccions d'elements argumentals i a trobar un llenguatge adient que el faça entenedor i conserve aquell to i aquell alè de cosa llunyana i antiga. Quan parlem de teatre infantil hem de distingir si parlem de teatre representats per adults i destinat a un públic infantil o de teatre representat per nens. En el cas de *Breu record de Tirant lo Blanc* tenim les dues possibilitats: va nàixer per a ser representat pels alumnes però posteriorment va saltar al teatre infantil representats per adults actors, els de la companyia Adrià Gual.

En 1977 aquesta adaptació teatral per a infants de Capmany fou publicada amb el títol *El cavaller Tirant* a la col·lecció «Teatre Edebé per a nois i noies» d'Edicions Don Bosco, Barcelona, amb il·lustracions d'Horaci Elena. Edebé juntament amb la col·lecció «Teatre Joc d'Equip» de La Galera eren les dues col·leccions de teatre per a nens habituals del moment, a més de títols que podien publicar altres col·leccions no específiques d'altres editorials.

El propòsit de la nostra comunicació serà l'anàlisi de l'adaptació, repassar les adaptacions de la novel·la cavallerisca i veure les seues possibilitats didàctiques.

Referències:

- Auseller Roquet, Jordi (2008). El text del teatre infantil i juvenil a Catalunya, Dramatúrgia al país de les meravelles? En: Francesc Foguet i Núria Santamaria / *Simposi sobre el teatre infantil i juvenil* (pp. 119-129). PUNCTUM.
- Capmany, M.A. (1968). *Breu record de Tirant el Blanc per a ús de col·legials enamorats del teatre. Vent de garbí i una mica de por; seguit de Dones, flors i pitança, i altres peces curtes.* (pp. [163]-190). Moll.
- Capmany, M. A. (1990). Una obra con múltiples lectures. *La Vanguardia*, 20 de novembre.
- Capmany, M. A. (1989). Tirant lo Blanc o la mina d'or. En: J. M. Benet i Jornet, *Història del virtuós cavaller Tirant lo Blanc* (pp. 7-13). Edicions 62.
- Capmany, M. A. (1998) *Obra completa 5. Teatre.* En: Graells G-J. (ed.), *Columna / Edicions de la Diputació de Barcelona.*
- Ferrando Morales, A. L. (2022) *El Tirant lo Blanc fet música. Les composicions musicals inspirades en el Tirant lo Blanc.* Universitat d'Alacant.
- Garcia Raffi, J. V. (2023) Un projecte cinematogràfic inacabat: El Caballero Tirante el Blanco i Tirante en Constantinopla de Maria Aurèlia Capmany i Josep M. Forn, *Tirant*, 26, 1-25. DOI: 10.7203/tirant.26.27866
- Graells, G-J. (1998). La producció literària de Maria Aurèlia Capmany. En: *M.A. El teatre. Obra completa, V* (pp. 11-38). Columna,.
- Rosselló, Ramon X. (2012). Maria Aurèlia Capmany: dona de teatre en temps de postguerra. En: M. Sunyer i M. Palau (coord.) *Jaume Vidal Alcover i Maria Aurèlia Capmany a escena* (pp. 81-117). Onada edicions,.

Juegos de mesa para la didáctica de lenguas extranjeras: “opiniones, actitudes y conocimientos” del Plan Curricular del Instituto Cervantes en partidas reales

Roser Giménez García¹, Jordi Cicres Bosch²

¹ Universitat de Barcelona, ^{1,2} Universitat de Girona

¹ roser.gimenez@udg.edu, ² jordi.cicres@udg.edu

Palabras clave: *Aprendizaje Basado en el Juego; español como lengua extranjera; competencia comunicativa; función comunicativa; juegos de mesa.*

En las últimas décadas, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) ha ganado popularidad en el mundo educativo general (Donovan, 2017) y, particularmente, en el de la adquisición de segundas lenguas, en el que se ha defendido como herramienta para incrementar la interacción en el aula (York, 2019). Debido a la influencia del método notional-funcional, dicha interacción adquiere un papel esencial en el enfoque comunicativo que actualmente predomina en la enseñanza de lenguas. En un trabajo anterior (Giménez, Ibáñez y Cicres, en evaluación), analizábamos las dinámicas, objetivos y reglas de una selección de conocidos juegos comerciales y hacíamos una propuesta de catorce juegos aptos para incentivar la práctica de distintas funciones lingüísticas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). En esta comunicación, nos centramos en la segunda sección del PCIC, dedicada a la expresión de la modalidad, y evaluamos la idoneidad de tres juegos de mesa (Código Secreto, Black Stories y Dixit) para propiciar la puesta en práctica de estructuras que el PCIC vincula a la función lingüística de “Expresar opiniones, actitudes y conocimientos”. Analizamos la aparición de estructuras propias de distintos niveles de dominio de la lengua (A1-C1) a lo largo de seis partidas reales grabadas por hablantes nativos. Los resultados demuestran que los aprendices de español pueden practicar un abanico de estructuras lingüísticas inventariadas en el PCIC mediante los juegos de mesa analizados. Así, se comprueba el interés que puede tener el empleo de ciertos juegos de mesa para la didáctica de lenguas extranjeras, ya que aquellos que requieren la producción de actos de habla específicos o la colaboración y la negociación de significados entre los participantes promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas y la incorporación de determinadas estructuras al repertorio activo de los aprendices.

Referencias:

- Centro Virtual Cervantes. (1997-2024). *Plan curricular*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Donovan, Tristan. (2017). *It's all a game: The history of board games from Monopoly to Settlers of Catan*. Thomas Dunne Books.
- Giménez, Roser; Ibáñez, Anna, y Cicres, Jordi. (En evaluación). Una propuesta de juegos de mesa para el aprendizaje de las funciones lingüísticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*.
- York, James. (2019). “Kotoba Rollers” walkthrough: Board games, TBLT, and player progression in a university EFL classroom. *Ludic Language Pedagogy*, 1, 58-114. https://doi.org/10.55853/llp_v1Wt1

Com incitar la reflexió dels estudiants sobre les actituds lingüístiques? Una experiència a partir d'històries breus amb mestres en formació

Roser Giménez García¹, Jordi Cicres Bosch²

Universitat de Girona

¹ roser.gimenez@udg.edu, ² jordi.cicres@udg.edu

Paraules clau: *Mestres en formació; actituds lingüístiques; sociolingüística; llengües minoritzades.*

Les funcions de la didàctica de la llengua no poden limitar-se a conèixer el codi (el lèxic, la gramàtica, la fonètica, etc.) i a millorar les habilitats comunicatives, sinó que també ha d'incidir en la comprensió i reflexió sobre les actituds lingüístiques (Baker, 1992; Campos Bandres, 2015). En aquesta comunicació, presentem els resultats d'una experiència duta a terme amb estudiants del grau de Mestre d'educació primària centrada en la utilització d'històries breus com a eina per fomentar la reflexió crítica sobre les seves pròpies actituds envers diverses llengües i dialectes.

En el marc d'una assignatura de didàctica de la llengua, es va dissenyar una activitat en la qual els estudiants havien de llegir i analitzar, en petits grups, una sèrie d'històries breus que representaven diferents situacions quotidianes relacionades amb el món acadèmic i escolar. Al final de cada història, es plantejava una pregunta que, sense ser explícita, donava peu a la reflexió sobre aspectes sociolingüístics relacionats, sobretot, amb les actituds lingüístiques. Aquestes històries van servir com a punt de partida per a discussions en grup sobre temes com la diversitat lingüística, la diglòssia i els prejudicis lingüístics. Un instrument de recollida de dades com aquest permet generar debats no estructurats, de manera que serveix per obtenir dades relacionades amb el raonament lingüístic dels informants lligats amb les seves pròpies vivències (Höög, 2011). Així, l'ús d'històries breus enfronta els estudiants amb diverses situacions a partir de situacions que els són properes i amb les quals es poden identificar. A més, faciliten una comprensió més profunda i empàtica dels fenòmens lingüístics i els ajuden a identificar i qüestionar les seves pròpies percepcions i prejudicis. L'objectiu del mòdul era conscienciar els futurs mestres de la importància de les seves pròpies actituds lingüístiques en el procés educatiu i de com poden influir en la percepció dels seus estudiants.

Els resultats obtinguts mostren que els estudiants sovint no veuen algunes situacions de discriminació lingüística com a conflictives i assumeixen com a pròpies actituds que els permeten evitar situacions percebudes com a "incòmodes". En altres ocasions, però, els estudiants són capaços de fer una anàlisi crítica de la situació plantejada i aporten solucions i estratègies adequades en la línia de la valoració de la diversitat lingüística.

Aquesta experiència subratlla la necessitat d'incorporar activitats de reflexió sobre alguns aspectes de sociolingüística en la formació inicial de mestres per tal de desenvolupar actituds positives envers la diversitat lingüística (Baldaquí i Junyent, 2013; Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila, 2017). Aquest tipus de pràctica pot contribuir significativament a la formació de mestres més conscients i preparats per influir positivament en les actituds lingüístiques dels seus estudiants.

Referències:

- Baldaquí, J. M. i Junyent, C. (2013). La reflexió sociolingüística a les aules de primària i secundària. Diversitat, usos i actituds. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60, 40–51.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bretxa, V., Comajoan-Colomé, L. i Vila, F. X. (2017). *Les veus del professorat: L'ensenyament i la gestió de llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.
- Campos Bandrés, I. O. (2015). Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de educación primaria. *Sintagma*, 27, 43–59.
- Höög, C. N. (2005). What do people actually think? On scale measuring and personal narratives in attitude studies. *Acta Linguistica Hafniensia*, 37(1), 193–215. <https://doi.org/10.1080/03740463.2005.10416090>

La baralla de contes des de la Intel·ligència Artificial (IA): Una experiència en l'ensenyament de la llengua i de la literatura en alumnat de Magisteri

Vicent Gimeno Bosch

Universitat de València- Grup ELCIS

vicente.gimeno@uv.es

Paraules clau: *Baralla de contes; Intel·ligència Artificial; Magisteri; ensenyament llengua i literatura.*

El recurs de la baralla de contes ens permet treballar a l'aula – de forma interdisciplinària – diferents aspectes com ara la narració; les fórmules i estructures d'aquesta; les seves característiques; el gust per la literatura i la creació literària, l'expressió i comprensió oral i escrita, etc.

Consegüentment, en aquesta proposta presentarem la posada en pràctica d'aquest recurs didàctic emprant la intel·ligència artificial (IA) i analitzarem els resultats i els reptes didàctics i pedagògics que s'esmicolen d'aquesta implementació en alumnat estudiant de la Facultat de Magisteri.

Referències:

- Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8 (4), 1-19.
- Ballester, J. (2000). *L'educació literària*. Universitat de València.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada L. i Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Fluixà, J.A. (1995). Jocs i estratègies d'animació a la lectura. *Materials didàctics per a l'ensenyament en valencià*. Generalitat Valenciana.
- Gisbert, F. (2015) *Una història de la literatura infantil i juvenil valenciana*. Bromera.
- Lage Fernández, J.J. (2013). *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Octaedro.
- Lluch, G. i Valriu, C. (2013): *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. Bromera.

Prácticas de mediación y lectura literaria en la formación del profesorado de Lengua y Literatura

Carolina González Ramírez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

carolina.gonzalez.r@pucv.cl

Palabras clave: *mediación; lectura literaria; educación literaria; formación del profesorado.*

La formación de lectores en el contexto escolar se orienta hacia el fomento del gusto por la lectura y el desarrollo de hábitos lectores sostenibles en el tiempo (Margallo, 2012; González, 2022). Lo anterior se alinea con lo planteado en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje en Educación Media (CPEIP, 2022) en Chile, pues estos sugieren la necesidad de contar con docentes que al momento de su egreso tengan los conocimientos teóricos y prácticos suficientes para lograr promover el desarrollo del gusto por la literatura y de hábitos lectores en sus estudiantes, además de comprender cómo su formación disciplinar en literatura incide en su rol de mediadores (Cerrillo, 2007; Munita, 2017).

Bajo este marco, es que resulta de interés estudiar cómo se promueve la formación en mediación lectora en los programas de pedagogía en el área de lenguaje en el contexto chileno, a fin de determinar su pertinencia con los requerimientos del contexto escolar. De acuerdo a ello, el objetivo de este trabajo es describir las prácticas de lectura literaria y mediación que proponen carreras de pedagogía en lenguaje para formar como mediadores a futuros profesores de Lengua y Literatura. Para ello se realizó un estudio cualitativo en el que se revisaron planes de estudio, perfiles de egreso, programas de asignaturas de literatura y didáctica de la literatura de 3 universidades chilenas, además del análisis de 12 entrevistas de académicos que se desempeñan en la formación del profesorado. Para el tratamiento de los datos se aplicó análisis de contenido (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Los resultados evidencian instancias imitadas instancias de mediación limitadas y prácticas de lectura literaria tradicionales, no obstante, estas se ajustan al modelo de educación literaria (Mendoza, 2004; Colomer, 2005; Cerrillo, 2016) y permiten que los futuros maestros puedan vivenciar experiencias de lectura que luego pueden ser aplicadas en sus prácticas docentes. Los hallazgos obtenidos invitan a revisar los programas de formación del profesorado, específicamente de carreras de Pedagogía en Lenguaje en Educación Media, así como también a promover el diálogo entre los académicos que trabajan en su formación, a fin de propiciar instancias de reflexión respecto de los objetivos, contenidos y acciones para que los futuros profesores puedan recibir una sólida formación en mediación lectora y educación literaria a fin de que puedan desempeñarse como mediadores en la escuela.

Referencias:

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lengua, Educación Media*. Ministerio de Educación.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Revista Sophia Austral*, 28, 13, 1-19. <https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>
- Margallo, A.M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. [Artículo]. Recuperado de https://leer.es/recursos_leer/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Miles, H., Huberman, A., y Saldaña, M. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Language, Cognition and Artificial Intelligence

Mary Griffith

Universidad de Málaga

griffith@uma.es

Keywords: *Design Thinking Attention; Cognitive Discourse; AI; Machine Learning; Higher Education; Interdisciplinarity.*

Many authors have documented that people are already learning in different ways. Design thinking is a set of cognitive, strategic, and practical procedures used in innovation. The communication will argue that design thinking should form part of graduates' skill sets. Crucially, design thinking is an approach, not a method and, indeed, this is how design thinking truly leads to unique outcomes both for research and for applied learning. There is no one model that will fit every context or every discipline, but the more we cross disciplinary boundaries the richer the experience. Rather than supporting the content learning of a single discipline, transdisciplinary design thinking addresses the problem to be solved by crossing disciplinary boundaries in the search for solutions in practice.

This interdepartmental collaboration is led by English studies and Telecommunications and deals with speech analysis and machine learning. The students are both undergraduates and postgraduates in English and undergraduates in telecommunications. This project explored the effects of online platforms and attention. The present study focuses on beta brain waves using bioelectrical measurements (electroencephalogram, EEG), as these signals can correlate to attention in subjects when listening to a second language.

The objective was to see if online discourse can cause the same attention response as live face-to-face speech and then use the results for machine learning. The student engineers worked closely with undergraduate and postgraduate students in English studies who oversaw the mapping of the texts and identifying stimuli for the research design. The students effectively created an interface between natural language stimuli and machine coding, so that the data could be interpreted statistically and verified as viable for machine learning and text interpretation. This reinforced the connection between natural language and technology with the emerging research.

This student led project has allowed us visualize key correlations between EEG data and linguistic features as related to emotion and attention. What has been significant to this combination of language and technology and student-led design thinking is that the project continues to evolve to solve new problems and improve the ways to interpret the very large data set. How to define what happens in the brain as related to attention and emotion has far-reaching influence on teaching, on communication, as well as in training artificial intelligence using human data.

Acknowledgments

This study is linked to European Social and Regional Funds and Junta de Andalucía research project: UMA20-FEDERJA-107 as well as to a research stay funded by the University of Málaga regarding the negotiation of meaning in multilingual settings.

References:

- Dalton, A.; Wolff, K.; Bekker, B. (2022). Interdisciplinary Research as a Complicated System. *International Journal Qualitative. Methods* (21), <https://doi.org/10.1177/16094069221100397>
- Hickey, D.T.; Uttamchandani, S.L.; Chartrand, G.T. (2020). Competencies in context: New approaches to capturing, recognizing, and endorsing learning. In *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*; Bishop, M.J., Boling, M.J., Elen, E., Svihla, J., Eds.; Springer: Cham, Switzerland,; pp. 547–592.
- Kueh, C.; Thom, R. (2018). Visualising Empathy: A Framework to Teach User-Based Innovation in Design. In Griffith, S., Carruthers, K., Bliemel, M., (Eds.), *Visual Tools for Developing Cross-Disciplinary Collaboration, Innovation and Entrepreneurship Capacity*; (pp. 177–196). Common Ground Research Networks: Champaign, IL.
- Griffith, M.; Lechuga-Jimenez, C. (2024). Design Thinking in Higher Education Case Studies: Disciplinary Contrasts between Cultural Heritage and Language and Technology. *Education Sciences*,14,(90). <https://doi.org/10.3390/educsci14010090>.
- Stentoft, D. (2017). From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer? *Active Learning in Higher Education*,18(1), 51-61. <https://doi.org/10.1177/1469787417693510>.
- Plattner, H.; Meinel, C.; Leifer, L. (Eds.) (2011). *Design Thinking. Understand-Improve-Apply*; Hasso-Plattner-Institute for Software Systemtechnik; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany.
- Rodríguez-Chicano, N. (2022). Rhythm and Intonation in Listener's Attention Span: An Approach through Electroencephalogram Analysis. Unpublished Master's Thesis English Studies, University of Málaga, Málaga, Spain.
- Yébenes-Gálvez, L. (2023). Matlab. Software Design in Attention in English Oral Discourse in International Settings: Linguistic Analysis Supported by Bioelectrical Measurements. Unpublished Bachelor's Thesis Telecommunications, University of Málaga, Málaga, Spain, 2023.
- Villarejo Soler, C. (2023). Herramienta de Preprocesado y Extracción de Características Para Señales de EEG/ /A Tool for Preprocessing and Extracting Characteristics for EEG Signals. Unpublished Bachelor's Thesis Telecommunications, University of Málaga, Málaga, Spain.

The Effect of CLIL Training on Pre-service Teachers' Views on Multilingual Education

Irene Guzmán Alcón

Universitat Jaume I

iguzman@uji.es

Keywords: *Content and Language Integrated Learning (CLIL); Pre-service Teachers; Multilingual Education; Teacher Training; Primary Education.*

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has captured the attention of both teachers and researchers and has rapidly gained popularity in Europe, being praised for promoting content and language simultaneously (Coyle & Meyer, 2021; Hüttner et al., 2022). However, while research interests have predominantly focused on comparing CLIL vs non-CLIL students' competence, there seems to be a need to further understand the benefits and drawbacks of CLIL in different educational contexts, as well as to focus on teachers' perceptions of CLIL implementation. To address this research gap, the present study aims to assess whether future CLIL teachers are adequately prepared to effectively deliver CLIL in multilingual contexts. The study uses a pre-test/post-test design to determine whether pre-service teachers' perceptions of CLIL and multilingual education changed after training. A total of 105 pre-service teachers from the degree of Primary Education in the multilingual context of the Valencian Community took part in the study. The study follows a mixed methods research approach. Data were collected, on one hand, by means of a questionnaire, and, on the other hand, semi-structured interviews were conducted with 30 of the participants. Findings from the study show changes in teachers' understanding and appreciation of CLIL, reflecting that being aware of teaching strategies is the first step for teachers' confidence when they face a CLIL lesson. Moreover, teachers' monolingual bias shifted towards a positive attitude towards language integration in the multilingual classroom. Additionally, the results revealed pre-service teachers' concerns and challenges during CLIL implementation. Drawing from the results, the study suggests the need to focus on CLIL methodology during the education degree in order to understand the complexities of implementing CLIL across educational contexts.

References:

- Coyle, D. & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st Century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. <https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal>
- Hüttner, J. (2020) Disciplinary language at school: Sites of integration in content-and- language integrated learning (CLIL). In Headlandová Kalischová, I. and Nemeš, M. (eds). *Functional Plurality of Language in Contextualised Discourse* (pp. 63-76), Muni Press.

Los cuentos populares rusos de Aleksandr Afanásiev: una propuesta para la formación de maestros

Jesús Guzmán Mora

Universidad de Castilla-La Mancha

jesus.guzman@uclm.es

Palabras clave: *Aleksandr Afanásiev; literatura rusa; cuento popular; literatura Infantil; formación de maestros; educación infantil.*

La abundancia de textos de autor en el mercado editorial de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) no supone ningún obstáculo para que el cuento tradicional siga presente en las aulas de Educación Infantil, Primaria y la formación de maestros. Estos, que encuentran su raíz en la literatura oral, forman parte de la cotidianidad de los discentes y ayudan en la adquisición del hábito lector (Franco Rodríguez y Viñuales Hermida, 2023, p. 42; Pelegrín, 1986, p. 11). A pesar de su carácter atemporal, se hace pertinente que nos preguntemos qué podemos hacer con ellos en el aula en edades tempranas (Luengo Gascón, 2022), lo que afecta, de manera directa, a quienes cursan asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Literatura en las Facultades de Educación. El conocimiento de estos de los cuentos tradicionales viene condicionado, principalmente, por las versiones cinematográficas de Disney (Gómez Rubio, 2021) de los textos recogidos por Charles Perrault, los hermanos Grimm y Christian Andersen. Esto puede influir en el corpus de cuentos que se utilizan durante el proceso formativo del alumnado y en el que, posteriormente, estos llevarán a los colegios.

Es probable que los cuentos populares rusos de Aleksandr Afanásiev (1826-1871) queden orillados dentro de la selección de materiales. La falta de ediciones completas recientes traducidas al castellano no ha servido como ayuda para su acercamiento a las aulas ni a los lectores. A pesar de estos obstáculos, consideramos que la recuperación del folclorista ruso ofrece diferentes posibilidades de trabajo en los maestros y las maestras del mañana. Estos textos pueden ser la base de propuestas didácticas y situaciones de aprendizaje de carácter competencial, transversal e interdisciplinar que incidan en aspectos fundamentales como la formación del hábito lector en los discentes.

El objetivo de esta comunicación es realizar una propuesta de intervención para llevar los textos de Aleksandr Afanásiev al aula del Grado en Maestro en Educación Infantil, concretamente dentro de la asignatura Literatura Infantil y Animación a la Lectura. Así, ampliaremos el corpus de lecturas de nuestro alumnado con diferentes actividades que tendrán una futura aplicación práctica en los colegios.

Referencias:

Afanásiev, A. (2020). *El pájaro de fuego y otros cuentos rusos*. Libros del Zorro Rojo.

Franco Rodríguez, J. R. y Viñuales Hermida, N. (2023). Historia de la literatura infantil. En P. Gómez Hernández y J. M. Anguita Acero (Coords.), *Literatura infantil. Elementos básicos para la formación docente* (pp. 41-60). Síntesis.

Gómez Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y textos*, 53, 141-154.

Luengo Gascón, E. (2018). El cuento de los hermanos Grimm «El Rey Rana o Enrique El Férreo»: recepción del lectorado infantil y de los enseñantes en España. Propuestas para la enseñanza desde una perspectiva de género. *Ondina/Ondie. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 228-260.

Pelegrín, A. (1986). *La aventura de oír*. Editorial Cincel.

La adquisición plurilingüe de la conciencia fonológica del español y francés en el aula de Primaria

Jesús Guzmán Mora¹, Alfredo Segura Tornero²

Universidad de Castilla-La Mancha

¹jesus.guzman@uclm.es, ²Alfredo.Segura@uclm.es

Palabras clave: *adquisición; conciencia fonológica; español; francés; plurilingüismo.*

La implantación masiva del plurilingüismo (LOMLOE) en el sector educativo está suponiendo un cambio cualitativo de gran envergadura en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y maternas. Tanto es así que dicho proceso está en el centro de las políticas lingüísticas europeas desde hace décadas. Basándonos principalmente en los aportes realizados desde las neurociencias por Stanislas Dehaene, nuestra comunicación versará sobre la adquisición de la conciencia fonológica de las lenguas española en francesa bajo un enfoque contrastivo.

El hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está formada por determinados sonidos es lo que se conoce como conciencia fonológica. Los niños deben aprender que las palabras habladas están compuestas de partes más pequeñas denominadas fonemas (los sonidos del habla) y aprender posteriormente que cada uno de esos fonemas tiene una representación escrita (las letras). La instrucción de la conciencia fonológica proporciona a los niños una base que les ayuda a aprender a leer y escribir. Ésta se relaciona con el correcto manejo posterior de grafema-fonema y la correcta decodificación de las palabras que se da en los primeros niveles de escolaridad (Dehaene, 2015)

La conciencia fonológica es una competencia imprescindible que se ha de adquirir en el aprendizaje de la lectura y que permite al niño ser consciente de los sonidos que componen las palabras del lenguaje hablado (fonemas). En la fase inicial del aprendizaje de la lectura es fundamental que se dé el proceso de lo que se conoce como la decodificación fonológica (discriminar los sonidos) que será lo que permitirá al niño ir articulando los fonemas que forman una sílaba y descomponer cada palabra letra a letra para identificarla y conocer su significado. En resumen, para prepararse para aprender a leer y escribir, es necesario tomar conciencia de que el lenguaje hablado está compuesto por diferentes elementos (palabras, sílabas, fonemas) que se pueden aislar y de que estos elementos están representados en la escritura por distintas letras. Para un niño, tomar conciencia de que las palabras del lenguaje hablado están compuestas por fonemas no es algo fácil ni evidente y es una de las consecuencias fundamentales en el aprendizaje de la lectura.

El objetivo principal es fomentar el aprendizaje y la comunicación de la conciencia fonológica tanto en español como en francés en edades tempranas, aprovechando los conocimientos y las competencias adquiridas en un idioma para facilitar el aprendizaje de otros idiomas. En este trabajo abordaremos un estudio comparativo de la adquisición de la conciencia fonológica entre lengua castellana y francesa para Infantil y Primaria.

Algunas de las preguntas a las que intentaremos dar respuesta serán:

¿Qué ocurre en nuestro cerebro cuando pronunciamos en dos lenguas? ¿qué sabemos acerca

de lo que ocurre en el cerebro cuando leemos? ¿Qué sucede en el cerebro al aprender idiomas? ¿Cuáles son los mecanismos del cerebro lector en lengua extranjera? ¿Cómo las lenguas extranjeras modifican el cerebro? ¿Qué estrategias podemos activar para facilitar la adquisición de la conciencia fonológica en lengua extranjera?

A lo largo de la comunicación se expondrá el marco teórico aplicable en la LOMLOE ilustrado con ejemplos de actividades contrastivas entre español y francés.

Referencias:

Dehaene, S (2022). *El cerebro lector*. Clave Intelectual (Ed.).

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Mejía, C., Jaramillo, D., & Betancur, J. (2020). *Transferencia y Contraste. Una metodología semiológica para el aprendizaje del francés por hispanohablantes*. *Lenguaje*, 48(1), 84-123. doi: 10.25100/lenguaje.v48i1.8575

Los entornos de alfabetización multimodal familiar desde un análisis interseccional: un estudio colaborativo en lectores iniciales

Fernando Guzmán Simón

Universidad de Sevilla

fernandoguzman@us.es

Palabras clave: *entorno de alfabetización familiar; alfabetización multimodal; enfoque interseccional.*

Los recientes informes PIRLS 2021 (2023) y PISA 2022 (2023) han destacado las diferencias entre el Estatus Social, Económico y Cultural (en adelante SECS) de las familias, el género de los niños y el creciente número de niños de origen inmigrante en las aulas como variables que permiten entender los resultados en el rendimiento académico de los niños en España. Estos informes señalan que, en toda Europa, la diversidad de situaciones que vive la población inmigrante (incluidas las políticas sociales y educativas o las actitudes hacia los inmigrantes) no permiten comparar los resultados entre los distintos países de la OCDE que participaron en estas evaluaciones. Sin embargo, ninguno de los informes referenciados analiza desde una perspectiva interseccional cómo se entrelazan estos elementos en una población determinada. La ausencia de esta perspectiva interseccional limita las posibilidades de analizar las razones por las que unas Comunidades Autónomas obtienen mejores resultados que otras. Los informes PISA y PIRLS refuerzan la correlación del SECS con el rendimiento en lectura de los niños y muestran cómo algunos segmentos de la población sufrieron un mayor deterioro en su aprendizaje durante la pandemia del COVID-19, ampliando las desigualdades. Sin embargo, las evaluaciones PIRLS y PISA no permiten acceder a las causas de estos resultados, especialmente en relación con los entornos familiares de alfabetización.

Nuestra investigación estudia las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia en el marco del entorno familiar (Flewitt y Clark, 2020). La diversidad de estas prácticas multimodales emergentes se desarrollan en el hogar e incorporan aspectos desconocidos de la materialidad de la alfabetización. Nuestra investigación vuelve a pensar el concepto de alfabetización emergente y reevalúa el papel de los discursos multimodales en las familias. Parte del concepto “Home Multimodal Literacy Environment” (HMLE) (Burgess, Hetch y Lonigan, 2002; Guzmán-Simón, Gil-Flores y Pacheco-Costa, 2020; Sénéchal y Lefevre, 2002) con el fin de construir un mapa de las prácticas lingüísticas y alfabetizadoras multimodales de la infancia en el entorno familiar. Estas prácticas incorporan, junto a la lectura y la escritura, el uso de elementos sonoros, visuales y digitales. Esto subraya una suerte de sensorialidad e interacciones entre la materia y el cuerpo que nos ayudan a acercarnos a la complejidad del aprendizaje en la infancia (Hackett, 2021).

Este proyecto tiene como fin el desarrollo de la alfabetización multimodal en el marco de la familia y la escuela desde una enfoque interseccional. Con este fin, se pone en práctica una metodología de investigación colaborativa en barrios multidiversos, donde se enredan contextos multilingües, clases sociales, géneros, razas o religiones distintas. Estos elementos configuran buena parte de las alfabetizaciones que desarrollan las distintas comunidades que integran estos barrios (Kemmis, Mctaggart y Nixon, 2014). El enfoque metodológico utilizado es una

investigación acción participativa (PAR) que permite la intervención de distintas comunidades en todo el proceso de investigación con el fin de mejorar las prácticas de alfabetización por ellos mismos (Elwing et al., 2011). Esta investigación se desarrolla en cuatro fases: Evaluación de necesidades o diagnóstico (fases 1 y 2); planificación, implementación y evaluación de la acción (fase 3), y co-análisis colaborativo (fase 4). Un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos (Ivankova y Plano Clark, 2018) dará soporte a las fases de especificación de contenidos (diagnóstico de necesidades, síntesis de evidencias y consenso de evidencias), de forma que se utilizará una etnografía colaborativa, método de encuesta y un diseño participativo (Fase 3). La co-formación (Fase 4) se llevará a cabo a través de un método definido en la Teoría U (Scharmer, 2018), donde el enfoque colaborativo posibilitará el diseño, implementación y la evaluación de materiales sensibles con el enfoque interseccional en la escuela a donde acuden estos niños. Este planteamiento metodológico incorpora diferentes niveles de granularidad, donde los participantes diana son niños y sus familias pertenecientes a comunidades multidiversas con identidades fragmentadas de raza/etnicidad, género, religión, nivel educativo o clase social.

Nuestro proyecto sobre las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia ha desafiado el discurso del déficit en la evaluación de los niños de comunidades multidiversas (con altas tasas de migración, bajos ingresos y escolarización en escuelas de bajo rendimiento). Por un lado, hemos sistematizado un modelo teórico de HMLE a través de la construcción de un mapa de las prácticas multimodales a nivel nacional en la infancia; por otro, hemos desarrollado recursos educativos para su aplicación en las escuelas y en las familias con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de la alfabetización en contextos multidiversos y optimizar la alfabetización escolar inicial.

Referencias:

- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Flewitt, R. & Clark, A. (2020). Porous boundaries: Reconceptualising the home literacy environment as a digitally networked space for 0-3 year olds. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(3), 447-471. <https://doi.org/10.1177/1468798420938116>
- Guzmán-Simón, F., Gil-Flores, J., & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading, 43*(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299>
- Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury Academic.
- Ivankova, V.L. & Plano Clark, N.V. (2018). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deporte (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deporte (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Scharmer, O. (2018) *The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications*, Berrett-Koehler Publishers.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Libros que enseñan literatura: la LIJ intertextual y sus aplicaciones didácticas

Laura Hernández González

Universidad de Castilla-La Mancha

Laura.Hernandez@uclm.es

Palabras clave: *intertextualidad; LIJ; clásicos; didáctica de la literatura; LIJ instrumentalizada.*

Lograr que nuestro alumnado desarrolle su competencia literaria es uno de los grandes desafíos de los profesores de Lengua Castellana y Literatura puesto que, para que nuestros estudiantes lleguen a convertirse en buenos lectores, deben adquirir un complejo entramado de saberes y habilidades, que abarcan desde un somero conocimiento de las convenciones discursivas y pragmáticas que caracterizan la comunicación literaria hasta ciertas nociones de teoría e historia de la literatura o una identidad y un hábito lector consolidados.

Un lector competente debe, indudablemente, conocer las grandes obras clásicas de la literatura universal, pues solo a través de ellas podrá comprender el devenir literario y cultural de nuestra tradición. Los clásicos, sin embargo, siempre plantean un dilema a los docentes de literatura, puesto que una lectura demasiado temprana u obligada de estas obras puede ser contraproducente y alejar definitivamente a nuestro alumnado de ellas.

En esta investigación planteamos la utilidad que, para acercar a niños y adolescentes a los clásicos, posee un tipo de textos que, consideramos, no han sido suficientemente analizados desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura: aquellas obras literarias infantojuveniles cuya construcción temática gira en torno a la intertextualidad con una obra clásica pero que, sin embargo, no constituyen adaptaciones ni modernizaciones de dichos textos.

Este tipo de obras, relativamente abundantes en la LIJ, plantean ciertos problemas desde el punto de vista de la Teoría de la Literatura, pues transgreden las convenciones habituales en torno a la intertextualidad. Así, por una parte, el lector infantojuvenil desconoce el hipotexto del que parte la obra LIJ y, por otra parte, esta obra puede considerarse instrumentalizada, en tanto, que se configura como una herramienta de conocimiento de un texto clásico, siendo su fin último el de motivar al niño o adolescente para que lea una obra clásica en el futuro. Nuestro estudio da a conocer las peculiaridades de este tipo de obras, pues resulta interesante que los docentes de Lengua Castellana y Literatura conozcan sus características, sus diferencias frente a las adaptaciones y su potencialidad didáctica.

Referencias:

- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Armas, Jesús (2003). Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil. En Mendoza, A. y Cerrillo, P. A. (coord.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Universidad de Castilla-La Mancha. 61-98
- Genette, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Heureux, M.-C. L. (2009). Intertextualité et médiation dans le roman québécois pour la jeunesse: au-delà des dualismes. En L. Guillemette, y Hebert, L. (eds.). *Intertextualité, interdiscursivité et intermédialité*. Université Laval. 193-203
- Navarro R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *TK*, 18, 17-26.
- Ortiz Ballesteros, A. M. (2005). *Preparar para el Quijote: aportaciones de la narrativa juvenil española*. Centro de Profesores y Recursos de Cuenca.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad y educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, 217-238.
- Vouillamoz, N. (2022). Reescrituras subversivas y literatura infantil. Cuando el libro-álbum da voz a personajes de cuentos clásicos. *Ocnos*, 21 (1), 1-16.

El canon escolar de Francia y Portugal en Goodreads

Lucía Hernández Heras¹, Rosa Tabernero Sala²

Universidad de Zaragoza

¹lhernandezheras@unizar.es, ²rostab@unizar.es

Palabras clave: *TIC, redes sociales, lectura, literatura.*

Los estudiantes del siglo XXI dedican al menos una hora diaria a participar en las redes sociales de las que también hacen uso con fines académicos (Villalba et al., 2021). El éxito de estas plataformas ha provocado la aparición de redes sociales más especializadas y otras enfocadas a públicos específicos. Entre estas últimas se encuentran las redes sociales de lectura, en las que los usuarios comentan las obras que han leído, comparten sus libros favoritos en sus perfiles personales y se enteran de las novedades del mundo de la literatura.

La aparición de estas redes sociales no solo ha despertado la curiosidad de los jóvenes (Kaplan, 2013), los académicos también han centrado su atención en estudiar su diseño y configuración técnica (Asadi et al., 2017), su impacto en la citación de trabajos académicos (Piryani et al., 2018), sus sistemas de recomendación (Kart et al., 2020), el comportamiento e influencia de sus usuarios más populares (García Roca, 2020) y el comportamiento lector y dinámicas de participación de sus miembros (Laspa, 2013). Estas redes también proporcionan información sobre la relación entre editores, lectores y escritores.

Las redes sociales de lectura han sido estudiadas principalmente desde el ámbito de la biblioteconomía y la webometría, aunque investigadores como García Roca (2021), Lluch et al. (2018), Sánchez García et al. (2021) y Vieghe y Rutten (2013) utilizan métodos como las encuestas y el análisis de contenido y del discurso para examinar el potencial de estos entornos en la promoción de la lectura. Siguiendo esta línea educativa, la presente propuesta pretende explorar cómo reciben los usuarios de la red social Goodreads las lecturas obligatorias de Educación Primaria en Portugal y Francia. Para ello, se realiza un análisis de contenido de las reseñas emitidas por los lectores. El estudio, así, analiza a través de medios sociales cómo el canon escolar en contextos diversos contribuye a la formación lectoescritura de los alumnos.

Referencias:

- Asadi, S., Nourmohammadi, H., & Ardali, M. O. (2017). Evaluation and ranking of book social network websites. *International Journal of Information Science and Management*, 15(1), 95-108.
- García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 153-166. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>
- Kaplan, N. (2016). Social reading in Spain: A discourse-pragmatic perspective. *Álabe*, 13, <http://dx.doi.org/1-21.10.15645/Alabe2016.13.7>
- Laspa, C. (2013). The normal distribution in LibraryThing: investigation on the combined literature of fifteen books. *Collection building*, 32(4), 145-153. <https://doi.org/0.1108/CB-03-2013-0013>
- Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis.
- Piryani, R., Gupta, V., Singh, V. & Pinto, D. (2018). Book impact assessment: A quantitative and text-based exploratory analysis. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, 34(5), 3101-3110. <https://doi.org/10.3233/JIFS-169494>
- Vieghe, J. & Rutten, K. (2013). Rhetorical analysis of literary culture in social Reading platforms. *CLCWEB: Comparative Literature and Culture*, 15(3)
- Villalba-Comdori, K. O., Maldonado-Mahauad, J., Berroa-Garate, H. C. ., Lavalle-Gonzales , A. K. ., Rodriguez-Quispe, . J. L. ., Becerra-Castillo, S. G. ., Flores-Tapia, . J. A. ., & Arias-Chávez, D. . (2021). Aceptación tecnológica y adicción a las redes sociales en contextos obligatorios virtuales . *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, 25424. <https://doi.org/10.14201/eks.25424>
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos*, 20 (1), 7-22. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2446>

Cómo integrar ChatGPT en la supervisión de TFGs: Beneficios y desafíos

Alicia Hernando Velasco¹, Sonia Eusebio Hermira²

Universidad Complutense de Madrid

¹ aliher05@ucm.es, ² soniaeus@ucm.es

Palabras clave: *ChatGPT, TFG, competencia digital, competencia crítica.*

La investigación que se presenta tiene como objetivo explorar el potencial de ChatGPT en la tutorización y elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG) de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Dada la complejidad y dificultad del TFG (Ahern y Hernando, 2020; Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017; Vicario-Molina et al., 2020) y los debates sobre su uso en trabajos académicos (Jiménez, 2022; Juca-Maldonado, 2023; UNESCO, 2023) se plantea el estudio con fines didácticos. Los objetivos incluyen evaluar la capacidad de ChatGPT para orientar y mejorar la calidad de los TFGs, examinar cómo los *prompts* específicos en ChatGPT facilitan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades críticas y explorar cómo esta herramienta puede contribuir al desarrollo de habilidades de investigación y escritura académica.

La investigación se lleva a cabo a lo largo del curso académico 2023-2024, en la Facultad de Educación de la UCM, con estudiantes de los dobles grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria y Maestro en Educación Primaria-Pedagogía. La recopilación de datos se realiza mediante una metodología estructurada que abarca los siguientes procedimientos:

1. tutorías iniciales con los estudiantes, con el objetivo de proporcionar información general;
2. tutorías individuales destinadas a supervisar el proceso y asignar tareas específicas a los estudiantes respecto al uso de ChatGPT en las diversas secciones del TFG;
3. rúbricas en cada tarea para evaluar la asistencia y eficacia de ChatGPT;
4. interpretación de los datos para identificar patrones y tendencias en relación con la relevancia, claridad y coherencia de la respuesta recibida, y la eficiencia en la interacción; y
5. un cuestionario final para recopilar las impresiones y percepciones de los participantes.

Los resultados sugieren que la incorporación efectiva de ChatGPT en la supervisión de TFGs beneficia tanto al proceso de supervisión docente como al desarrollo académico de los estudiantes, al facilitar la organización y búsqueda de información, así como la revisión y corrección de errores lingüísticos y discursivos. Sin embargo, los datos evidencian también la necesidad de formación específica por parte de docentes y alumnado acerca de la naturaleza y alcance de este tipo de herramientas.

Referencias:

- Ahern, A., y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 9-24. doi: 10.15366/tp2020.36.02.
- Jiménez, L., López-Gómez, J.A., Martín-Baos, J.A., Romero, F.P. y Serrano-Guerrero, J. (2023). ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. *Actas de las Jenui*, 8, pp. 113-120.
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296.
- Pérez-Martín, JM. y Martínez-Luna, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259.
- UNESCO (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior*.
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y González Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 185-194.

Sostenibilidad, cambio climático y conciencia medioambiental a través del cómic

Noelia Ibarra Rius¹, Álvaro Pons Moreno²

Universitat de València

¹ Noelia.Ibarra@uv.es, ² Alvaro.Pons@uv.es

Palabras clave: cómic; sostenibilidad; educación literaria; literatura infantil y juvenil; cambio climático.

Una posibilidad emergente en el campo del libro infantil y juvenil en cuanto a su potencial para la educación literaria y la formación de lectores competentes procede de la lectura multimodal en sus diferentes posibilidades. En este sentido, tanto el álbum como el cómic suponen una opción destacada para la ampliación del canon de aula de gran atractivo para el alumnado de los diferentes niveles educativos. En el caso del cómic infantil y juvenil el actual panorama editorial ofrece una gran diversidad, temática y estilística, con un gran número de títulos, autores y opciones para diferentes perfiles lectores y sellos editoriales, tanto de reciente creación, como líneas específicas en el seno de sellos ya consolidados que están apostando por sus opciones para el público lector.

Nuestra comunicación pretende profundizar en las posibilidades de la lectura multimodal, en particular, a través del cómic en el desarrollo del pensamiento crítico del lector infantil y juvenil, así como su función clave en el ejercicio de la ciudadanía a partir del estudio de su aproximación a una temática de vital relevancia: el cambio climático y la sostenibilidad. La creación de una conciencia medioambiental en la ciudadanía requiere una aproximación a sus causas, impacto y posibles soluciones, más allá de relatos apocalípticos, rumores de escasa base científica o prejuicios de partida, en la que el cómic puede desempeñar una función clave.

En este sentido, nuestro trabajo pretende explorar la relación entre la lija, el cómic, el cambio climático y la sostenibilidad desde la selección y análisis de una serie de títulos representativos en cuanto a la ecología, el cambio climático y la promoción del cuidado del medio ambiente se refiere, como estrategia clave para incidir en la erradicación de posturas negacionistas y el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la defensa de sociedades sostenibles.

Referencias:

- Bell, A. 2014. What Shall We Tell the Children? in J. Smith, R. Tyszczuk and R. Butler (eds.) *Culture and Climate Change Narratives. Culture and Climate Change 2* (pp.37-44). UK: Shed.
- Ibarra, N. y Pons, A. (2023). Cómic y objetivos de desarrollo sostenible: un recorrido por las viñetas en torno a la ecología y el cambio climático. En Maite Aperribay, María del Carmen Encinas y Miren Ibarluzea (coord.) *Leer para un mundo mejor. Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 51-66). Valencia/ Tirant Lo Blanc.
- Jones, C. (2020). *Apocalyptic Ecology in the Graphic Novel: Life and the Environment After societal collapse*. Jefferson, North Carolina: Macfarland and company Inc Publishers
- Johns-Putra, A. (2016). Climate change in literature and literary studies: From cli-fi, climate change theater and ecopoetry to ecocriticism and climate change criticism. *WIREs Clim Change*, 7: 26.

El uso de corpus digitales en la enseñanza de la lengua árabe y su literatura: la creación de un corpus literario paralelo

Laïla M. Jreis Navarro

Universidad de Zaragoza

ljreis@unizar.es

Palabras clave: *lengua árabe; lingüística de corpus; aprendizaje basado en datos; traducción árabe-español; literatura árabe.*

El empleo de las tecnologías del lenguaje en la enseñanza de la lengua árabe es todavía un camino de corto recorrido, debido a la complejidad morfológica de la lengua, que dificulta su procesamiento automático. No obstante, en la última década se han desarrollado trabajos centrados en el uso de la 'Lingüística de corpus' y la creación de recursos para el 'Aprendizaje basado en datos'. El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto de innovación docente, que se encuentra en su segundo año de ejecución y que lleva por título 'Las tecnologías del lenguaje para el aprendizaje del árabe como segunda lengua'. Este proyecto, que se desarrolla en el Grado en Lenguas Modernas, busca perfilar estrategias para la adquisición de la lengua árabe por medio del uso de corpus y herramientas de análisis digitales. El trabajo en la fase inicial del proyecto consistió en el uso de Sketch Engine y del corpus arTenTen para la adquisición de vocabulario y contenidos gramaticales. Sin embargo, el gran tamaño y falta de especialización del recurso, sumados a la complejidad de la herramienta, han apuntado a la necesidad de establecer entornos más controlados y específicos. Por ello, en esta segunda fase del proyecto, se plantea la construcción y uso de un pequeño corpus literario paralelo árabe-español en la asignatura de 'Gramática árabe'.

Un corpus paralelo es un corpus de textos escritos u orales de una lengua junto con las traducciones de estos en otras lenguas. En la infraestructura CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure) del ERIC (European Research Infrastructure Consortium), que incluye una amplia variedad de corpus paralelos digitales, estos recursos se consideran centrales en los estudios de traducción y la lingüística contrastiva. En esta línea, el enfoque docente que aquí se plantea consiste en dos fases. En la primera, el alumnado construirá un corpus paralelo digital de fragmentos de obras literarias árabes en prosa que cuentan con traducción al español y, en la segunda, llevarán a cabo actividades que permitan reflexionar sobre las equivalencias léxicas y morfosintácticas que se llevan a cabo en el proceso de traducción.

En esta presentación se mostrará el estado de la cuestión, el proceso de construcción del corpus digital y las cuestiones lingüísticas en las que se centrará la labor docente. El objetivo último de esta experiencia es fomentar la capacidad de análisis lingüístico en contextos multilingües de forma contrastiva, teniendo la primera lengua como referencia. Por añadidura, el carácter cultural del corpus habilitará un contacto directo con obras literarias árabes en su lengua original y permitirá reflexionar sobre el papel de la labor de traducción en el acceso a entornos culturales distintos a los propios.

Referencias:

- Alotaibi, H. M. (2016). AEPC: Designing an Arabic/English parallel corpus. *Research in Corpus Linguistics*, 4, 1-7.
- Doval, I. & Sánchez Nieto, M. T. (Eds.) (2019). *Parallel Corpora for Contrastive and Translation Studies: New Resources and Applications*. John Benjamins.
- Makouar, N. (2018). Corpus linguistics and critical reading and thinking: proposals for teaching learning sequences based on journalistic corpora in Modern Standard Arabic. En M. T. Alhawary (Ed.), *The Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition* (pp. 225-47). Routledge.
- McEnery, T., Hardie, A., & Younis, N. (Eds.) (2019). *Arabic Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- O'Keeffe, A. (2021). Data-driven learning – a call for a broader research gaze. *Language Teaching*, 54, 259-72. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000245>
- Zaki, M. (2017). Corpus-based teaching in the Arabic classroom: theoretical and practical perspectives, *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 514-541. <https://doi.org/10.1111/ijal.12159>

Una propuesta didáctica orientada a la autorregulación del estudiantado para desarrollar la escritura de un ensayo argumentativo

Steffanie Kloss Medina

Centro Regional de Inclusión e Innovación Social, Universidad Viña del Mar

steffanie.kloss@uvm.cl

Palabras clave: *Secuencia didáctica; autorregulación; ensayo argumentativo; Calidad de la escritura; protocolos de pensamiento.*

Las habilidades de lectura y escritura son competencias esenciales para la educación superior. En ese sentido, las universidades chilenas, mediante programas de acompañamiento, han tratado de instalar y fomentar estas destrezas para apoyar la integración de estudiantes novatos (Figueroa, Meneses y Chandía, 2019; Kloss y Ferreira, 2019; Navarro et al., 2016 y Errázuriz et al., 2015). Este trayecto se inicia hace más de una década con los estudios de Carlino (2002a y b, 2004). Sin embargo, los problemas que diagnóstica (Carlino, 2004; Carlino, 2013) no son recientes, sino más bien son transversales a los procesos de formación y son compartidos en diferentes contextos académicos. Insertarse en una cultura escrita no es tarea sencilla, por lo tanto, hay una serie de estudios focalizados en los procesos de escritura en contextos universitarios (Kloss y Ferreira, 2019; Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020; Tapia-Ladino y Correa, 2022), pero estos se han centrado escasamente en el papel que tiene el escritor desde la perspectiva de la autorrevisión. De acuerdo con lo anterior, el propósito que guía esta investigación es proponer una secuencia didáctica para desarrollar la escritura de ensayos argumentativos centrada en la autorrevisión. Para elaborar la secuencia, se llevó a cabo un método mixto a partir de dos etapas: (1) Evaluar la calidad de los escritos a partir de una rúbrica analítica (2) identificar el proceso de autorregulación a 76 estudiantes de primer año del área disciplinar de humanidades en dos universidades regionales cuando revisan, a través de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta (PPVA), un ensayo académico de su autoría. Como resultado de la evaluación de la calidad de los escritos y de la observación de los procesos de autorregulación de los sujetos cuando revisan sus borradores, se creó una secuencia didáctica, cuya base se sustenta en la pedagogía del género. Esta secuencia fue evaluada positivamente en una fase de pilotaje por 22 sujetos. Para finalizar, apoyar la alfabetización académica en educación superior favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas mediante una didáctica que orienta la revisión de la escritura, con énfasis en la autorregulación, constituyendo, de ese modo, una vía para la inclusión en educación superior, la que según Natale y Stagnaro (2016) debe ser pensada en términos de derecho ciudadano con el propósito de favorecer el acceso a la educación de sectores de la población que habían sido tradicionalmente marginados. Además, permite vincular el contexto de desigualdad, exclusión social y masificación que ha proliferado en estos últimos 20 años en la universidad, la que antaño, era considerada para un grupo selecto y minoritario.

Referencias:

- Calle-Arango, L., & Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2280>
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2002b). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M.y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el Campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90.
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2018). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista signos*, 52(99), 31-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Kloss, S. y Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázein*, (46), 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.46.02>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49. (Supl. 1), 78-99.
- Tapia-Ladino, Mónica I., & Correa, Roxanna C. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación universitaria*, 15(6), 23-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>

Teacher instruction's role in promoting secondary school students' critical thinking skills in Linguistic Landscape projects in a foreign language classroom

Klaudia Anna Kruszynska

Universitat Autònoma de Barcelona

klaudia.kruszynska@uab.cat

Keywords: *linguistic landscapes; foreign language teaching; critical thinking; teachers' instructions; secondary school.*

The Linguistic Landscape (LL) is acknowledged as a valuable tool by foreign language educators, allowing them to incorporate the external environment into the classroom (Kruszynska & Dooly, 2023). A plethora of researchers have supported LL as an effective pedagogical approach, fostering the development of linguistic and intercultural sensitivity among students (Cenoz & Gorter, 2008; Elola & Prada, 2020; Gorter, 2006; Malinowski, 2015).

This research was carried out at a private secondary school located in a medium-sized town outside Barcelona, consisting of two cohorts of: a) twenty-six in the 2020/2021 and b) twenty-two secondary school students in the 2022/2023 academic years. In both cases, they were in their third year of obligatory secondary education, aged between 14 and 15 years old. These students were selected from five different classes and assigned to the English class according to their language proficiency level, which ranged from B1 to B2 (CEFR). The students attended four 50-minute English lessons per week, taught by the author who was their regular English teacher during the data collection period. These students assumed the role of ethnographers, delving into the LL of their respective neighbourhoods. The learners applied critical thinking skills to analyse the amassed data, subsequently generating written texts that underscored their reflections on their ethnographic LL projects. This initiative empowered participants to actively contribute to the construction of their knowledge rather than adopting a passive observer role. Furthermore, it offered insights into the students' perspectives on the LL-based project role in their learning process.

For the purposes of this study, the definition of Critical Thinking (CT) as provided by Beyer (1985) is embraced, characterizing it as "the process of evaluating the authenticity, accuracy, and/or worth of claims and arguments" (p. 271). The Higher-Order Thinking Skills (HOTS) framework, derived from Bloom's Taxonomy and adapted by Armstrong (2010), encapsulates the capacities to analyse, evaluate, and create. The definitions assigned to each category of HOTS contribute a rationale for their pertinence to research projects: Analyse involves establishing connections among ideas, evaluate necessitates justifying a stance or decision, and create entails generating new or original work. In this study, the HOTS framework is employed as a tool to operationalize Critical Thinking (CT).

This study seeks to answer two main questions: First, does changing the instructions in students' task affect the growth of critical thinking skills in secondary school students? Second, is there a variation in how students in the first and second cohorts perceive the knowledge and skills acquired through the LL-based project? The main difference between the two groups is in the instructions provided by the teacher, with the latter being more detailed and presented in simpler language.

Methodology

The present study is crafted as a practitioner's research, wherein an individual assumes dual roles as both a practitioner and a researcher with the primary objective of enhancing and refining the relevant practice (Campbell & Groundwater-Smith, 2009). Practitioner's research, as elucidated by Nussbaum (2017), serves to bridge the gap between research teams and their subjects, as well as between theoretical constructs and practical applications. It is designed to foster a more equitable and balanced research approach, simultaneously providing solutions to practical challenges that may arise in the field.

In the analytical phase, this study employs Silbey's (2021a) adapted version of Grounded Theory, characterized by the premise that "the theory is built ostensibly from ground up (relying entirely on the data)." This methodological approach entails the compilation of empirical evidence, including observations and respondents' statements, which are subsequently utilized to formulate generalizations and hypotheses. The inclusion of documentary sources, such as students' texts (news reports and reports), complements the methodology by incorporating relevant concepts from existing literature as potential codes (Silbey, 2021b). Tavory and Timmermans (2014) suggest that certain code categories may organically emerge from the data, while others may be imported from external sources, provided they are pertinent to the observed data. In this context, a majority of the codes utilized are derived from students' texts collected in March 2020 and March 2022.

However, the qualitative objective of this study goes beyond mere coding; it seeks to scrutinize the visibility of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in students' work. To facilitate this examination, an adapted version of Bloom's Taxonomy (Armstrong, 2010) is employed to establish preliminary categories or domains, aiding in the identification of diverse levels of cognition in students' output. Bloom's Taxonomy is particularly useful for exploring Critical Thinking (CT), given its integral role in both higher and lower order thinking. Application of these cognitive domains to the documentation of students' output during the execution of language learning projects contributes to the determination of the specific HOTS employed by students in the context of LL-based activities. This multifaceted approach not only enhances the richness of the study but also provides a nuanced understanding of the cognitive processes underlying students' work

Conclusions, expected outcomes & findings

The LL tasks pose a challenge to students, requiring them to articulate observed cultural practices in a society in relation to their own experiences, fostering both reflexivity and critical analysis concurrently (Roberts et al., 2000). Engaging in LL-based project not only empowers students but also elevates their role beyond passive observation to active contributors in the construction of knowledge.

This study underscores the potential of LL-based projects as a tool to empower students in actively participating in their knowledge creation through ethnographic research on their neighbourhood's LL. This aligns with existing research indicating that leveraging students' prior knowledge and skills contributes to the development of heightened awareness of linguistic competence, impacting achievement, self-efficacy, identity, and cultural competence (D'warte,

2015; Bucholtz et al., 2014; Leander, Philips, & Taylor, 2010). While this study does not specifically evaluate these attributes, it lays the groundwork for future investigations linking Critical Thinking (CT) and Higher Order Thinking Skills (HOTS) to these learner characteristics. Moreover, the LL project provides insights into students' perspectives on LL-based pedagogy. Notably, the majority of students view the LL-based project as a valuable tool for acquiring knowledge and skills. This acknowledgement emphasizes the positive impact of LL-based initiatives on students' learning experiences.

This study endeavours to address the inquiry concerning the role of teacher instructions in fostering students' critical thinking during their engagement in LL-based projects

References:

- Armstrong, P. (2010). *Bloom's taxonomy*. Vanderbilt University Centre for Teaching. Retrieved May 29th, 2023 from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49(4), 270-76.
- Bucholtz et al. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. *Language and Linguistic Compass*, Vol 8(4), 144-157. doi.org/10.1111/lnc3.12070
- Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2009). *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions*. Routledge.
- Cenoz, J., & D. Gorter (2008). Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 257-276. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- D'warte, J. (2015). Building Knowledge About and With Students: Linguistic Ethnography in Two Secondary School Classrooms. *English in Australia*, Vol 50(1), pp.39-48.
- Elola, I. & Prada, J. (2020). Developing critical sociolinguistic awareness through linguistic landscapes in a mixed classroom: the case of Spanish in Texas. In D. Malinowski, H.H. Maxim & S. Dubreil (eds.). *Language teaching in the linguistic landscape, Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 223-250). Springer.
- Ergas, O, & Ritter, J.K. (2020). Introduction: Why explore self in teaching, teacher education, and practitioner research. In O. Ergas & J. K. Ritter (Eds.), *Toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (pp. 1-16). Emerald Publishing Limited.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In D. Gorter (ed.). *Linguistic landscape* (pp. 1-6). Multilingual Matters.
- Kruszynska, K., Dooly M. (2023). Thinking allowed: linguistic landscapes-based projects for higher-order and critical thinking skills. In S. Melo-Pfeifer (ed).
- Leander, K., Philips, N., & Taylor, K. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Sage Journals*, Vol 34(1). doi.org/10.3102/0091732X0935829
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape, *Linguistic Landscape*, 1(1/2), 95-113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. In E. Moore & M. Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfoques qualitativos per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (p. 23-45). Research-publishing.net.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B.V. (2000). *Language learners as ethnographers*. Multilingual Matters.
- Silbey, S. (2021a). *Qualitative research methods: data coding and analysis*. edX MITx 21A.819.2x online course: www.edx.org
- Silbey, S. (2021b). *Qualitative research methods: conversational interviewing*. edX MITx 21A.819.1x online course: www.edx.org
- Tavory I., & S. Timmermans (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.

El álbum ilustrado como objeto lingüístico y cultural para la enseñanza de lenguas extranjeras. El caso de Emily Gravett

Daniel Laliena Cantero¹, Rosa Taberner Sala²

Universidad de Zaragoza

¹ dlaliena@unizar.es, ² rostab@unizar.es

Palabras clave: *álbum ilustrado; lengua extranjera; artefacto cultural; wordplay; transferencia cultural.*

En el marco de las recomendaciones europeas actuales en materia de educación lingüística (Council of Europe, 2001, 2020) y de las disposiciones curriculares vigentes en nuestro país (Ley Orgánica 3/2020), la enseñanza de lenguas extranjeras se explica como un proceso integral en el que componentes lingüísticos, comunicativos y culturales interrelacionan de manera compleja. Ante la necesidad de favorecer un abordaje holístico en estos procesos formativos, las obras literarias infantiles, en su calidad de literatura auténtica y de artefacto cultural (Bland y Lütge, 2013), pueden ofrecer oportunidades específicas debido a la manera en la que dialogan con imaginarios culturales y con convenciones lingüísticas pertenecientes a la comunidad en la que se insertan (Harding y Carbonell, 2018). En este contexto, cobran particular relevancia las propuestas de juego lingüístico que, en ocasiones, son características en los textos literarios para la infancia (Mukherjee y Felix, 2023; Poix, 2021) y cuyo interés para la enseñanza de idiomas ha sido ya remarcado por la investigación previa (Cekaite y Aronsson, 2005; Deneire, 1995; Schaefer et al., 2018).

Partiendo de estas premisas, el presente estudio centra su atención en el universo literario de la autora e ilustradora británica Emily Gravett, con el objetivo de explorarlo analíticamente como fuente de interacción con el juego lingüístico en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para ello, se han seleccionado 5 de sus obras más representativas, de las que se han examinado un total de 20 ediciones con el fin de valorar tanto su propuesta en versión original como la extrapolación de la misma a otros contextos lingüísticos y culturales. El corpus seleccionado se aborda mediante un análisis fundamentado en la Pragmática Literaria y la Estética de la Recepción (Eco, 1979; Iser, 1987; Jauss, 1978), con especial atención a la comunicación narrativa propuesta en las obras (Chatman, 1978) y al juego con el lenguaje vinculado a la misma, así como a su tratamiento en los procesos de traducción (Chiaro, 2010 Delabastita, 1993).

Del análisis llevado a cabo se desprende una serie de claves que definen la propuesta de esta autora desde la aproximación lúdica al lenguaje en la lectura del álbum ilustrado. Adquiere aquí notable importancia el juego lingüístico como puerta de entrada a la reflexión metalingüística, pero también a la profundización en referentes culturales y literarios de la comunidad de origen de las obras. Asimismo, la atención a los procesos de traducción y a sus efectos sobre los fenómenos estudiados enfatiza la exclusividad de las versiones originales examinadas en lo referente a una propuesta compleja con múltiples niveles de lectura que, en ocasiones, no logra conservarse al trasladarla a otros contextos. Se presenta, en consecuencia, una concepción del álbum ilustrado como objeto lingüístico y cultural que comporta tanto oportunidades como desafíos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias:

- Bland, J. y Lütge, C. (Eds.). (2013). *Children's literature in Second Language Education*. Bloomsbury.
- Cekaite, A. y Aronsson, K. (2005). Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), 169-191. <https://doi.org/10.1093/applin/amh042>
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Chiaro, D. (2010). *Translation, Humour and the Media*. Continuum.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Delabastita, D. (1993). *There's a double tongue: an investigation into the translation of Shakespeare's wordplay, with special reference to Hamlet*. Rodopi.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor*, 8(3), 285-298. <https://doi.org/10.1515/humr.1995.8.3.285>
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Harding, S. A. y Carbonell, O. (Eds.) (2018). *The Routledge handbook of translation and culture*. Routledge.
- Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Jauss, H. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mukherjee, G., Felix, J. E. (2023). Teaching Language Through Literature: Introducing Aspects of Literary Non-sense. *IUP Journal of English Studies*, 18(3), 106-112.
- Poix, C. (2021). Deviance in children's literature as a form of creativity with a humorous effect. *Lexis. Journal in English Lexicology*, 17. <https://doi.org/10.4000/lexis.5253>
- Schaefer, V., Darcy, I. y Abe, L. (2018). The distress in not stressing and destressing stress in English: Using wordplay to boost awareness, intelligibility, and communicative competence. *TESOL Journal*, 10(3). <https://doi.org/10.1002/tesj.411>

Adaptaciones de cuentos tradicionales a Lectura Fácil para el desarrollo de la convivencia en la primera infancia y en colectivos vulnerables

Elisa Larrañaga¹, Paloma Jover², Santiago Yubero³

^{1,3} CEPLI / Universidad de Castilla-La Mancha, ² Universidad Pontificia de Comillas

¹ elisa.larranaga@uclm.es, ² pjover@comillas.edu, ³ santiago.yubero@uclm.es

Palabras clave: *Adaptaciones; lectura fàcil, Cuentos tradicionales; convivencia.*

El sistema de la Lectura Fácil permite un acercamiento a todas las personas a las que les resultaría complicada una aproximación a algunas obras literarias; ya sea por su letra demasiado pequeña, por su vocabulario rebuscado, por la densidad del texto, porque existe una deficiencia o barrera cultural o porque su argumento les resulta complicado. A estos lectores se les limita la posibilidad de acercarse a esas lecturas y esa es la función de las adaptaciones a Lectura Fácil, hacer los textos universalmente más comprensibles, para que puedan disfrutar de esas historias todos los lectores.

Hasta el siglo XIX los cuentos de hadas no se convirtieron en literatura infantil. Resulta que los cuentos de hadas, tradicionalmente, han formado parte de la tradición oral, lo que ha facilitado su difusión y comprensión; pero, cuando hablamos de textos para su lectura, no todas las personas pueden llegar a la comprensión completa de las versiones originales de estos cuentos, porque tienen algunos aspectos que pueden complicar su lectura. Los cuentos de hadas no pretenden describir el mundo tal cómo es, sino remover nuestros procesos personales internos ante los conflictos, para ofrecernos esperanza sobre nuestro futuro y ofrecernos posibles salidas ante las dificultades de la vida. Está claro, que los cuentos clásicos pueden ser un instrumento y una estrategia que ayude a sus lectores a afrontar los conflictos que forman parte de su vida diaria.

De hecho, el poder socializador de los relatos se encuentra en su capacidad para presentar nuestros propios miedos, sentimientos y conflictos internos. Existen numerosas experiencias que han empleado la lectura para trabajar la coeducación, la interculturalidad, la tolerancia... También en el campo del acoso se han empleado relatos para mejorar la convivencia. Es significativo, que en muchos de nuestros cuentos tradicionales presentan conflictos de convivencia, que pueden ser modelos para enfrentar estas situaciones.

Partiendo de estas realidades, desde el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura (CEPLI), Biblioteca Solidaria y la Fundación Impulsa de Castilla-La Mancha, con el patrocinio de CaixaBank, se está desarrollando un proyecto para hacer llegar los cuentos tradicionales, en su versión original, a todas las personas. Para ello, estamos adaptando a Lectura Fácil cuentos tradicionales del fondo antiguo de la Biblioteca del CEPLI, sin perder la historia original, simplificando el lenguaje, incorporado ilustraciones sencillas que apoyan la lectura y eliminando los obstáculos que puedan dificultar la lectura, para hacerla más accesible a todas las personas que tengan alguna dificultad de comprensión; con el objetivo de que puedan acceder al texto de manera autónoma. Nuestro objetivo es que todos los lectores, independientemente de su edad, sus capacidades y habilidades, puedan acceder a los cuentos de nuestro acervo cultural. Además, se están elaborando guías de lectura que permiten enriquecer la lectura y potenciar aspectos para el desarrollo de la convivencia, a partir del argumento de los propios cuentos.

Tareas de escritura literaria como instrumento didáctico para el desarrollo de la interpretación del cuento “El cohete” de Ray Bradbury

Cynthia Leiva Tapia

Universidad Autónoma de Barcelona

cynthia_leivatapia@yahoo.es

Palabras clave: *escritura literaria, tareas de escritura, Propuesta de Lectura Guiada (PLG), interpretación literaria.*

En esta comunicación se presentan los resultados parciales de una investigación centrada en la escritura literaria como un instrumento didáctico para la interpretación literaria; desde el marco teórico, se sitúa a este tipo de escritura como una herramienta didáctica eficaz para guiar a los estudiantes en la exploración de los recursos estéticos literarios de un relato (Moreno, 2016), pues la finalidad es que sus respuestas (textos de escritura literaria) sean más interpretativas (Janssen & Braaksma, 2002), es decir, más reflexivas, subjetivas y, simultáneamente, ancladas en el relato que las provoca (Ramos, 2009).

Esta indagación se ha realizado mediante el diseño de una Propuesta de Lectura Guiada (PLG) centrada en “El cohete” de Ray Bradbury, implementada en dos grupos de 3º de ESO a un total de 59 estudiantes en su contexto de aula. Su objetivo es caracterizar cómo determinadas tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación de este relato. En línea con este propósito, la PLG incluye tareas específicas de escritura para que los estudiantes aborden los recursos estético literarios esenciales del cuento y, a través de ellas, motivar sus respuestas interpretativas.

En este caso nos centraremos en dos tareas de escritura literaria, ambas consisten en escribir un texto adoptando la voz de un personaje del relato original y abordando un recurso específico, con la intención de reflexionar en torno a este elemento narrativo, ligar su interpretación al relato de Bradbury e incorporar su visión personal al construir su respuesta; en cierta medida, estas respuestas/textos actúan como un vaivén entre la propuesta del estudiante y el retorno al cuento.

El procedimiento de análisis de estas tareas se realizó en dos fases; la fase 1 corresponde al establecimiento de los indicadores, los cuales emergieron de un proceso recursivo de lectura y evaluación de los textos de escritura literaria. La fase 2 corresponde a la aplicación de estos indicadores para explorar estas respuestas interpretativas, la forma en que establecen nexos entre la visión personal y los recursos estéticos literarios que fundamentan la construcción de significados. En concreto, cómo han elaborado su interpretación a través de la escritura literaria y de una respuesta imaginativa (Knoeller, 2003).

Tras su aplicación, en los primeros resultados se destaca la trascendencia de las consignas (frases para iniciar), pues estas han funcionado como el punto de partida para el texto y para presentar sus propias conclusiones. Además, el uso de la 1ª persona es otro rasgo determinante, puesto que los estudiantes reconstruyen una determinada voz (Knoeller, 2003), anclada en recursos narrativos concretos y, simultáneamente, la expresión de esa voz amplía la propuesta del relato original, por lo que en sus textos se puede acceder a espacios que no están presentes en él.

Por último, las primeras conclusiones ponen de manifiesto que ambas tareas han sido un espacio para que los estudiantes “creen sus interpretaciones”, mediante el contacto y el retorno al cuento, -ya que estos presentan vínculos tangibles con el relato de Bradbury- y la elaboración de respuestas más personales e íntimas (Munita, 2021).

Referencias:

- Janssen, T., & Braaksma, M. (2002). Students responding to a short story: a comparison of verbal and written responses. *Writing*, 2, 10-13.
- Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *The English Journal*, 92(5), 42-48.
- Moreno, V. (2016). *A la literatura por la escritura. Actividades de imitación textual*. Pamiela.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a): mediación y formación de lectores* (Primera edición). Octaedro.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 55-63.

Más allá de la creatividad: la aplicación del aprendizaje basado en las artes en el aula de L2

Reflexiones en torno a una experiencia desarrollada en la enseñanza de la lengua china (niveles A1 y A2) en contextos universitarios

Ya Hui Liu Zhou

ESIC B&MS – València

yahui.liu@esic.edu

Palabras clave: *aprendizaje basado en las artes, creatividad, desarrollo competencial, innovación educativa, motivación para el aprendizaje, nuevas metodologías de enseñanza.*

El aprendizaje basado en las artes, o *arts-based learning* (ABL), cuyos primeros esbozos aparecen en la década de 1970, utiliza enfoques, métodos, técnicas y materiales de diversas disciplinas artísticas para mejorar la comprensión, la creatividad y la implicación de los estudiantes. Sus propuestas, que tanto deben a los desarrollos teóricos de Elliot Eisner (2002) y Howard Gardner (1982, 1983a, 1983b, 1990), responden muy bien a los planteamientos tanto de la LOMLOE como del Espacio Europeo de Educación.

Hoy en día, el ABL se ha convertido en un conjunto cada vez más coherente de prácticas aplicables en entornos de aprendizaje formal e informal (Barone y Eisner, 1997 y 2006). Un corpus de investigaciones creciente demuestra la relación que existe entre la participación en actividades artísticas, el desempeño académico de los estudiantes (Catterall, 2002; Nuere et al., 2021) y la capacidad de innovación (Nuere y De Miguel, 2021; Glaveanu et al., 2013), sobre todo en entornos multiculturales y multilingües (Barone y Eisner, 1997; 2006; Pedersen, 2010; Perry et al., 2011; Rieger y Chernomas, 2013).

En esta comunicación, además de realizar un breve repaso histórico, teórico y operativo del ABL, se detallarán varios proyectos llevados a cabo por dos grupos de estudiantes de lengua china (niveles A1 y A2) en ESIC B&MS de Valencia. Los datos se recogieron en el curso 2023-2024 mediante proyectos como: *a)* la participación en actividades de mediación en exposiciones, *b)* la colaboración con artistas, *c)* la exploración del espacio, el lenguaje, la escritura y el sonido durante los paseos de Jane (o *Jane's walks*), *d)* la creación de pequeñas dramatizaciones y vídeos, *e)* la interacción entre palabra y cuerpo mediante la danza y la performance, y *f)* el uso de diversas estrategias derivadas del arte conceptual.

Esos datos proceden de tres fuentes diferentes: *a)* las impresiones registradas en los diarios de trabajo completados por los alumnos durante cada actividad; *b)* el análisis realizado por la docente sobre el proceso desarrollado en cada actividad; y *c)* las respuestas proporcionadas en los diversos cuestionarios semiestructurados a los que los alumnos respondieron a lo largo del curso.

De acuerdo con los datos y los resultados obtenidos mediante la evaluación, el uso de métodos asociados al ABL constituye una estrategia de aprendizaje que, además de vincularse con el currículo académico, permite abordar problemas como la ansiedad y la pérdida de motivación, cada vez más presentes en el aula de L2 (Hunter y Brawley, 2023; Guo, 2021; Ji et al., 2017; Luo, 2013; Pelton, 2013; Tam, 2019; Wang et al., 2017; Zhao y Beckett, 2014; Zhao y Whitchurch, 2011),

y contribuir al desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas gracias a la implantación sistemática de herramientas y procesos de *feedback*. Los resultados, como se analizará en la comunicación, demuestran un uso más eficiente de las cuatro macrodestrezas en comparación con los enfoques sintéticos tradicionales, limitados a la repetición de un léxico y unas estructuras gramaticales prefijadas en el libro de texto, gracias a su desarrollo simultáneo en contextos reales.

Referencias:

- Barone, T. y Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. En R. Jaeger (1997). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 73-99.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En Green, J.; Camilli, G. y Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Nueva York: Routledge, 95-109
- Catterall, James S., (2002). *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Washington DC: National Endowment for the Arts, The Arts Education Partnership.
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of the mind*, New Haven (CT): Yale University Press.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Nueva York: Basic Books (trad. esp.: *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1988).
- Gardner, H. (1983a). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983b). Artistic intelligences. *Art Education*, 36(2), 47-49. DOI: 10.2307/3192663
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Ángeles: The Getty Center for Education in the Arts (trad. esp.: *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994, 7.ª impresión, 2022).
- Glaveanu, V.; Lubart, T.; Bonnardel, N.; Botella, M.; de Biais, P.-M.; Desainte-Catherine, M.; Georgsdottir, A.; Guillou, K.; Kurtag, G.; Mouchiroud, C.; Storme, M.; Wojtczuk, A. y Zenasni, F. (2013). Creativity as action: Findings from five creative domains. *Frontiers in Psychology*, 4. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00176
- Gregori-Giralt, E. y Menéndez-Varela, J. L. (2021). The content aspect of validity in a rubric-based assessment system for course syllabuses. *Studies in Educational Evaluation*, 68. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100971
- Guo Zh. (2021). A study of Chinese language teaching at British universities: how communicative are Chinese teachers' methods? *International Journal of Chinese Language Teaching*, 2(1), 66-86. DOI: 10.46451/ijclt.2021.01.05
- Hunter, L. y Frawley, E. (2023). Engaging students using an arts-based pedagogy: teaching and learning sociological theory through film, art, and music. *Teaching Sociology*, 51 (1), 13-25. DOI: 10.1177/0092055X221096657
- Ji Ch.; Duffield, S., Wageman, J.J., y Welch, A.G. (2017). Student perceptions of the classroom learning environment and motivation to learn Chinese. *Chinese as a Second Language*, 52(2), 111-126. DOI:10.1075/csl.52.2.01jj
- Luo H. (2013). Chinese language learning anxiety and its associated factors. *Chinese as a Second Language*, 48(2), 1-26. https://www.researchgate.net/publication/270645575_Chinese_Language_Learning_Anxiety_and_Its_Associated_Factors
- Marshall J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education* 55(2):104-27. <https://www.jstor.org/stable/24465489>
- Nuere, S. y De Miguel, L. (2021). STEAM. *La humanización de las ciencias en la universidad*. Madrid: Dextra.
- Nuere, S., De Miguel Álvarez, L., Acitores Suz, A. y Díaz-Obregón Cruzado, R. (2021). The sustainable humanist concept in art and science synergies. En N. Rezaei (ed.). *Integrated science. Science without borders*. Berlín: Springer, 207-233.
- Pedersen, D. (2010). Active and collaborative learning in an undergraduate sociological theory course. *Teaching Sociology* 38(3):197-206. DOI: 10.1177/0092055X1037011
- Pelton, J. (2013). "Seeing the theory is believing": writing about film to reduce theory anxiety. *Teaching Sociology* 41(1):106-20. DOI: 10.2307/41725584
- Perry M., Maffulli N., Willson S. y Morrissey D. (2011). The effectiveness of arts-based interventions in medical education: a literature review. *Medical Education* 45(2):141-148. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03848.x
- Rieger, K. y Chernomas, W. (2013). Arts-based learning: analysis of the concept for nursing education. *Interna-*

tional Journal of Nursing Education Scholarship 10(1): 53-62. DOI:10.1515/ijnes-2012-0034

Sandberg, B.; Stasewitsch, E. y Prümper, J. (2022). Skills development through virtual art-based learning: learning outcomes of an advanced training program for project managers. *Education Sciences*, 12(7). DOI: 10.3390/educsci12070455

Tam H.W.-Y. (2019). 印尼華裔中學生繼承語學習動機及其影響因素 [Motivational orientations of secondary school students of Mandarin Chinese as a heritage language in Indonesia]. *Chinese as a Second Language*, 54(2), 145-182 [resumen en inglés en la p. 182]. DOI: 10.1075/csl.18013.tam

Wang Y.; Crooks, S. M. y Borst, S. (2017). Chinese language learners' anxiety toward chat partners in computer-mediated communication. *Chinese as a Second Language*, 52(2), 127-147. DOI:10.1075/csl.52.2.02wan

Zhao A. y Whitchurch, A. (2011). Anxiety and its associated factors in college-level Chinese classrooms in the U.S. *Chinese as a Second Language*, 46(3), 21-48.

Zhao J. y Beckett, G. (2014). Project-based chinese as a foreign language instruction. A teacher research approach. *Chinese as a Second Language*, 49(2), 45-74. DOI:10.4018/978-1-4666-6603-0.ch007

¿Qué es más importante: hablar o escribir? El desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de lengua china

Un enfoque integrado de los discursos oral y escrito en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas

Ya Hui Liu Zhou

ESIC B&MS – València

yahui.liu@esic.edu

Palabras clave: *aprendizaje de la lengua china como L2; desarrollo de las competencias vinculadas a la lectoescritura, uso de las TIC en el aprendizaje de una L2; interfaz fonológica-visual.*

La enseñanza de la lengua china como L2, sobre todo en su vertiente más oficialista, otorga a la normativa fonológica y gráfica una enorme importancia a expensas de la competencia comunicativa. La actividad en el aula se centra sobre todo en la repetición de sonidos y secuencias fonológicas, por un lado, y de caracteres, por otro, muchas veces aislados, y mediante ejercicios desligados de situaciones comunicativas reales (Allen, 2008; Guo, 2021).

Ante tal situación, se debe buscar un enfoque y un método que permitan: 1) aumentar la eficiencia y la eficacia del trabajo por parte de docentes y alumnos a la hora de desarrollar la competencia y la actuación tanto orales como escritas, y 2) garantizar que estas se adecuen a los conocimientos y las destrezas que recomienda el MCER para cada nivel.

La presente investigación muestra un balance crítico de las actividades realizadas durante tres años con los alumnos de primer y segundo curso de Lengua China (niveles A1 y A2 MCER) en ESIC B&MS de Valencia.

Las actividades, influidas por la Teoría de la Optimidad (Hancin-Bhatt, 2008; Ou, 2003), sobre todo por cuanto se refiere a la noción de óptimo, crucial para el análisis de errores (Kuan, 2021), se desarrollan mediante diversas herramientas y métodos didácticos, como *a)* el diseño tecnopedagógico, *b)* el aprendizaje basado en proyectos (ABP), *c)* el aprendizaje colaborativo inspirado por el *network thinking*, y *d)* una aplicación sistemática del *feedback* (Boillos, 2019; Wang et al., 2019; Zhang, 2021; Zhao y Beckett, 2014).

De este modo, se plantea un tratamiento del aprendizaje de la fonología y la escritura chinas que integra todas las destrezas. Los alumnos trabajan desde el primer día con todo tipo de recursos gráficos y sonoros para crear guiones de pequeñas escenas dramatizadas, intercambiar mensajes en chats o crear mapas interactivos con elementos gráficos y sonoros. Todo ese proceso les permite construir óptimos con los que solventar situaciones comunicativas. Esos óptimos se someten a una revisión continua mediante la evaluación y el *feedback*.

La integración de destrezas, además de evitar situaciones de ansiedad, desconcierto y desinterés en los alumnos, permite el procesamiento de enunciados de una manera holística, en una interfaz fonológico-visual en el que, además de vincular sonidos a secuencias gráficas, se las vincula con una experiencia concreta (Baddeley, 2003; Chang et al., 2022; Ellis, 1996 y 2012; Everson, 1998; Jiang et al., 2020; Jin, 2006; Liu et al., 2010; Lu et al., 2019; Lyu et al., 2021; Shen, 2004; Xie, 2011; Ventura et al., 2020).

En vista de los resultados obtenidos a partir de las diversas tareas realizadas en clase, y de los

cuestionarios y los materiales creados para obtener una evaluación y un feedback continuos, se ha demostrado que un enfoque basado en el desarrollo de las cuatro destrezas y el aprendizaje basado en tareas acelera el proceso de aprendizaje y garantiza un grado de lectoescritura acorde al que estipulan los descriptores MCER para los niveles A1 y A2.

Referencias:

- Allen, J. (2008). Why learning to write Chinese is a waste of time. A modest proposal. *Foreign Language Annals*, 41(2), 237-251. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03291.x
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. DOI: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Boillos Pereira, M.M. (2019). Early academic literacy through project-based learning. *Lenguaje y textos*, 50, 143-154. DOI: 10.4995/lyt.2019.11421
- Chang, L.-Y.; Tang, Y.-y.; Lee, C.-Y.; y Chen, H.-C. (2022). The effect of visual mnemonics and the presentation of character pairs on learning visually similar characters for Chinese-as-second-language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 783898. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.783898.
- Ellis, N.C. (1996). Sequence in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126. DOI: 10.1017/S0272263100014698
- Ellis, N.C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44. DOI: 10.1017/S0267190512000025
- Everson, M. E. (1998). Word recognition among learners of Chinese as a foreign language: Investigating the relationship between naming and knowing. *The Modern Language Journal*, 82(2), 194-204. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb01192.x
- Guo Zh. (2021). A study of Chinese language teaching at British universities: how communicative are Chinese teachers' methods? *International Journal of Chinese Language Teaching*, 2(1), 66-86. DOI: 10.46451/ijclt.2021.01.05
- Hancin-Bhatt, B (2008). Second language phonology in optimality theory, En Hansen-Edwards, J. G. y Zampini, M. L. (eds.), *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 124-153. DOI: 10.1075/sibil.36.07han.
- Jiang, N., Hou, F., y Jiang, X. (2020). Analytic versus holistic recognition of Chinese words among L2 learners. *Modern Language Journal*, 104(3), 1-14. DOI: 10.1111/modl.12662
- Jin, H. G. (2006). Multimedia effects and Chinese character processing. An empirical study of CFL learners from three different orthographic backgrounds. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 41(3), 35-56.
- Kuan W. L. (2021). An error analysis of orthographic representation in written Chinese characters. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 7, 1-10. DOI: 10.33736/jcsdh.3322.2021.
- Liu, P., Chung, K., McBride-Chang, C. y Tong, X. (2010). Holistic versus analytic processing: Evidence for a different approach to processing of Chinese at the word and character levels in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(4), 466-478. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.06.006
- Lu, X., Ostrow, K. S. y Heffernan, N. T. (2019). Save your strokes: Chinese handwriting practice makes for ineffective use of instructional time in second language classrooms. *AERA Open*. DOI: 10.1177/2332858419890326
- Lyu, B., Lai, C., Lin, C-H. y Gong, Y. (2021). Comparison studies of typing and handwriting in Chinese language learning: A synthetic review. *International Journal of Educational Research*, 106(2), 101740. DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101740
- Ou, S. (2003). An Optimality-theoretic approach to word stress: evidence from Chinese-English interlanguage. *Proceedings of 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1541-1544. https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2003/papers/p15_1541.pdf
- Shen, H. (2004). Level of cognitive processing: Effects on character learning among non-native learners of Chinese as a foreign language. *Language and Education*, 18(2), 167-182. DOI: 10.1080/09500780408666873
- Tam H.W.-Y. (2019). 印尼華裔中學生繼承語學習動機及其影響因素 [Motivational orientations of secondary

school students of Mandarin Chinese as a heritage language in Indonesia]. *Chinese as a Second Language*, 54(2), 145-182 [resumen en inglés en la p. 182].

Ventura, P., Fernandes, T., Pereira, A., Guerreiro, J. C., Farinha-Fernandes, A., Delgado, J., Ferreira, M. F., Faustino, B., Raposo, I. y Wong, A. C.-N. (2020) Holistic word processing is correlated with efficiency in visual word recognition. *Attention Perception Psychophysics*, 82(5), 2739-2750. DOI: 10.3758/s13414-020-01988-2

Wang Y.; Crooks, S. M. y Borst, S. (2017). Chinese language learners' anxiety toward chat partners in computer-mediated communication. *Chinese as a Second Language*, 52(2), 127-147.

Xie, T. (2011). Hand-writing vs. electronic-writing: Which way we should go in teaching Chinese? *Journal of Chinese Teaching and Research in the U.S.* 2011, 98-102. https://clta-gny.org/journal/Journal_2011.pdf [谢天蔚 (2011). 手写还是电写—电脑输入中文引起的讨论. 美国中文教学与研究. 2011, 98-102. https://clta-gny.org/journal/Journal_2011.pdf]

Zhang, P.N. (2021). Typing to replace handwriting: effectiveness of the typing-primary approach for L2 Chinese beginners. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 12(2), 1-21. <http://www.tclt.us/journal/2021v12n2/zhangn.pdf>

Zhao J. y Beckett, G. (2014). Project-based Chinese as a foreign language instruction. A teacher research approach. *Chinese as a Second Language*, 49(2), 45-74.

El contraste pasado-presente en una secuencia didáctica para aprender gramática (SDG): reflexión gramatical y uso en una carta

Teresa Llamazares-Prieto

Universidad de León

mmtllap@unileon.es

Palabras clave: *enseñanza de la gramàtica, SDG, materiales didàcticos, reflexi3n metalingüística.*

Esta comunicaci3n se pregunta por la incorporaci3n del contraste pasado-presente en la elaboraci3n de una carta dirigida al maestro del curso anterior. Partiendo del modelo de Camps (2006) de secuencias didàcticas de gramàtica (SDG) analizamos las producciones textuales realizadas por varios grupos de alumnos de 1º de ESO dentro de la SDG “C3mo estaba y c3mo estoy. Carta al maestro” del proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-100). A este alumnado de Secundaria se le plantea una tarea comunicativa: escribir una carta, dirigida a su 3ltimo tutor o tutora de Educaci3n Primaria, utilizando los tiempos verbales del presente y del pret3rito imperfecto de indicativo mediante una estructura oracional propuesta y que se ha ejercitado previamente. Existe planificaci3n guiada de la carta antes de la primera versi3n y revisi3n entre iguales del primer borrador antes de la versi3n definitiva.

La implementaci3n de esta SDG se ha llevado a cabo en ocho centros de siete ciudades distintas (Alicante, Granollers, Le3n, Motilla del Palancar, Nules, Valencia y Sagunto). El procedimiento que seguimos consiste en localizar los elementos gramaticales estudiados que ha incorporado el alumnado para indicar el contraste entre el pasado y el presente. Para ello nos hemos fijado en si el alumnado incluye en la carta los tres contrastes que se le pedía y si utiliza la estructura oracional propuesta con verbos en pasado, verbos en presente, conectores de contraste y expresiones de tiempo y frecuencia.

El anàlisis de resultados nos ha permitido establecer cuatro categorías: a) uso de tres (o mäs contrastes); b) contrastes incompletos (es decir, falta alg3n elemento del contraste); c) pseudo contraste (cuando solo aparece una parte del contraste, en pasado o en presente); d) ning3n contraste. Hemos obtenido datos mayoría en la consecuci3n del objetivo de incluir tres contrastes: hay centros en que la mayoría del alumnado los incluyen y algunos en los que lo hace un porcentaje mínimo. Señalaremos tambi3n las alternativas en la expresi3n del contraste pasado-presente, así como las dificultades encontradas en el uso adecuado de los conectores y las expresiones de tiempo y frecuencia. La relaci3n entre la conceptualizaci3n de los elementos lingüísticos que se usan para marcar el contraste pasado-presente y el uso reflexivo de los mismas no es directa, sino que necesita de mediaciones didàcticas de aula en las que el docente comparta con los estudiantes el control en la elaboraci3n del texto.

Referencias:

- Camps, A. (2006). Secuencias didàcticas para aprender gramàtica (SDG). En Anna Camps y Felipe Zayas (Coords), *Secuencias didàcticas para aprender gramàtica* (pp. 31-48) Gra3.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Situaciones de aprendizaje para la reflexi3n interlingüística. *Textos de Didàctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.

Retos de una retroalimentación digital autorregulada para el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe

Carmen López Ferrero

Universitat Pompeu Fabra

carmen.lopez@upf.edu

Palabras clave: *retroalimentación digital; competencia discursiva plurilingüe; géneros de discurso; autorregulación.*

¿Cómo pueden docentes y estudiantes de lenguas agilizar las prácticas de retroalimentación que realizan en la evaluación del grado de competencia alcanzado en diferentes géneros de discurso?, ¿cómo contribuyen las herramientas digitales a facilitar esa retroalimentación? Estas preguntas guían las investigaciones que están siendo desarrolladas en el seno del proyecto Inter_ECODAL (n.º ref.: PID2020-113796RB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033), cuyo fin es ofrecer estrategias y recursos para una formación en retroalimentación digital (*e-feedback literacy*, Henderson et al., 2019; Hannigan et al., 2022, Nieminen y Carless, 2023) adecuada al desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe. Con este fin, analizamos en la presente comunicación la valoración que llevan a cabo docentes y aprendices de lenguas de los recursos en línea que utilizan para (auto)evaluar los textos que producen. Analizamos las reflexiones de 10 docentes y de 8 estudiantes, con un análisis de contenido realizado con la herramienta Atlas.ti. Identificamos así qué recursos digitales conocen para ofrecer retroalimentación sobre textos en distintas lenguas, cómo los usan, cómo se sienten al hacerlo (cómodos o no, entusiasmados o escépticos, etc.) y qué valoración crítica realizan acerca de ellos.

Los resultados muestran que las herramientas utilizadas dependen mucho de la etapa de formación (inicial o avanzada) en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y también del género de discurso objeto de evaluación. Los recursos más utilizados son herramientas digitales mediadas por la tecnología (cfr. Bailini, 2024) (por ejemplo, el GradeMark de Turnitin) y menos herramientas automatizadas o informatizadas (más habituales en un nivel avanzado de competencia discursiva), pero lo que predomina es la hibridez de recursos (digitales y no digitales). En cuanto a cómo los usan, destaca el grado de detalle en la retroalimentación que se logra, si bien supone una mayor inversión de tiempo y esfuerzo que el *feedback* no digital. Sobre las emociones, los participantes del estudio destacan la necesidad de que la retroalimentación sea personalizada, amigable y humanizada, aunque se lleve a cabo de forma no presencial, en línea. Desde el punto de vista de la crítica, se impone la necesidad de que el *feedback* automatizado sea supervisado tanto por el docente como por el estudiante (para fomentar su autorregulación y autonomía) y que permita la trazabilidad de los cambios introducidos en las sucesivas versiones de un mismo texto. Estas conclusiones constituyen retos para una retroalimentación autorregulada.

Referencias:

Bailini, Sonia (2024). Evaluación y *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje. En Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 218-244). Routledge.

Hanningan, Caitlin; Alonzo, Dennis y Oo, Cherry Zin (2022). Student assessment literacy: indicators and domains from the literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(4), 482-504.

Henderson, Michel; Phillips, Michel; Ryan, Tracii; Boud, David; Dawson, Phillip; Molloy, Elizabeth; Paige, Mahoney (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.

Nieminen, Juuso Henrik y Carless, David (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85, 1381-1400.

¿Podemos usar el ChatGPT para los trabajos? Una propuesta de reflexión sobre la IAG en la universidad

Maite López-Flamarique¹, Villar Arellano-Yanguas²

Universidad Pública de Navarra

¹ maite.lopez@unavarra.es, ² mdelvillar.arellano@unavarra.es

Palabras clave: *ChatGPT; escritura, universidad, intervención didáctica.*

Es habitual que, tras ingresar en la universidad, el alumnado reciba formación básica para desenvolverse en el ámbito académico. En este contexto, la Universidad Pública de Navarra (UPNA) oferta en los grados de Maestro y de Trabajo Social la asignatura Habilidades Comunicativas y TIC, orientada al desarrollo de las competencias informacional, oral y escrita, y de un modo trasversal, la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para lograr sus objetivos comunicativos. Con la aparición del ChatGPT, los hábitos de trabajo — de estudiantes y docentes— y las formas de lectura y escritura se han visto modificadas.

Algunos autores (Kalantzis y Cope, 2024) plantean que el surgimiento y expansión de la inteligencia artificial generativa modifica sustancialmente el propio concepto de alfabetización. La generación automática de contenido escrito de manera precisa y sin errores cuestiona la forma en la que hasta ahora se han enseñado las habilidades de escritura en un contexto donde el alumnado tiene acceso a máquinas que pueden producir textos sobre cualquier tema y género de forma instantánea.

Ante esta situación y siguiendo las recomendaciones de la CRUE de abrir espacios de reflexión sobre el uso de la IA (Cruz Argudo et al., 2024), el profesorado de la asignatura acordó dos acciones didácticas: reorientar algunos aspectos metodológicos e intervenir con el alumnado. Esta comunicación presenta la propuesta de intervención realizada en Habilidades Comunicativas y TIC de la UPNA cuyo objetivo es fomentar una reflexión crítica sobre el uso del ChatGPT y establecer unas directrices para su uso en el marco de esta asignatura. Esta intervención didáctica parte de una explicación sobre la inteligencia artificial generativa y su funcionamiento a través del diseño conversacional. A continuación, se realiza una reflexión en pequeños grupos sobre cuatro aspectos que plantean nuevos desafíos: la autoría de los textos y el concepto de plagio; el valor del aprendizaje de la escritura —especialmente relevante para las y los futuros docentes—; la dependencia tecnológica, y los posibles sesgos y manipulación de la IA. Por último, se hace una puesta en común de las ideas que han surgido en los grupos y se acuerdan principios básicos para el uso del ChatGPT para la elaboración de trabajos en esta asignatura.

Referencias:

- Codina, L. (2024). Lluís Codina. <https://www.lluiscodina.com/ia/>
- Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J.A, Ruíz Martínez, A., Ruiz Martínez, P., Sánchez Campos, A. y Turró Ribalta, C. (2024). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. Oportunidades, desafíos y recomendaciones. CRUE.
- Kalantzis, M.y Cope, B. (2024). Literacy in the Time of Artificial Intelligence. EdArXiv Preprints. <https://doi.org/10.35542/osf.io/es5kb>
- Torres-Salinas, D. y Arroyo-Machado, W. (2023). Manual ChatGPT: Aplicaciones en investigación y educación universitaria. Universidad de Granada.

Narrativas multimodales de estudiantes gallegos de Educación Primaria sobre fiestas con verbena

Zósimo López Pena

Universidade de Santiago de Compostela

zosimo.lopez.pena@usc.es

Palabras clave: *Multimodalidad; Narrativas; Verbena Gallega; Fiesta popular.*

Las fiestas populares se han mostrado desde un punto de vista antropológico como uno de los valores culturales más arraigados en la cultura de una comunidad. Una parte de muchas fiestas populares hispanas se conoce como “verbena” y es la celebración nocturna que se prolonga hasta bien entrada la madrugada. En Galicia, sobre todo en áreas rurales, las fiestas con verbena representan un fenómeno en el que en el mismo espacio convive lo sacro y lo profano. Estas fiestas son lugares de reunión de diferentes familiares amigos y que conlleva una serie de experiencias lúdicas que suelen marcar un recuerdo muy intenso en la vida de numerosos asistentes (Fandiño et al, 2013). El objetivo principal de la presente comunicación es exponer el valor que tienen este tipo de fiestas en la vida de un conjunto de alumnado de diferentes centros escolares del rural gallego por medio de sus relatos. La metodología ha consistido en un análisis multimodal de los diferentes artefactos realizados por los discentes sobre esta temática. Como resultados podremos compartir la percepción del alumnado sobre las relaciones con sus familiares, con sus amigos, con el territorio, con los espectáculos audiovisuales, con la música, con la gastronomía, con el baile en este contexto tan particular que es la fiesta con verbena.

Referencias:

Fandiño, X. (coord.), González, M., López, Z., Neira, H., Regueira J.C. (2013). *Do palco ó escenario: Unha aproximación á industria da música nas festas populares de Galicia*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Os obradoiros literarios nun contexto de xeneralización da IAX: desafíos, posibilidades, implicacións para as linguas minorizadas

María López-Sández

Universidade de Santiago de Compostela

maria.sandez@usc.gal

Palabras chave: *obradoiros literarios; IAX; didáctica da literatura; plurilingüismo; TIL.*

A educación literaria, no actual marco curricular, aposta pola promoción lectora e pola creación de textos de intención artística. A lectura a través de itinerarios temáticos ou de xénero e a escrita literaria conforman así dous pilares esenciais da didáctica da literatura, como afondamento de mudanzas que se viñan xestando xa nos anteriores cambios curriculares.

Mais cando a creación literaria semellaba asentarse como práctica de aula e mesmo nos materiais docentes, a irrupción da IAX obriga necesariamente a un cuestionamento do modo en que se levan a cabo obradoiros literarios co alumnado. Por outra banda, as posibilidades da IAX introducen novas perspectivas para as linguas minorizadas. Fronte a aplicacións e tecnoloxías da información e a comunicación anteriores, con claras limitacións para o seu desempeño en linguas minorizadas, a IAX ofrece posibilidades para a normalización do emprego destas linguas.

Máis alá da realización en situación controlada, cómpre preguntarse como introducir o uso da IAX dun modo activo e efectivo, de xeito que non sexa a ferramenta substitutiva da produción textual autónoma, senón que sirva para reflexionar e aprender sobre os mecanismos lingüísticos e narratolóxicos e para reflexionar sobre a propia dimensión bioética da IAX e os cambios sociais que necesariamente traerá consigo, ao tempo que normaliza a presenza e uso de linguas minorizadas na interacción coas ferramentas tecnolóxicas. Partindo do relato de Isaac Asimov "O mellor amigo dun rapaz", que introduciu de xeito pioneiro e premonitorio os dilemas bioéticos da intelixencia artificial, propoñémonos ilustrar posibilidades de uso da IAX que enriquezan as prácticas docentes arredor da escrita de intención artística.

Referencias:

- Bartolomé Porcar, C. (2023). ChatGPT... ¿Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria. *Didacticae* (15), 1-21.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, (24).
- Ocampo-Rendón, J. E. (2022). La inteligencia artificial ha transformado las prácticas artísticas. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, (15), 195-228.
- UNESCO (Ed.) (2021). *International Forum on AI and the futures of education developing competencies for the AI era*. UNESCO.

Os corpus de textos de estudantes en contextos plurilingües como base para a toma de decisións didácticas: o corpus CORTEGAL

María López-Sández¹, Lara Lorenzo-Herrera², Marta Neira Rodríguez³

Universidade de Santiago de Compostela.

¹ maria.sandez@usc.gal, ² lara.lorenzo.herrera@usc.gal, ³ marta.neira@usc.gal

Palabras chave: *corpus de estudantes; didáctica da lingua; CORTEGAL; contextos plurilingües; didáctica da lingua galega.*

A toma de decisións relativas ao ensino e aprendizaxe de linguas debe estar fundamentada en evidencias científicas tanto no tocante ás metodoloxías como ao coñecemento preciso das competencias, erros, interferencias e usos lingüísticos aos que se dirixe a acción docente. Neste sentido, os corpus de textos de estudantes supoñen unha ferramenta de enorme valor que permite ter unha visión axustada dos usos lingüísticos dos estudantes e das necesidades ás que orientar as prácticas docentes. O corpus CORTEGAL está conformado por 1000 textos de estudantes realizados en situación controlada e de alta motivación como é a realización das probas ABAU en Galicia, no marco da pregunta na que se pide a realización dun texto argumentativo de entre 200 e 250 palabras sobre un tema. Os textos foron transcritos e lematizados, identificando todos os erros de xeito que estes poden ser medidos, analizados e cuantificados en 6 niveis lingüísticos: ortográfico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico e discursivo.

Partindo da revisión da conformación de CORTEGAL, propoñémonos presentar o corpus e sinalar algúns dos achádegos sobre a competencia lingüística escrita do alumnado galego ao remate dos estudos de bacharelato, así como explorar as implicacións didácticas que poden deducirse a partir do corpus.

Referencias:

Álvarez de la Granja, M. e E. González Seoane (dirs.). Corpus de textos galegos escritos por estudantes no ámbito académico. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega. <<http://ilg.usc.gal/cortegal/>> [Consultado: 7/07/2024].

López-Sández, M. e Lorenzo Herrera, L. (2023). "Análise da acentuación gráfica a través do corpus CORTEGAL", en Álvarez de la Granja, M. e V. Míguez. *Perspectivas sobre a escrita académica en galego. Estudos baseados no corpus CORTEGAL de textos escritos por estudantes*. Universidade de Santiago de Compostela, 93-114.

La enseñanza/aprendizaje de la fonología en la etapa de educación infantil: condicionantes en un contexto bilingüe/plurilingüe

Lara Lorenzo Herrera

Universidade de Santiago de Compostela

laralorenzo@hotmail.es

Palabras clave: *didáctica de la fonología; aprendizaje de la fonología; adquisición de la fonología; interferencias fonológicas.*

En este trabajo se pretenden revisar los condicionantes que afectan al aprendizaje de la fonología en la etapa de educación infantil en un contexto bilingüe o multilingüe desde un punto de vista teórico. En concreto, se tendrá en cuenta el contexto gallego, en donde conviven dos lenguas ambientales, el gallego y el castellano, además de otras lenguas empleadas por el alumnado migrante, lo que favorece las prácticas plurilingües en las aulas.

Para ello, se revisarán los principales hitos de adquisición del componente fónico del lenguaje que tienen lugar durante esta etapa del desarrollo lingüístico en ambas lenguas y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la fonología (Moreno Campos, 2022). Cabe subrayar que el desarrollo fónico del alumnado neurotípico resulta de los menos abordados en los ámbitos de la adquisición y el aprendizaje de primeras lenguas, por lo que muchas veces su tratamiento en las aulas se realiza de manera mecanicista y la atención suele desplazarse únicamente a la articulación correcta de los fonemas y al fomento de la conciencia fonológica (Carbó et al., 2003; Pérez Bernabeu, 2022).

Asimismo, se abordarán las principales interferencias fónicas entre el castellano y el gallego que suelen darse en el alumnado bilingüe de este territorio y las estrategias didácticas basadas en TIL que pueden ayudar a su tratamiento en las aulas desde una perspectiva plurilingüe y comprometida con la diversidad lingüística.

Se trata de realizar un primer acercamiento para trazar un panorama sobre el estado de la cuestión en la adquisición y la enseñanza/aprendizaje de la fonología en educación infantil, un ámbito que precisa ser abordado desde la complejidad del desarrollo fónico, sujeto a un amplio rango de variación según la estructura fónica de las lenguas ambientales.

Referencias:

- Carbó, Carme, Llisterrí Joaquim, Machuca, María Jesús, De la Mota Carme, Riera, Montserrat y Ríos Antonio (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *ELUA*, 17, 161-179.
- Moreno Campos, Verónica (2022). *Didáctica del habla: cómo intervenir en los problemas de articulación de los sonidos del lenguaje desde un enfoque pluridisciplinar*. Tirant lo Blanch.
- Pérez Bernabeu, Aarón (2022). Fonética y Fonología. En Natalia Bárbara Marqueta, Natalia López-Cortés y Andrea Ariño-Bizarro (Eds.), *Avances en la lingüística actual y su aplicación didáctica* (pp. 13-27). Akal.

Aligning Language and Content in CLIL: Insights from CLIL Teachers in Catalonia

Anastasia Lovtskaya

Universitat Autònoma de Barcelona
anastasia.Lovtskaya@gmail.com

Keywords: *CLIL; curriculum; EFL; secondary education; teachers.*

Foreign language programmes have historically been designed with the foreign language curriculum and objectives in mind only, prioritizing linguistic components such as grammar, vocabulary, language skills, communicative competence etc. without integrating the broader educational context in which they operate (Coonan, 2012). This compartmentalisation is particularly evident in schools with Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes, where foreign language serves as a medium of instruction for other subjects. Despite their integral role in scaffolding the CLIL methodology, foreign language programmes often remain disconnected from the CLIL curriculum, ignoring the existence of CLIL programmes at school and disregarding their content (Coonan, 2012). This disconnect can undermine the potential synergies between language learning and content acquisition.

Additionally, emerging research suggests that CLIL programmes can positively influence language learning outcomes, such as reducing foreign language anxiety (Simons et al., 2019) and enhancing target language proficiency (specifically in the context of Spain, see Goris et al., 2019). At the same time, CLIL teachers, particularly those with backgrounds in subject teaching, often perceive themselves solely as content teachers and resist assuming the responsibilities traditionally associated with language teachers, such as focusing on language accuracy and range (Costa, 2015; Tan, 2011).

This study aims to understand how the disconnection between language and content teaching affects the implementation of CLIL programmes and identify strategies for improving the alignment between language and content teaching. Specifically, it seeks to explore the impact of this integration on educational outcomes and teacher practices, with an emphasis on reducing foreign language anxiety, enhancing target language proficiency, and supporting teachers in effectively incorporating language instruction into their subject teaching.

The data is analysed with the means of thematic analysis of twelve semi-structured interviews conducted with secondary CLIL teachers, from different state schools located in Barcelona industrial belt. These schools vary in socio-economic status and are at different stages in the development of their CLIL programmes.

The preliminary findings reveal that due to the oversaturation of topics in existing content curricula and the lack of training and detailed guidelines, CLIL teachers in this study are often compelled to prioritise their content role and deprioritize any language teaching during a CLIL lesson. Additionally, the absence of unified CLIL strategies leads them to adapt CLIL to their pedagogical practices (see also Villabona & Cenoz, 2022). Moreover, they often feel that the language input is insufficient, while content and language demands remain high (see also Lasagabaster, 2011).

This study and its results emphasize the importance of effective coordination between language and content teaching throughout secondary education, and potentially beyond. It further calls for the need to align language instruction with content learning, enhancing educational outcomes and assisting teachers in seamlessly integrating language into their subject areas (Llinares, 2015). The findings offer practical recommendations for educators and policymakers to improve the effectiveness of CLIL programmes.

References:

- Coonan, C. M. (2012). The foreign language curriculum and CLIL. *Synergies*, 8, 117–128.
- Costa, F. (2015). English Medium Instruction (EMI) teacher training courses in Europe. *Ricognizioni*, 2(4). <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/1102>
- Goris, J. A., Denessen, E. J. P. G., & Verhoeven, L. T. W. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: a proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58–73. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
- Simons, M., Vanhees, C., Smits, T., & De Putte, K. Van. (2019). Remediating foreign language anxiety through CLIL? A mixed-methods study with pupils, teachers and parents. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 14, 153–172. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10527>
- Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325–342. <https://doi.org/10.1177/1362168811401153>
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2022). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>

Análisis del hábito lector de futuros docentes en lengua castellana e inglesa

Carmen Belén Macías Corredera¹, Juan Antonio Solís Becerra²

Universidad de Murcia

¹ cb.macias@um.es, ² jasolis@um.es

Palabras clave: *comprensión lectora; hábito lector; profesorado; lenguas extranjeras.*

Los datos sobre niveles de comprensión lectora por parte de alumnado en edad escolar ofrecidos por informes como PISA demuestran que hay que seguir trabajando en su mejora, aunque realmente la comprensión lectora es compleja y en ella intervienen diferentes factores (Vega Rodríguez et al., 2017). Ahora bien, si estos datos no son lo positivos que serían deseables, menos aún lo son en el caso de la comprensión lectora en lengua extranjera. Es, por tanto, indiscutible que queda trabajo por hacer para mejorar la comprensión de los textos, tanto en lengua española como en lengua extranjera. Sin embargo, antes de profundizar en estrategias y metodologías que se puedan implementar en las aulas para mejorar la comprensión lectora, resulta necesario conocer cuáles son los hábitos de lectura de nuestros estudiantes para usarlos como punto de partida en el desarrollo de futuras intervenciones. Parece incuestionable que conocer cómo y qué leen tanto el alumnado en edad escolar como el alumnado universitario que se está formando para ser docente podría influir decisivamente en las estrategias pedagógicas utilizadas.

El objetivo de este trabajo, por tanto, es el de conocer los hábitos lectores de futuro profesorado de Educación Primaria. Esos hábitos lectores harán referencia tanto a la lectura en lengua castellana como en lengua inglesa. Para conocer esos hábitos se ha diseñado un cuestionario en el que se incluye información sobre tipo de textos, soporte, duración, gustos, etc. y otras variables que permitan descubrir qué influye en el hábito lector del estudiante (Hidalgo y Manzano, 2014). De este modo, se podrá trazar un perfil lector de este tipo de alumnado.

La muestra seleccionada está constituida por tres grupos diferentes de alumnado que cursan una misma asignatura de comunicación en lengua inglesa: alumnado de un grupo bilingüe del Grado en Educación Primaria, alumnado de un Doble Título de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria y un tercer grupo formado por alumnado de un Doble Título de Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este estudio presentaremos los resultados del cuestionario y al mismo tiempo analizaremos si hay diferencias en ese sentido atendiendo al grupo al que pertenecen.

Referencias:

- Hidalgo Díez, E. y Manzano Díaz, M. (2014). El Proceso de comprensión en una lengua extranjera: una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XX1*, 17(1), 309-326.
- Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M. y del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos*, 50(95), 453-471.

El pòdcast informativo como herramienta de aprendizaje lingüístico y mediático

Fernando Marín Martí

IES Sucro

f.marinmarti@edu.gva.es

Palabras clave: *Didáctica del discurso oral, educación mediática, pòdcast.*

La comunicación radiofónica a través del pòdcast se está convirtiendo en un fenómeno de gran importancia a nivel mediático. Sus propias características como la asincronía o las posibilidades de grabación y edición lo convierten en un formato atractivo tanto para los oyentes como para los comunicadores que utilizan esta herramienta. Desde el área de didáctica de la lengua y la literatura creemos que su uso permite, de manera fundamental, una mejora en el desarrollo de las habilidades comunicativas así como, más en concreto, de la lengua oral.

Por otro lado, el formato pòdcast permite también trabajar en el aula vertientes de la alfabetización mediática e informacional como son los discursos propios de los medios de comunicación informativos tanto desde la recepción como desde la producción de contenidos. Encontramos así en el pòdcast un recurso asequible para la mayoría de los estudiantes que, a su vez, les ofrece la posibilidad de mejorar sus habilidades lingüísticas sin la necesidad de hablar en público o en directo como sería el caso de los géneros discursos radiofónicos más tradicionales.

Aprovechando estas dos vertientes, hemos desarrollado un proyecto educativo dirigido a estudiantes del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en el que van a crear un pòdcast informativo de actualidad que se repetirá a lo largo de las tres evaluaciones que conforman el curso escolar. Para ello, nuestros estudiantes tienen que hacer seguimiento de un tema relevante y de actualidad que sea de su interés para posteriormente grabar su propio programa en formato pòdcast.

Para poder conseguir este objetivo, en primer lugar, escucharemos en el aula una muestra de pòdcast de diversos medios de comunicación y les invitaremos a escucharlos por sí mismos antes de grabar su propio programa. A continuación, estableceremos las características de la lengua oral dentro de los géneros informativos radiofónicos y llevaremos a cabo un seguimiento de la actualidad informativa. Por último, les ofreceremos las herramientas de edición de voz para que puedan crear sus propios contenidos.

De esta manera, pretendemos conseguir que, a través de una situación real de aprendizaje, los estudiantes tengan la ocasión de crear un discurso oral formal y de carácter informativo y también incrementen su competencia mediática, dado que tendrán que hacer frente a los rasgos discursivos propios de este formato (uso de músicas, efectos sonoros, etc.) y seguir un tema relevante de la actualidad para contrastar por sí mismos la información en diversas fuentes y, en definitiva, crear su propio criterio informativo para poder ver la realidad con ojos críticos.

Teaching requests with Mo Willems' *Elephant & Piggie* picturebooks: the PACE model for the EYL classroom

Otilia Martí Arnándiz

Universitat Jaume I

omarti@uji.es

Keywords: *English for Young Learners (EYL); teacher training; requests; sociopragmatics; picturebooks.*

Belonging to the subfield of pragmatics and children's literature, the present communication explores the learning affordances of picturebooks whose potential in Primary English language education has been already attested (Zirkel, 2022). However, while much research has focused on teaching grammar, lexis or pronunciation, young learners' pragmatic development has been scarcely looked into. Thus far, pragmatic-oriented studies of picturebooks (Schauer, 2022) have compared the provision of pragmatic input in picturebooks and textbooks or have analysed their impact as instructional materials on teaching politeness. Findings from such studies reveal, first, that the provision of authentic speech act input is poorer than expected (Schauer, 2019), specially when the amount of direct speech is small (Faya Cerqueiro, 2022); and, second, that the effects of explicit instruction on children's production of the targeted pragmatic items is limited (Ishihara, 2013).

In light of the above, it appears that the choice of picturebooks with a very high direct speech utterance word count and the teacher's didactic skills to make the most of both materials and classroom procedure are of essence. Accordingly, we offer an adaptation of Donato and Adair-Hauck's (2016) PACE model, a story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning, where mediating students' understanding and responsive instructional assistance are crucial. The implementation of this model will be exemplified with a selection of picturebooks from Mo Willems' *Elephant & Piggie* series that might favour children's exposure to relevant and memorable input about how to request. In so doing, we intend to promote metapragmatic awareness in Primary English language teacher education, a need in teacher training/development put forward by authors like Myrset and McConachy (2022).

References:

- Donato, Richard, & Adair-Hauck, Bonnie (5th edition) (2016). PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning. In Judith Shrum and Eileen W. Glisan (Eds.), *Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction* (pp. 206-230). Cengage Learning.
- Faya Cerqueiro, Fátima (2022). The role of picturebooks in the acquisition of pragmatic competence: analysis of Mr Panda. In Raúl Navarro Olivas and Eugenio Cortés (Coord.), *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2*. (pp. 145-156). Dykinson.
- Ishihara, Noriko (2013). Is it rude language? Children learning pragmatics through visual narratives. *TESL Canada Journal*, 30(3), 135-149.
- Myrset, Anders, & McConachy, Troy (2022). Incorporating Pragmatics into Primary English Language Teacher Education. In David Valente and Daniel Xerri (Eds.), *Innovative Practices in Early English Language Education* (pp. 305-327). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12922-3_15
- Schauer, Gila A. (2019). *Teaching and Learning English in the Primary School: Interlanguage Pragmatics in the EFL context*. Springer.
- Schauer, Gila A. (2022). Teaching L2 pragmatics to young learners. A review study. *Applied Pragmatics*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.1075/ap.00006.sch>
- Zirkel, Michelle (2022). *The Potential of Picturebooks in Primary ELE: Fostering Language Skills and Addressing Pressing Concerns of Modern-day Society*. In Theresa Summer and Heiner Böttger (Eds.), *English in Primary Education: Concepts, Research, Practice* (pp. 117-139). University of Bamberg Press.

Percepcions sobre l'educació plurilingüe en el context valencià: un estudi a partir d'entrevistes

Alícia Martí-Climent

Universitat de València

alicia.Marti@uv.es

Paraules clau: *educació plurilingüe; llengua minoritzada; sociolingüística educativa; sistema educatiu valencià; usos lingüístics.*

Actualment ens trobem amb aules que han esdevingut institucions multilingües pel que fa a la composició de l'alumnat, als objectius que persegueixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum (Pascual, 2006). El repte de l'educació plurilingüe en el context valencià és formar persones plurilingües tot assegurant que la seua formació incloga la llengua minoritzada. Idiazábal et al. (2015) hi concreten tres grans objectius: la capacitació per a l'ús pràctic de les llengües, el desenvolupament de capacitats metalingüístiques i el desenvolupament d'actituds favorables a la diversitat lingüística, especialment cap a les llengües minoritzades. Així mateix, consideren que la llengua minoritzada ha d'adquirir un caràcter prioritari (vehicular) en la programació per tal de compensar les mancances d'ús, prestigi, etc. causades per la seua escassa o deficient normalització.

En aquesta comunicació s'hi presenten els resultats d'una recerca centrada en l'anàlisi qualitativa dels relats de vida de diferents persones en relació a l'ensenyament de llengües, mitjançant entrevistes semiestructurades. L'objectiu de la investigació és esbrinar els efectes de l'educació en els subjectes bilingües (usos i canvis lingüístics, prejudicis, etc.) i la seua valoració sobre l'educació plurilingüe (metodologia, dificultats, etc.).

Tot i la prudència d'extraure conclusions amb les dades de només 44 parlants entrevistats i l'escassa validesa de l'ús lingüístic declarat, podem confirmar la hipòtesi inicial: el major coneixement de la llengua minoritzada no comporta un augment del seu ús interpersonal. Malgrat que la darrera *Enquesta de coneixement i ús social del valencià 2021* (2022), realitzada per la Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme (DGPLGM) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, mostra que ha augmentat el coneixement del valencià, tant escrit com parlat; les entrevistes realitzades en aquest estudi mostren la pràctica habitual de la convergència lingüística al castellà (Rosselló et al., 2022) i la socialització marcada per un ús extensiu del castellà (Flors-Mas, 2020). Així, doncs, el coneixement de la llengua, generalitzat a partir de l'escolarització en valencià dels joves entrevistats, no és suficient i convindria treballar les actituds lingüístiques en l'ensenyament i l'assertivitat lingüística dels parlants de llengua minoritzada.

Els resultats obtinguts posen de manifest la difícil situació sociolingüística de la llengua catalana, així com la necessitat de garantir una adequada educació plurilingüe. Les persones entrevistades mostren una actitud positiva cap al multilingüisme i l'educació plurilingüe, i destaquen algunes estratègies per a la millora de l'ensenyament-aprenentatge del català, com ara utilitzar materials reals i recrear situacions de la vida quotidiana.

Referències:

Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme (2022). *Enquesta de coneixement i ús social del valencià 2021*. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/enquestes-situacio-valencia>

Flors-Mas, A. (2020). «No és que no m'agrade el valencià, és que no es pot usar»: pràctiques i ideologies lingüístiques entre adolescents castellanencs d'origen immigrant. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 157–171.

Idiazábal, I., Manterola, I. i Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I. M. García-Azkoaga i I. Idiazábal (ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39–60). Universidad del País Vasco.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana.

Rosselló, C., Galindo, M. i Bernat, F. (2022). La convergència lingüística a Catalunya abans de 1975 a partir de testimonis orals. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 32, 209–223.

Noves pràctiques educatives d'ús del vídeo en l'ensenyament de llengües

Alícia Martí-Climent¹, Raquel Sanz-Moreno²

Universitat de València

¹ Alicia.Marti@uv.es, ² Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

Paraules clau: vídeo; alfabetització acadèmica; plurilingüisme; multimodalitat; formació docent.

Diversos estudis (Ballesteros-Regaña, 2013; Cabero i Barroso, 2016; Salinas, 1992) demostren el potencial educatiu del vídeo i n'assenyalen les nombroses funcions didàctiques, com ara transmissor d'informació, instrument d'avaluació i per a l'alfabetització mediàtica, entre d'altres. Es tracta d'un dels recursos didàctics més utilitzats pel professorat i que resulta més accessible per la facilitat per a l'enregistrament i l'edició audiovisual. En aquesta comunicació explorem l'ús del vídeo com a eina didàctica a l'aula de llengües primeres i estrangeres.

Investigacions recents (Cassany i Urrutia, 2023) aporten indicis de la penetració progressiva del vídeo a l'aula i constaten l'ús generalitzat de la visualització de vídeos, l'avenç de l'enregistrament discent i la tímida presència de vídeos elaborats pels docents. L'alumnat ja es troba familiaritzat amb la multimodalitat i està acostumat a crear continguts audiovisuals a les xarxes socials, per la qual cosa el professorat hauria d'aprofitar-ho a les classes. A més, la creació de vídeos contribueix a la participació activa de l'alumnat en la construcció dels missatges propis i al desenvolupament de la seua creativitat, alhora que fomenta la seua motivació.

Seguint els principis per a la utilització i integració didàctica del vídeo (Ballesteros-Regaña, 2013; Cabero, 2001, 2004 i 2007), plantejem propostes didàctiques en què el vídeo dinamitza l'aula i permet que l'alumnat siga el veritable protagonista, fent-lo corresponsable del procés d'ensenyament-aprenentatge (E-A). Ens centrem en l'alumnat com a creador de continguts audiovisuals, atés que el vídeo no s'ha explotat suficientment com a mitjà d'expressió de l'alumnat (Donaghy, 2019).

La nostra trajectòria consolidada com a Grup d'Innovació Docent en Ensenyament de Llengües de la Universitat de València (GIEL-INNOVACIÓ, GCID23_2587795) ens ha permés analitzar les produccions audiovisuals realitzades per l'alumnat universitari durant els cursos 2019-2020, 2020-2021, 2022-2023 i 2023-2024 al Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària de la Universitat de València, amb l'objectiu de millorar els resultats d'aquest tipus de pràctica educativa tenint en compte la intervenció de metodologies actives que suposen una implicació més gran de l'alumnat i del professorat que hi participa.

Entenem el vídeo, doncs, com a mitjà d'expressió que promou el treball col·laboratiu i el desenvolupament de la competència comunicativa, plurilingüe i digital, entre d'altres. D'entre les diferents modalitats d'ús del vídeo per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües dutes a terme, en aquesta comunicació en destaquem tres pel seu interès i bons resultats en l'aplicació didàctica: l'autobiografia lingüística audiovisual com a eina pedagògica que convida a la reflexió sobre la pròpia vida com a aprenents de llengües i futurs docents, la càpsula de gramàtica plurilingüe que promou la reflexió interlingüística i la videoressenya com a instrument de socialització lectora i pràctica per a l'alfabetització acadèmica i digital del futur professorat de secundària.

Referències:

- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El video en la enseñanza y la formación. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-186). Pirámide.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios*. Paidós.
- Cabero, J. (2004). El uso del vídeo en la enseñanza. En J. Cabero y R. Romero, *Nuevas tecnologías en la práctica educativa* (pp. 77-104). Ariel.
- Cabero, J. (2007). La investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa. En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 249-261). Mc-Graw-Hill.
- Cabero, J. i Barroso, J. (2016). El vídeo educativo. En J. Sánchez, J. Ruíz y M. Gómez (Coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (p. 81-90). Síntesis.
- Cassany, D. i Urrutia, M. (2023). Les (noves) vides del vídeo. *Reserclle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, 4, 4-21. <https://doi.org/10.31009/reserclle.2023.01>
- Donaghy, K. (2019). *Using film to teach languages in a world of screens*. En C. Herrero i I. Vanderschelden (eds), *Using film and media in the Language Classroom. Reflections on Research-led teaching*. Multilingual Matters.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.

Ecología y educación teatral en la formación de maestros de Educación Primaria

Patricia Martínez León

Universitat de València

mapatricia.martinez-leon@uv.es

Palabras clave: *educación teatral; ecología; ecocrítica; sostenibilidad; formación literaria.*

En esta comunicación presentamos una propuesta en la que trabajamos educación teatral y sostenibilidad con un grupo de alumnos de la materia *Formación literaria para maestros* de 2º curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València. Para ello partimos de la lectura dramatizada y el comentario por parte de los estudiantes de la obra *El vuelo de los estorninos (o por qué mueren nuestros pájaros)* de la dramaturga Gracia Morales y realizamos, a continuación, un ejercicio de documentación y escritura teatral colaborativa en torno a una selección de problemáticas medioambientales. Tras introducir algunos conceptos fundamentales como los de educación teatral, conciencia ecológica, ecocrítica o ecología literaria y compartir algunas experiencias previas que relacionan teatro y ecología, detallamos nuestra propuesta didáctica, su vinculación con la guía docente de la materia en que la hemos desarrollado y los resultados más destacables derivados de la investigación de los alumnos en torno a causas y posibles soluciones de las problemáticas medioambientales escogidas, así como de la propuesta de escritura creativa enmarcada en el género teatral realizada.

Referencias:

García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Graó.

Rojas, L. (ed.) (2023). *¿Qué hay al otro lado del charco? Textos dramáticos para la infancia y la juventud*. Antígona.

Romera Castillo, J. (ed.) (2023). *Teatro, ecología y gastronomía en las primeras décadas del siglo XXI*. Verbum.

Subversió del discurs no ficcional en el disseny del llibro-àlbum: experimentació en la obra de Elena Odriozola

Francisco Antonio Martínez-Carratalá¹, Sebastián Miras²

Facultad de Educación de la Universidad de Alicante

¹ franciscoantonio.martinez@ua.es, ² sebastian.miras@ua.es

Palabras clave: *libro-álbum; libros de no ficción; discurso multimodal; educación literaria; narrativas visuales.*

La experimentació en el llibro-àlbum i el hibridisme de su discurs multimodal se ha convertit en un centre d'interès per a la creació d'obres fictives (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022), pero que també ha potenciat la presentació d'obres no fictives con un elevat grau de sofisticació (Grilli, 2020; Romero-Oliva et al., 2021; Bush, 2022; Taberero-Sala y Colón-Castillo, 2023). El objetivo de esta comunicación es presentar el análisis discursivo y multimodal de dos álbumes, *Sentimientos encontrados* y *Lecciones de cosas: un universo de andar por casa* que expanden la lectura informativa desde diferentes mecanismos sobre los diferentes elementos del libro-álbum. La autoría de los textos pertenecen a Gustavo Puerta y las ilustraciones a Elena Odriozola (Premio Nacional de Ilustración, Manzana de Oro en la Bial de Bratislava y finalista del Premio Hans Christian Andersen) y pertenecen a la colección *Me lo pienso* dentro del catálogo de Ediciones Modernas el Embudo. En *Sentimientos encontrados* experimentan con un discurso que experimenta con la materialidad de la página y la encuadernación para ofrecer un espacio de libertad para la construcción de significados de quien lee a partir de textos filosóficos y la narrativa visual diferenciadas en su página. En *Lecciones de cosas: un universo de andar por casa* modifican la convención de libro informativo al replicar la estructura de los libros de conocimientos para ampliar, desde una visión que interpela a la infancia, de manera subversiva para resignificar cada uno de estos objetos cotidianos. Se concluye con la importancia de estos espacios entre ficción y no ficción para desdibujar sus fronteras y ampliar estéticamente la lectura de este tipo de obras.

Referencias:

- Bush, E. (2022). Children's Information Books: Initiatives and Trends. En K. Coats, D. Stevenson y V. Yenika-Agbaw (Eds.), *A companion to children's literature* (pp. 157-167). Wiley Blackwell.
- Grilli, G. (Ed.). (2020). *Non-fiction picturebooks: sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.
- Martínez-Carratalá F. A., y Rovira-Collado J. (2022). Narrativas distópicas a través de los libros-acordeón. Los álbumes de Maguma en Tara Books. *ALIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 20, 67-80. <https://doi.org/10.35869/AIJ.V0I20.4057>
- Romero-Oliva, M., Heredia-Ponce, H., Trigo-Ibáñez, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura*. Educación, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Taberero-Sala, R. y Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Literatura seleccionada

- Puerta Leisse, G. (2019). *Sentimientos encontrados* (Ilus. E. Odriozola). Ediciones Modernas el Embudo.
- Puerta Leisse, G. (2024). *Lecciones de cosas: un universo de andar por casa* (Ilus. E. Odriozola). Ediciones Modernas el Embudo.

Transformando la escritura en 4º de Primaria: innovación con Image Creator de Microsoft Edge

Beatriz Mederer-Hengstl

Colegio La Asunción

beatrizmederer@asunciongranada.es

Palabras clave: *Expresión escrita; Educación Primaria; herramientas digitales; Image Creator.*

La expresión escrita es una habilidad fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes y su enseñanza puede verse enriquecida con el uso de las TIC (Vera, 2012; Goldberg, Rusell y Cook, 2003; Cabero, 2014). En un esfuerzo por mejorar esta competencia, se ha implementado una innovadora metodología utilizando la extensión Image Creator de Microsoft Edge en 4º de primaria. Este enfoque se centra en la descripción de lugares, combinando tecnología de reconocimiento de voz y generación de imágenes por inteligencia artificial. El proceso comenzaba con los niños imaginando y escribiendo en sus libretas la descripción de un lugar. Posteriormente, usaban la herramienta de grabado de voz de Google Docs para dictar el texto al ordenador. Esta etapa incluía una revisión y corrección de posibles errores de transcripción cometidos por la herramienta de grabación. Una vez corregido, copiaban y pegaban el texto en el cuadro de texto de Image Creator.

Image Creator generaba cuatro opciones de imágenes basadas en la descripción proporcionada. Los estudiantes analizaban las imágenes y evaluaban el resultado. Si las imágenes no correspondían con precisión a lo que habían imaginado, los niños refinaban y mejoraban su descripción, repitiendo el proceso hasta obtener una imagen que se ajustara a su idea inicial. Este ciclo de retroalimentación visual y textual promovía una mejora continua y precisa en su capacidad descriptiva.

Los resultados de esta metodología fueron comparados con un grupo control que seguía un método tradicional. La evaluación final consistió en la descripción de una misma imagen, utilizando una rúbrica de evaluación uniforme. Los resultados mostraron una mejora significativa en el grupo de intervención, con una calificación promedio de 3,42 sobre 4, en comparación con el 2,89 del grupo control.

Esta experiencia muestra como la integración de la inteligencia artificial y herramientas tecnológicas en el proceso educativo no solo promueve la motivación y el interés de los estudiantes, sino que también crea un ambiente de aprendizaje alegre y dinámico, pues el proceso de ver cómo sus descripciones cobran vida a través de imágenes genera entusiasmo y participación. Este enfoque participativo y lúdico contribuyó significativamente a mejorar la expresión escrita de los niños. Por otro lado, la generación de imágenes basadas en las descripciones proporciona un feedback inmediato. Los estudiantes ven directamente cómo sus palabras se traducen en imágenes, lo que les ayuda a identificar áreas de mejora en tiempo real. Asimismo, la posibilidad de refinar sus descripciones hasta obtener la imagen deseada fomenta una práctica constante y una autoevaluación crítica, elementos esenciales en el desarrollo de habilidades de escritura precisas y detalladas.

En resumen, el uso de Image Creator de Microsoft Edge en la enseñanza de la descripción de lugares en 4º de primaria ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la expresión escrita. La metodología no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también hace del aprendizaje una experiencia más motivadora y enriquecedora. Este enfoque podría ser replicado y adaptado a otros contextos y niveles educativos para fomentar un aprendizaje más efectivo y atractivo.

Referencias:

- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1-52.
- Cabero Almenara, Julio. "Nuevas miradas sobre las TIC en la educación". *Andalucía educativa: Revista digital de la consejería de Educación*, 81, 2014.

Desafíos literarios: un *breakout* para inspirar lectura y escritura en Primaria

Beatriz Mederer-Hengstl

Colegio La Asunción

beatrizmederer@asunciongranada.es

Palabras clave: *breakout*; expresión escrita; lectura; Educación Primaria.

El uso de metodologías activas e innovadoras en la educación primaria es fundamental para fomentar habilidades clave como la lectura y la escritura. Entre estas metodologías, el *breakout* se ha destacado por su capacidad para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y motivadoras, permitiendo la integración de cualquier contenido curricular, el desarrollo del pensamiento crítico y deductivo, la resolución de problemas, la mejora de la competencia comunicativa y la promoción del trabajo colaborativo (Moreno, 2020)

Esta experiencia se centra en la implementación de un *breakout* para promover la lectura y escritura en un grupo de veintisiete alumnos de cuarto de primaria. Con ella se pretendía incentivar la comprensión y análisis del texto, así como la creatividad y expresión escrita a través de las narraciones de sus propias historias. La resolución del *breakout*, por otro lado, también potenciaba la colaboración y la resolución conjunta de problemas.

El *breakout* se diseñó en torno a varios retos centrados en el libro basado en el libro "Las locas aventuras del caballero y su juglar" de Carmen Gil con ilustraciones de Paco Giménez". La lectura del libro se llevó a cabo en el entorno escolar y se prolongó a lo largo de una semana. El *breakout* requirió otra semana y se realizó por turnos en grupos de cuatro o cinco alumnos, que requirieron en torno a los cuarenta y cinco minutos hasta lograr superar todas las pruebas. Algunas requerían respuestas inferenciales, otras críticas u organizativas. Entre los retos, un texto en verso escrito por la profesora, a modo de romance, planteaba cuestiones sobre el contenido del libro en formato verdadero/falso, evaluando así la comprensión lectora literal de los alumnos; de estos resultados se extraían las pistas y claves que permitían abrir candados o resolver los enigmas necesarios para continuar la actividad, lo que generaba una gran motivación, expectación y sentimiento de recompensa.

Posteriormente, los alumnos se convirtieron en juglares, narrando y escribiendo los acontecimientos del curso que más les habían llamado la atención o gustado para, en un segundo momento, pasar a su lectura más o menos dramatizada ante el grupo.

La experiencia de implementar un *breakout* basado en "Las locas aventuras del caballero y su juglar" demostró ser una herramienta eficaz para la promoción de la lectura y la escritura en educación primaria. La combinación de actividades de comprensión lectora y expresión creativa, en un entorno de juego y colaboración, no solo mejoró las habilidades literarias de los alumnos, sino que también aumentó su motivación y disfrute del proceso de aprendizaje.

Referencias:

Moreno Fuentes, E., & Lopezosa Martínez, M. D. (2020). Teletrabajo positivo y saludable. *Eticanet*, 20(1), 106-130. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15524>

¿Qué atención presta la literatura científica actual a los factores contextuales de aula determinantes para la comprensión lectora, establecidos por PIRLS 2021, y a las propuestas didácticas?

Inmaculada Mena-Bernal Rosales¹, Beatriz Hoster Cabo²

¹ Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU (Universidad de Sevilla), ² Universidad Fernando III

¹ mmena@ceu.es, ² bhoster@ceu.es

Palabras clave: *comprensión lectora; lectura; educación primaria; formación en lectura; cultura escrita.*

Esta investigación responde al interés en colaborar en la mejora del trabajo de la comprensión lectora (CompL) en las aulas españolas, como consecuencia de los resultados obtenidos a través del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2023), que ponen de manifiesto que los esfuerzos en las investigaciones dentro del campo de la lectura deben enfocarse hacia la mejora de los niveles que alcanzan los alumnos en los aspectos de comprensión trabajados en las aulas. Habrá, por tanto, que atender a qué elementos o factores intervienen en el contexto de trabajo para tratar la mejora del rendimiento en el campo de la lectura y, de manera más concreta, en el de la comprensión.

El objetivo principal de la investigación es conocer los porcentajes en los que la literatura científica actual presta atención a los distintos factores contextuales de aula, establecidos por PIRLS 2021 y determinantes en el trabajo de la CompL, así como a la presencia de propuestas didácticas.

El procedimiento para la selección de la literatura científica de referencia sigue la línea metodológica de Guirao (2015) con respecto a las revisiones integradoras. Presenta los siguientes pasos: 1. Elaboración de un listado de términos relevantes; 2. Consulta en bases de datos de combinaciones en el rango temporal de 2018 a 2023; 3. Selección de estudios aplicando los criterios de inclusión y exclusión y obtención de la muestra de estudio (n=66); 4. Análisis y registro: lectura y localización de la aparición/no aparición en los documentos seleccionados de los once factores contextuales de aula, agrupados en cuatro dimensiones, que intervienen en el trabajo de la CompL y de la aparición/no aparición de propuestas didácticas, debido a la significatividad que estas tienen para la práctica docente (Gutiérrez-Fresneda, 2022); 5. Estudio estadístico descriptivo para relacionar variables dicotómicas a partir de tablas de contingencia (para obtener las frecuencias absolutas) y el estadístico chi-cuadrado para ver el grado de asociación entre distintos factores contextuales de aula.

Los resultados obtenidos en cuanto al porcentaje de atención que se les da, en la literatura científica, a los factores contextuales de aula que influyen en el trabajo de la CompL y a las propuestas didácticas ha puesto de manifiesto las diferencias que existen en la atención prestada a cada uno, a pesar de la relevancia dada a todos ellos en PIRLS 2021. Se concluye que existe la necesidad de diseñar y publicar propuestas didácticas que, teniendo en cuenta la significatividad de los factores contextuales de aula de mayor presencia en la literatura científica, ofrezcan a los docentes materiales y opciones de modos de intervención para optimizar el trabajo de la comprensión.

Referencias:

- Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2). <https://doi.org/10.24310/islvi18.15140>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2) <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

La percepción de la lectura literaria en alumnos de primaria: un estudio cualitativo en tres escuelas europeas

Jeroni Méndez Cabrera¹, Dominika Fajkisová², Josep Ballester Roca³

Universitat de València

¹ jeronimo.mendez@uv.es, ² dominika.fajkissova@uv.es, ³ josep.ballester@uv.es

Palabras clave: *lectura; educación primaria; formación lectora; educación literaria.*

La didáctica de la literatura, en consonancia con el marco de las pruebas PISA y PIRLS, define la lectura como el proceso cognitivo de descodificación del código escrito que permite la comprensión y el empleo de textos literarios, así como la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y, de este modo, participar en la sociedad (Mullis et al., 2023).

¿Pero cómo definen el acto de leer los alumnos de primaria? Esta comunicación se centra en un análisis cualitativo de las respuestas de alumnos de 4º de primaria de diferentes escuelas de Eslovaquia, República Checa y España a preguntas como: ¿Qué es la lectura? ¿Quién es el lector? ¿Qué libro recomendarías? El objetivo es estudiar las opiniones de los lectores en formación y valorar cómo los estudiantes en edad escolar comprenden el acto lector, teniendo en cuenta diferentes condicionantes. Además, se esbozan actividades concretas llevadas a cabo en las aulas para así contextualizar las respuestas.

La lectura se comprende como una herramienta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal que sirve como un medio para adquirir conocimientos, ampliar el vocabulario y mejorar las habilidades de pensamiento crítico. Ballester (2015) define el acto de leer como un proceso complejo de apropiación de un texto, en el que se establece un diálogo entre lector y obra. En este sentido, Freire (1989) describía la lectura como proceso de liberación; Larrosa (2003), ente otros autores, la concibe como formación y acto de comunicación; y Cerrillo (2007) establecía ya diferentes tipos de lectura en el fuera y dentro del contexto escolar. Sin embargo, pocos estudios se centran en cómo interpretan el acto de leer los alumnos sometidos a la escolarización obligatoria. Algunos estudios internacionales detallan factores que pueden llegar a influir en la relación de los niños con la lectura, como son el acceso a los libros, el modelo que representan los familiares adultos o los cuidadores y el plan de estudios (Vitoriano de Sousa y da Silva Gonçalves, 2023).

Las perspectivas de los estudiantes sobre la lectura dependen de diferentes variantes como son, por ejemplo, sus experiencias, los intereses, las habilidades y los conocimientos, tanto previos como de carácter conceptual. En este sentido, algunos niños describen el acto de leer como un deber, mientras que otros lo ven como fuente de disfrute o forma de aprendizaje. Conocer y tener en consideración las diferentes concepciones de los alumnos puede ser crucial para establecer criterios de mediación didáctica y fomentar el placer por la lectura y las habilidades lectoras.

Referencias:

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Cerrillo, P. C. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/>
- Freire, Paulo. (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Una introducción*. Paidós.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Mullis, Ina V.S. von Davier, Matthias Foy, Pierre Fishbein, Bethany Reynolds, Katherine A. Wry, Erin (2023) *PIRLS 2021 INTERNATIONAL RESULTS IN READING*. Boston College.
- Vitoriano de Sousa, A., y da Silva Gonçalves, F. M. . (2023). Estudios y perspectivas teóricas alrededor del lugar de la lectura literaria en la escuela. *Álabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 28(28), 123–139. <https://doi.org/10.25115/alabe28.8619>

Rutas literarias y experiencias con realidad aumentada y virtual: análisis y potencialidades educativas

Isabel Merino González¹, Alfredo Asiain Ansorena²

Universidad Pública de Navarra

¹ isabel.merino@unavarra.es, ² alfredo.asiain@unavarra.es

Palabras clave: *rutas literarias; realidad virtual; realidad aumentada; experiencias; educación literaria y patrimonial.*

Se presenta el análisis de dos experiencias educativas innovadoras con realidad aumentada (RA) y virtual (RV), asociadas a rutas literarias, pero en un entorno de aprendizaje ubicuo (*u-learning*), que superó los límites espaciales de las aulas (Aljawarneh, 2020). Se pretendió que ambos lugares literarios fueran de tipología variada (Soldevila y San Eugenio, 2012), que despertaran la capacidad de empatía del alumnado con las obras literarias (Uccella, 2013) y, por último, que generaran una vivencia estética y emocional significativa (Bataller, 2023).

El objetivo de la investigación educativa en ambas se centró en analizar las experiencias del alumnado (sensaciones experimentadas, nuevas percepciones sobre las obras literarias, emociones suscitadas, pensamientos inferidos, etc.), como primer paso para estudiar las potencialidades educativas de estas herramientas tecnológicas y su empleo en prácticas de aprendizaje significativo (Cohen et al., 2020). Para recabar los datos se emplearon sendas encuestas de valoración adaptadas a las características de cada ruta y de cada tecnología empleada.

En la primera ruta literaria, el alumnado experimentó, en el laboratorio de RV de la Universidad Pública de Navarra, una experiencia inmersiva (Lege et al., 2020) con la aplicación *Anne Frank house tour VR* y el uso de las gafas de RV Oculus Quest2. Esta visita a la casa donde escribió su famoso diario Ana Frank permitió explorar una obra en que la lectura o recepción establece un pacto autobiográfico o referencial.

La segunda, la visita a un tramo del Camino de Santiago en Navarra en el que se ubica la leyenda de tradición oral de las *Tres piedras Mormas*, se apoyó en la aplicación móvil KculTOUR, que combina realidad aumentada y virtual. Se trabajó, con dos grupos distintos, tanto en el aula (*b-learning*) como in situ, es decir, en el propio tramo de la ruta jacobea (*m-learning*). En este caso se ofreció una leyenda de tradición oral de carácter etiológico (explicación legendaria del origen de las tres estelas funerarias), cuya recepción moderna (pacto de ficción) es una evolución de las creencias y del imaginario cultural.

En cuanto al estudio de las potencialidades educativas, interesaba la variedad, no solamente en el tipo de los dos lugares literarios (casa – interior frente a ruta – exterior), sino también en el pacto de lectura (referencial frente a ficticio); en los géneros literarios (diario escrito frente a leyenda de tradición oral); y los ámbitos sociales (lugar de memoria – valores éticos frente a espacio cultural – imaginario compartido). En el estudio final se hace un inventario de las posibilidades para la educación literaria, pero también en educación patrimonial en general (Ministerio de Cultura, 2024)

Como conclusiones de este estudio, se puede afirmar que, para que el aprendizaje sea realmente significativo, es fundamental generar una experiencia estética pática y abductiva basada en las obras, pero no es suficiente ni la mera utilización de la RV y la RA (Huang et al., 2020; Lan y Grant, 2021), ni la simple lectura o recepción pública de los textos (Ramos y Prats, 2019), sino una vinculación más profunda que se relaciona con competencias sociales, éticas y cívicas o con competencias de conciencia y valoración culturales (Fontal, 2023).

Referencias:

- Aljawarneh, S. A. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal Of Computing In Higher Education*, 32(1), 57-73.
- Bataller, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista de educación*, (32), 231-249.
- Cohen, A., Nørgård, R. T., & Mor, Y. (2020). Hybrid learning spaces—Design, data, didactics. *British Journal Of Educational Technology*, 51(4), 1039-1044.
- Fontal, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Trea
- Huang, W., Roscoe, R. D., Johnson-Glenberg, M. C., & Craig, S. D. (2020). Motivation, engagement, and performance across multiple virtual reality sessions and levels of immersion. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 37(3), 745-758. <https://doi.org/10.1111/jcal.12520>
- Lan, Y., & Grant, S. (2021). *Contextual Language learning: Real Language Learning on the Continuum from Virtuality to Reality*. Springer.
- Lege, R., Bonner, E., Frazier, E., & Pascucci, L. (2020). Pedagogical Considerations for Successful Implementation of Virtual Reality in the Language Classroom. En *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 24-46).
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2024). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. IPCE Instituto del Patrimonio Cultural de España <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:d658796c-9727-4b73-818a-a54e653a1058/plan-nacional-de-educaci-n-patrimonial-aprobado-la-palma-2024.pdf>
- Sabaté, J. M. R., & Ripoll, M. P. (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura. *Didacticae*, 5, p. 99-114
- Soldevila, L., & San Eugenio Vela, J. D. (2012). Geografía literaria dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona. *AUSA*, 170, 979-1001.
- Uccella, F. R. (2013). *Manual de patrimonio literario: espacios, casas-museo y rutas*. Trea.

El viaje a mundos imaginarios en la narrativa gráfica infantil contemporánea

Sebastián Miras¹, Francisco Antonio Martínez-Carratalá²

Facultad de Educación de la Universidad de Alicante

¹ sebastian.miras@ua.es, ² franciscoantonio.martinez@ua.es

Palabras clave: libro-álbum; narrativas gráficas; fantasía; viaje; literatura infantil.

El motivo del viaje a un mundo imaginario es un elemento recurrente y fascinante en la literatura infantil, que ha sido representado por Lewis Carroll en *Alicia en el País de las Maravillas*. Este tema mantiene su vigencia y es posible observar su evolución en la literatura contemporánea, ofreciendo a los jóvenes lectores nuevas formas de explorar y comprender la realidad a través de la tensión con el mundo fantástico (Davis, 2000). Esta forma de cuestionamiento se encuentra en un género tradicional de modernidad como es la literatura utópica, donde el viaje a una sociedad imaginaria permite confrontar lo que es y lo que *debería ser*. Las narrativas contemporáneas continúan explorando la creatividad y la capacidad de los niños para enfrentar y resolver problemas a través de aventuras en mundos fantásticos (Hunt y Lenz, 2001; Sachiko, 2019). Se utiliza el viaje a un mundo imaginario no solo como un dispositivo para la construcción de una trama, sino como una manera de profundizar en temas universales de crecimiento, autodescubrimiento. En este trabajo se busca analizar la presencia de este motivo literario en obras contemporáneas de narrativa gráfica, álbum ilustrado o cómic, como pueden ser *Al final* de Silvia Nanclares y Miguel Brieva, *El armario chino* de Javier Sáez Castán, *Journey* de Aaron Becker o el propio *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. Estas obras contemporáneas demuestran que el motivo del viaje a un mundo imaginario sigue siendo una herramienta poderosa en la literatura infantil, permitiendo a los lectores explorar su imaginación, cuestionar su realidad tal como es, experimentar los límites de normas y conductas, y encontrar nuevas formas de entenderse a sí mismos y a los demás.

Referencias:

- Davis, R. G. (2000). Mundos paralelos: un acercamiento a la fantasía en la literatura infantil. *Rilce*, 16(3), 491-500.
- Hunt, P., y Lenz, M. (Eds.) (2001). *Alternative Worlds in Fantasy Fiction*. Continuum.
- Sachiko Cecire, M. (2019). *Re-Enchanted. The Rise of Children's Fantasy Literature in The Twentieth Century*. University of Minnesota Press.

AI Enhanced Telecollaborative Project in the Digital Era: A Case Study

Maria Mont Algamasilla

Universitat Autònoma de Barcelona

maria.mont.algamasilla@uab.cat

Keywords: *Language Learning, 21st Century, Foreign Languages, Teaching and Learning.*

Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL) is a specialized area within Computer-Assisted Language Learning (CALL) that integrates artificial intelligence concepts, techniques, algorithms, and technologies (Heift, 2021). This presentation examines the integration of ICALL within the Project-Based Learning (PBL) framework to advance language education in the 21st century (Beckett & Miller, 2008). The focus is on the Young Activists' Adventure, a telecollaborative project aimed at enhancing English language learning and fostering global citizenship among very young learners. This initiative connected students from Spain (ages 9-10) and Nigeria (ages 10-14) to address together the global water crisis.

Adhering to the core of PBL principles, the project «Young Activists» was outcome-oriented: students could choose their own final output for their awareness campaign. These resulted in posters, digital presentations, composed songs, adapted theater play, comics, ebooks, all in English. The telecollaborative PBL frame ensured authentic communicative actions including videoconferences, emails exchange, performance of the songs and plays, presentations to the educational community, designing a logo, creating a slogan, the use of authentic materials and content and interviewing public authorities. The language, content and intercultural learning experience was enhanced with students' engagement with AI. To do so, a child friendly AI platform was specially created.

These principles facilitated an immersive and interactive learning environment, enabling students to engage in language learning through dynamic and contextually relevant tasks. What makes this project particularly innovative is its use of AI to create adaptive learning experiences and its emphasis on real-world problem solving, which prepares students for the complexities of modern global issues.

The project gathered data through various methods including video recordings of classroom activities and videoconferences, screen captures of interactions with the AI platform, student-created materials, and interviews with both teachers and students. Additionally, surveys and structured discussions were conducted. A qualitative analytical approach was utilized, tailored to the type of data collected. This included content analysis for the screen captures and multimodal conversation analysis for the video recordings, among other techniques.

Preliminary findings indicate incidences of learners focusing on form, negotiation of meaning and increased effort to use the target language both written and oral. Moreover, there is evidence of higher engagement with tasks, more learner autonomy because the project allowed them to choose their own pathway to the final output. Critical thinking inherent to the project design

and subsequent outcomes. These findings will be presented and discussed.

the Young Activists' Adventure project demonstrates the significant impact of ICALL in promoting innovative language learning in the 21st century. The integration of AI, telecollaboration, and PBL principles facilitated a dynamic learning experience, enhancing students' linguistic abilities and fostering a deeper understanding of global issues.

References:

- Beckett, G.H., & Miller, P.C. (2008). Project-based second and foreign language education : past, present, and future. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 412 - 413. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080662>.
- Heift, T. (2021). Intelligent computer-assisted language learning. In H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (pp. 1-10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_114

La construcció d'una educació plurilingüe inclusiva: revisió d'una dècada de recerca en aprenentatge-servei

Emilee Moore¹, Claudia Vallejo Rubinstein²

Universitat Autònoma de Barcelona

¹ Emilee.Moore@uab.cat, ² Claudia.Vallejo@uab.cat

Paraules clau: *educació plurilingüe inclusiva; formació docent; aprenentatge-servei; recerca en col·labor.*

El Grup de recerca en educació, interacció i plurilingüisme (GREIP), des de fa gairebé una dècada, ha incorporat l'aprenentatge-servei en diferents projectes de recerca i d'innovació docent com a fonament epistemològic, però també com a procés metodològic investigador i didàctic. El grup, a través de diferents projectes, s'ha dedicat a la construcció en col·labor d'una educació plurilingüe inclusiva, incorporant en els equips entitats d'àmbits d'educació formal i no formal, docents en formació i en actiu, i persones investigadores. En aquesta presentació proposem una revisió crítica tant de l'experiència com dels resultats d'aquests projectes per així poder fer explícit els aspectes reeixits, i també els problemàtics. Ens centrem en diferents eixos que permeten la comparació: les gènesis dels projectes, els col·lectius participants, les característiques de les col·laboracions que han emergit, i els impactes que s'han generat. Aquesta revisió crítica es nodreix de diferents fonts empíriques qualitatives, incloent-hi les reflexions introspectives i retrospectives de les persones participants i les dades etnogràfiques recollides durant l'execució dels projectes (diaris de camp, enregistraments d'entrevistes i interaccions, etc.). Parteix, a més, de la revisió del creixent fons bibliogràfic sobre l'aprenentatge-servei en la formació docent i en l'educació lingüística/plurilingüe. El nostre objectiu és proposar un model col·laboratiu, reflexiu i crític de formació docent en el camp de l'educació plurilingüe, fonamentat en les experiències i evidències acumulades al llarg dels últims anys. Aquest treball s'emmarca en els objectius del projecte *CULT: Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century* (ref: PID2020-115446RJ-I00).

La diversitat lingüística del professorat en formació: *Veus*

Emilee Moore¹, Claudia Vallejo Rubinstein²

Universitat Autònoma de Barcelona

¹ Emilee.Moore@uab.cat, ² Claudia.Vallejo@uab.cat

Paraules clau: *educació plurilingüe inclusiva; formació docent; professorat en formació; documental audiovisual.*

La diversitat lingüística de l'alumnat d'escoles i instituts ha estat el focus de nombroses investigacions. No obstant això, hi ha relativament escassos estudis sobre el potencial educatiu de la diversitat lingüística del professorat. Fins ara, la recerca ens ha informat que la composició lingüística de l'alumnat dels centres universitaris on es forma el professorat és poc representativa de la diversitat lingüística existent a les escoles i a la societat. A més, sovint s'invisibilitza el capital lingüístic del professorat en formació i, en alguns casos, se'l categoritza com a usuari deficient de les llengües i/o varietats dominants.

Com a part del projecte LISTIAC (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*), vam dur a terme una recerca-acció col·laborativa en un context de formació inicial del professorat. Al llarg d'aquesta investigació, docents en formació amb trajectòries vitals i educatives caracteritzades per la mobilitat i l'heterogeneïtat lingüística van compartir amb nosaltres les seves experiències i perspectives en relació amb la diversitat lingüística i l'educació. En aquesta comunicació, compartirem i reflexionarem sobre fragments del documental *Veus* (Astorgano et al., 2022) que vam produir com a resultat no previst del projecte de recerca original. En aquest treball audiovisual, les persones que hi participen posen en relleu com el seu plurilingüisme s'ha construït ideològicament com a problemàtic durant el seu pas pel sistema educatiu, alhora que ens ofereixen la seva visió per a una educació plurilingüe més inclusiva.

Referències:

Astorgano, R. (Director i realitzador), Moore, E. (Coordinadora), Llompart-Esbert, J., Masats, D.. i Vallejo Rubinstein, C. (Investigadores). (2022). *Veus [Documental]*. The Listiac Project; Universitat Autònoma de Barcelona; Libera Films.

Corrección humana y corrección mediada por IA generativa. Un análisis de las percepciones de los futuros maestros

Maria Navío-Inglés.

Universidad de Castilla-La Mancha.

maria.navio@uclm.es

Palabras clave: *IA generativa; expresión escrita; futuros maestros; corrección automática; chatbot.*

La corrección y evaluación de la expresión escrita supone un reto que implica una inversión de tiempo notable por parte del docente (Godwin-Jones, 2022). Además, esta tarea a menudo no se acomete de una forma eficaz, tal y como demuestra la incapacidad de abordarla de un modo que dé lugar a la consolidación de unos usos lingüísticos correctos (Ruiz-Flores, 2009).

Ello ha generado un interés creciente por la corrección automática de textos (*automated writing evaluation*). Esta ofrece una retroalimentación inmediata y accesible al usuario sobre su redacción (Escalante et al., 2023; Fu y Liu, 2022), lo que puede contribuir a la mejora de la expresión escrita, especialmente cuando se combina con la corrección que un docente puede proporcionar en diferido (Nunes et al., 2021; Wang, 2015). En este contexto, conviene considerar el potencial, todavía por explorar (Escalante et al., 2023), de las recientes herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa, pues parecen ser capaces de generar un *feedback* preciso (Mizumoto y Eguchi, 2023).

Por todo ello, este estudio pretende analizar la percepción de los futuros maestros de Educación Primaria sobre la retroalimentación de la IA generativa. Se compara la valoración de los estudiantes de grado sobre las correcciones y sugerencias de mejora de la herramienta Copilot sobre sus textos con la concepción sobre las que ofrece otro maestro en formación. Los estudiantes han empleado una rúbrica que abarca las correcciones ortográficas, gramaticales, de coherencia, de cohesión y de adecuación. Los resultados revelan una valoración global más positiva de la retroalimentación proporcionada por la IA. Sin embargo, no se aprecian diferencias reseñables entre las puntuaciones otorgadas si se atiende a cada ítem de la rúbrica por separado. Así, los futuros maestros parecen considerar equiparables o incluso más acertadas las correcciones y sugerencias de mejora que puede ofrecer la IA frente a las de otros docentes en formación.

Referencias:

- Escalante, J., Pack, A., y Barret, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Fu, H., y Liu, X. (2022). EFL Learner Engagement in Automatic Written Evaluation. *Frontiers in Psychology*, 13. 871707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871707>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5-24. <http://doi.org/10.125/73474>
- Mizumoto, A., y Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Nunes, A., Cordeiro, C., Limpo, T., y Castro S. L. (2022). Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 599-620. <https://doi.org/10.1111/jcal.12635>
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.
- Wang, P. L. (2015). Effects of an automated writing evaluation program: Student experiences and perceptions. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 79-100.

Pour une didactique de l'implication littéraire en Fle

Nadine Nuñez Morini¹, Alfredo Segura Tornero²

Universidad de Castilla-La Mancha

¹ profesor.nnunez@uclm.es, ² Alfredo.Segura@uclm.es

Mots clés: *subjectivité; lecture; implication; littéraire; didactique.*

Les théories didactiques actuelles construisent la conception de la lecture autour de dichotomies que Barthes soulevait déjà en 1970, en opposant les actions du lecteur et son ressenti : une lecture qui « va droit aux articulations de l'anecdote, [...] considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage » et une seconde qui « pèse, colle au texte, [...] saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages ». Notre contribution relève de la lecture littéraire en FLE dans un contexte universitaire et de la recherche-action dans le sens où nous voulons proposer une construction de connaissance permettant de mettre en place un modèle didactique par la suite. Nous proposons une réflexion en trois temps : tout d'abord un travail définitionnel car l'une des difficultés majeures auxquelles se heurte la lecture littéraire est à sa propre définition. Pour débroussailler ensuite les enjeux spécifiques du corpus littéraire présenté comme des dichotomies conceptuelles (Barthes). Avant d'exposer ce qui constitue à nos yeux les enjeux majeurs de la lecture littéraire comme un équilibre dialectique entre deux finalités complémentaires comme véritable achèvement de l'œuvre littéraire (Denizot, Dufays, Louichon, Brillant Rannou). En deuxième lieu, la naissance du sujet lecteur représente un changement de paradigme en didactique et un nouvel enjeu de la littérature en FLE. Une manière de rétablir le texte littéraire au cœur de l'enseignement de la lecture. Certains ouvrages vont nous permettre d'ébranler un détour sur les fondements théoriques de la lecture littéraire, (Jouve, Picard, Eco, Shmitt, Dufays & Viala). Pour conclure, il s'agira de montrer les résultats d'une recherche sur la lecture littéraire menée à bien à l'Université de Castilla-La Manche.

Références:

Barthes R. (1984). « Sur la lecture », *Le Bruissement de la langue*, Seuil, coll. « Points.

Picard M. (1986). *La Lecture comme jeu*, Minuit, 1986.

Rouxel A. & Langlade G. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.

Viala A. (1987). « L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans M. Picard (dir.), *La Lecture littéraire*, Clancier.

Prototipo de un juego de microrrelatos digital e hipermedial: de la teoría a la educación literaria

Xaquín Núñez Sabarís¹, Ana Cea Álvarez²

Universidade do Minho

¹xnunez@elach.uminho.pt

Palabras clave: *microrrelato; hipermedialidad; gamificación; educación literaria.*

Este trabajo tiene por objeto la descripción y fundamentación teórica, metodológica y procedimental del prototipo de un juego digital e hipermedial sobre el microrrelato. El soporte principal del contenido será una galería de microrrelatos seleccionados en función de las categorías temáticas y narrativas que han sido recurrentes y definitorias de este género, cuya acción gamificada exigirá que los alumnos/jugadores realicen actividades tanto de comprensión, como de inferencia e incluso de producción creativa.

La adecuación de la minificción para la comprensión de los mecanismos narrativos, el fomento de la lectura o el estímulo a la creatividad literaria ha sido constatada en múltiples estudios. En esta ocasión, pretendemos partir de estos fundamentos para articular esta propuesta didáctica gamificada, a fin de poner en práctica la escritura creativa, elaboraciones transmediales texto-visuales o, en un plano de competencias más generales, la construcción de una conciencia crítica y ciudadana.

En la mecánica del juego se incorporarán las figuras más reconocibles del imaginario microcuentista como los dinosaurios, las hormigas, sirenas o fantasmas para potenciar el aprendizaje en acción pretendido.

En un ámbito más teórico-literario, se abordará, igualmente, la cuestión -así sea como hipótesis- de si es posible, viable o necesaria la construcción de un canon educativo del microrrelato.

Referencias:

- Alcaraz Andreu, C. y González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿Moda pasajera o ha venido para quedarse?. *E-SEDLL*, 2, 57-73.
- Calvo Revilla, A. (ed.) (2019). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Visor.
- Núñez Sabarís, X. & Ribeiro, E. (2020) Taxonomía del microrrelato hispánico del siglo XXI: propuestas metodológicas de investigación en (la) red. En Ana Calvo Revilla & Eva Ramos Álvarez (Eds.), *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 79-98). Peter Lang.

La lectura literaria a través de los ojos de los futuros maestros. Un estudio comparativo entre el alumnado de 1º y 3º del grado "Mestre d'Educació Primària" de la UB

Marta Ochoa Lumbreras

Universitat de Barcelona

marta.ochoa@ub.edu

Palabras clave: *lectura literaria, mediador literario escolar, perfiles lectores, formación inicial de maestros, sistema de creencias.*

La lectura literaria desempeña un papel fundamental en el aula como instrumento didáctico que, no solo favorece el aprendizaje académico, sino que también contribuye al desarrollo individual y social de los alumnos. Los maestros tienen la responsabilidad de motivar a los alumnos para la consecución de los objetivos literarios y sus beneficios correspondientes, convirtiéndose así en un adecuado mediador literario. A principios del año pasado, el Gobierno propuso una reforma de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria que afecta directamente a las didácticas específicas, dentro de las que se encuentra la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta circunstancia, junto con la falta de experiencias literarias personales gratificantes en la escuela, nos llevó a diseñar un estudio que subrayara la necesidad de una formación inicial de calidad a través de la comparación de las creencias, representaciones y saberes sobre la lectura literaria de dos grupos de futuros maestros de Educación Primaria. Por medio de cuestionarios y con el apoyo de dos entrevistas, hemos observado que las creencias, las representaciones y los saberes de los alumnos que han cursado una asignatura específica de Literatura Infantil y Juvenil evolucionan positivamente, resaltando la necesidad de una formación específica en Didáctica de la Literatura y aportando resultados interesantes.

Referencias:

- Larrañaga, E., Yubero, S. & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM.
- Munita, F. (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 1-6.
- Luján, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primaria. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 110-124.
- Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, (38), 37-45.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Colomer, T. (2018). Recerca i formació de professionals en el camp de la literatura infantil i juvenil. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 9-26.

Familias 3.0: los entornos familiares en el álbum ilustrado para primeros lectores (2020-2024)

Rosa M. Pardo Coy¹, Miquel A. Oltra-Albiach²

Universitat de València

¹ rosa.pardo@uv.es, ² miquel.oltra@uv.es

Palabras clave: *literatura infantil; diversidad familiar; álbum ilustrado; educación literària.*

La presencia de diversidad familiar en la literatura infantil ha supuesto, sin duda, un elemento de visibilidad para aquellos entornos familiares diferentes a los núcleos tradicionales, pero también un factor empoderador para todas las infancias que no se veían reflejadas en los relatos infantiles clásicos. Sin embargo, con el tiempo asistimos, por un lado, al renacimiento de actitudes hostiles a la diversidad desde diferentes ámbitos políticos, sociales y educativos, y, por otro, a una cierta estabilización de temas y estructuras de relatos relacionados con la diversidad, como corresponde a un tipo de literatura que con los años va alcanzando su madurez.

En anteriores investigaciones nos hemos centrado sobre todo en literatura producida dentro de la comunidad LGTBIQ+ con el fin de conocer qué se visibiliza (y cómo) en estas obras. Ahora nos proponemos valorar textos dirigidos en principio al conjunto de la sociedad, con el fin de analizar cómo son las familias que aparecen en estas obras, siempre con una intención didáctica que ayude a los y las docentes en su tarea de mediación y a la hora de plantear actividades en el aula que presenten la diversidad como posibilidad de enriquecimiento y de mejora en diversas competencias.

Referencias:

- Moya, A. J.; Cañamares, C. (coords.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pardo Coy, R. (2019). *La literatura infantil i juvenil valenciana: aproximació a la diversitat familiar (2010-2015)* [tesis doctoral]. Universitat de València.
- Soler Quílez, G. (2019). *Leyendo el arcoíris en las clases de lengua: hacia un modelo de escuela queer* (tesis doctoral). Universidad de Alicante: <http://hdl.handle.net/10045/109375>

Esriptura creativa i col·laborativa mitjançant Viacocrea: una experiència innovadora en l'educació de mestres

Manoli Pifarré Turmo¹, Laia Cutillas Alberich², Maria Sitjà Martín³

Universitat de Lleida.

¹ manoli.pifarre@udl.cat, ² laia.cutillas@udl.cat, ³ maria.sitja@udl.cat

Paraules clau: *procés creatiu; escriptura col·laborativa; educació creativa; formació de mestres; conte infantil.*

Des de diferents fòrums educatius es constata la necessitat de promoure les competències de la creativitat i la col·laboració. Tanmateix, la creativitat és un concepte complex i polièdric (Sawyer, 2021). Actualment, la metodologia d'aprenentatge basat en projectes (ABP) s'ha utilitzat per fomentar la cocreativitat ja que pot incloure les quatre característiques pedagògiques que Sawyer afirma que són rellevants per desenvolupar la creativitat com a procés: a) iteració; b) ambigüitat; c) exploració; i d) generació d'idees. Les tecnologies interactives poden promoure i orquestrar els processos cocreatius. Amb aquesta finalitat, s'ha dissenyat la tecnologia Viacocrea per promoure processos cocreatius a les aules. Viacocrea ofereix a professors i alumnes una plataforma col·laborativa multiusuari i permet la representació gràfica de processos cocreatius amb un conjunt de tècniques visuals que augmenten el repertori d'estratègies per resoldre un repte de manera innovadora.

L'objectiu d'aquesta comunicació és analitzar com Viacocrea pot promoure l'escriptura creativa en grup i ajudar a generar un conte infantil original i ben elaborat. S'ha dissenyat un estudi de cas (Lester et al., 2020) en el que han participat 40 estudiants del doble Grau d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Lleida, en l'assignatura Didàctica de la Llengua. Els participants han utilitzat la tecnologia Viacocrea per acomplir el repte de crear un conte dirigit a infants d'entre 3-6 anys. S'ha avaluat, per una banda, la percepció de l'alumnat sobre les potencialitats i dificultats de la tecnologia per aprendre processos cocreatius i, per altra banda, la qualitat dels textos escrits de forma cocreativa.

Entre els resultats aconseguits destaquem que, pel que fa a la tecnologia, l'alumnat percep de forma molt positiva el guiatge del procés creatiu que ofereix Viacocrea en forma de fases i passos, i també assenyala l'impacte que ha tingut en orquestrar la generació i selecció de les idees de forma col·laborativa. Tot i això, també remarquen la necessitat de trobar un equilibri entre guiar el procés i oferir certa llibertat als membres del grup per decidir els passos i processos a seguir. Caldria que la plataforma emfatitzés més que el procés cocreatiu que proposa és només una guia i que el grup ha de decidir quins aspectes del procés realitza i quins no són necessaris. Com a implicació educativa, l'alumnat indica la necessitat de plantejar un repte amb un grau de dificultat suficient que faci necessari el seguiment d'un procés cocreatiu. En aquesta experiència, el grau de dificultat era relativament baix i no justificava la realització d'un procés cocreatiu tan complex.

En segon lloc, pel que fa a la qualitat dels escrits, tots els contes seguien l'estructura canònica dels textos narratius i van treure la màxima puntuació pel que fa a l'adequació a l'edat. A més, van obtenir puntuacions mitjanes o altes en originalitat, fluïdesa, elaboració i flexibilitat, és a dir, els contes mostraven característiques que es relacionen directament amb el llenguatge creatiu

(D'Souza, 2021). Així doncs, destaquem les potencialitats de Viacocrea per aprendre processos essencials per desenvolupar la creativitat i el treball col·laboratiu en la formació de mestres.

Referències:

- D'Souza, R. (2021). What characterizes creativity in narrative writing, and how do we assess it? Research findings from a systematic literature search. *Thinking Skills and Creativity*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100949>
- Lester, J. N., Cho, Y., & Lochmiller, C. R. (2020). Learning to do qualitative data analysis: A starting point. *Human resource development review*, 19 (1), 94-106. <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>.
- Sawyer, R. K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*, 31, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.joc.2021.100002>

La biblioteca escolar com a element vertebrador del Pla lector de centre. Un exemple de bones pràctiques a partir d'un estudi de cas

Leticia Ponce Soler¹, Josep Ballester Roca², Francesc Rodrigo Segura³

Universitat de València

¹ leponso@alumni.uv.es, ² josep.ballester@alumni.uv.es, ³ francesc.rodrido@alumni.uv.es

Paraules clau: *foment de la lectura; biblioteca escolar; pla lector de centre; competència lectora i literària.*

Les biblioteques, que temps enrere havien estat grans dipòsits de llibres i memòria, un mena de museu de la saviesa, un espai reservat als adults, per a l'estudi i la recerca silenciosa; amb el temps, s'han convertit en un espai públic, de descobriment i interacció cultural.

En l'àmbit educatiu, és habitual l'existència d'una biblioteca escolar, la qual massa sovint veu el seu ús limitat a la funció de centre de recursos per a l'aprenentatge (CRA). Reduir-la als recursos materials i electrònics de què disposa és ignorar el seu paper com a agent implicat en la formació lectora i literària de l'alumnat.

A més, amb el nou marc legal, la comprensió lectora –i, en general, tots els processos cognitius que intervenen en el procés de lectura–, com a part important de les competències comunicatives, es revela com la base en què ha de sustentar-se l'educació. La biblioteca escolar, pel seu caràcter transversal, esdevé un instrument pedagògic que ha d'integrar-se en la pràctica docent en les diferents àrees de coneixement i alinear-se amb els assoliments que pretén el nou currículum competencial, especialment en matèria d'informació i comunicació (Baró, 2008).

Un centre que aspire a crear, tant al seu si com al seu voltant, una comunitat de lectors necessita la implicació directa de la biblioteca. Al Pla lector de centre (PLC), ha d'aparèixer l'objectiu de fer de la biblioteca escolar un espai viu i actiu, que albergue activitats d'animació lectora i aglutine els distints membres de la comunitat educativa. La seua dinamització democratitza l'accés a la informació, el coneixement i la cultura, especialment en contextos en què aquest espai esdevé gairebé l'única via per vincular-se a la lectura (Novoa i Pousa, 2024).

A hores d'ara, no és estrany trobar centres educatius que han creat una comissió de biblioteca. Tanmateix, l'existència d'una biblioteca a l'institut o a l'escola no implica necessàriament un major índex d'alumnat lector ni un canvi exponencial en la seua competència lectora. En aquest sentit, diversos estudis demostren que disposar d'un professional especialitzat contribueix a millorar els resultats dels estudiants de manera que podria inclús actuar com a coordinadora del PLC (Baró, 2008; Solé, 2003).

Aquesta comunicació és el resultat d'un estudi de cas en què se sotmet a avaluació el Pla lector d'un centre concertat valencià, el qual fou escollit sota criteris de qualitat i innovació.

Els objectius principals de la investigació són, d'una banda, analitzar les pràctiques implantades en el marc del seu PLC a partir de l'experiència i les opinions de dos agents implicats directament en la situació de la lectura a l'institut: el professorat i la bibliotecària escolar. D'altra banda, establir-ne els punts forts i els aspectes de millora.

Per portar a terme l'anàlisi, s'ha fet servir una metodologia qualitativa basada en l'anàlisi

documental, l'entrevista semiestructurada i el qüestionari en profunditat. En les conclusions, es podrà comprovar com la biblioteca escolar s'ha convertit en l'epicentre de la vida lectora del centre gràcies a les distintes activitats que s'hi porten a terme des que hi ha una persona especialitzada al capdavant i com aquestes iniciatives contribueixen a l'adquisició de la competència lectora i literària de l'alumnat, en el marc del Pla lector de centre.

Referències:

- BAJÉN GARCÍA, E., I LÓPEZ SANZ, M. J. (2007). *Plan Lector. Marco teórico para el desarrollo del Plan Lector de centro*. Barcelona: Casals.
- BALLESTER ROCA, J. (2015). *La formación lectora y literaria* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- BARÒ, M. (2008). Les biblioteques escolars i la lectura, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 46.
- NOVOA, C. I POUÇA, M. (2024). La biblioteca escolar, ¿milagro u oportunidad?, dins Ambrós Pallarés, A. (Coord.), *Revista Dossier #Competencia lectora en el siglo XXI*, 9.
- SOLÉ, S. (2003) Biblioteques escolars. Llegir per aprendre, llegir per gust, *Lectures programades i hàbit lector*, Guix, 291.

La interacción generada entre docentes y herramientas de IAG: Análisis de los patrones discursivos

Joan Tomàs Pujolà Font¹, M. Vicenta González Argüello², Zoraida Cantarero Aybar³, Olivia Espejel Nonell⁴

Universitat de Barcelona

¹jtpujola@ub.edu, ²vicentagonzalez@ub.edu, ³zoraida.cantarero@ub.edu, ⁴olivia.espejel@ub.edu

Palabras clave: *Aprendizaje de lenguas; formación de profesores; inteligencia artificial generativa.*

Tras la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la sociedad a finales del año 2022 y el revuelo que eso causó, consideramos que nadie duda del potencial que estas herramientas poseen en el contexto de la enseñanza de lenguas y más específicamente en el ámbito de la formación de profesorado para dicha tarea (Kohnke, Moorhouse, y Zou, 2023).

La propuesta que nosotros abordamos se enmarca en los estudios sobre la interacción que se establece en los procesos de enseñanza entre docente y alumnado, y que tenían como objetivo el análisis del discurso generado en el aula (Llobera, 2008; González, 2010). En estos momentos a esta interacción entre docentes y alumnado se le suma otro agente, las herramientas de IAG y eso nos lleva a indagar sobre cómo los docentes interactúan con ellas para alcanzar sus objetivos didácticos. Hasta ahora contamos, en el ámbito de la enseñanza de español, con algunos trabajos (González, Pujolà y Mena, 2024), pero se ha de seguir en esta línea para poder obtener resultados que faciliten la formación del profesorado en relación con la competencia digital docente. Por todo ello, el objetivo que nos proponemos con nuestra investigación es analizar la interacción entre herramientas de IAG y los docentes de español para obtener tendencias de éxito, teniendo en cuenta tanto los prompts o peticiones iniciales como los de seguimiento.

Este estudio hace el seguimiento de dos informantes, profesores de español en ejercicio, a través del historial de interacción con las herramientas de IAG que normalmente usan en su labor docente, tanto para la elaboración de planes de clase, resolución de dudas, ideas para llevar al aula, como para el diseño de actividades para su alumnado. En esta comunicación se presentarán los resultados que en estos momentos se están analizando siguiendo el marco teórico del análisis del discurso, pero incorporando las producciones de chatbots (Ji, Han, & Park, 2024:92).

Referencias:

- González Argüello, M.V. (2010). El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias? *Phonica*, 6, 26-48.
- González, M.V.; Pujolà, J-T; Mena, M. (en prensa). Aprendizaje dialogado: análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT.
- Ji, H., Han, I., & Park, S. (2024). Teaching foreign language with conversational AI: Teacher-student-AI interaction. *Language Learning & Technology*, 28(2), 91-108. <https://hdl.handle.net/10125/73573>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. y Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Llobera, M. (2008). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. EnmarcoELE. *Revista de didáctica ELE* núm. 7. https://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf

Com els futurs mestres acompanyen els infants en la construcció de coneixement metalingüístic: l'experiència del taller de jocs de llengua

M. Teresa Puntí Jubany

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

teresa.punti@uvic.cat

Paraules clau: *ludificació; didàctica de la llengua; reflexió metalingüística; formació inicial dels mestres.*

En la formació inicial dels futurs mestres convé trobar situacions que els obliguin a utilitzar estratègies i coneixements per ensenyar determinats continguts a determinats grups d'alumnes, més enllà del Pràcticum. En l'àmbit de la didàctica de la llengua, aquestes estratègies, emmarcades en el coneixement didàctic del contingut (Bolívar, 2005), permeten potenciar la reflexió lingüística i els seus mecanismes interns de relació, és a dir, ajuden a construir coneixement metalingüístic (vegeu Camps i Zayas, 2006; Ribas, Fontich i Guasch, 2014; Barbeiro et al., 2022). Es tracta d'acostar els infants a la sistematització dels coneixements gramaticals, tot estimulant la seva competència comunicativa i el pensament abstracte i científic.

Amb la voluntat d'anar cap a l'assoliment d'aquest propòsit, des de l'assignatura de Didàctica del Llenguatge II de tercer curs del Grau de Mestre en Educació Primària de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia (FETEP) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), s'introdueix els futurs mestres a la ludificació. En equips de treball cooperatiu, planifiquen, dissenyen i porten a la pràctica jocs de llengua que alumnes de CM o CS de Primària d'escoles vigatanes experimenten a les aules de la facultat un matí a la setmana durant unes quantes sessions semestrals (projecte Escola i Universitat). A partir del joc tenen l'oportunitat d'ajudar els infants a descobrir, potenciar i integrar coneixements i habilitats de l'àmbit lingüístic en un context lúdic, motivador i col·laboratiu que té en compte els diferents ritmes i nivells d'aprenentatge (Magadán, 2019).

Els responsables de cada joc preveuen i planifiquen bastides de recepció i de transformació per dotar els infants d'eines que reforcin el seu raonament inductiu, la seva capacitat de trobar patrons, comparar, contrastar, etc. A cada sessió hi ha també un grup d'observadors. Tot prenent notes i enregistant les interaccions adults-infants recullen evidències que després comparteixen amb els subjectes observats. En aquesta comunicació, doncs, s'exposarà com en aquest laboratori didàctic els futurs mestres potencien l'activació dels coneixements previs, quines estratègies trien per donar consignes i instruccions, com ajuden a fer hipòtesis i a resoldre reptes, com fan reflexionar sobre els errors, els encerts i els aprenentatges adquirits, etc. al servei de la construcció de coneixement metalingüístic.

Referències:

- Barbeiro, L., Pereira, L., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalingüístics e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico / Metalinguistic terms and grammatical choices in the collaborative writing of primary school students. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 35(2), 45-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Camps, A., & Zayas, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Graó.
- Magadán, C. (2019). Paraules augmentades: jugar per reflexionar sobre la llengua. *Articles. Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 82, 21-28.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (2014). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. P.I.E Peter Lang.

Dimensión didáctica del proyecto infantil asturiano “Seliquíu/Xentiquina”: aportaciones a las competencias lingüística y literaria

José Luis Remis García¹, Begoña Camblor Pandiella²

Universidad de Oviedo

¹ remisjose@uniovi.es, ² camblorbegona@uniovi.es

Palabras clave: *literatura; infantil; asturiano; competencias; lingüística.*

La marginación histórica vivida por la lengua asturiana durante la dictadura franquista impidió un desarrollo literario y musical normalizado y que, además, fuera apropiado para el público infantil. A pesar de que “la escuela tiene una especial responsabilidad en el desarrollo lingüístico de los alumnos/as” (González Riaño, 1994), no se consideraba al asturiano en sus marcos curriculares, hasta que, en el curso 85-86, un programa piloto permitió el aprendizaje de esta lengua en algunos centros educativos del Principado de Asturias.

Sin embargo, los docentes que se enfrentaban a este reto lo hacían con muy pocos recursos didácticos. En un colegio del oriente de Asturias, Nacho Fonseca aprovechó sus conocimientos musicales para crear canciones infantiles que serían interpretadas por un coro escolar: Seliquíu. Su traslado a otro colegio en el curso 86-87 supuso la creación de un coro nuevo, Xentiquina. En total, se grabaron diez discos que permitían a los docentes contar con materiales para ofrecer un acercamiento comunicativo a la lengua asturiana, generando un enriquecimiento léxico y un instrumento para la expresión de emociones y pensamientos.

En este trabajo se analizan las canciones desde varias perspectivas: sin olvidar la dimensión musical, el uso de un registro sencillo en cada uno de los versos permite un manejo de la lengua asturiana en toda su amplitud, con claras aportaciones a la competencia lingüística del alumnado. Además, observadas bajo el prisma de la poesía infantil, las canciones escritas por Fonseca abarcan tanto el entorno urbano como rural (parques, estaciones de tren, ayuntamiento, faroles, etc.). Los animales adquieren una relevancia especial, igual que la vida académica de los niños/as (los recreos, las relaciones entre iguales, las notas, las asignaturas...). Es significativo el carácter metamusical y metalingüístico de algunos temas, así como la presencia de nanas (añadas) y villancicos. En muchos de ellos encontramos críticas abiertas, mensajes ecologistas, transgresión de las normas y elementos característicos de la lírica tradicional como los sinsentidos, el desenfado y la sencillez del ritmo y el verso.

Seliquíu y Xentiquina constituyeron un fenómeno musical que aún pervive, hoy día, en los centros educativos del Principado de Asturias, en los que sirve como eje de desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y, por supuesto, musicales del alumnado.

Referencias:

- Fonseca Alonso, X. I., (1986). Seliquíu, cancios pa neños. Academia de la Llingua Asturiana.
- Fonseca Alonso, X. I., (1988). Cancios de xentiquina. Academia de la Llingua Asturiana.
- Fonseca Alonso, X. I., (1990). Seliquíu, cancios pa neños. Academia de la Llingua Asturiana.
- Fonseca Alonso, X. I., (1990). La música como recursu didáuticu nel deprendimientu del asturianu na Educación Primaria. Academia de la Llingua Asturiana.
- González-Riaño, X. A. (1994). Interferencia lingüística y escuela asturiana. Academia de la Llingua Asturiana.
- González-Riaño, X.A. (coord.). (2007). Recursos y estratexes didáutiques. Actes del XI Alcuentru Internacional “Llingua Minoritaria y Educación”. Academia de la Llingua Asturiana.

Mis memes y yo: Exploración discursiva a la identidad del profesorado de lenguas en formación

Sergio Rey-Godoy¹, Boris Vazquez-Calvo²

Universidad de Málaga

¹sergioreygodoy@uma.es, ²bvazquezcalvo@uma.es

Palabras clave: *identidad-como-discurso; identidad del profesorado de lenguas; memes; multimodalidad; profesores de lenguas en formación.*

En la era digital actual, las prácticas letradas digitales desempeñan un papel crucial en la manera en que los individuos se presentan y dejan marcas de identidad en línea. Entre estas prácticas, los memes sobresalen por su vivacidad discursiva y tono jocoso. Conocer y explorar la identidad mediada por estas prácticas letradas en línea es esencial para el profesorado de lenguas, su autoconocimiento y el crecimiento continuo (Varghese et al., 2005). *Story by Memes* es una actividad innovadora en la que profesores de lengua inglesa en formación crean historias de autopresentación utilizando memes que generan o adaptan. Con un corpus de casi 800 memes y 84 historias compilado en 2023, empleamos el marco analítico de Yus (2018) para inferir la identidad-como-discurso mediante la orquestación multimodal de las historias y los substratos culturales utilizados en los memes. La contextualización pragmático-discursiva de los memes indica ciertas marcas de identidad y comportamentales que los participantes podrían haber vivido previamente mientras aprendían lenguas o pueden proyectar en tanto que futuros profesores de lenguas. Entre otras, los hallazgos apuntan a que: (1) las afinidades por la cultura popular, como bandas de música, propelen las motivaciones de los profesores en formación para aprender lenguas; (2) los profesores en formación con un bagaje filológico no suelen exhibir rasgos vocacionales para la docencia de lenguas (muchos memes reflejan la enseñanza como una profesión estable pero poco atractiva), y (3) muchos memes exhiben las habilidades plurilingües y translingües de los participantes, lo que apunta a un repertorio lingüístico variado y multiletrado, un hallazgo que podría animar a formadores de profesores de lenguas a explorar pedagogías translingües como *Awakening to Languages* (Pinho & Moreira, 2012). Al examinar y reconstruir estas narrativas basadas en memes, el estudio permite comprender con detalle cómo se yuxtaponen la cultura y discurso digitales y la formación de identidad de los docentes de lenguas en formación. *Story by Memes* y otras propuestas pedagógicas análogas pueden servir como precursores de aproximaciones más contemporáneas a la educación lingüística, que abandere, con perspectiva crítica, un análisis y aprovechamiento didáctico de las maneras de comunicar y construir discurso mediado por tecnologías hoy. Además, este tipo de propuestas también sirven como instrumentos de análisis de necesidades, especialmente en grupos clase numerosos, para conocer los desafíos, problemas y oportunidades ante la docencia de lenguas de las generaciones de docentes noveles.

Referencias:

- Pinho, A. S. y Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school English teachers learning about plurilingual and intercultural education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.04>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. y Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlle0401_2
- Yus, F. (2018). Identity-related issues in meme communication. *Internet Pragmatics*, 1(1), 113-133. <https://doi.org/10.1075/ip.00006.yus>

L'avaluació competencial de l'educació lingüística i literària en les situacions d'aprenentatge en la formació de docents

Francesc Rodrigo Segura¹, Patricia Martínez León², Dominika Fajkisova³

Universitat de València

¹ francesc.rodrido@uv.es, ² patricia.martinez-leon@uv.es, ³ dominika.fajkisova@uv.es

Paraules claus: *ABP, Situacions d'Aprenentatge, Avaluació Competencial, Educació Lectora i Literària; Formació del Professorat.*

En aquesta comunicació es presenta un projecte realitzat fent servir la metodologia ABP, que consisteix en l'elaboració d'una programació anual d'educació lingüística i literària mitjançant el disseny de Situacions d'Aprenentatge en el marc de la LOMLOE. La proposta s'ha realitzat en l'assignatura de Planificació de la Llengua i la Literatura de 4t curs dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en el curs 2023-2024.

La LOMLOE estableix la necessitat de crear SA motivadores i competencials, que permeten als estudiants desenvolupar habilitats i competències clau per al seu futur personal i professional. D'acord amb aquesta premissa, ens hem centrat en una de les característiques bàsiques que, segons la LOMLOE, han de tenir les SA: plantejar l'avaluació competencial del treball realitzat pels estudiants.

En la didàctica de la Llengua i la Literatura, aquestes situacions han de preveure usos lingüístics i literaris en els contextos d'educació formal i en tots els contextos d'activitat als quals té accés el nostre alumnat i que li suposen oportunitats d'aprenentatge. Cal tenir en compte les diferents esferes de la vida en què es projecten les competències específiques d'aquesta matèria: l'espai personal, el social i l'escolar.

Recordem que l'avaluació és un dels aspectes més discutits entre el professorat per la seua incidència directa en la seua labor docent i en el futur professional de l'estudiantat. En la LOMLOE es planteja amb un sentit global, continu i formatiu. Ha de tenir un enfocament competencial que remarque la importància d'avaluar els aprenentatges i els processos d'ensenyament, mitjançant el desenvolupament de metodologies actives. Les SA han de constatar que qualsevol expressió del coneixement de l'alumnat siga susceptible de ser avaluada. En altres paraules, les mateixes SdA han de proporcionar informació necessària per a realitzar un seguiment adequat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Així doncs, el paper de l'avaluació és essencial i ha de ser present en tota SdA, destacant la seua dimensió formativa i formadora, i atorgant una rellevància destacada a l'autoavaluació i la coavaluació. (Per això és imprescindible dissenyar instruments d'avaluació adequats i variats que faciliten el seguiment per part del professorat i la reflexió i l'autoregulació de l'alumnat) i que s'ajusten al principi d'avaluar el coneixement en acció. Entre els principals instruments d'avaluació es troben els porfolis o dossiers d'aprenentatge, les rúbriques, les llistes de comprovació, etc. En tot cas, ha de promoure que l'alumnat expresse el seu coneixement utilitzant diferents vies (orals, escrites, gràfiques, audiovisuals, digitals, etc.). Per això, el sistema d'avaluació ha d'incorporar la coavaluació, l'autoavaluació i la revisió del procés d'aprenentatge.

Els resultats obtinguts de l'anàlisi dels projectes permeten afirmar que aquestes SA ofereixen una oportunitat per a l'aprenentatge competencial i interdisciplinari i la seua transposició didàctica a les aules.

Referències:

- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Rodrigo Segura, F. y Ballester Roca, J. (2020). La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 34(2), 35-52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1589>
- Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Octaedro.

“Dinámica de la expresión literaria” como estrategia para el desarrollo de la escritura creativa

Marciall Yolanda Rodríguez Manchay¹, Tania Patricia Rodríguez Manchay², Virginia Sánchez Andrade³

Universidad Bolivariana del Ecuador

¹ myrodriguez@ube.edu.ec, ² tprodriguez@ube.edu.ec, ³ vsancheza@ube.edu.ec

Palabras clave: *Escritura creativa; estrategia metodológica; dimensión de la literatura.*

La "Dinámica de la expresión literaria" es una estrategia metodológica diseñada para mejorar el proceso de escritura creativa en el ámbito educativo, proporcionando un enfoque práctico y colaborativo que facilita el desarrollo de habilidades literarias en los estudiantes. En el campo de la literatura, esta estrategia es fundamental ya que promueve la apreciación y comprensión profunda de los textos, lo que a su vez enriquece la capacidad de los alumnos para crear sus propias obras. Se busca direccionar al maestro desde la misma propuesta curricular ecuatoriana, asegurando que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva. Esta metodología promete transformar significativamente las prácticas educativas en la asignatura lengua y literatura y en especial al desarrollo del proceso de la escritura creativa en los estudiantes mediante una orientación sistematizada y adaptable que se enfoca en la capacitación docente, la evaluación continua y el uso de recursos variados. La estrategia metodológica diseñada se fundamenta en teorías educativas contemporáneas como la pedagogía constructivista, el aprendizaje significativo y tecnologías emergentes para promover la creatividad, la expresión de sentimientos y el pensamiento crítico en la dinámica del análisis literario. Esta propuesta incluye una profunda revisión teórica, talleres prácticos con especialistas y retroalimentación continua por parte de los involucrados. La estrategia metodológica ha mostrado cambios radicales al promover en los estudiantes ideas originales a partir de la lectura. Asimismo, se presentan ejemplos con obras de la literatura universal adaptadas al año básico escogido como muestra. Este trabajo investigativo inició con el proceso de formación de cuarto nivel y ahora presenta una propuesta innovadora, factible y necesaria que contribuye al proceso didáctico para el estudio de la obra literaria en las aulas de Ecuador, lo que redundará en la expresión creativa y crítica a fin de la formación integral del estudiante.

Referencias:

- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Méndez, J., & Zavala, M. (2016). La escritura creativa en el aula. Editorial Universidad de Antioquia.
- Viteri, J. (2018). Estrategias para la enseñanza de la escritura creativa en Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Rodríguez, A. (2021). La escritura creativa: Técnicas y estrategias para la enseñanza. Editorial Literatura.
- Gómez, L. (2018). Técnicas de escritura creativa: Inspiración y práctica. Ediciones Literarias UPF Barcelona School of Management. (2017, 25 de julio). Educar la creatividad. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de (<https://quorum.bsm.upf.edu/intro/educar-la-creatividad/>).

“Abrazando el plurilingüismo”: una propuesta para la aproximación a la lengua escrita en un contexto monolingüe

Sara Rojo Cordero

Universidad de León

srojoc00@estudiantes.unileon.es

Palabras clave: *competencia plurilingüe; Educación Infantil; metodología PLURAL; álbum ilustrado; alfabetización emergente.*

Durante los últimos años el interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en contextos educativos plurilingües ha crecido y se ha traducido tanto en experiencias llevadas a cabo en escuelas como en estudios realizados por varios grupos de investigación. No obstante, la mayor parte de ellos han sido desarrollados en comunidades autónomas bilingües y casi exclusivamente con alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Así pues, a fin de comenzar a explorar hasta qué punto esas propuestas y hallazgos pueden aplicarse y reproducirse en aulas con alumnado plurilingüe pero de Educación Infantil y en comunidades autónomas con una sola lengua oficial, se evaluó el efecto de una secuencia didáctica inspirada en la metodología del Grupo de Investigación PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) sobre la cantidad y la calidad de las respuestas lectoras de un grupo de niños y niñas.

Los participantes fueron 11 niños y niñas matriculados en el 1.er curso del 2.º ciclo de Educación Infantil (3 años), en un centro educativo público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de León (España). Tras una sesión de lectura de un álbum ilustrado desarrollada a modo de pre-test, se implementó la secuencia didáctica en las tres fases propuestas por PLURAL (Acoger, Crear Vínculos y Contrastar para Aprender) y a continuación se leyó de nuevo el mismo álbum (post-test). Durante todo el proceso se grabaron las intervenciones de los niños y fueron transcritas y analizadas utilizando un sistema de categorías de respuestas elaborado *ad hoc*: Plurlingüe (referencia aquellas respuestas lectoras en las que el alumno/a manifiesta palabras en una lengua ajena a la vehicular del aula), No Plurlingüe (recoge las respuestas lectoras en las que el alumno/a interviene en castellano o mediante cualquier tipo de respuesta no verbal), Dirigida (hace alusión a respuestas lectoras que previamente han sido suscitadas por órdenes, preguntas o sugerencias de la docente) y Espontánea (engloba las respuestas lectoras que surgen naturalmente de los alumnos, sin un input claro por parte de la maestra).

Los resultados del análisis evidencian que el número de respuestas en la lectura posterior a la secuencia didáctica fue mayor que en la lectura anterior a la misma y que la calidad de dichas respuestas cambió puesto que las intervenciones plurilingües fueron más y más espontáneas. Asimismo revela el tímido surgimiento de una lengua hasta entonces oculta.

De dichos resultados se extraen una serie de implicaciones didácticas y de investigación.

Referencias:

- Corsi, A., & Fondo, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>
- Jiménez Jiménez, M.A. y Rico Martín, A. M. (2022). Uso de la lengua materna en edades tempranas y contextos multilingües. En B. Cortina-Pérez, A. Andúgar, A. Álvarez, S. Corral, N. Martínez y A. Otto (Eds.), *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education* (pp. 33-40). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=920344>
- Larriet Suárez, Y. (2021). El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil. *Magister*, 32(2), 9-16. <https://doi.org/10.17811/msg.32.2.2020.9-16>
- Fons, M., & Palou, J. Coords. (2019): *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*. Octaedro.
- Margallo, A. M., & Colomer Martínez, M. T. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Univesidade do Porto*, 4, 21-37. <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339id2653&sum=sim>
- Teberovsky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30 (1), 18-28. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/sumario>

Aproximación multimodal a la Inteligencia Artificial para la formación del profesorado

José Rovira-Collado¹, Juan Carlos Pérez Beneyto²

Universitat d'Alacant

¹ jrovira.collado@ua.es, ² juancarlos.perez74@gcloud.ua.es

Palabras clave: *Formación del Profesorado; Tecnología Educativa; Enseñanza de la Lengua, Educación Literaria; Inteligencia Artificial.*

Cuando en diciembre de 2022 la FundéuRAE eligió “Inteligencia Artificial” (IA) como palabra del año se confirmaba una irrupción tecnológica en nuestras vidas, que pronto influyó en nuestra práctica docente. Aunque muchas de las herramientas ya existían antes, con la aparición en abierto de aplicaciones generativas como ChatGPT se generaliza el concepto en todos los ámbitos. Cualquier programa digital ha evolucionado rápidamente incorporando algoritmos nuevos y funcionalidades más potentes que amplían las posibilidades de cada herramienta. En el ámbito educativo, la incorporación de estas tecnologías ha sido enorme, con partidarios, que participan en los incontables monográficos académicos, y detractores que avisan de los posibles riesgos pedagógicos. La IA nos ofrece infinidad de nuevas funciones y dinámicas que enriquecen el proceso educativo, sobre todo en los ámbitos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, siendo tan relevante como el uso de móviles o redes sociales (**Hernández & Rayón, 2021**). Esta investigación realiza un recorrido concreto por la inclusión de la IA en distintas asignaturas. El objetivo principal es mostrar algunas posibilidades de la IA para trabajar la competencia comunicativa y la educación literaria. Se parte de las actividades del Máster de Formación del profesorado (**#INVTICUA24**). De partida, se han compartido múltiples vídeos para introducir los nuevos conceptos. Además, se han publicado respuestas concretas de ChatGPT para muchas de las prácticas de los blogs. del alumnado. Se trabajan distintas IA para generar imágenes de las y los protagonistas de las Constelaciones Multimodales de la Generación del 27 (**Miras et al., 2023**). También se ha propuesto la investigación educativa *Esto no lo puedo hacer sin IA*, donde cada equipo debe analizar las posibilidades de una IA para un curso concreto de Educación Secundaria. Se ha creado con ChatGPT un relato distópico sobre el futuro docente, dentro de la práctica Educación en 2030 (**Rovira-Collado et al. 2024**). Por último, se han tutorizado distintos trabajos finales de Grado y Máster que aprovechan y analizan esta tecnología. Se propone un análisis multimodal (**Martínez Carratalá et al., 2024**) porque se analizan, tanto herramientas para la creación de textos, como otras para imágenes o vídeos.

Esta investigación está dentro de la Red de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante: *Herramientas para la coevaluación educativa en la enseñanza superior* (5877).

Referències:

- Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135–156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., & Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Miras, S., Lanseros Sánchez, R., & Rovira-Collado, J. (2023). Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 163–187. <https://doi.org/10.18172/con.5660>
- Rovira-Collado, J., Martínez-Carratalá, F. A., & Miras, S. (2024). La educación en 2030. Prospectiva del futuro por profesorado en formación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 41–60. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37987>

Inclusión de la IA como herramienta en el proceso evaluativo de Didáctica de la Lengua

José Rovira Collado¹, Juan Carlos Pérez Beneyto²

Universidad de Alicante

¹ jrovira.collado@ua.es, ² juancarlos.perez74@ua.es

Palabras clave: *Evaluación, Formación Docente, Coevaluación, Tecnología Educativa, Inteligencia artificial.*

Desde la aparición y la evolución de forma exponencial de la IA en el último año, debemos posicionar todos los estudios para conseguir que sea un punto de apoyo y no un inconveniente en los procesos educativos y muy especialmente en el proceso evaluativo de la educación. La coevaluación nos permite conocer la valoración de las distintas actividades de otros compañeros y compañeras, así como fomentar el interés y la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Palacios Picos & López Pastor, 2013). Por su parte la heteroevaluación permite a una persona externa incluirse en el proceso evaluativo y es aquí donde la IA puede tener un énfasis o relevancia especial.

Para el desarrollo de la competencia profesional, la coevaluación nos permite desde las primeras etapas fomentar la mirada docente (Ivars et al., 2016) del alumnado de la Facultad de Educación, futuras y futuros docentes de las distintas etapas educativas. La posibilidad de usar la IA para triangular el proceso evaluativo (coevaluar, heteroevaluar y autoevaluar). Puede ser un punto de partida para la mejora del propio docente y por supuesto de su alumnado, preparando pues a nuestro alumnado a adquirir las llamadas 21st century skills (Van Laar et al., 2017), ejemplos como: la comunicación, la colaboración, la ciudadanía, la alfabetización digital, la creatividad, el pensamiento crítico o la resolución de problemas. Junto con la codocencia y la observación docente, la coevaluación son propuestas de innovación educativa que mejoran la formación del profesorado, con gran repercusión en el desarrollo de la competencia comunicativa (Rovira et al., 2022). Durante dos cursos, la red de investigación en docencia universitaria Herramientas para la coevaluación educativa en la enseñanza superior (5877) propondrá distintas estrategias para fomentar esta práctica en el alumnado de la Universidad de Alicante y otras universidades españolas. Pero ante la aparición vertiginosa de la IA se hace necesario ligar de una forma explícita, los procesos estudiados en la red con los propios creados por la IA. Como nos indica González-González, C. S. (2023), “La inteligencia artificial (IA) ha demostrado su potencial para transformar numerosos campos, y la educación no es una excepción. En la era digital actual, la IA ha emergido como una herramienta poderosa que está revolucionando la forma en que se enseña y se aprende” y por ende el proceso evaluativo debe considerarse bajo la tutela de este prisma generacional. El estudio elaborado en la red nos permite además centrarnos en distintas herramientas digitales que favorecen la coevaluación y por supuesto en el eje triangular evaluativo y es en este momento actual donde la IA puede dar un nuevo enfoque o presentar un trabajo paralelo a dichas herramientas digitales.

En esta investigación se presentan tres escenarios de aprendizaje durante el curso 2023-24: Grado de Maestro en Educación Infantil y Máster de Profesorado de la Universidad de Alicante y Grado de Educación Social de la Universidad Complutense, centrados en la coevaluación y

la heteroevaluación, donde se han utilizado distintas herramientas creadas con inteligencia artificial (narrativas, rúbricas...) y plataformas digitales especializadas en los procesos evaluativos. Han participado más de 100 estudiantes de los distintos grados y se ha hecho un análisis comparativo de los resultados académicos al usar estas dinámicas y herramientas de evaluación. Los resultados demuestran la posibilidad de usar la IA como un apoyo en el proceso evaluativo, convirtiéndose así en una herramienta más a estudiar dentro de la propia red.

Referencias:

- Hernández-Ortega, J., & Camp, Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de educación*. 354, 749-764 <http://hdl.handle.net/11162/80923>
- Ivars, P., Fernández-Verdú, C. & Llinares, S. (2016). Cómo estudiantes para maestros miran de manera estructurada la enseñanza de las matemáticas al escribir narrativas. *La matematica e la sua didattica*. 24(1-2): 79-96
- Palacios Picos, A. & López Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*. 361, 279-305 <http://hdl.handle.net/11162/97536>
- Rovira-Collado, J., et al. (2022). Codocencia, coevaluación y observación para el desarrollo de la competencia docente en el aula de lengua y literatura. En R. Satorre Cuerda, (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2022. (pp. 237-251) Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/128687>
- Russell, S. J. y Norvig, P. (2020). *Inteligencia Artificial: Un enfoque moderno*. Pearson.
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4).
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender.

Lecturas transatlánticas para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado: redefiniendo el canon escolar

Mónica Ruiz Bañuls¹, Ignacio Ballester Pardo²

Universidad de Alicante

¹ monica.ruiz@ua.es, ² ignacio.ballester@ua.es

Palabras clave: *canon, lecturas; transatlánticas; competencia; inetcultural.*

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Gobierno de España, 2022) hace hincapié en el “desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado” (p. 81). La presencia de la interculturalidad como un elemento rector dentro de la nueva ley educativa conlleva una necesaria reflexión en torno a este concepto. Como subrayan diversos investigadores (Bernabé, 2012; Castro, 2019; Portador y Solórzano, 2022), la interculturalidad promueve la conexión entre culturas, la multidireccionalidad entre valores y tradiciones para el enriquecimiento mutuo, el cambio de perspectiva para solucionar problemas, el diálogo entre los agentes que se relacionan. De este modo, podemos afirmar que las propuestas interculturales “se reconocen a través de la tolerancia y relación recíproca, reconociendo lo que la otra cultura aporta” (Portador y Solórzano, 2022, p. 79). Sin embargo, como ha señalado María Bermúdez en diversos trabajos (2014, 2018), el objetivo de una educación literaria intercultural no reside únicamente en el texto literario, sino en la creación de un lector multicultural.

Por todo ello, consideremos que “la didáctica de la literatura puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso” (Ibarra, 2008, p. 337). Como señalan Encabo, Hernández y Sánchez (2019) “la hibridación y la sociedad posmoderna nos obliga a hablar de la imperante necesidad de una pluralidad de voces y de una diversidad de imaginarios en la formación literaria de nuestro alumnado” (p. 207). Redescubrir a través de los textos nuevos territorios posibles de la lectura, no solo es una estrategia didáctica “capaz de disolver las contradicciones que nos plantean los métodos historicistas o las literaturas nacionales, de estrechas miras, sino un imperativo ético en esta sociedad que vislumbramos en el horizonte y que nos ha tocado vivir” (García y Martos, 2021, p. 200).

En definitiva, consideramos que la inclusión en el canon de lecturas escolar de obras que recreen imaginarios culturales y literarios transatlánticos será una apuesta esencial para el desarrollo la “conciencia intercultural del alumnado” reclamada en el nuevo diseño curricular. En nuestra opinión, resulta imprescindible que los/as niños/as y jóvenes españoles/as conozcan las principales obras literarias de América Latina y no únicamente los clásicos de filiación europea para ampliar sus horizontes lectores. No solo la unidad idiomática justifica nuestro planteamiento, sino también la necesidad de formar lectores que diseñen y entiendan desde otro lugar una literatura que crece y se expande a nivel internacional y que proporciona una mirada crítica que completa su formación literaria y humanística. Solamente desde una mirada plural, “la enseñanza de la literatura abandonará el techo académico y desempeñará un protagonismo esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso que abarca múltiples imaginarios en un mundo multicultural” (Ibarra y Ballester, 2018, p. 37).

Referencias:

- Bermúdez, M. (2014). Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En Bermúdez, M. y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 66-83). Octaedro.
- Bermúdez, M. (2018). Educación literaria y literatura multicultural: una propuesta didáctica desde la enseñanza diversificada. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 57-78). Octaedro.
- Bernabé, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), pp. 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- García, G., y Martos, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca e Ibarra-Rius, N. (Eds.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-201). Narcea.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Portador, T. y Solórzano, O. (2022). Génesis, evolución y debate sobre el multiculturalismo e interculturalismo. *Revista Peruana De Antropología*, 7(11). <https://ojs.revistaperuanaantropologia.com/index.php/rpa/article/view/136>

Concepciones del personal bibliotecario sobre lectura no ficcional. El caso de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz

Roberto Saiz Pantoja¹, Eva Sánchez Arjona²

Universidad de Cádiz

¹ roberto.saiz@uca.es, ² eva.sanchez@uca.es

Palabras clave: *lecturas no ficcionales; libro ilustrado de no ficción; biblioteca pública; concepciones; prácticas bibliotecarias.*

En los últimos años han aumentado las investigaciones sobre lectura no ficcional debido a su impacto en la formación de lectores críticos (Taberero y Colón, 2023). A pesar de los estudios existentes sobre la producción editorial del libro ilustrado de no ficción (Sampérez y Margarida, 2023), su influencia en la formación lectora (Cristóbal-Hornillos et al., 2023), el lugar que ocupan en la escuela (Trigo et al., 2023) y las concepciones docentes sobre este tipo de obras (Romero Oliva et al., 2024), las investigaciones en contextos socioeducativos no formales, como las bibliotecas públicas, son menos frecuentes, aun constituyendo la alfabetización informacional crítica uno de los retos actuales de estas instituciones (Omella, 2023).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, el presente estudio se propuso indagar en los saberes, concepciones y prácticas sobre lectura no ficcional del personal bibliotecario de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. Desde un paradigma cualitativo, se llevó a cabo un estudio de caso de naturaleza intrínseca (Stake, 1998), mediante la realización de entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) a tres bibliotecarias especializadas en literatura infantil y juvenil, información bibliográfica y referencia. Para ello, se utilizó el guion de entrevista diseñado y sometido a validez de contenido por juicio de expertos, creado ad hoc para conocer las concepciones del personal bibliotecario sobre los libros ilustrados de no ficción, su integración en el fondo infantil y juvenil, el perfil de usuarios que consume no ficción y las estrategias de promoción y actividades de lectura no ficcional que se desarrollan en esta área (Sánchez-Arjona y Romero-Oliva, 2023). La información obtenida fue analizada mediante el uso combinado de la inteligencia artificial (ChatGPT) y el software de análisis cualitativo asistido por ordenador Nvivo-12, siguiendo las pautas propuestas por Lopezosa y Codina (2023).

Los resultados revelan una visión positiva por parte de las bibliotecarias hacia los libros ilustrados de no ficción, basada en los beneficios que ofrecen a los lectores. Se identificaron criterios claros para la selección y adquisición de obras, así como las fortalezas y debilidades del fondo de no ficción disponible para el público infantil y juvenil. Además, se reflexionó sobre el préstamo de estas obras y el perfil de los usuarios que la solicitan, proporcionando una visión realista sobre su utilización en la biblioteca. No obstante, se detectaron carencias en las estrategias de promoción de la lectura no ficcional y en las actividades de dinamización. Se concluye ofreciendo pautas de mejora orientadas a garantizar una mayor visibilización y promoción del género.

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

Referencias:

- Cristóbal-Hornillos, R., Sanjuán-Álvarez, M. y Villar-Secanella, E. M. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8(1), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lopezosa, C. y Codina, L. (2023). *ChatGPT y programas CAQDAS para el análisis cualitativo de entrevistas: pasos para combinar la inteligencia artificial de OpenAI con ATLAS.ti, Nvivo y MAXQD*. Departamento de Comunicación. Serie Editorial DigiDoc. PCUV04/2023.
- Omella, E. (2023). El Manifiesto de la IFLA-Unesco sobre bibliotecas públicas de 2022: un instrumento clave en el apoyo a las bibliotecas públicas. *Anuario ThinkEPI*, 17, e17a42. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a42>
- Romero Oliva, M. F., Florido Zarazaga, B. y Heredia Ponce, H. (2024). Concepciones en formación inicial docente: ODS y libros ilustrados de no ficción. *Prima social: revista de investigación social*, 45, 22-46.
- Sampérez, M. y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Sánchez-Arjona, E. y Romero-Oliva, M. F. (2023). Validación de una entrevista para explorar las concepciones de los bibliotecarios sobre los libros ilustrados de no ficción en el marco de la Agenda 2030. En P. Canto, W. Reyes, J. M. Romero y S. Alonso (Coords.), *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 149-156). Dykinson.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Taberner, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Trigo, E., Sánchez, E. y Saiz, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, 89, 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>

Creences i pràctiques de l'alumnat del Grau d'Educació Primària envers la retroacció correctiva escrita

Tania Salguero García

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

taniasg8@gmail.com

Paraules claus: *creences docents, retroacció correctiva escrita, formació inicial de docents, pràctiques de RCE, ensenyament de l'escriptura.*

Aquest estudi indaga en les creences i pràctiques de nou estudiants en formació inicial del grau d'Educació Primària en relació amb la retroacció correctiva escrita (RCE). La RCE és un àmbit àmpliament estudiat en contextos d'adquisició i escriptura de segones llengües, sobretot pel que fa a l'efectivitat dels tipus de correcció (directa, indirecta i metalingüística), l'extensió de la retroacció (focalitzada o no focalitzada) i la incorporació dels errors. En canvi, s'ha explorat menys des de la influència de les creences dels professors en les seves pràctiques de RCE (Lee & Mohebbi, 2021; Mao & Crosthwaite, 2019). Estudis previs en contextos de L2 mostren que les creences dels professors no sempre estan alienades amb les seves pràctiques de RCE (Junqueira & Payant, 2015; Lee, 2009; Mao & Crosthwaite, 2019), però encara és necessària més recerca en altres contextos menys investigats (Lee & Mohebbi, 2021).

Aquest estudi té com a objectiu indagar en les creences de docents en formació inicial al voltant de la RCE, explorar les seves pràctiques de RCE, i analitzar com s'interrelacionen les unes amb les altres. Van participar-hi 9 estudiants de tercer any del grau d'Educació Primària d'una universitat catalana, amb edats compreses entre els 20 i 23 anys. En primer lloc, es va demanar a cada estudiant que proporcionés RCE sobre un text dirigit a un alumne de primària per identificar les característiques de les seves correccions escrites. Seguidament, es van realitzar dos grups de discussió que pretenien ser un espai d'intercanvi i reflexió al voltant de la RCE des de la seva mirada com a futurs mestres.

En total es van recollir nou textos que es van analitzar qualitativament tenint en compte el tipus de RCE proporcionada (directa, indirecta i metalingüística), la naturalesa de l'error (globals o locals) i l'extensió de la correcció (focalitzada o no focalitzada). Els grups de discussió es van analitzar a partir d'una anàlisi temàtica de categories inductives. Els resultats mostren que els futurs mestres valoren positivament la RCE y la consideren una eina important per a la millora i l'aprenentatge de l'escriptura. Creuen que s'hauria de proporcionar RCE focalitzada sobre aspectes concrets del text i que la RCE indirecta és el tipus de correcció més efectiva per als estudiants perquè els ajuda a reflexionar sobre els errors. Per altra banda, també consideren que la RCE metalingüística és útil perquè aporta informació a l'alumne sobre com millorar el seu text. Quan proporcionen RCE, en canvi, majoritàriament utilitzen la RCE directa, en alguns casos combinada amb comentaris explicatius sobre l'error. Tendeixen a corregir de manera no focalitzada sobre tots els errors del text i les seves correccions estan dirigides a errors locals (principalment errors ortogràfics). Així doncs, s'observen algunes similituds entre creences i pràctiques, com la incorporació de comentaris explicatius sobre l'error per reparar-los, però també algunes diferències en relació al tipus de RCE i l'extensió de la correcció.

Referència s:

Junqueira, L., & Payant, C. (2015). "I just want to do it right, but it's so hard": A novice teacher's written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36.

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22.

Lee, I., & Mohebbi, H. (2021). Written corrective feedback (WCF): Teachers' knowledge, beliefs and practice. *Language teaching research quarterly*, 25, 1-107

Mao, S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60.

El canon mediático: análisis de propuestas en espacios radiofónicos dedicados al fomento de la lectura

José Vicente Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

josevicente.salido@uclm.es

Palabras clave: *canon; literatura infantil; lectura; animación a la lectura.*

Entre los agentes encargados de dar forma al canon de lecturas infantiles, los medios de comunicación de masas suponen uno de los pilares básicos por su influencia a la hora de llevar a cabo una selección actualizada de títulos. A pesar del desprestigio histórico que han sufrido los periodistas culturales por la sospecha de mercantilización al tratar de influir en los patrones de consumo (Hanusch, 2017, 2012) o por el necesario subjetivismo que choca con otros campos del periodismo (Chong, 2017), lo cierto es que tanto la prensa escrita especializada en este campo como diferentes programas televisivos o radiofónicos dedicados a la literatura infantil y juvenil suponen un elemento de divulgación que suele emplearse para marcar las líneas maestras de la selección de lecturas por parte de los mediadores. Ahí radica la importancia de analizar las propuestas que se lanzan desde estas plataformas mediáticas para poder construir un boceto del camino que sigue el canon literario infantil en la actualidad. Para el caso de la prensa escrita contamos con trabajos muy rigurosos que han estudiado los suplementos literarios infantiles de algunos de los principales periódicos españoles (García-Cardona y García-Borrego, 2023), pero aún faltan estudios dedicados al medio radiofónico. En esta comunicación se presentan algunos de los resultados obtenidos del examen de recomendaciones lectoras en distintos programas de radio especializados en la lectura para el público infantil. Con una metodología de recogida de datos y análisis cuantitativo se lleva a cabo el estudio de las propuestas de lecturas ofrecidas en la última temporada de los programas *La Estación Azul de los Niños (LEAN)* (RNE), *La Pequeteca* (RNE), *Pompas de Papel* (Radio Euskadi), *Libros de Arena* (RNE) y *Contando Cuentos* (RNE5). El objetivo es determinar las tendencias en la selección de lecturas relativas al perfil de autoría, línea editorial y temática de las obras para plantear un perfil general de las obras que constituyen este canon social (Dueñas et al., 2014) destinado a mediadores.

Referencias:

- Chong, P. (2017). Valuing subjectivity in journalism: Bias, emotions and self-interest as tools in artsreporting. *Journalism*, 20(3), 427-443. <https://doi.org/10.1177/1464884917722453>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- García-Cardona, J., & García-Borrego, M. (2023). La prensa como prescriptora de lecturas.Recomendaciones de los suplementos culturales españoles especializados en literatura. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.354
- Hanusch, F. (2017). Journalistic roles and everyday life. *Journalism Studies. Journalism*, 20(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1370977>
- Hanusch, F. (2012). Broadening the Focus. The Case for Lifestyle Journalism as a Field of Scholarly Inquiry. *Journalism Practice*, 6(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/17512786.2011.622895>

Consciència del tractament de la informació a l'era digital en la formació del professorat

Núria Sánchez-Quintana¹, M. Amor Montané March², Agnès Rius-Escudé³, Francina Torras Compte⁴

Universitat de Barcelona

¹ nsanchezquintana@ub.edu, ² amor.montane@ub.edu, ³ agnesrius@ub.edu, ⁴ftorras@ub.edu

Paraules clau: *Multimodalitat; Pràctiques; Portafolis digital; Formació del professorat.*

La cultura oral i escrita es veu immersa en un procés de transformació tant en les seves representacions com manifestacions. Els textos, en els seus diversos suports i gèneres, s'obren a noves tipologies en què s'imbriquen les imatges —estàtiques i en moviment—la música, els diversos llenguatges icònics, etc., cosa que configura una cultura multimodal i multimedial que conforma nous paradigmes. Des d'aquesta constatació, des del grup d'innovació docent DIDAL, format per professorat de diverses llengües —català, castellà i anglès—, hem incorporat a l'àmbit acadèmic els textos multimodals a través del portafolis electrònic (Lyons, 1999; Pujolà, 2019), tant a assignatures de llengua com a les Pràctiques del grau de mestre. En l'ús de noves modalitats textuais detectem la necessitat d'una formació de l'alumnat universitari en el desenvolupament d'una cultura multimodal. Sobretot, cal incidir en la consciència i la preparació per al tractament de la informació en totes les seves manifestacions: el reconeixement de l'autoria d'imatges i textos, la preservació de la privacitat, les qüestions ètiques pel que fa a la inclusió de fonts pròpies, etc., a més de tenir en compte el desenvolupament de la competència lingüística. L'estudi que presentem implementa la innovació en aquest camp i analitza l'efecte que té en 3 grups d'intervenció innovadora (45 estudiants), en comparació amb un grup control (15 estudiants). La investigació s'inscriu en un projecte d'innovació docent (*Pensament crític i llenguatge en entorns digitals* (2022PID-UB/035) que té entre els seus objectius utilitzar èticament la informació multimodal —gestió de referències bibliogràfiques, imatges, figures, quadres de publicacions alienes, etc.—. Hi participa professorat del Grau de Mestre en Educació Primària i del Grau de Mestre en Educació Infantil de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Per a l'estudi, es van dissenyar diverses accions als grups d'intervenció: una sessió formativa amb experts externs, una sessió formativa a l'assignatura de Pràctiques 2 i la presentació d'un decàleg —elaborat pel professorat implicat en la innovació— en forma d'infografia: *Millora formalment el teu treball. 10 punts clau*. En els primers resultats de les anàlisis dels portafolis dels estudiants s'observa que els grups experimentals han pres consciència de la importància del tractament de les imatges, d'escriure i de citar correctament les referències, i d'anonimitzar-ne la informació, a diferència dels del grup control, que no presenta aquest tipus de tractament de la informació. No obstant això, les qüestions relacionades amb la citació bibliogràfica dels nous formats —vídeos, documentals, etc.— requereix més atenció i dedicació, perquè tampoc no han quedat totalment incorporades de manera adequada als grups d'intervenció innovadora. En conclusió, els nous paradigmes requereixen noves modalitats de formació a totes les assignatures del grau per assolir plenament una cultura multimodal.

Referències:

Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Ed. Amorruutu

Pujolà, J. T. (ed). (2019) *El portafolio electrónico en la docencia universitaria*. Ed. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/>

Enseñanza y exigencia de la ortografía en la educación superior: la percepción docente

Elia Saneleuterio

Universitat de València

elia.saneleuterio@uv.es

Palabras clave: *escritura; enseñanza de la ortografía; enseñanza superior; estudiante universitario.*

La ortografía es el conjunto de normas de escritura de una lengua, cuyo dominio resulta básico para conseguir una competencia en comunicación escrita adecuada a las exigencias sociales y laborales. Muchos estudios que han medido las carencias comunicativas del alumnado, incluso entre quienes estudian en la universidad, señalan carencias ortográficas. Esta investigación se propone conocer qué percepción respecto al nivel de competencia ortográfica y su atención en las aulas tiene el profesorado de educación superior de las diferentes áreas de conocimiento. Los métodos para analizarlo fueron cuantitativos: se diseñó el cuestionario AOU_PR, se determinó la validez de contenido con la colaboración de 16 evaluadores en la fase de interjueces ($IVC=0.89$) y se realizó una validación estadística tras la fase de pilotaje, con una confiabilidad muy buena ($\alpha=.969$ para AOU_PRO). Se recogió una muestra de 1085 respuestas, que se sometieron a un análisis inferencial no paramétrico, entre otras pruebas estadísticas. Los resultados muestran prácticas y opiniones desiguales entre áreas: las discrepancias tienen que ver con el nivel de exigencia y no siempre se corresponde con el tiempo dedicado en las clases a su enseñanza.

Referencias:

- Carratalá, F. (2013). Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica. Octaedro.
- Cassany, D. (1997). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó.

Creences i pràctiques de les docents d'un Centre de Formació de persones Adultes en relació amb l'avaluació

Maria Teresa Sans Bertran

Universitat Autònoma de Barcelona
teresasansbertran@msn.com

Paraules clau: *creences docents, pràctiques declarades, pràctiques observades, avaluació, ensenyament de les llengües, Centre de Formació de persones Adultes.*

Nombrosos estudis sobre el pensament del professorat assenyalen que les creences dels mestres sobre l'avaluació influeixen les seves pràctiques d'aula (Weinstein, 2002; Lee, 2009; Liu, 2011, Buehl i Beck, 2014). Sanmartí (2020) assenyalava que l'avaluació a les aules té dues finalitats. Per una banda, l'avaluació és un mitjà per regular els aprenentatges i, per una altra banda, l'avaluació és el mitjà que permet comprovar què s'ha après. Partint d'aquesta premissa, la recerca que es presenta se centra en explorar les creences, pràctiques declarades i pràctiques observades de tres docents sobre l'avaluació en un context d'ensenyament del català com a llengua addicional amb alumnes poc escolaritzats d'un centre educatiu situat en seu penitenciària. Per a dur a terme l'estudi, s'ha realitzat una entrevista semiestructurada a cadascuna de les docents i s'han enregistrat un total de 15 sessions d'aula, que han estat transcrits i codificats per a l'anàlisi. El tractament de les dades és qualitatiu i s'ha dut a terme seguint les aportacions sobre l'anàlisi temàtica de Braun i Clarke (2006). Els resultats de l'estudi mostren com les creences de les docents sobre l'autoavaluació, la coavaluació o l'heteroavaluació (oral i/o escrita) no sempre van alineades amb les seves pràctiques declarades i/o observades. Pel que fa a les creences de les docents sobre l'avaluació, els resultats evidencien que la coavaluació i l'autoavaluació en nivells baixos d'ensenyament no afavoreixen l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, mentre que sí que ho fan l'autoavaluació a partir de rúbriques, la coavaluació escrita i la heteroavaluació en les tasques d'escriptura en els nivells alt. En relació amb les pràctiques declarades i observades, les tres docents reporten com a pràctica declarada l'ús de la heteroavaluació en les tasques d'escriptura, una pràctica que només s'ha observat en una d'elles. Finalment, la retroacció correctiva oral, és declarada com a pràctica per una docent, però ha estat identificada com una pràctica observada en les sessions de les tres docents participants.

Referències:

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dins *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012-1022.
- Sanmartí, N. (2020). Avaluació és aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Direcció General de Currículum i Personalització. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.

Empezar a investigar en DLL: sobre los Trabajos Finales de Grado para la mediación en lectura literaria en Educación Infantil

Michel Santiago del Pino¹, Paula Rivera Jurado²

Universidad de Cádiz

¹ michel.santiago@uca.es, ² paula.rivera@uca.es

Palabras clave: *mediación; educación infantil; educación superior; didáctica de la literatura.*

Esta comunicación tiene como objetivo presentar la secuencia formativa que se sigue con los estudiantes del Grado en Educación Infantil que escogen como temas para su Trabajo Final de Grado aquellos que se vinculan con la mediación para la formación de los primeros lectores literarios, que se concreta, finalmente, en una propuesta didáctica. A través de una metodología de casos, se describen aquellas etapas de la secuencia que se inicia con la definición de la problemática y culmina con la exposición y defensa del Trabajo. La revisión hermenéutica y la actualización de fuentes precede típicamente a la fase de programación. No obstante, la introducción de una fase intermedia de investigación, en el contexto de aplicación, ha revelado la potencia que la transformación operativa del enfoque metodológico comporta para la profundización en el conocimiento del objeto de estudio y para el empoderamiento del alumnado, a la hora de diseñar sus propuestas y, en algunos casos, llevarlas a cabo en el aula. En congruencia con ello, los resultados globales obtenidos ponen de relieve las competencias adquiridas por los estudiantes, entre las cuales se destaca, un perfil investigador incipiente con bases sólidas, en didáctica de la literatura. Las conclusiones se orientan, entre otras cuestiones, a poner de relieve destacar la proyección de estos Trabajos Finales de Grados exitosos al servicio de la escuela y de la comunidad científica, y a compartir los beneficios la implementación de la investigación en torno a las prácticas escolares pueden suponer, tanto para la formación inicial del profesorado como para docentes en activo, para el fomento de la lectura literaria basada en la mediación.

Referencias:

- Amhag, L., Hellström, L. y Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Cerrillo Torremocha, Pedro (2009). Sobre poesía infantil y juvenil. En Blanca Ana Roig Rechou y Marta Neira (Eds.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 13-31). Gálix / Teófilo Piñeiro edición.
- Gutiérrez Sebastián, Raquel (2016). *Manual de Literatura Infantil y educación literaria*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Bericua, A y Gutiérrez, A. (2023). Dinamizar la lectura en el primer ciclo de Educación Infantil. En M. Santamarina y P. Núñez (Eds.), *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar* (pp. 59-68). Octaedro.
- Boneta, N., Hoyuelos, A. y Mijangos, G. (2022). Gestos y palabras que narran. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 191, 16-19. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-191-2/escuela-0-3-gestos-y-palabras-que-narran/>
- Cerrillo, P. (enero de 2009). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. [Conferencia]. Fundación Gubelkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de: <https://docplayer.es/34186855-Sociedad-y-lectura-la-importancia-de-los-mediadores-en-lectura-1.html>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste / MEC.
- Colomer, T. (2005). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.

- Correro, C. y Real, N. (Coords.) (2019). *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Octaedro.
- Correro, C. y Real, N. (Coords.) (2019). *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Octaedro.
- Chapela, L. M. (2017). Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores. En J. D. González (Coord.). *Dossier Cerlac. Primera infancia. Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?* (pp. 7-13). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. SM.
- Garralón, A. (2005). Lo que leen los que no leen. *Educación y biblioteca*, 149, 15-18
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Llamazares, M.T; Alonso-Cortés, M.D. (2016) Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, pp. 151-172.
- Munita, Felipe (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe* 17. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 104 de 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/38>
- Soler, M. (2003) Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A.; Soler, M. (Comp) Contextos de alfabetización inicial. Barcelona, ICE /Horsori, págs. 47-63.

Los textos escritos infantiles: un corpus de referencia en la formación inicial del profesorado

Alícia Santolària Òrrios

Departament Didàctica de la Llengua i la Literatura (Grup d'Investigació en Ensenyament de les Llengües - GIEL) -Universitat de València

alicia.santolaria@uv.es

Palabras clave: *Educación lingüística, formación del profesorado, Alfabetización inicial, corpus de aprendices.*

Este estudio pretende explorar cómo un conjunto de estudiantes de tercer curso del grado de Educación Primaria de Magisterio de la Universitat de València (España) utiliza un corpus escolar para mejorar su formación docente en didáctica de la lengua, especialmente en didáctica de la escritura. Seguimos la definición de McEnery *et al.* (2006) según la cual un corpus es un conjunto de textos auténticos representativos utilizables en formato electrónico. En este caso, nos referimos a un corpus modesto, conformado por un conjunto de composiciones escritas por niñas y niños de primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años) en situación de aula a partir de la implementación de una secuencia didáctica sobre géneros discursivos. Los corpus escolares son ventajosos para los estudios sobre didáctica de la lengua porque originan situaciones de aprendizaje muy ricas tanto para profesores como para alumnos (Tolchisky & Fons, 2014). En este caso se ha optado por una versión escaneada del corpus ya que permite una mayor iconicidad, basada en la fidelidad a la versión original (Boré & Elalouf, 2017).

En este trabajo analizaremos las reflexiones escritas por los 245 estudiantes universitarios que participaron en el estudio, a los que se les propuso una tarea reflexiva sobre la calidad textual de los textos infantiles del Corpus JauCa (Santolària, 2015) antes y después de haber cursado su formación en una asignatura del Grado. Así, se generaron 235 textos iniciales y 237 textos finales de unas 500 palabras. El procedimiento de análisis de los datos, de carácter cualitativo, consiste en realizar una lectura detallada de todos los textos a fin de explorar la significación dada a una idea o categoría. Los resultados apuntan hacia la necesidad de promover los corpus de textos infantiles para impulsar el trabajo reflexivo en la formación docente, un argumento defendido por (Doquet *et al.*, 2017, O'Keeffe & Farr, 2003; Tolchinski & Fons, 2014, entre otros).

Referencias:

- Boré, C.; Elalouf, M.L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus (16)*, 1-27. <https://doi.org/10.4000/corpus.2731>
- Doquet, C.; David, J.; Fleury, S. (2017). Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. *Corpus (16)*, 2-6. <https://journals.openedition.org/corpus/2725>
- McEnery, T., Xiao, R.; Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Routledge
- O'Keeffe, A.; Farr, F. (2003). Using language corpora in initial teacher education: Pedagogic issues and practical applications. *TESOL Quarterly*, 37(3), 389-418.
- Santolària, A. (2015). *Corpus JauCa (2015)*. En Santolària (2015). Tesis doctoral: *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*, 589 – 663, <https://roderic.uv.es/handle/10550/48528>
- Tolchinski, L.; Fons, M. (Eds.) (2014). La lingüística de corpus en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65.

La auto-observación como medio para mejorar una secuencia didáctica de lectura compartida en Educación Infantil

Irene Santos Gutiérrez

Universidad de León

santosgutierrezirene@gmail.com

Palabras clave: *auto-observación; lectura compartida; comprensión lectora; Educación Infantil.*

La observación de clases es una de las formas más frecuentes de adquirir información para proporcionar sentido a distintas situaciones educativas y proyectar focos de mejora (Malderez, 2003). Cuando los agentes de la observación son los docentes y lo que observan es su propia práctica estamos ante procesos de auto-observación. Por su parte, la lectura compartida es aquella que ocurre en situaciones en las que la maestra y los alumnos cooperan de forma conjunta en la tarea de leer y aprender, utilizando un cuento a la vista de todos (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016).

El impacto positivo de la auto-observación sobre la práctica docente y el efecto de la lectura compartida sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, especialmente cuando integra la instrucción de estrategias, ha sido evidenciado en distintos estudios (Iglesias y Galicia, 2018; Ripoll y Aguado, 2014). Sin embargo, apenas hay trabajos que vinculen los procesos de auto-observación con el entrenamiento de estrategias para producir una mejora de la comprensión lectora.

Así pues, y con el fin de comenzar a explorar esta relación y sus potenciales efectos, se llevó a cabo un estudio de caso en el que, tras diseñar una secuencia didáctica de acuerdo con el procedimiento indicado en Llamazares y Alonso-Cortés (2016), una maestra en formación realizó una auto-observación detallada de su implementación con un grupo de alumnos de 2º curso del segundo nivel de Educación Infantil. Para ello, utilizó como instrumento la guía de auto-observación de Llamazares y Alonso-Cortés (2018) basada en la evidencia de las prácticas efectivas. Asimismo, la sesión fue observada por una experta empleando el mismo instrumento. Ambos análisis se pusieron en común y se llegó a un acuerdo sobre las prácticas efectivas que sí se habían implementado y las que no, detectando una serie de prácticas bien implementadas y otra serie de posibles focos de mejora. Una vez hecho esto, se preparó una segunda secuencia didáctica introduciendo las mejoras que se habían concluido tanto de la auto-observación como de la observación por experta. Tras el replanteamiento, se volvió a llevar a cabo la sesión de lectura compartida, con el mismo cuento pero con otro grupo distinto de alumnos del mismo curso, y se llevaron a cabo una segunda auto-observación y una segunda observación que nuevamente se compartieron.

Los resultados evidencian que el proceso de auto-observación permitió mejorar el planteamiento y desarrollo de la segunda sesión de lectura compartida en cuanto a las técnicas de instrucción de las estrategias de comprensión lectora y en cuanto a la promoción y generación de inferencias.

De estos resultados se extrajeron una serie de implicaciones didácticas y varias conclusiones respecto a la formación del profesorado.

Referencias:

- Iglesias Marrero, J., y Xóchitl Galicia Moyeda, I. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Zaragoza
- Llamazares, M^a T. y Alonso-Cortés, M^a D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Infantil*, 71, 151- 172.
- Llamazares, M^a T. y Alonso-Cortés, M^a. D. (2018). Guía para el análisis de prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lectura.
- Malderez, A. (2003). Observation. *ELT journal*, 57(2), 179-181
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.

Professional Competences for EFL Teaching at Primary Levels. Perceptions of Pre-Service Trainees

Francisco Javier Sanz Trigueros¹, Mariam Gevorgyan Grigoryan²

Universidad de Valladolid

¹ franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es, ² mariam.gevorgyan@uva.es

Keywords: *Foreign Language Teachers; Pre-Service Training; Primary Education; Professional Competences.*

This talk focuses on the specialists of Foreign Language Teaching and their specific professional competences, as the keystones to ensure a quality-oriented linguistic education. Having reviewed the available frameworks of competences found in publications at European level (Bleinchenbacher, 2019), the ones building the current EFL teacher profile, more specifically in compulsory education, are discussed. Owing to the increasing need of acknowledging these professional competences from pre-service teacher training, an exploratory study was conducted. It was aimed at finding out the perspectives of the pre-service trainees on the importance of such competences expected from them as future EFL teachers. To do so, the British Council frame of reference for competences (2015) was taken as a basis and, after its selection, a twelve-item instrument was elaborated. These were structured in three interrelated dimensions: the *valuing* dimension (concerning the attribution of importance to the competences); the *evaluative* dimension (referred to the self-perception of the own competence development level); and the *reflexive* dimension (as far as the recognition of “own lacks” and consideration of paramount competences). The instrument was distributed to a significant sample of pre-service trainees currently enrolled in the specialization of EFL of the Primary Education Degree at the University of Valladolid. The activated reflexivity due to the items' nature ensured obtaining a corpus of valuable data analyzed from a qualitative perspective by means of explicit content analysis (Bardin, 2002). The preliminary results shed light on the following insights:

- a) From the valuing dimension, “understanding learners” and “using inclusive practices” are the professional competences that received more attribution of importance.
- b) From the evaluative dimension, the pre-service trainees consider themselves competent on “planning lessons”, “using inclusive practices”, “understanding learners”, and “integrating ICT”.
- c) From the reflexive dimension, the pre-service trainees recognize two aspects. On the one hand, the need to broaden their training in matters such as dealing with multilingualism in the classroom, the educational policies and professional development. On the other hand, the importance of valuing other competences of communicative and attitudinal nature.

In this initial stage of the research, the work has led to draw some concluding remarks. These are referred to as enhancing the development of professional teaching competences in the pre-service training of Foreign Language teachers and preparing these teaching specialists in the management of their ongoing professional development.

References:

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Bleichenbacher, L. (Coord.) (2019). *Teacher competences for languages in education. Conclusions of the project*. European Centre for Modern Languages y Council of Europe.

British Council (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers*. Teaching for success. British Council.

Aprendizaje ubicuo con realidad aumentada: un proyecto de innovación educativa en didáctica de la literatura

Carola Sbriziolo¹, Villar Arellano-Yanguas²

Universidad Pública de Navarra

¹ carola.sbriziolo@unavarra.es, ² mdelvillar.arellano@unavarra.es

Palabras clave: *innovación educativa; realidad aumentada; didáctica de la literatura.*

Entre los más recientes recursos incorporados a la educación, la realidad aumentada (RA) suscita un creciente interés en la docencia y la investigación. Hoy en día existen numerosos estudios que avalan los beneficios pedagógicos de esta tecnología: entre ellos, el incremento del interés (Fernández-Berrocal et al., 2017; Pan et al., 2021) y la mejora de la comprensión lectora (Cheng, 2017; Garcia-Sanchez, 2017) y de la experiencia literaria (Green et al., 2019; Ramada, 2018).

Esta comunicación pretende difundir los resultados del proyecto “Aprendizaje ubicuo con realidad aumentada: pedagogía de alfabetizaciones múltiples en la educación literaria y en la educación patrimonial”. Se trata de una propuesta formativa que las autoras han puesto en marcha junto con un equipo de investigación de la Universidad Pública de Navarra en el marco de los proyectos de innovación educativa PINNE-2022 y que consiste en trabajar el uso de la realidad aumentada en la educación literaria y patrimonial con el alumnado de los diferentes grados de Educación y del grado de Historia y Patrimonio de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.

El primer objetivo de esta acción formativa era fomentar en los jóvenes el interés por la literatura, aprovechando su disposición positiva hacia un mundo multimodal y potenciando la experiencia inmersiva en la lectura. En segundo lugar, el proyecto ha pretendido enseñar a implementar herramientas didácticas para mediadores educativos o culturales, basadas en la realidad aumentada, que favorezcan el aprendizaje ubicuo de su alumnado futuro (educación literaria) o de su público potencial (educación patrimonial).

En la comunicación, las autoras se centrarán en la parte del proyecto relacionada con la educación literaria trabajada en los tres grados de Educación que han participado en el estudio (228 estudiantes): se presentarán las diferentes fases de la investigación que se ha llevado a cabo, las herramientas de recogida de datos y, finalmente, los resultados obtenidos. Asimismo, se enseñarán tanto el producto piloto desarrollado por los miembros del grupo de investigación, un álbum ilustrado “aumentado”, como las producciones del alumnado involucrado en el proyecto enfocadas a álbumes destinados a la etapa de educación infantil y primaria.

Referencias:

- Cheng, K.-H. (2017). Reading an augmented reality book: An exploration of learners' cognitive load, motivation, and attitudes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4), 53-69. <https://doi.org/10.14742/ajet.2820>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88), 15-26.
- García-Sánchez, J. C. (2017). Augmenting Reality in Books: A Tool for Enhancing Reading Skills in Mexico. *Publishing Research Quarterly*, 33(1), 19-27. <https://doi.org/10.1007/s12109-017-9499-2>
- Green, M., McNair, L., Pierce, C., y Harvey, C. (2019). An Investigation of Augmented Reality Picture Books: Meaningful Experiences or Missed Opportunities? *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 28(4), 357-380.
- Pan, Z., López, M. F., Li, C., y Liu, M. (2021). Introducing augmented reality in early childhood literacy learning. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2539>
- Ramada, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: Los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diablotexto Digital*, 3, 8. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.13565>

Formación de docentes en entornos rurales: el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través de los textos

Beatriz Sedano

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación
beatriz.sedano@uam.es

Palabras clave: *didáctica de la lectura y escritura; textos; competencia lingüística; formación docente; entornos rurales.*

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación ÁGORA¹, cuyo principal objetivo es abordar los retos que tienen los profesores de lengua y segundas lenguas en las zonas desfavorecidas de la España rural a través de una formación efectiva del profesorado. Tras un primer exhaustivo análisis de necesidades de la población objetiva, se han implementado una serie de microproyectos en diferentes centros de España.

En concreto, se presenta el microproyecto llevado a cabo junto a maestras de infantil y primaria del Bajo Aragón (Alcañiz, Teruel), quienes coordinan un programa de formación docente llamado HABLARLES (Hablar, leer y escribir), centrado en aplicar una didáctica de la lectura y escritura a través de la oralidad basada en el uso de los textos (literarios y de no ficción) como herramienta lingüística (Teberosky, 2007). El objetivo es, al mismo tiempo que se adquieren conocimientos y contenidos curriculares, mejorar la competencia lingüística y comunicativa del alumnado, el cual, por provenir de familias de origen extranjero diverso, presenta dificultades en la adquisición de dichas competencias.

En cuanto a la metodología seguida, en primer lugar, se implementó un precuestionario para conocer las características y necesidades de los profesores susceptibles de recibir la formación. Se obtuvieron 26 respuestas de diferentes docentes de centros de la zona. La mayoría mostró acuerdo en que la mayor necesidad era conocer estrategias de enseñanza, recursos y materiales de lectura para el desarrollo de la competencia lingüística de su alumnado, así como un mayor fomento de la animación a la lectura y escritura, y contar con más apoyo y coordinación entre el profesorado de la zona. Asimismo, consideró que una formación específica ayudaría a resolver algunos de los problemas de su alumnado en el desarrollo de la competencia lingüística. Por ello, la posterior formación se centró en estos aspectos. En ella, participaron alrededor de 50 docentes de diferentes centros que aprendieron propuestas para el trabajo con textos y estrategias de intervención e implementación concretas.

Finalmente, se distribuyó un poscuestionario entre los profesores que habían implementado las propuestas y se obtuvieron 12 respuestas. La gran mayoría (92 %) afirma que la participación en la formación le ha ayudado en alto grado a mejorar su didáctica, en concreto, en cómo seleccionar y utilizar los textos para la enseñanza de la lengua oral y escrita. Además, varios señalaron la ventaja de crear una red activa de docentes que trabajan en una misma línea didáctica e intercambiar experiencias. En cuanto al aprendizaje del propio alumnado, también el 92 % afirma que, tras implementar algunas estrategias, este ha mejorado su competencia

¹ Innovación Tecnológica y Metodológica para la Enseñanza de Lenguas y la Generación de Sinergias en Zonas Rurales, <https://www.agora-atlas.es/>

lingüística al proporcionarle un aprendizaje más activo, motivador, participativo y productivo. Los aspectos concretos que se destacan son la mejora de las competencias orales y escritas, y en especial, el aumento del léxico, así como el desarrollo del gusto por la lectura y escritura.

Referencias:

Teberosky, A. (2007). *Aprendiendo a escribir*. (5.ª ed.). Horsori.

Uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza de la escritura como proceso en un contexto de Inglés como Lengua Extranjera

Rafael Seiz Ortiz

Universitat Politècnica de València

rseiz@idm.upv.es

Palabras clave: *Inteligencia Artificial Generativa; Escritura como proceso; Inglés como Lengua Extranjera; Enseñanza de Lenguas; Metodología docente.*

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se está implantando en todos los ámbitos de la sociedad, y ha llegado para quedarse. La enseñanza de lenguas no es una excepción, y gran parte del profesorado la considera como una amenaza, al relacionarla con prácticas académicas poco éticas. Sin embargo, su uso por parte del alumnado es generalizado, por lo que la investigación educativa debe abordar este tema y plantear un debate riguroso en el que se analice, desde perspectivas pedagógicas, las mejores maneras posibles de utilizar la IAG en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Este estudio tiene como objetivo proponer un modelo metodológico para utilizar la IAG en el contexto de la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), más concretamente para el desarrollo de la destreza de la producción escrita o escritura. Se parte de la base de que una utilización pedagógicamente eficiente de la IAG puede facilitar el aprendizaje de la escritura si se adopta un enfoque que considera la escritura como un proceso en el que dicha tecnología sirve de herramienta eficaz en el complejo proceso de redacción y edición de textos escritos.

Por tanto, en la presente investigación, en primer lugar, se presentan algunos antecedentes relevantes en el uso pedagógico de la IAG en el aprendizaje de lenguas, para, a continuación, proponer un modelo metodológico que asista en la implementación de esta tecnología como recurso central para la enseñanza de la escritura en un contexto de ILE a nivel de Educación Superior. El modelo consiste en un proceso o procedimiento sistemático con una secuencia de acciones pedagógicas apoyadas por herramientas, como rúbricas, listas de comprobación, dosieres y cuestionarios, cuyo objetivo es utilizar la IAG de la forma más eficaz desde un punto de vista pedagógico para desarrollar la destreza de la producción escrita en inglés, considerada como un proceso más que como producto. De esta forma, la tecnología sirve un propósito didáctico, y no como instrumento para facilitar un tipo de escritura totalmente automatizada y pasiva desde la perspectiva del estudiante.

Finalmente, y a modo de validación parcial del modelo metodológico, este se pone en práctica con estudiantes reales de universidad que estudian ILE, y se lleva a cabo un análisis de datos de la implementación del modelo, incluyendo un cuestionario de evaluación dirigido al alumnado. Los resultados de esta última fase de aplicación práctica del modelo metodológico servirán para vertebrar una serie de recomendaciones para docentes y aprendices de ILE que quieran usar de forma eficiente e integrar la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en otros contextos educativos similares.

Referencias:

Ka Yuk Chan, C. y Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education*. Routledge.

Lee, S. (2024). Utilizing a ChatGPT Workshop to Foster Ethical Awareness and Enhance L2 English Writing Revision Processes in University Academic Settings: ChatGPT Workshop for Effective and Ethical L2 English Writing. En Fang Pan (Ed.). *AI in Language Teaching, Learning and Assessment*, (pp. 269-299). IGI Global.

Smith, D. y Francis, N. (2024). Process not product in written assessment. En Sue Beckingham, Jenny Lawrence, Stephen Powell y Peter Hartley (Eds.), *Using Generative AI Effectively in Higher Education. Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*, (pp. 115-126). Routledge.

El cómic. Una propuesta para el desarrollo de la escritura creativa

Nelly Sellán¹, Gabriela Flores², Virginia Sánchez Andrade³

Universidad Bolivariana del Ecuador

¹ nasellanm@ube.edu.ec, ² gnfloresc@ube.edu.ec, ³ vsancheza@ube.edu.ec

Palabras clave: *Escritura creativa; estrategia didáctica; dimensión de la literatura.*

El estudio de la obra literaria debe fomentar y realzar la sensibilidad estética, la imaginación, el pensamiento simbólico y la memoria para entender y apreciar lo leído. Es imperativo que los docentes estructuren los contenidos curriculares e implementen nuevas rutas metodológicas con actividades que desarrollen en los estudiantes conocimientos, habilidades, valores, convicciones y sentimientos. En la revisión previa realizada al currículo ecuatoriano de lengua y literatura, se observa que la interpretación de la obra estudiada comienza con el análisis de la lectura y concluye con la escritura creativa. No obstante, en este mismo documento no se aprecian directrices que guíen al docente al cumplimiento de la destreza “recrear la obra literaria”.

Las autoras reflexionan sobre la práctica observada a los docentes en el aula y consideran la necesidad de orientar sus acciones desde una estrategia que involucre, inicialmente, al estudiante desde sus intereses temáticos y fortalezas de análisis literario; la inclusión de actividades basadas en el proceso de la escritura y la tecnología como medio de indagación o difusión para el despertar de la creatividad.

Este trabajo investigativo propone el empleo del cómic como estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa. Se considera una forma eficaz de motivar a los estudiantes y mejorar sus habilidades narrativas. Su empleo en el aula posibilita a los estudiantes planificar, diseñar y crear sus propios cómics, desarrollando la trama y los personajes mientras trabajan colaborativamente a partir de la lectura de obras literarias. De esta manera se facilita la expresión creativa y la reflexión crítica de mensajes, temáticas y personajes literarios.

La propuesta tributa al proceso de desarrollo de la escritura creativa de estudiantes de educación básica en el campo de la literatura y así lo demuestran las opiniones de expertos, estudiantes y docentes que validan esta experiencia como novedosa en la educación ecuatoriana.

Referencias:

- Alonso, F. (2008). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/32050/7321-15358-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Redalyc*, 84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- Alvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Redalyc*, Alvarez Rodríguez, M. I., (2009). *Educere*, 13(44), 83-87. [chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf)
- Arizme Eisner, W. (1994). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona, Norma, 1994.
- Fernández, M., & Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid, Alhambra Longman.
- Gasca, L. y. (2016). El universo fantástico del cómic. *Revista de Investigación sobre lo Fantástico*, 412. <https://www.raco.cat/index.php/Bruma/article/download/316687/406783>
- ndi, M. (1975). *El cómic* (Vol. 30). Editorial Planeta.
- McCloud, S. (1993). *Entender el comic*. Traducido por Astiberri.

Reflexionant sobre les categories gramaticals de nom i verb en 3r de primària des d'una perspectiva interlingüística

Joan V. Sempere¹, Aina Reig², Carmen Rodríguez-Gonzalo³

Universitat de València

¹jovisem@alumni.uv.es, ²Aina.Reig@uv.es, ³carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es

Paraules clau: *educació primària; ensenyament del verb; gramàtica escolar interlingüística; reflexió metalingüística i interlingüística; seqüències didàctiques de gramàtica.*

Presentem una recerca en curs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les categories gramaticals nom i verb. Amb aquesta finalitat, elaborarem *Nom o verb?*, una seqüència didàctica de gramàtica basada en el prototip Egramint (SDGE). Aquest prototip pertany al projecte de recerca competitiu amb el mateix nom, acrònim de *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (EGRAMINT) (PID2019-105298RB-I00) (Rodríguez-Gonzalo, 2021).

La SDGE, adreçada al 3r curs de primària, es proposa contribuir al desenvolupament de la reflexió metalingüística (Camps, 2017) i adopta una perspectiva plurilingüe (Cummins, 2005). El contrast entre les diferents llengües curriculars (català, castellà i anglès), i també d'unes altres llengües presents a l'aula, com ara l'àrab i el romanès, pretén fomentar el desenvolupament de la competència plurilingüe i estimular un aprofundiment més gran en els conceptes gramaticals (Guasch, 2021). Les activitats prenen com a base per a la reflexió enunciats breus de gèneres discursius diversos, entre els quals destaquen els títols d'obres de la LIJ, de pel·lícules, de sèries de televisió, de cartells i de còmics. Això permet el contrast entre el nom i el verb, d'una banda, i entre el sintagma nominal i l'oració, de l'altra. Alhora, tota l'activitat s'orienta a una tasca final que consisteix en la redacció de dos títols ajustats a aquestes dues estructures sintàctiques.

En la comunicació descriurem breument la SDGE i es presentarem una exploració preliminar de resultats (Sempere et al., 2023) que permeten avançar algunes consideracions: atendre les formes lingüístiques des de la complexitat de l'ús aporta beneficis a l'ús lingüístic; el contrast entre llengües contribueix a la conceptualització gramatical; els alumnes recorren a la situació discursiva per a reflexionar sobre la llengua i necessiten utilitzar el metallenguatge.

Referències:

- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. A A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Graó.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. A D. Lasagabaster i J. M. Sierra (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Horsori.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. A A. Camps i X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 147-154). Editorial UNSJ. En línea a: <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>
- Sempere, J. V., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 93-119. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.5>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>

Construint coneixement sobre l'adjectiu i sobre nocions de ciències naturals en una aula de 4t de primària

Joan V. Sempere¹, Aina Reig²

Universitat de València

¹jovisem@alumni.uv.es, ²Aina.Reig@uv.es

Paraules clau: *Educació primària, reflexió interlingüística, seqüències didàctiques de gramàtica, conceptualització, tractament integrat de llengües i continguts.*

Aquesta recerca (Reig et al., 2023a i 2023b; Torralba et al., 2024) explora la comprensió i la conceptualització de l'adjectiu (Barth, 2013) a través del disseny i la implementació d'Aiguamolls en perill, una seqüència didàctica de gramàtica basada en el prototip Egramint (SDGE) i emmarcada en el projecte *L'elaboració d'una gramàtica escolar interlingüística: cap a un ensenyament reflexiu de les llengües en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00).

La SDGE (Sempere et al., 2022) s'adreça a 4t d'EP i es planteja el desenvolupament de la reflexió metalingüística (Camps i Milian, 2021) mitjançant l'observació i la indagació de les formes i usos de l'adjectiu i la sistematització dels coneixements que se'n deriven. El treball adopta una perspectiva plurilingüe (Cummins, 2005) que integra el treball amb les diferents llengües curriculars (català, castellà i anglès) i n'utilitza d'altres per tal de promoure el contrast interlingüístic, amb la qual cosa se cerca l'aprofundiment en el concepte d'adjectiu (Guasch, 2021). Les activitats estan contextualitzades en un problema social i natural: la degradació de l'ecosistema dels aiguamolls mediterranis, fet que permet la utilització de textos d'àmbit científic per tal d'obtenir informació, reflexionar sobre l'adjectiu i extreure un model per a l'escriptura d'una descripció integrada en un cartell sobre un animal en perill d'extinció, que és el producte de la tasca final de la SDGE.

En la comunicació presentarem breument la SDGE, delimitarem el treball en relació amb el desenvolupament dels conceptes gramaticals i presentarem resultats que tenen a veure amb la construcció d'aquests conceptes i la relació amb la construcció dels conceptes propis de les ciències naturals (Sanmartí, 2003).

Referències:

- Barth, B.M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Metz.
- Camps, A. i Milian, M. (2021). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita. A A. Camps i X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 136-146). UNSJ.
- Guasch, O. (2021). La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. A A. Camps i X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 147-154). UNSJ.
- Reig, A., Sempere, J. V. i Torralba, G. (2023a). Aprender gramática desde la interdisciplinariedad el adjetivo para responder a un reto medioambiental. A B. Cambor, A. Parrales, R. Avello (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 105-122). Octaedro.
- Reig, A., Sempere, J. V. i Torralba, G. (2023b). Gramàtica a l'aula: una situació d'aprenentatge per reflexionar sobre l'adjectiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 98, 62-70.
- Sanmartí, N. (2003). *Aprender ciencias tot aprenent a escriure ciència*. Rosa Sensat.
- Sempere, J. V., Reig, A. i Torralba, G. (2022). *Aiguamolls en perill*. Sites Egramint. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/aiguamolls-en-perill-4t-de-prim%C3%A0ria>
- Torralba, G., Reig, A. i Sempere, J. V. (2024). Desarrollo de la competencia plurilingüe a partir de la reflexión sobre el adjetivo en distintas lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 104, 24-31.

L'entonació de les interrogatives absolutes del català parlat per italians: característiques de la interllengua per a l'aplicació didàctica

Pau Sitjà Márquez¹, Dolors Font-Rotchés²

Universitat de Barcelona

¹psitjama7@ub.edu, ²dolorsfont@ub.edu

Paraules clau: *entonació; català; italià; interllengua; aplicació didàctica.*

L'objectiu de la comunicació és descriure alguns trets melòdics de les interrogatives absolutes de la interllengua del català parlat per italians que poden causar situacions comunicatives difícils de descodificar pels parlants nadius. La nostra hipòtesi, basada en l'observació de l'aula, és que els aprenents italòfons no produeixen els enunciats interrogatius absoluts amb una entonació adequada per tal que siguin entesos com a tals pels catalans. És a dir, realitzen les interrogatives absolutes amb altres entonacions segons les seves possibilitats interlingüístiques.

En l'estudi descriurem les característiques de les interrogatives absolutes de la interllengua en comparació a les del català. L'entonació de les interrogatives absolutes del català és un tema que s'investiga des de fa gairebé quatre dècades, tot utilitzant diferents metodologies (Bonet, 1986; Fernández-Planas et al., 2004; Font-Rotchés, 2007, 2008; Vanrell et al. 2013; Prieto i Cabré, 2007-2012, 2013; IEC, 2016, entre d'altres). Nosaltres ens basarem en l'estudi de Font-Rotchés (2008), amb qui compartim metodologia i el model de llengua, fet que ens permet comparar els usos dels diferents patrons descrits per al català i els de la interllengua en aquest tipus d'enunciats.

Per fer l'estudi, s'ha creat un corpus a partir de converses i s'han obtingut 87 enunciats interrogatius absoluts, en un context de parla espontània, emesos per 11 informants (3 homes i 8 dones) parlants nadius d'italià i estudiants de català com a llengua estrangera a Itàlia (provinents de la Universitat de Roma La Sapienza, la Universitat Ca' Foscari de Venècia, la Universitat de Milà i la Universitat de Torí) i a Catalunya (provinents de la UVic). Quant al català, també partim de 87 enunciats procedents de 78 informants d'edats diverses i provinents de diverses contrades del català central (Font-Rotchés, 2008).

Per a l'anàlisi, s'ha emprat el mètode Anàlisi Melòdica de la Parla (AMP), elaborat a Cantero (2002) i establert com a protocol a Cantero i Font-Rotchés (2009, 2020), una metodologia que aborda l'estudi de l'entonació des de nivells d'anàlisi estrictament fonètics. Per semiautomatitzar el procés, s'utilitza Praat (Boersma i Weenink, 2024) i l'script de Mateo (2010).

Segons la inflexió final dels enunciats interrogatius, en la interllengua hi ha:

- **Contorns interrogatius:** hem trobat pocs enunciats pròpiament interrogatius (patrons 3, 7 i 8); en total, un 12,6% enfront d'un 35,6% del català central.
- **Contorns neutres:** hem observat alguns enunciats que coincideixen amb el patró 1 (IF descendent), típicament neutre; en total, un 8% enfront d'un 16,1% del català central.
- **Contorns suspesos:** hi ha una gran majoria de patrons 2 (IF ascendent, de 10% a 80%) i, fins i tot, un nombre rellevant de patrons 6 (IF descendent-ascendent, gairebé inexistent en el corpus de català; en total, un 57,5% enfront d'un 40,2% del català central.

- **Contorns emfàtics:** hem comprovat que els enunciats que segueixen el patró 4 es troben en ambdós corpus gairebé per igual. En canvi, en el català parlat per italians apareixen dos patrons 5 (IF ascendent-descendent), els quals no s'havien caracteritzat en el català; en total, un 9,1% enfront d'un 8% del català central.

L'escassetat de contorns interrogatius i l'ús abundant de patrons suspesos, a més d'un 12,6% de contorns amb trets melòdics propis de la interllengua que els allunyen de qualsevol patró establert per al català, confirmen la nostra hipòtesi i ajuden a comprendre les mancances fòniques dels aprenents italians de català en la realització d'interrogatives absolutes. Aquests resultats constitueixen la base empírica per orientar recursos didàctics que puguin millorar la comunicació dels estudiants italians amb els nadius. La visualització de la corba melòdica i la possibilitat d'analitzar-la de manera molt precisa i objectiva pot ser de vertadera utilitat didàctica.

Referències:

- Boersma, P., i Weenink, D. (2024). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Versió 6.4.13. <http://www.praat.org/>
- Bonet, E. (1986). L'entonació de les formes interrogatives en barceloní. *Els Marges*, 33, 103-117.
- Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F. J., i Font-Rotchés, D. (2009). Protocolo para el análisis melódico del habla. *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII, 17-32.
- Cantero, F. J., i Font-Rotchés, D. (2020). Melodic Analysis of Speech (MAS). Phonetics of Intonation. Dins J. Abasolo, I. de Pablo i A. Ensunza (Eds.), *Contributions on education* (pp. 20-47). Universidat del País Vasco.
- Fernández Planas, A. M. et al. (2004). Interrogatives absolutes al barceloní i al tarragoní. *Estudios de Fonética Experimental*, XIII, 130-155.
- Font-Rotchés, D. (2007). *L'entonació del català*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Font-Rotchés, D. (2008). Els patrons entonatius de les interrogatives absolutes del català central. *Llengua & Literatura*, 19, 299-329.
- IEC. Institut d'Estudis Catalans (2016). 5. Les categories suprasegmentals. Dins *Gramàtica de la llengua catalana*. IEC. <https://giec.iec.cat/index-general>
- Mateo, M. R. (2010). Scripts en Praat para la Extracción de Datos Tonales y Curva Estándar. *Phonica*, 6, 91-111.
- Prieto, P., i Cabré, T. (coord.) (2007-2012). *Atlas interactiu de l'entonació del català*. <http://prosodia.upf.edu/atlesentonacio/>
- Prieto, P., i Cabré, T. (coord.) (2013). *L'entonació dels dialectes catalans*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vanrell, M. M., Mascaró, I., Torres-Tamarit, F., i Prieto, P. (2013). Intonation as an encoder of speaker's certainty: information and confirmation yes-no questions in Catalan. *Language and Speech*, 56(2), 163-190.

Esriptura creativa amb suport de la IA en un context universitari: reflexions sobre competència digital docent, llengua i literatura

Irene Solanich-Sanglas¹, Núria Camps-Casals², Sebastià Bennassar Llobera³

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

¹irene.solanich@uvic.cat, ²nuria.camps1@uvic.cat, ³sebastia.bennassar@uvic.cat

Paraules clau: *escriptura creativa, intel·ligència artificial, ChatGPT, prompting.*

Aquesta proposta didàctica té com a objectiu principal promoure la creativitat i l'expressió escrita de l'alumnat dels graus de mestres de la UVic-UCC mitjançant la utilització d'intel·ligències artificials (IA) com a eina de suport. Es pretenen desenvolupar competències lingüístiques i competències en escriptura creativa. Es demana als participants que elaborin un relat breu emprant la IA (ChatGPT) com a assistent en diverses etapes del procés creatiu. A partir d'unes instruccions que ofereix el professorat com a punt de partida, cada estudiant ha de desenvolupar el seu escrit, amb el suport de la IA, a partir de la reflexió sobre els elements constitutius del relat breu (tema, argument, personatges, ambients, etc.). Es demana que el primer esborrany que genera la IA es millori amb la intervenció humana, tot realitzant els ajustaments necessaris per aconseguir un relat complet i normativament correcte. L'anàlisi final es basa tant en els textos creats, com en el procés seguit, amb un èmfasi especial en l'ús del *prompting*. Així doncs, s'analitzen les interaccions amb la IA (*prompts* i respostes), el relat final, i els canvis realitzats entre el text generat per la IA i el revisat per ells mateixos. Es consideren tant els canvis lingüístics i estilístics com els de contingut de la història. Aquest projecte pretén explorar les sinergies entre la creativitat humana i les eines d'IA, oferint així un enfocament innovador en la didàctica de la llengua i la literatura. Aquesta proposta pretén tenir un impacte tant en la competència digital dels docents, com en els coneixements de llengua i literatura. A més, també vol afavorir la reflexió crítica sobre l'ús de la tecnologia, i preparar els mestres per integrar-la de manera ètica i eficaç a l'aula.

Referències:

- Fuchs K (2023) Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse? *Front. Educ.* 8:1166682. doi: 10.3389/educ.2023.1166682
- Jara, M. I. D. V. Y., Martínez, O. L., Navarro, V. N., & Cuéllar, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (77), 4-4.
- Ribera, M., Díaz Montesdeoca, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Octaedro-IDP/ICE, UB.
- Shidiq, M. (2023, May). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of international conference on education, society and humanity*, 1(1), 353-357.

Creación de juegos digitales en inglés para la formación del futuro profesorado de Educación Primaria

Juan Antonio Solís Becerra¹, Carmen Belén Macías Corredera²

Universidad de Murcia

¹jasolis@um.es, ²cb.macias@um.es

Palabras clave: *juegos digitales; enseñanza de lenguas; inglés; profesorado; alumnado.*

Entre las herramientas metodológicas más utilizadas en la enseñanza de idiomas desde hace varias décadas encontramos el juego. Esta herramienta ha visto aumentado su potencial pedagógico con la aparición de aplicaciones y otros recursos digitales, que hacen más accesible tanto la creación como el almacenamiento de los juegos y queden a disposición de otros usuarios, aprendices o docentes (González-Pérez y Álvarez-Serrano, 2022). Mediante el uso de los juegos que selecciona y/o crea el profesorado, el alumnado puede aprender y/o repasar contenidos directamente relacionados con la lengua objeto de estudio de una forma lúdica. Así, el grado de motivación tanto del profesorado como del alumnado aumenta (Ramos-Hernández y Maya-Rosell, 2022). No obstante, en este sentido el alumnado suele desempeñar un papel pasivo en cuanto a la creación de juegos se refiere, de tal manera que su función se limita a la de un mero jugador de aquellos juegos que el profesorado ha seleccionado o creado para sus estudiantes. Vemos, por tanto, que el alumnado no forma parte del proceso de selección o creación de juegos. Sin embargo, desde el punto de vista de la formación de futuros docentes, resulta imprescindible que este futuro profesorado adquiera competencias para poder diseñar sus propios juegos pedagógicos, no solo con la finalidad de poner en práctica o repasar los contenidos adquiridos durante la titulación, sino también que le permitan la adquisición de competencias docentes para poder usar en sus futuras aulas los juegos de una forma eficaz.

El objetivo del presente trabajo, por tanto, es el de la creación por parte del alumnado de juegos digitales para poner en práctica los contenidos adquiridos durante todo el curso académico en una asignatura universitaria de enseñanza de lengua inglesa en el Grado de Educación Primaria y que estos pudieran ser compartidos con posterioridad con acceso libre. En esta comunicación se presentará la metodología seguida en el proyecto de creación de juegos digitales, las sesiones formativas seguidas, las características de los juegos creados y los resultados de los cuestionarios de satisfacción tras la implementación de la experiencia.

Los resultados muestran una gran variedad de tipologías de juegos digitales para la enseñanza del inglés, que están disponibles para una audiencia abierta, y una elevada satisfacción por parte del alumnado participante.

Referencias:

- González-Pérez, A. y Álvarez-Serrano, A. (2022). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 114-128.
- Ramos-Hernández, D. y Maya-Rosell, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576.

Comida, música y cultura: propuestas didácticas para el estudio de una Latinoamérica plurilingüe

Avraham Sosa-Velasco

Hackley School

asosa-velasco@hackleyschool.org

Palabras clave: *comida; música; cultura; didáctica; Latinoamérica; plurilingüe.*

Entendidos como productos culturales, la comida y la música son manifestaciones simbólicas y artísticas que representan la identidad cultural de un grupo o una comunidad. Como creaciones tangibles, ambas son herramientas útiles para estudiar la historia y la cultura de una sociedad. A través de la comida que consumimos y la música que escuchamos, podemos ver cómo la evolución de una sociedad está influenciada por su contexto social, político y económico. La comida y la música pueden reflejar así los acontecimientos socioeconómicos y sociopolíticos de un país. La producción, la mercantilización y la globalización de alimentos y platos y de canciones y bailes en Latinoamérica pueden mostrar también las diferencias entre lo que se considera parte de la alta cultura y la cultura popular de una sociedad.

A través del estudio de la comida y la música en nuestras clases de lenguas y literaturas, esta comunicación ofrecerá una serie de propuestas didácticas que permitan estudiar las culturas latinoamericanas plurilingües. Argentina es famosa por su carne y su tango, Brasil por su *feijoada* y su samba, Cuba por su son y su arroz con grí, Honduras por su pollo con tajadas y su punta, México por sus tacos, tamales, rancheras y mariachis, Venezuela por sus arepas y joropo. ¿Pero cómo llegan estos géneros gastronómicos y musicales a convertirse en géneros icónicos de Latinoamérica? Las propuestas didácticas considerarán la conexión histórica entre la identidad nacional y la gastronomía, la música y el baile para reflexionar sobre cómo, desde la época colonial hasta hoy en día, la agricultura, los hábitos alimenticios y los géneros musicales se relacionan con la economía, el medioambiente e, incluso, el concepto de la salud de una sociedad.

A través del estudio de los ingredientes y platos en la cocina, la globalización de la gastronomía, y la producción alimentaria se mostrará que la comida puede ser una herramienta política para abordar la formación de la nación y sus problemas económicos. Al igual que con la comida, la música reflejará tradiciones ancestrales, fusiones culturales y resistencias sociales. Por medio de la música folclórica y los ritmos urbanos contemporáneos, podremos comprender cómo la música no solo es una forma de entretenimiento y celebración, sino también un medio para transmitir narrativas históricas y sociales.

Los participantes aprenderán estrategias, recursos y proyectos que podrán llevar a sus clases de lenguas y literaturas para explorar la historia y la cultura de una Latinoamérica plurilingüe a través de la producción y el consumo de la comida y de la música. Al mismo tiempo, reflexionarán sobre la relación entre las lenguas y las literaturas, por un lado, y el surgimiento de géneros gastronómicos y musicales y las identidades nacionales en la industria alimentaria y musical global actual, por otro. Finalmente, se familiarizarán con algunas de las diferentes formaciones culturales de Latinoamérica, el arco general de la historia de la región y las herramientas analítico-críticas de los estudios alimentarios y musicales. Se abordarán conceptos como colonialismo, esclavitud, construcciones de nación, raza, clase y género, entre otros.

Referencias:

- Bucheli, Marcelo e Ian Read (2006). "Banana Boats and Baby Food: The Banana in U.S. History." En *Latin American Commodity Chains and the Building of the World Economy, 1500-2000*. Eds. Steven Topik, Carlos Marichal y Zephyr Frank (pp. 204-227). Duke University Press.
- Carey Jr., David. (2006). "Empowered through Labor and Buttressing Their Communities: Mayan Women and Coastal Migration, 1875-1965." *Hispanic American Historical Review* 86(3), 501-534.
- Chasteen, John (2016). *Born in Blood and Fire: A Concise History of Latin America*. W.W. Norton & Company.
- Drinot, Paulo. (2005). "Food, Race and Working-Class Identity: Restaurantes Populares and Populism in 1930s Peru." *The Americas* 62(2), 245-270.
- Earle, Rebecca (2012). *The Body of the Conquistador: Food, Race, and the Colonial Experience in Spanish America, 1492-1700*. Cambridge University Press.
- (2019). *Potato*. Bloomsbury Academic.
- Frens-String, Joshua (2018). "Communists, Commissars, and Consumers: The Politics of Food on the Chilean Road to Socialism." *Hispanic American Historical Review* 98(3), 471-501.
- Graham, Richard. *Feeding the City: From Street Market to Liberal Reform in Salvador, Brazil, 1780-1860*. University of Texas Press.
- Milanesio, Natalia (2010). "Food Politics and Consumption in Peronist Argentina." *Hispanic American Historical Review* 90(1), 75-108.
- Mintz, Sidney (1986). *Sweetness and Power: The Place of Sugar in Modern History*. Penguin Books.
- Montanari, Massimo (2004). *Food is Culture*. Columbia University Press.
- Pilcher, Jeffrey M. (1998). *¡Qué vivan los tamales! Food and the Making of Mexican Identity*. University of New Mexico Press.
- (2012). *Planet Taco: A Global History of Mexican Food*. Oxford.
- Pite, Rebekah. (2011). "Entertaining Inequalities: Doña Petrona, Juanita Bordoy, and Domestic Work in Mid-Twentieth-Century Argentina." *Hispanic American Historical Review* 91(1), 96-128.
- (2013). *Creating a Common Table in Twentieth-Century Argentina: Doña Petrona, Women, and Food*. University of North Carolina Press.
- Soluri, John (2006). *Banana Cultures: Agriculture, Consumption, and Environmental Change in Honduras and the United States*. University of Texas Press.
- Topic, Steven y Mario Samper (2006). "The Latin American Coffee Commodity Chain: Brazil and Costa Rica." En *Latin American Commodity Chains and the Building of the World Economy, 1500-2000*. Eds. Steven Topik, Carlos Marichal y Zephyr Frank (pp. 118-146). Duke University Press.
- Weis, Robert (2012). *Bakers and Basques: A Social History of Bread in Mexico*. University of New Mexico Press.
- Wynne, Lauren A. (2015). "'I Hate It:' Tortilla-Making, Class and Women's Tastes in Rural Yucatán, Mexico." *Food, Culture & Society* 18(3), 379-397.

Las lenguas antiguas y su enseñanza en Ourense: resultados preliminares

Iria Souto Castro¹, Carla María Míguez Álvarez², María Isabel Mociño González³, Helena López Gómez⁴, Patricia Valle Abad⁵

Universidade de Vigo

¹ isouto@uvigo.gal, ² camiguez@uvigo.gal, ³ imocino@uvigo.gal, ⁴ pvalle@uvigo.gal

Palabras clave: *lenguas antiguas, experiencia de innovación, competencias, didáctica de la lengua, historia.*

En esta propuesta de contribución presentamos el proyecto InOu-Campus Auga 2024 de la Universidad de Vigo titulado *Las culturas antiguas y la educación actual. La enseñanza y la escritura en el mundo antiguo: una experiencia educativa en Ourense*, financiado por el Campus da Auga de la Universidad de Vigo y la Diputación de Ourense. Se trata de un proyecto interdisciplinar en el que investigadoras y docentes de los departamentos de Historia, Arte y Geografía y Didácticas Especiales, más en concreto el área de Didáctica de la lengua y la literatura, trabajan en conjunto para acercar las culturas antiguas a las aulas de educación infantil, primaria y secundaria a través de talleres colaborativos centrados en el antiguo Egipto, Grecia y Roma.

Este proyecto pretende reivindicar la importancia de las lenguas antiguas como legado cultural imprescindible para la adquisición de competencias no solamente lingüísticas sino en otras disciplinas como la historia y el conocimiento del entorno presente y pasado (Pino Rodríguez 2021). Asimismo, se pretende mostrar cómo la competencia plurilingüe e intercultural en el aula es de suma importancia y permite complementar, en nuestro caso concreto, el estudio de las culturas antiguas que, en el currículum actual, son las grandes olvidadas (Husillos García 2011).

Esta comunicación busca poner de manifiesto los resultados iniciales del proyecto obtenidos a partir de las opiniones de estudiantes y docentes de secundaria de tres centros educativos de la ciudad de Ourense que participaron en varios talleres que se llevaron a cabo en los meses de mayo y junio de 2024. Para ello, se realizaron una serie de cuestionarios iniciales que permiten conocer los aspectos demográficos de la muestra (docentes y alumnado), cuestiones relacionadas con los contenidos, recursos, metodologías y actividades desarrolladas en los centros en torno a las culturas antiguas, y opiniones personales sobre el interés hacia este tema y cómo puede contribuir en la sociedad actual. Estos fueron completados por un cuestionario final en el que el alumnado daba su opinión sobre los talleres realizados.

Con intención de ampliar el número de centros en la provincia de Ourense en distintas etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) en el comienzo del curso académico, para así obtener una muestra significativa que permita evaluar el estado de la enseñanza de las lenguas clásicas y semíticas antiguas en el currículum escolar, proponemos una reflexión sobre las perspectivas de futuro del proyecto así como del uso de diferentes metodologías, esencialmente activas, colaborativas y paidocentristas (Escarbajal Frutos y Martínez Galera 2023), en la construcción, difusión y circulación del conocimiento.

Referencias:

- Escarbajal Frutos, A. & Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5–25.
- Husillos García, M. L. (2011). Herramientas para la enseñanza de la Cultura Clásica, *Thamyris*, 2, 3-14.
- Pino Rodríguez, A. M. (2021). La formación del futuro profesorado de Educación infantil en Lengua extranjera y su didáctica. *DEDiCa REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* 19, 1–18.

La enseñanza de las lenguas antiguas a alumnado de Educación Primaria e Infantil: resultados de una experiencia didáctica

Iria Souto Castro¹, Carla María Míguez Álvarez², María Isabel Mociño González³, Helena López Gómez⁴, Patricia Valle Abad⁵

Universidade de Vigo

¹isouto@uvigo.gal, ²camiguez@uvigo.gal, ³imocino@uvigo.gal,

⁴helena.lopez.gomez@uvigo.gal, ⁵pvalle@uvigo.gal

Palabras clave: *lenguas antiguas, experiencia de innovación, competencias, didáctica de la lengua, historia.*

En esta propuesta de contribución presentamos una experiencia didáctica que se llevó a cabo en el programa Campus Camp de la Universidad de Vigo, programa destinado a los hijos e hijas miembros de la comunidad universitaria durante los períodos no lectivos de los meses de junio, julio y septiembre. En ella participaron 23 alumnos/as de edades comprendidas entre los 4 y los 13 años, divididos en dos grupos: Educación Infantil y Educación Primaria.

La experiencia se enmarca dentro del proyecto InOu-Campus Auga 2024 de la Universidad de Vigo titulado *Las culturas antiguas y la educación actual. La enseñanza y la escritura en el mundo antiguo: una experiencia educativa en Ourense*, financiado por el Campus da Auga de la Universidad de Vigo y la Diputación de Ourense. Se trata de un proyecto interdisciplinar entre los departamentos de Historia, Arte y Geografía y Didácticas Especiales con el que se pretende reivindicar la importancia de las lenguas antiguas como legado cultural imprescindible para la adquisición de competencias relacionadas con las lenguas, la historia y el conocimiento del entorno (Pino Rodríguez 2021) y complementar el estudio de las lenguas antiguas, las grandes olvidadas del currículum actual (Husillos García 2011).

Se llevó a cabo un taller en el que se siguieron metodologías activas, colaborativas y paidocentristas (Escarbajal Frutos y Martínez Galera 2023) dividido en dos partes. La primera parte consistió en una introducción que contó con la participación del alumnado en la que, con la ayuda de imágenes presentadas en diapositivas, se situaron geográficamente las regiones de Grecia y Egipto, se pusieron en común sus elementos más representativos, así como los recursos que ellos conocían sobre estas civilizaciones (películas, libros, videojuegos, etc.) y se explicó de forma breve el tipo de escritura de cada uno, haciendo especial hincapié en la evolución de las letras de nuestro alfabeto. En la segunda parte, de tipo manipulativo, se dividió al alumnado en dos grupos en función de la etapa educativa y se realizaron dos actividades: una sobre Egipto que consistía en escribir en un papiro su nombre empleando jeroglíficos (en el caso del alumnado de Primaria) o símbolos de animales (alumnado de Infantil), y una sobre Grecia en la que debían moldear arcilla y escribir su nombre con letras griegas a modo de tablilla. Al finalizar la experiencia tuvieron que rellenar un cuestionario sobre su opinión acerca de esta.

Los resultados obtenidos a partir de la observación directa y los cuestionarios muestran que fue una experiencia muy enriquecedora para el alumnado. La mayoría de los estudiantes indicó estar satisfecho con las actividades, destacando aquellas partes que fueron sus favoritas. Muchos de ellos señalaron que recomendarían esta experiencia a un compañero/a, lo cual resalta el

impacto positivo de la misma. Además, los alumnados expresaron un notable interés por la temática del mundo antiguo, señalando que les resulta fascinante y que les gustaría aprender más sobre este tema en el futuro. Las observaciones directas corroboraron las respuestas de los cuestionarios. Se pudo ver a los estudiantes participando activamente en las actividades, mostrando entusiasmo y curiosidad, independientemente de su edad.

Referencias:

- Escarbajal Frutos, A. & Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5–25.
- Husillos García, M. L. (2011). Herramientas para la enseñanza de la Cultura Clásica, *Thamyris*, 2, 3-14.
- Pino Rodríguez, A. M. (2021). La formación del futuro profesorado de Educación infantil en Lengua extranjera y su didáctica. *DEDiCa REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* 19, 1–18.

La transmedialidad en la narrativa juvenil

Carolina Suárez Hernán

Universidad de Granada

csuarez@ugr.es

Palabras clave: *transmedialidad; narrativa juvenil; multimodalidad; literatura juvenil.*

La lectura se desarrolla, en la actualidad, mucho más allá del papel y los diferentes soportes se alternan en función de las circunstancias. La literatura juvenil ha sido un ámbito propicio para desarrollar la narrativa transmedia debido al perfil del lector, que está acostumbrado a las tecnologías y a recorrer los distintos medios y plataformas. Los consumidores jóvenes se sumergen en historias en las que pueden reconstruir los datos de los personajes conectados con otros textos. Las narrativas transmedia son aquellas en las que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas. El lector de mundos narrativos transmedia debe integrar el conocimiento de los sistemas de significación implicados, de las competencias narrativas y, además, los saberes vinculados a la reconstrucción de las piezas que los componen. Por tanto, como afirma Carlos Scolari, las narrativas transmedia convierten al lector transmedia o translector en un lector multimodal capaz de integrar diferentes sistemas semióticos en un mundo narrativo.

El silencio se mueve (2010), de Fernando Marías, fue una de las primeras manifestaciones de novela transmedia en el panorama español. Otros títulos que continúan la estela son *Pomelo y limón*, de Begoña Oro; la trilogía de Javier Ruescas integrada por *Play* (2012), *Show* (2013) y *Live* (2014) y más recientemente la serie *Odio el rosa* (2014), de Ana Alonso y Javier Pelegrín. En esta última, la lectura de los libros en formato impreso continúa en Internet con complementos digitales y aplicaciones que permiten descubrir nuevas dimensiones de los personajes, ampliar y enriquecer la lectura y establecer comunicación en las redes sociales.

Referencias:

- Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (ed.). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 19-49). Tirant.
- _ (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (coord.) *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Colomer Martínez, T. (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.
- Feixa, C. (2014). De la Generación@ a la #Generación. *La juventud en la era digital*. NED Ediciones.
- Lluch Crespo, G. (2021). "El canon lector creado entre iguales. Estudio de caso: la recomendación virtual", en José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (ed.): *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*, Tirant, Valencia, pp. 51-73.
- Martos Núñez, E. (2006). Tunear los libros: series, *fanfiction*, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 63-77.
- Martos García, E. (2009). *Introducción al mundo de las sagas, Puertas a la lectura*, 6, Universidad de Extremadura.

- Scolari, Carlos (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En José Antonio Millán, (coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 175-186). Federación de Gremios de Editores de España.
- (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los booktubers? Características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20 (2), 43-55.
- Vizcaíno-Verdú, A.; Contreras, P, y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: el booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.

La poesia escènica de Joan Brossa a l'educació primària

Julieta Torrents i Sunyol¹, Elisabet Contreras Barceló², Raquel Molero Sánchez³

¹ Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, ² Universitat de Barcelona, ³ Universitat de València.

¹ julieta.torrents@uvic.cat, ² econtreras@ub.edu, ³ rmolero@xtec.cat

Paraules clau: *teatre; educació literària; Joan Brossa; educació primària; poesia.*

Joan Brossa va ser un poeta lúdic i reflexiu. Aquests dos aspectes de la seva producció determinen el seu interès didàctic (Bordons, 2003). Atès el seu valor educatiu, les propostes didàctiques que s'han dut a terme a les aules són variades. Tanmateix, aquestes experiències s'han centrat principalment a la recepció i producció de poesia visual, descuidant, per tant, la poesia escènica. Els estudis de Turró (2019), Bosch (2019) i Molero (2020) indaguen les possibilitats didàctiques de la poesia brossiana a l'etapa d'educació primària. Mentre que la recerca realitzada per Turró (2019) es basa en la implementació d'una seqüència didàctica amb alumnat de cycle inicial per afavorir els processos de lectura i escriptura, les altres dues investigacions es van desenvolupar a cycle superior i van explorar, principalment, l'ús didàctic de la poesia objectual.

Aquesta proposta pretén valorar la poesia escènica de Joan Brossa en l'àmbit educatiu, ja que el teatre és un vehicle artístic amb un potencial educatiu de primer ordre (Luengo, 2011; Motos, 1993; Motos i Navarro, 2003; Motos i Navarro 2021; González, 2010). Una de les principals eines pedagògiques que ens ofereix és la capacitat de desenvolupar les capacitats expressives de l'alumnat i, molt especialment, la seva expressió oral.

Tot i això, l'activitat teatral no només ajuda a desenvolupar l'oralitat. També pot oferir una perspectiva i una manera de treballar distintes a les que, d'habitud, es poden trobar a la majoria d'aules dels centres educatius. Luengo (2011) inclou una altra idea significativa en la pràctica teatral: la improvisació. Aquest recurs ens permet obtenir un vincle més estret amb la realitat comunicativa, ja que fomenta la creació d'«un espai de joc diferent de la realitat a través del qual els participants projecten i mobilitzen els seus afectes, sentiments, emocions i representacions reals, en una situació fictícia» (Motos i Navarro, 2003, p. 24). Finalment, Un altre aspecte destacat de la pràctica teatral, amb relació a l'àmbit educatiu, és la seva capacitat d'integrar distintes branques artístiques en una expressió intermedial (Motos i Navarro, 2003).

En aquesta proposta analitzarem els resultats d'una situació d'aprenentatge realitzada en un centre educatiu de Primària. L'experiència està lligada a una obra teatral concreta, seleccionada prèviament segons criteris filològics i didàctics. La proposta té en compte la lectura i interpretació dels textos de Brossa, així com les possibilitats de representació teatral —molt lligades, sens dubte, a les competències orals— i a fomentar la capacitat creativa dels estudiants —a l'hora d'adaptar els textos, dur-los a escena i reproduir els mecanismes creatius de l'autor. En conseqüència, l'objectiu ha estat donar a conèixer el teatre de Brossa a infants i validar la potencialitat didàctica dels textos dramàtics de l'autor a través dels resultats obtinguts de la representació interdisciplinària i creativa dels seus textos.

Referències:

- Bordons, G. (2003). *Aprendre amb Joan Brossa*. Edicions Universitat de Barcelona: Fundació Joan Brossa.
- Bosch, E. (2019). Les claus de Brossa (2). Creació de poemes objecte a Primària. *Perspectiva Escolar*, 454, 24-29.
- González, M. (2010). Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre. *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]*, 7, 283-298.
- Luengo, A. (2011). Actuar per parlar. La dramatització com a instrument didàctic per a l'adquisició lingüística i la formació literària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4, (1), 39-55.
- Molero, R. (2020). *La màgia dels objectes*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. i Navarro, A. (2003). El paper de la dramatització en el currículum. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 10-28.
- Motos, T. i Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la Educación?. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, 10-41.
- Turró, M. (2019). Llegim i creem a partir del món poètic de Brossa. *Guix* (454), 31-35.

Disponibilidad léxica en ELE de alumnos universitarios lusófonos: las relaciones asociativas en un corpus oral y escrito

Ester Trigo Ibáñez¹, Inmaculada Clotilde Santos Díaz², M^a Dolores Lerma Sanchis³, Pedro Dono López⁴

¹ Universidad de Cádiz, ^{3,4} CEHUM-Universidade do Minho, ² Universidad de Málaga

¹ ester.trigo@uca.es, ² santosdiaz@uma.es, ³ llerma@elach.uminho.pt, ⁴ pdono@elach.uminho.pt

Palabras clave: *disponibilidad léxica; español lengua extranjera; relaciones asociativas; estudiantes universitarios lusófonos.*

La presente contribución se inscribe en el campo de la Disponibilidad Léxica (DL), una disciplina cuyo objeto de estudio está constituido por el caudal léxico que son capaces de aportar informantes en su lengua materna o en una lengua extranjera o segunda (LE/L2). En el ámbito del aprendizaje de LE/L2, en el que se inscribe esta aportación, supone una herramienta valiosa para el diagnóstico y evaluación de la competencia léxica de los aprendices de una LE/L2. Para el español como lengua extranjera (ELE), contamos ya con un volumen importante de aportaciones (cf. las revisiones de la literatura de López González 2014, Hidalgo Gallardo 2017 y Aabidi 2019), aunque no tanto en el caso de los aprendientes de ELE de países lusohablantes. En contexto portugués ya contamos con un contingente relevante de estudios (Fernández dos Santos 2014, Gamazo Carretero 2014, Rubio Sánchez 2016, Fernández Gómez 2021), aunque ninguno de ellos incide sobre las relaciones asociativas que realizan los informantes ni trabaja con corpus orales. Ya nos ocupamos en Dono López et al. (en prensa) de destacar las principales diferencias, en términos de productividad, entre corpus orales y escritos análogos en contexto de aprendientes portugueses de ELE. Para ello atendimos tanto a una visión cuantitativa como al análisis de las palabras más disponibles en ambos repertorios. Sin embargo, aún no nos hemos adentrado en las relaciones asociativas que realizan los estudiantes dentro de los diversos centros de interés y en explorar las diferencias que ofrecen los corpus orales –intuitivamente más espontáneos– frente a los escritos –posiblemente más reflexionados–.

En consonancia con lo anterior, esta comunicación persigue un doble objetivo: por un lado, determinar las relaciones asociativas que se dan en el léxico disponible en ELE de estudiantes universitarios portugueses en centros de interés: El cuerpo humano, España y los españoles, Pandemia y Aspecto físico y carácter; por otro lado, contrastar los datos obtenidos según el corpus se haya obtenido de forma oral o escrita.

En este estudio han participado 74 estudiantes de ELE de la universidad portuguesa de Minho (Braga, Portugal). El tratamiento del corpus se ha realizado mediante el uso de DispoGrafo y ha permitido constatar diferencias según el modo de exploración de los datos salvo en el centro de interés El cuerpo humano que, además, aporta resultados análogos a los reflejados en otros estudios. Este trabajo tiene importantes implicaciones de cara a la planificación de la enseñanza del léxico en ELE.

Referencias:

- Aabidi, L. (2019). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28. <https://marcoele.com/disponibilidad-lexica-dos-decadas-de-investigacion/>.
- Fernández dos Santos, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal). En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 92-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Fernández Gomez, M. I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE* [Trabajo Final de Máster, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73662>
- Gamazo Carretero, E. (2014). Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses. En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 28-42). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). Sobre la disponibilidad léxica en ELE. Revisión de la literatura. *Boletín ASELE*, 56, 83-94. <https://www.aselared.org/boletines/boletin-de-asele-n%C2%BA-56>
- López González, A. M. (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 397-408). ASELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm
- Rubio Sánchez, R. (2016). Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español. En N. Domínguez García, M. de C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Coords.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 107-128). Universidad de Salamanca.
- Dono López, P., Lerma Sanchís, M. D., Santos-Díaz, I. C. y Trigo (2024, en prensa). Incidencia de la variable oral/escrito en el léxico disponible de estudiantes portugueses de ELE, en M. Pena (Ed.), *La competencia plurilingüe e intercultural en el aula*, Alemania, Berlín, Peter Lang.

Diversidad afectivo-sexual en El cómic y el álbum ilustrado: un estudio del corpus de la biblioteca de Santa María (Cádiz)

Ester Trigo Ibáñez¹, Yolanda Romero Vallejo², Noelia Ibarra Rius³

^{1,2} Universidad de Cádiz, ³ Universitat de València

¹ ester.trigo@uca.es, ² yolandaromerovallejo@gmail.com, ³ noelia.ibarra@uv.es

Palabras clave: *diversidad afectivo-sexual; educación literaria; lectura multimodal; fomento lector; biblioteca.*

El auge experimentado por las investigaciones realizadas en torno al cómic y al álbum ilustrado en las últimas décadas es ya un hecho constatado. Estas investigaciones han ofrecido a la comunidad investigadora una excelente oportunidad para trazar estrategias para la formación de lectores competentes, que, a través de la intertextualidad han ido ampliando su visión del mundo, la conexión con otras artes y, en definitiva, situando a la lectura como una actividad placentera y garante de una visión crítica del mundo (Ibarra y Ballester, 2022).

Unido a lo anterior, parece que cada vez es más evidente la necesidad de ampliar el canon escolar, reivindicada desde hace años desde la didáctica de la lengua y la literatura (Ballester e Ibarra, 2009) y que el cómic y el álbum ilustrado van ganando posiciones tanto en las bibliotecas públicas como en las escolares (Gallo León, 2021).

De acuerdo con estas ideas, la presente contribución, enmarcada en el proyecto PID2022-139640NB-I00 “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”, persigue el objetivo de realizar un análisis del corpus de obras destinadas al público infantil y juvenil que se registran en la biblioteca municipal de Santa María. Tras este análisis se plantea una propuesta de talleres de lectura para formar lectores competentes y críticos en diversos centros de Educación Primaria de Cádiz que habitualmente se relacionan con esta biblioteca, situada en el barrio de Santa María de Cádiz.

En primera instancia, se ha partido del concepto de *interseccionalidad* (Barrère, 2010; Platero, 2013), para seleccionar obras que recogen ideas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y de género; en segunda instancia, se ha realizado una clasificación siguiendo las categorías establecidas por Giner (2021): (1) Salida del armario, (2) Ruptura de estereotipos tradicionales; (3) Diversidad de Género; (4) Expresión de género; (5) Contexto histórico social y, por último, se ha diseñado una propuesta de talleres de lectura que serán ofertados por la biblioteca municipal de Santa María a los centros escolares que se adscriben a esta.

Referencias:

- Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (5), 25–36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Gallo-León, J. P. (2021). Cómic en bibliotecas: ¿sigue mejorando su aceptación y presencia?. *Anuario ThinkEPI*, 15. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2021.e15b03>
- Giner, A. (2021). El cómic y el álbum ilustrado como recurso para la educación en la diversidad de género y afectivo sexual. En J. Haba *Educación multidisciplinar para la igualdad de género. Perspectivas lingüísticas, literarias y científico-tecnológicas* (pp. 67-82). Universidad Politécica de Valencia.

La asesoría técnico-pedagógica para la mejora de la práctica docente en alfabetización inicial en Educación Primaria

Karime Velázquez Wong¹, Susana Sánchez Rodríguez²

Universidad de Cádiz

¹ karime.velazquezwong@alum.uca.es, ² susana.sanchez@uca.es

Palabras clave: *asesoría técnico-pedagógica; intervención educativa; lenguaje oral; lenguaje escrito.*

La Asesoría Técnico-Pedagógica (ATP) es considerada una pieza clave para la mejora de la calidad en el Sistema Educativo en México (Arnaut, 2006), pero a lo largo del tiempo su papel ha sido poco reconocido (Ponce, 2019). No existen investigaciones que se centren en la ATP de lenguaje oral y escrito como apoyo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas del profesorado en alfabetización inicial a pesar de que esta es una prioridad del Sistema Educativo Mexicano (Cruz-Abarca et al., 2017). Los asesores especializados en lenguaje oral y escrito no tienen la suficiente información sobre su especialización y sus alcances, cuentan con pocos referentes que definan su función con claridad y puedan delimitar los márgenes de sus actividades, estrategias, acciones y responsabilidades (SEP, 2021).

Con el propósito de profundizar en esta cuestión se realizó una revisión sistemática de literatura científica para conocer la evidencia en torno a esta figura y su función. Por otra parte, se llevó a cabo un análisis de contenido para detectar a partir de una comparación a nivel nacional en México y estatal en España las similitudes y diferencias referentes a la asesoría pedagógica para tener una visión más amplia sobre la temática y los vacíos existentes.

Los resultados obtenidos en la revisión sistemática indican que existe escasez de información acerca de la formación, especialización y funciones de estos actores. En cuanto al análisis de contenido de la normativa legal en México y España, los resultados mostraron la falta de información existente sobre cómo se lleva a cabo su función, sus alcances, impacto y resultados de las evaluaciones a nivel nacional, estatal y autonómico. También indican que tanto en México como en España las funciones que realizan los asesores/as pedagógicos/as son diversas en términos de grado de compromiso e implicación y dan respuesta a varios modelos de asesoramiento.

En conclusión, consideramos necesario dar impulso a la asesoría pedagógica y brindar una mayor atención a la formación y profesionalización de los asesores y permitirles actuar como diseñadores y ejecutores de experiencias de intervención e innovación desde y para los centros escolares. Este estudio podría servir como un punto de partida para futuras investigaciones para explorar otros aspectos que no se trataron, como la formación que reciben las personas que están desarrollando la función, las prácticas y estrategias de asesoramiento que utilizan, el impacto que generan las asesorías con el profesorado, las escuelas y el alumnado, así como los resultados de las evaluaciones y estudios a nivel nacional, estatal y autonómico del desempeño de los asesores pedagógicos.

Referencias:

- Arnaut Salgado, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua, en Secretaria de Educación Pública (coord.) *La asesoría a las escuelas, reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros, vol I* (pp. 15-27) Secretaría de Educación Pública.
- Cruz-Abarca, L., Bazán Ramírez, A., Taracena-Ruíz, E. y Castellanos-Simons, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación*, vol. XIV, núm. 8, 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vi14.216>
- Gobierno de México (2021). Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica, de 12 de marzo. Secretaría de Educación Pública.

Enhancing Academic and Cultural Learning in historic locations in a Study Abroad Program

Iulia Vesca¹, Angela Sauciuc², Jesús García Laborda³

Instituto Franklin – Universidad de Alcalá

¹ iulia@institutofranklin.net, ² angela.sauciuc@institutofranklin.net, ³ jesus.garcialaborda@uah.es

Keywords: *Language learning, travel abroad, interculturality, methodology.*

Travel abroad serves to improve the student's competence in a L2 and as García Laborda states, it has changes over time (García Laborda, 2007). These modernization of the traditional study abroad programs have led to an increasing set of services for the visiting students since students look for an immersive experience (Rodríguez, 2011; Pavelka, & Minions, 2020) which turn to emphasize less language use learning and more the cultural experience, in this sense, the Study Abroad program at the Franklin Institute of the University of Alcalá, which was established in 1987, seeks to foster academic collaboration between Spain and the United States through specialized educational offerings. Tailored for international students pursuing undergraduate studies in Spain, the program features semester and summer sessions.

The curriculum spans various disciplines, including Hispanic Studies, Business, Translation, Education, and Spanish for specific purposes. Additionally, a distinctive Internship Program enables students to spend an entire semester with a company or organization of their choice, gaining practical experience in a real-world setting. It is the significance of the cultural landmarks of Alcalá de Henares that frames the whole cultural teaching. Thus, historic location not only serve as a motivation but also frame the whole teaching during the summer term.

The program adopts a task-based approach grounded in cooperative learning, with syllabi designed around topical themes related to Spanish culture, such as festivals, geography, and customs (Matheus, & Gaugler, 2020) while providing them with a choice of experiences from college projects to short-term internships. Evaluative measures emphasize short-term language acquisition, motivation, and cultural learning. Data collected from 115 questionnaires during the 2021-22 and 2022-23 academic years reveal significant benefits for students, particularly in cultural learning through field trips and interactions with native speakers. Students also report increased motivation and a sense of privilege from studying in Alcalá de Henares, a historic yet less tourist-centric city, which they view as conducive to focused academic engagement over travel tourism (García Laborda, 2014).

This presentation underscores the effectiveness of the Study Abroad program in combining academic rigor with cultural immersion, demonstrating the program's ability to enhance language proficiency and cross-cultural understanding. It also evidences changes in the self as a language learner or user (Jarman, Burman, Purzner, & Miller, 2022). Future research should continue exploring these dimensions to further optimize study abroad experiences through immersive preparation (Godwin-Jones, 2016) including problem-based pre-departure courses, and seek the effects of short-term internship abroad in language travel (Curtis, & Ledgerwood, 2018).

References:

- Curtis, T., & Ledgerwood, J. R. (2018). Students' Motivations, Perceived Benefits and Constraints towards Study Abroad and Other International Education Opportunities. *Journal of International Education in Business*, 11(1), 63-78. <https://doi.org/10.1108/JIEB-01-2017-0002>
- García Laborda, J. (2007). Language Travel or Language Tourism: Have Educational Trips Changed So Much? *Tourism Today*, 7, 29-42. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/language-travel-tourism-have-educational-trips/docview/61953840/se-2>
- Godwin-Jones, R. (2016/02//). Emerging Technologies Integrating Technology into Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), 1-20. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/emerging-technologies-integrating-technology-into/docview/1826519313/se-2>
- Jarman, M., Burman, M., Purtzer, M. A., & Miller, K. (2022). "Those Lessons Learned Went Right out the Window Once I Was atop the Soil Where It All Happened": Transformative Learning in a Study Abroad Course. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(4), 26-52. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.546>
- Matheus, C. C., & Gaugler, K. M. (2020). Fostering Global Mindedness in Short-Term Community-Based Global Learning Programs: The Importance of Strategic Design, Collaboration, and Reflection. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 32(3), 156-181. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/fostering-global-mindedness-short-term-community/docview/2535056860/se-2>
- Pavelka, J., & Minions, C. (2020). Defining the Field School within Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 32(2), 145-162. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/defining-field-school-within-study-abroad/docview/2459009163/se-2>
- Rodriguez, E. (2011). What Pre-Service Teachers Bring Home when They Travel Abroad: Rethinking Teaching through a Short International Immersion Experience. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 289-305.

Pràctiques d'observació entre iguals en les assignatures de didàctica de l'anglès llengua estrangera: una intervenció multimodal en la formació inicial de mestres i professorat a Catalunya

Alexandra Vraciu¹, Montserrat Casanovas², Anna Marsol³, Helena Roquet⁴, Anna Vallbona⁵

^{1,2,3} UdL, ³ UIC, ⁵ UVic-UCC

¹alexandra.vraciu@udl.cat, ²montserrat.casanovas@udl.cat, ³anna.marsol@udl.cat, ⁴hroquet@uic.cat,

⁵anna.vallbona@uvic.cat

Paraules clau: *observació entre iguals, formació inicial docent, didàctica de la llengua estrangera, educació primària, educació secundària, anglès llengua estrangera.*

L'observació entre iguals (OEI) s'ha explorat poc des de la perspectiva de la formació inicial de mestres i professorat. Estudis duts a terme en l'àmbit de la formació continuada docent a Catalunya indiquen que l'observació entre iguals genera espais segurs d'interacció reflexiva que incrementa l'agentivitat dels docents donat que és més fàcil identificar i formular objectius de millora quan es treballa des d'una posició de simetria (Corcelles et al., 2023; Duran et al., 2022). A més a més, l'anàlisi de la pràctica docent a partir de vídeos potencia l'acceptació de la retroalimentació (*feedback*) per part dels docents, ja que aquest feedback es percep com a fonamentat en evidències (Tripp i Rich, 2012).

La intervenció pedagògica que presentem s'articula al voltant de materials videogràfics d'ensenyaments de l'anglès llengua estrangera en contextos escolars reals que aproximen els futurs docents a la complexitat de l'acció docent des d'una distància que permet reflexionar sobre el que s'ha visionat amb deteniment, des de diferents perspectives i activar coneixements i experiències prèvies de manera crítica, en diàleg amb experts i amb els seus iguals. Aquesta intervenció té la finalitat d'incidir en el desenvolupament del coneixement pràctic fonamentat (Esteve, 2015) dels futurs docents així com en la seva alfabetització avaluadora, concretament la capacitat i disposició per a formular, processar i integrar un retorn (Carless i Boud, 2018). La intervenció s'emmarca en el projecte de millora i innovació en la formació de mestres i professorat 2023 ARMIF 0005 "La mirada reflexiva en l'ensenyament de llengües: Transformar les pràctiques docents a través de l'observació i la retroalimentació entre iguals en la formació inicial de mestres i professorat d'anglès" i s'implementa en diferents assignatures de didàctica de la llengua estrangera del Grau en Educació Primària i del Màster de formació de professorat de tres universitats catalanes.

Per analitzar l'impacte de la intervenció, presentarem els resultats d'una prova pilot duta a terme a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida on es va administrar un qüestionari per identificar les percepcions de l'estudiantat sobre l'observació i la retroalimentació entre iguals abans i després de la intervenció. Es van recollir també dades qualitatives mitjançant síntesis de reflexió on els participants elaboraven alguns objectius de millora de la seva pràctica docent a partir de les observacions entre iguals. Les dades recollides indiquen que la intervenció va tenir un impacte global molt positiu, però

també revelen diferències entre els grups pel que fa l'aprofitament d'aquestes dinàmiques de desenvolupament professional docent. Analitzarem el potencial de l'OEI en la formació inicial de mestres i professorat d'anglès.

Referències:

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Corcelles Seuba, M., Duran Gisbert, D., Flores Coll, M., Miquel Bertran, E. y Ribosa Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58.
- Duran Gisbert, D., Corcelles, M., Flores Coll, M., Miquel Bertran, E., Ribosa Martínez, J., & Soler, M. (2022). *L'Observació entre iguals a la Xarxa de Competències Bàsiques. Informe de resultats de la recerca 2020-2021*.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 68, 57-66.
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 28(5), 728-739.

TikTok Time Travel: Digital Literacies in Language Education

María Salomé Yélamos Guerra

Universidad de Málaga

syelamos@uma.es

Keywords: *TikTok, digital literacies, technology, motivation, Higher Education.*

Engaging university students in language education can be challenging, thus a motivating and appealing learning process, as well as ludic and entertaining pedagogical activities, have taken on an essential role within the current educational scene (Macfarlane & Tomlinson, 2017). According to Park (2003) students who feel engaged to the process of learning a new language are able to understand the information provided faster and find the tasks more motivating and enjoyable. We find digital literacies well-suited to this tech-savvy demographic. Following Hafner (2019), by digital literacies we mean the practices of communicating, thinking, relating and “being” associated with digital media.

In the present study, conducted during the academic year 2021/2022, students were tasked with a TikTok project. This activity consisted on editing a historical video using TikTok for the British History class. The participants were second-year university students from the Degree in English Studies at the University of Málaga. The general objectives of this study were, first, to examine the positive or negative reception of the project on the part of the students and second, to determine the impact of said project on the student's content and language knowledge. The students' reception of the project, both regarding its usefulness as a language and content learning tool and its potential in boosting motivation, was analyzed and measured through a questionnaire, which was elaborated ad hoc and properly validated. The obtained results were highly positive and reported deeper levels of engagement. The study also reveals great acceptance on the part of the students, who deemed the activity as motivational and profitable for their learning process. Further research is required to assess the sustainability and effect of these practices on specialized knowledge acquisition, language learning, or the deployment of language learner and teacher identities. Our investigation into digital literacies marks but an initial step in understanding their role in transforming educational practices and outcomes.

References:

- Hafner, C. A. (2019). Digital literacies for English language learners. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_46-1
- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critiques of student engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 5–21. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0027-3>
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183–199.

PÒSTERS
POSTERS
POSTERS

El projecte Diversificació de la biblioteca a les aules. El foment de la lectura literària dins el marc curricular coeducatiu

Christian Arenas-Delgado¹, Mariona Masgrau-Juanola²

Universitat de Girona

¹ chris.arenas@udg.edu, ² mariona.masgrau@udg.edu

Paraules clau: *Diversitat, Literatura infantil, Coeducació, Mediació, Interseccionalitat.*

El projecte Diversificació neix en el sí del GREPAI de la Universitat de Girona l'any 2021 amb la missió de seleccionar un corpus literari de qualitat formador de infàncies lectores conscients de la diversitat com a característica intrínseca a la condició humana. La tria dels títols d'aquesta col·lecció es va realitzar sota el focus de la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991), adaptant el mètode dels *Relief Maps* de Rodó-Zárate (2021) per poder observar tots els eixos d'opressió i privilegi que creuen els personatges d'aquelles obres que permeten el diàleg literari crític al voltant del respecte per la diferència (efecte finestre) i la vivència lliure i desacomplexada de la pròpia diversitat (efecte mirall) (Leung & Adams-Whittaker, 2022). Així, la selecció de llibres i les accions pedagògiques enfocades a l'enfortiment de l'hàbit lector, a la instal·lació d'una mirada reflexiva sobre la diferència i a la reivindicació dels valors de la inclusió, van donar pas a la creació d'una bibliomaleta i a un format de mediació literària intermedial (Masgrau-Juanola i Kunde, 2018; Munita, 2021) actualment vigent gràcies al patrocini de la xarxa de biblioteques públiques de la Diputació de Girona. L'excel·lent acolliment de la comunitat va ser la principal motivació per a transposar didàcticament aquest pla de formació literària infantil a l'àmbit escolar, atès que la presència en les biblioteques és puntual i que la formació literària i la visibilització de la diversitat necessita una mirada permanent i situada. Amb la posada en marxa del noi currículum català, les escoles han d'incorporar una mirada coeducativa al projecte de centre i, per tant, al quefer pedagògic per tal "d'afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, l'orientació sexual, la identitat o l'expressió de gènere" (decret 175/2022, de 27 de setembre). El concepte de coeducació, que sorgeix dels preceptes de deweyans de l'Escola Nova, apel·la a la cooperació horitzontal entre dones i homes, de manera que el procés educatiu no intervinguin cap mena d'indici que relegui la dona al espai privat i que exalti la creença patriarcal que és l'home qui ha de figurar en l'esfera pública (Vaamonde, 2015). Sota aquesta premissa es van dur a terme la intervenció permanent del projecte Diversificació durant tot un curs en escoles emplaçades a Quart (2022-23), Sant Gregori i Bordils (2023-24), tres municipis de la comarca del gironès, en els quals es van dur a terme lectures dialògiques (Valls et al., 2008) per a apropar els estudiants d'educació primària al corpus d'obres sobre diversitats. Un dels fils conductors de les discussions literàries proposades als estudiants prové de l'adaptació de la categorització de llibres fet pel projecte europeu G-Book en les seves dues versions (Baccolini, 2021): diversitat de gènere, diversitat sexe-afectiva, diversitat de cossos no normatius i diversitat de constitucions familiars. Posteriorment, durant el curs 2023-24 GREPAI torna a guanyar una financiació per transferir tota aquesta experiència a la instal·lació d'un racó de lectura diversa i d'una bibliomaleta itinerant en la una biblioteca pública de la ciutat de Quillota, Xile. Aquest país sudamericà encara es troba en una lliuta social per incloure la coeducació i l'educació sexual integral en el currículum obligatori. Centrem, doncs, aquesta aportació en condensar tots els beneficis didàctics de les bibliomaletes itinerants, d'una banda,

per a l'educació literària d'infants, d'adolescents i també de persones adultes (famílies, docents i bibliotecàries d'aquí i del sud del món) i, d'altra, com contribueixen a descobrir i comprendre la diversitat amb tots els seus matisos.

Referències:

- Baccolini, R. (2021). G-BOOK 2: European Teens as Readers and Creators of Gender-positive Narratives. *Iris*, University of Bologna.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Interseccionalidad, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi.org/10.2307/1229039
- Leung, E., & Adams-Whittaker, J. (2022). Content analysis of LGBTQ picture books for elementary education through an intersectional lens. *Frontiers in Education*, 6. doi.org/10.3389/feduc.2021.769769
- Masgrau-Juanola, M. & Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 621-637. dx.doi.org/10.5209/ARIS.59812
- Munita, F. (2021). Yo, mediador(a). *Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Vaamonde, M. (2015). *Debate feminista contemporáneo. Aportaciones de John Dewey*. Biblioteca Nueva.
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)* 46, 71-87.

Aprender de la experiencia: vídeos de docentes como herramienta para la formación inicial

Montserrat Casanovas Català¹, Alexandra Vraciu², Anna Marsol Jornet³, Iris Solà Cortada⁴

Universitat de Lleida

¹ montserrat.casanovas@udl.cat, ² alexandra.vraciu@udl.cat, ³ anna.marsol@udl.cat, ⁴ iris.sola@udl.cat

Palabras clave: *formación maestros, vídeo, lenguas.*

Esta contribución pretende analizar el papel del vídeo elaborado por docentes como herramienta de aprendizaje y reflexión en la formación inicial de futuros maestros. Para ello, analiza el desarrollo de la plataforma “Mestres que Formen Mestres” [MfM], una iniciativa interuniversitaria, coordinada desde la Universitat de Lleida (UdL), con la participación del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, en el marco de los proyectos *Ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària* (ARMIF 2020, 00019 (“Mestres que formen Mestres, e-espai per la co-formació docent: universitat-escola”) y ARMIF 2023, 00010 (“Experimentació i avaluació d’una plataforma en línia per a la co-formació docent: “Mestres que formen Mestres”).

En el poster se expondrá, por un lado, la estructura de la plataforma y su configuración y, por otro, el modo en el que los vídeos alojados en la plataforma se emplean como material didáctico en la especialidad de inglés como lengua extranjera de la titulación de maestro de la UdL. Se pondrá énfasis, especialmente, en la observación sistemática y guiada (Sherin i van Es, 2005, Star, Lynch, i Perova, 2011) como medio de conectar la teoría y la práctica.

Referencias:

- Sherin, M., & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 13(3), 475-491.
- Star, J. R., Lynch, K. H., & Perova, N. (2011). Using video to improve mathematics' teachers' abilities to attend to classroom features: A replication study. *Mathematics teachers' noticing: Seeing through teachers' eyes*.

Ficcions sonores. Una proposta didàctica d'escriptura dramàtica i ràdio teatre

Ana Gutiérrez Blanco

INS Hug Roger III de Sort

agutie29@xtec.cat

Paraules clau: *escriptura dramàtica; radioteatre; creació literària; ESO; Batxillerat.*

Justificació

L'escriptura dramàtica té una escassa presència en les aules de secundària, tot i que aporta un valor indispensable per al foment de l'escriptura creativa: la connexió amb les vivències dels estudiants.

El dramaturg Alberto Conejero diu que “el desig de tota veritable escriptura dramàtica és el de convertir-se al més aviat possible en matèria viva”. Aquest és també el principal objectiu de la proposta didàctica, perquè el text teatral sempre està vinculat a la seva materialització, a la posada en escena, i aquesta característica facilita la motivació de l'alumnat cap a l'escriptura per al teatre.

Objectius

L'objectiu lingüístic dels ensenyaments d'ESO i de Batxillerat és desenvolupar la competència comunicativa i lingüística. La llengua se situa al centre del procés d'aprenentatge, com a l'instrument d'accés a la informació i a la construcció de coneixement.

Objectius específics:

- Familiaritzar-se amb els elements estructurals del text teatral
- Conèixer algunes obres clau de la dramaturgia contemporània
- Conèixer experiències actuals de radioteatre
- Millorar la comprensió oral
- Estimular l'escriptura dramàtica creativa
- Millorar l'expressió escrita
- Desenvolupar l'expressió verbal i la fluïdesa oral
- Motivar la lectura expressiva

Metodologia

Per gaudir de l'escriptura cal haver gaudit abans de la lectura. És interessant, doncs, oferir a l'alumnat models de literatura dramàtica diversos i de qualitat.

El teatre, a diferència d'altres gèneres literaris, s'hibrida amb diferents disciplines artístiques i va més enllà del text, perquè la seva meta final és la representació, la posada en escena, la dramatització. Aquesta particularitat pot empènyer els joves a l'escriptura, perquè funciona com a element motivador.

Així com en *Bodas de sangre* es parteix d'una notícia real, aquí també es pren aquest punt

de partida, una de les històries de l'exitosa sèrie programa de ràdio “Crims”, de Carles Porta. L'objectiu és la creació d'una peça breu de radioteatre, que inclogui els elements clau d'aquest gènere: paraula, música, silencis i efectes sonors.

Resultats

El treball de la literatura des de la creació sonora és un recurs didàctic amb múltiples possibilitats. Les activitats d'escriptura dramàtica connecten amb el present i les motivacions dels joves, i els ofereixen l'espai de llibertat que necessiten per expressar-se de manera creativa.

Actualment estem vivint un boom de l'oralitat, la veu i l'escolta han cobrat protagonisme, i cal aprofitar aquest interès per al disseny de recursos didàctics que treballin la llengua, l'oralitat i l'escriptura.

En el document **Ficcions sonores** poden escoltar-se alguns podcasts elaborats per l'alumnat de Creació literària de 1r de Batxillerat que recullen la experiència.

Referències:

- Aisge. (2019, October 23). *Alberto Conejero 82: Diez notas sobre la escritura dramática*. Aisge.es. <https://www.aisge.es/alberto-conejero-82-diez-notas-sobre-la-escritura-dramatica>
- Arroyo, A. (n.d.). *Oralitat - Eines i recursos per aprendre a parlar en públic*. Oralitat. Retrieved June 14, 2024, from <https://oralitat.upf.edu/>
- Max De Diego. (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. Editorial Ccs.
- Federico García Lorca. (2023). *Una Trilogía Rural (Bodas de Sangre, Yerma y la Casa de Bernarda Alba) / Lorca's Rural Trilogy: a Graphic Novel*. Lumen Juvenile.
- Radioteatre. (n.d.). Sala Beckett. <https://www.salabeckett.cat/categoria-activitat-resta/radioteatre/>
- Tomás Motos Teruel, & Antoni Navarro Amorós. (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, 9–18.

Evolución y situación actual de la metodología AICLE en España

Andrea Lestón Otero¹, Fátima Faya Cerqueiro²

Universidade de Santiago de Compostela

¹ andrea.leston.otero@rai.usc.es, ² fatima.faya@usc.es

Palabras clave: AICLE; España; educación; retos.

Desde la experiencia de inmersión lingüística originada en el estado canadiense de Quebec en 1965, las políticas lingüísticas europeas han sido modificadas a lo largo del tiempo con el propósito de promover el conocido como “Mother Tongue + 2 principle” que, en comunidades bilingües españolas como Galicia o Cataluña, se traduce en la fórmula “2+2”. Sin embargo, se apreció que el modelo canadiense no era eficaz al ser aplicado al contexto europeo debido a las diferencias históricas, sociológicas y educativas de dos contextos tan diversos (Renau y Mas Martí, 2019), por lo que, a principios de los 80, se comenzaron a buscar alternativas para promover la enseñanza de lenguas extranjeras. Es en este contexto cuando, en 1994 se desarrolla el término “Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos” (abreviado como AICLE), que sustenta el aprendizaje de contenido simultáneo al de una lengua extranjera con un doble foco.

A nivel español, nuestro país como miembro de la Unión Europea desde 1986 (entonces Comunidad Económica Europea), adaptó las políticas educativas europeas para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras a un contexto multilingüe en el que, algunas comunidades autónomas, ya cuentan con dos lenguas oficiales lo que, tal y como establece SanIsidro (2017), supuso un gran reto y, consecuentemente, una gran variabilidad de leyes educativas a lo largo de las últimas décadas.

Considerando esta situación, este estudio pretende analizar la evolución de las políticas lingüísticas educativas en cuanto a la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente, de AICLE, a nivel español, revisando el estado de las lenguas extranjeras en las diversas leyes educativas españolas a lo largo de las últimas décadas, así como análisis oficiales como los realizados por la red europea de información sobre educación – conocida como Eurydice—. Asimismo, se destacarán algunos de los principales retos de la implementación de esta metodología en nuestro país a modo de revisión panorámica, como la problemática que supone para el profesorado impartiendo docencia bajo AICLE que, en línea con lo establecido por Villabona y Cenoz (2022), tienen dificultades para encontrar un balance entre la enseñanza de contenido y lengua promovida en la misma.

Referencias:

- Renau Renau, María Luisa, y Mas Martí, Sonia (2019). A CLIL Approach: Evolution and Current Situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 8, 1110-1119
- San Isidro, Xavier. (2017). *CLIL in a Multilingual Setting: A Longitudinal Study on Galician Students, Teachers and Families* [Tesis Doctoral, Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Villabona Nerea, y Cenoz, Jasone. (2021). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36-50.

Exploring Mindset and Professional Identity Evolution in Pre-Service English Teachers: Insights from the M.A. Program at the University of Lleida

Iris Solà Cortada

Universitat de Lleida

iris.sola@udl.cat

Keywords: *mindset, teacher cognition, pre-service English language teachers, secondary education, teacher professional identity (TPI).*

The concept of mindset, which encompasses the implicit beliefs and assumptions influencing how we interpret and respond to situations (Mehregany, 2018), has been extensively studied in the context of teacher cognition, particularly among in-service teachers (He et al., 2023; Zarrinabadi et al., 2022). However, its exploration in pre-service teacher education remains limited (Pelletier, 2019; Gutshall, 2017; Zhang et al., 2020). Language teachers' mindsets are linked to their efficacy in instructional strategies (Yilmaz et al., 2020). Additionally, the development of teacher professional identity, which involves harmonizing various sub-identities through teacher agency, is crucial for pre-service teachers (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2003).

This study aims to map the evolution of pre-service English language teachers' mindsets and professional identity during their training in the M.A. for Secondary Education Teachers at the University of Lleida. A questionnaire was administered at the beginning and the end of the training period to assess various attitudes and beliefs about language teaching and learning. Data were collected from 13 students enrolled in the English as a Foreign Language minor of the M.A. program.

The findings reveal a general decrease in mean scores across all dimensions of English language teachers' mindsets from the beginning to the end of the pre-service training, with a marginally significant decrease in classroom affectivity. This suggests a fixed orientation in emotional competences despite a growth orientation in didactic aspects. The interaction with classroom complexities during the practicum may account for this change. Moreover, correlations among various components of professional identity were strong at the onset but weakened by the end of the training, indicating an introspective reevaluation of beliefs and attitudes towards teaching. The study also observed positive correlations between attitudes towards teaching and classroom affectivity, both of which remained strong throughout the training.

These results suggest that the practicum influences pre-service teachers' mindsets and professional identity, highlighting the need for strategic training to enhance both "L2 specialist" and "L2 educator" identities. The findings contribute to the understanding of teacher education and professional development, emphasizing the importance of addressing both didactic and emotional dimensions of teaching during pre-service training.

References:

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 39. 175-189. 10.1080/03057640902902252.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Gutshall, C. (2017). Pre-Service Teachers' Mindset Beliefs about Student Ability. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. 12. 10.25115/ejrep.34.14030.
- He, J., Iskhar, S., Yang, Y., & Aisuloo, M. (2023). Exploring the relationship between teacher growth mindset, grit, mindfulness, and EFL teachers' well-being. *Frontiers in psychology*, 14, 1241335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241335>
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*. 101(4). 669–690.
- Mehregany, M. (2018). *Innovation for Engineers*. Springer International Publishing.
- Lou, Nigel & Noels, Kimberly. (2019). Language Mindsets, Meaning-Making, and Motivation. 10.1007/978-3-030-28380-3_26.
- Pelletier, G. (2019). *Growth Mindset: Pre-Service Teachers' Perspectives* [PhD thesis University of Alberta]. Retrieved from: <https://era.library.ualberta.ca/items/0e0755e7-0b75-41bc-92a9-b468c1b95633>
- Yilmaz, Aslihan & Varli, Abdul. (2020). The Relationship Between In-Service Teachers' Mindset Types and Their Efficacy Beliefs in Instructional Strategies*. 191-203.
- Zarrinabadi, Nourollah & Afsharmehr, Elnaz. (2022). Teachers' Mindsets about L2 Learning: Exploring the Influences on Pedagogical Practices. *RELC Journal*.
- Zhang, J, Kuusisto, E & Tirri, K 2020, ' Same Mindset, Different Pedagogical Strategies: A Case Study Comparing Chinese and Finnish Teachers ', *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, no. 2, pp. 248-262.



