

Superando el bucle educativo: hacia la renovación didáctica en la lengua y la literatura y su relación con los nuevos entornos de aprendizaje _____

Overcoming the educational loop: towards didactic renewal in language and literature and its relationship with new learning environments _____

La revista *Tarbiya* cumple cincuenta números. Desde su aparición en 1992 (como transformación del *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, que había surgido en 1980) la revista ha acogido en sus páginas tanto estudios teóricos como trabajos y proyectos de diversa índole, con la finalidad de contribuir a la mejora de la formación de nuestros docentes y de apoyar las líneas de investigación con las que desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) se intenta dar respuesta a las vicisitudes y problemas presentes en la educación de nuestro tiempo. Una de estas líneas, en cuyo desarrollo el IUCE colabora desde hace años con instituciones como la Asociación de Profesores de Español Francisco de Quevedo, se relaciona directamente con la introducción de nuevas didácticas para la educación literaria, lingüística y transmedia.

Casi con toda seguridad, la mayoría de personas vinculadas al ámbito educativo coincidiría en señalar que uno de los hechos que ha marcado el panorama educativo de los últimos años en nuestro país ha sido la sucesión de diferentes leyes educativas (cinco desde que *Tarbiya* viera la luz), que no solo ha supuesto un mareante baile de siglas: LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE o la actual LOMLOE, sino que -además-, más allá de la demostración de una evidente incapacidad por parte de las fuerzas políticas de llegar a acuerdos en una tema tan relevante para todos como de absoluta necesidad, ha provocado que la educación haya vivido durante estos años sumida en una suerte de bucle, conformado por vaivenes continuos que, no solo han ralentizado -a pesar de la aparente continua innovación- la consolidación de aquellos avances educativos promovidos en etapas previas (baste como ejemplo el sorprendente hecho de que el desarrollo de las competencias clave sigue, en nuestros días, sin resolverse de manera satisfactoria); sino que también ha hecho que el profesorado y la comunidad social, en general, dilaten un auténtico compromiso con una realidad educativa que se les antoja inestable, cuya oscilación arbitraria ni comprenden ni son capaces de asimilar.

Al igual que sucede con el resto de materias, el profesorado de Lengua y Literatura ha sufrido estos cambios, lo que -unido a la exigencia institucional, durante estos treinta y cinco últimos, de asumir los avances pedagógicos acaecidos y de abrirse a espacios de innovación y perfeccionamiento en prácticamente todos los ámbitos de su intervención- ha suscitado cierta confusión en cuanto a la idoneidad de las didácticas que han de ser utilizadas en su materia. En este sentido, la irrupción de la LOMLOE ha supuesto, más allá de los cambios estructurales en la organización del sistema educativo promovida por la anterior ley (LOMCE), una revisión y actualización, tanto en el nivel no universitario como en

la educación superior, de los enfoque metodológicos y didácticos, intensificando su vinculación con aquellos provenientes de Europa, sobre todo en lo relativo al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias. Se trata de potenciar el “conocimiento procedimental”, el saber hacer, frente al dominio del “conocimiento declarativo” que describe la realidad. Un cambio que, como apunta Rodríguez Moneo (2018), se ha dilatado en el tiempo entre otras cuestiones porque, aunque el procedimental sea uno de los contenidos verdaderamente importantes (ya que nos permite realizar acciones para resolver problemas y desenvolvernos en el mundo), sin embargo, somos menos conscientes de su necesidad y nos resulta más costoso verbalizarlo que el declarativo, mucho más reconocible y fácil de expresar.

En este número, nos acercaremos a algunos de los aspectos que definen el nuevo momento educativo y al modo en que las innovaciones promovidas desde la nueva ley, más allá de las justificadas reticencias o desconfianzas por parte del profesorado, suponen un avance en la aplicación de aquellos aspectos metodológicos más constructivistas, sobre todos aquellos que promueven la importancia del aprendizaje, frente a presupuestos pedagógicos más transmisivos y dirigistas. Ello, unido a la apuesta decidida por una mayor autonomía en el desarrollo de las programaciones y la incorporación como recursos de unos medios tecnológicos repletos de posibilidades didácticas, hace presagiar transformaciones sustanciales en una práctica docente cada vez más modulada por el enfoque competencial de las materias impartidas y por una mayor relación de la educación con el mundo social y laboral sobre el que, a la postre, esta ha de proyectarse, sin renunciar al contexto más próximo de nuestros alumnos.

En este marco, uno de los elementos fundamentales sobre el que, dentro del mundo educativo, se está produciendo esta transformación es el de los espacios escolares. Hemos asistido, en los últimos años, a un interés creciente por rediseñar los ambientes de aprendizaje con el fin de convertirlos en espacios educativos significativos, lo cual está suponiendo dejar de entenderlos como meros continentes, más o menos facilitadores de las propuestas didácticas, para pasar a juzgarlos como agentes relevantes del propio proceso educativo. Nociones emergentes como aulas “maker”, aulas de emprendimiento, aulas creativas, aulas RTC, hiperaulas o aulas del futuro refieren el enfoque en que modelos dominantes como el del “aula huevera” (del que habla Fernández Enguita (2019), consistente en varias filas de hileras donde los pupitres se encuentran dispuestos de forma individual, y que conllevan una estructura de comunicación en clases unidireccionales, grupales, de naturaleza informativa/académica/formal, y volcadas en actividades individuales y competitivas) comienzan a ser repensados mediante la incorporación de otros entornos más adaptados a los nuevos principios pedagógicos. Así, desde hace algunos años, la referencia a los espacios educativos implica abordar la necesidad de generar entornos curriculares y arquitectónicos que otorguen roles diferentes al profesorado y al alumnado; espacios que permitan incrementar el desarrollo de las competencias de los discentes a través de un nuevo formato holístico de enseñanza y aprendizaje, favorecedor de prácticas basadas -entre otros aspectos- en la participación, la intregación de lo diverso y las conexiones entre los distintos ámbitos de conocimiento.

En virtud de esta realidad, hemos querido tomar como hilo conductor del presente monográfico la idea del centro educativo como realidad compleja que se articula alrededor de espacios formativos de distinta índole (físicos, formales, informales, virtuales) cuya conjunción -aunque didácticamente dibujen ámbitos de intervención específicos- permite dar una respuesta integral a la diversidad de requerimientos que implica la práctica educativa actual. De hecho, la irrupción de las últimas tendencias pedagógicas referentes a la educación mixta (presencial y a distancia), a la permeabilidad de contextos formativos, al aprendizaje a través de la acción, al aprendizaje basado en la actuación autorregulada, etc., no solo implica la penetración en la vida de los centros de nuevas maneras de entender el proceso educativo, sino que también están dando lugar a interesantísimos proyectos de transformación de los ambientes educativos que pasan a entenderse como realidades complejas de aprendizaje, esto es, como escenarios de construcción múltiple de conocimientos en los que un agente educativo –o institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un

objetivo de aprendizaje (Otálora, 2010).

En este sentido, nos parece determinante la idea de que un centro haya de entenderse como una suma de espacios que, como señala Santiago Atrio (2022), pueden estructurarse en escalas de proyección pedagógica: **micro**, **meso** y **macro**; ámbitos de intervención a los que podemos sumar, habida cuenta del modo en que en los últimos años se están constituyendo sobre ellos áreas de relación e intercambio, los **entornos virtuales** de aprendizaje. Esta realidad múltiple nos permite organizar nuestro análisis sobre el impacto que supone la irrupción de los procesos de innovación acaecidos en los últimos años en cualquier materia a través del modo en que estos se actualizan y concretan en los diferentes niveles, y en el modo en que confluyen con ellos; no solo en lo concerniente a su materialidad, sino -sobre todo- en lo referente a la manera en que se manifiestan y modulan allí los nuevos procesos de aprendizaje, así como la aplicación de las metodologías o recursos didácticos que le son inherentes. Sin duda, la metodología determina el espacio (Enguita, 2019), pero al mismo tiempo hemos de asumir que el propio entorno educativo facilitará o dificultará la aplicación de la metodología.

Desde esta perspectiva, observar el fenómeno de la innovación didáctica en Lengua y Literatura nos obliga a reflexionar no solo sobre el modo en que los espacios del centro educativo no pueden entenderse como meros contenedores de actuaciones formativas, sino que nos conduce, desde una perspectiva holística del aprendizaje, a valorar la permeabilidad de estos entornos para trazar sobre ellos recorridos específicos de carácter formativo. No se trata solo del modo en que el alumno pueda acceder a situaciones significativas a partir de la interacción de las capas de funcionalidad que estos recorridos implican, sino que en tanto en cuanto -como señala Santiago Atrio (2022)- los docentes deben ser creadores de ambientes de aprendizaje y no meros transmisores de conocimiento, la posibilidad de gestionar como un recurso didáctico más los entornos educativos se ofrece como una opción que ha de considerarse prioritariamente.

Es desde esta línea de pensamiento desde la que hemos estructurado este monográfico sobre las nuevas didácticas en Lengua y Literatura. Abordar la relación que puede establecerse entre las nuevas propuestas didácticas que con respecto a esta materia se están planteando en los últimos años y acerca del modo en que estas se manifiestan o producen en las diferentes escalas espaciales, entendidas como plasmación de dominios de conocimiento y espacios eficientes adaptados a una determinada función, nos ha permitido ofrecer ejemplos de un campo cada vez más rico en alternativas y propuestas que buscan superar una -ya obsoleta en muchos aspectos- enseñanza tradicional.

Aunque hoy en día se asume la posibilidad de que otros lugares o espacios fuera del centro educativo puedan utilizarse como marcos en donde es posible producir valiosos procesos de aprendizaje, no es menos cierto que el aula sigue siendo el entorno educativo prioritario. Sin embargo, por más que este espacio siga asimilándose de forma mayoritaria al aula tradicional, el cuestionamiento cada vez más extendido de una praxis docente de carácter instruccional que enaltece la labor transmisiva del profesor sobre la actividad del aprendiente está provocando que surjan planteamientos que conciben dicho espacio como un entorno en el que pueden incluirse nuevas posibilidades para lograr que sea realmente significativo. Por ello, resulta de evidente interés observar cómo los cambios en los espacios educativos inherentes a lo que hemos designado como micro escala están buscando mayoritariamente fórmulas que permitan transformar nuestra práctica docente con el fin de hacerla más cercana al desarrollo de los actuales enfoques competenciales. Se trata de acciones que pretenden abordar cuestiones como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación activa, la colaboración, el razonamiento lógico, la autorregulación, la competencia digital..., y que entrañan nuevas concepciones didácticas que se compadecen poco con ese *orden homogéneo, lineal, serial y panóptico* del espacio educativo (Enguita, 2019) propio de las aulas más tradicionales. Son actuaciones que, de forma general, concuerdan con una idea de espacio educativo caracterizado por la adaptabilidad, la flexibilidad, la variabilidad, la polivalencia o la comunicabilidad, características favorecedoras de procesos de enseñanza y aprendizaje participativos e interactivos que sitúan al alumnado en la posición de verdadero protagonista.

En este sentido, constatamos el impulso que desde hace varios años se está dando desde las instituciones educativas a la implantación de las llamadas **aulas del futuro** en todos los niveles educativos. Se trata, más allá de la renovación física de los espacios, de una apuesta decidida por la introducción de cambios radicales en las formas de impartir las clases. No en vano, definidos por un mobiliario versátil, facilitador del trabajo cooperativo, y por una dotación tecnológica estable, estos entornos propugnan la creación de espacios fácilmente reconfigurables que promueven, junto al desarrollo de las llamadas metodologías activas y el papel relevante y participativo del alumnado en su aprendizaje, la puesta en práctica de procesos didácticos interdisciplinares y el desarrollo de actuaciones de codocencia realizadas por profesores de distintas áreas o materias.

De acuerdo con ello, el primer artículo, elaborado por el **equipo de innovación del centro, nos acerca a la experiencia de creación de un aula del futuro en el IES Francisco Giner de los Ríos, de Alcobendas**, uno de los primeros centros públicos en dinamizar uno de estos ámbitos de aprendizaje en España. La apuesta por un espacio educativo de estas características implica mucho más que una reforma o la transformación de ciertas infraestructuras, ya que supone un proyecto de cambio global que se proyecta y contamina los diferentes entornos educativos. Indagar en los motivos de su instauración, por una parte, y dar a conocer, por otra, el modo en que su presencia ha impulsado -y en qué medida- una transformación (no exenta de reticencias por una parte del profesorado) de las aulas tradicionales hacia un nuevo concepto de espacio de aprendizaje es el objetivo fundamental del trabajo presentado.

A lo largo de sus páginas, podremos ver cómo a partir de un proyecto de innovación, el aula del futuro del IES Francisco Giner de los Ríos (poseedora del Sello Nacional Aula del Futuro) supuso la cristalización de diferentes procesos de transformación e innovación iniciados en el centro a lo largo de cursos precedentes. Seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Comunidad de Madrid de 2017, el proyecto inicial: «Nuevos Espacios para el Aprendizaje: El Aula del Futuro» brindó al centro la posibilidad de acometer, aprovechando una de las aulas taller de un antiguo ciclo formativo, la creación de un espacio de enseñanza y aprendizaje multidisciplinar, flexible y versátil sobre el que impulsar el rediseño de los espacios de aprendizaje existentes y propiciar la definitiva integración didáctica de las tecnologías como estímulos para llevar a cabo lo que se consideraba una apremiante necesidad de renovación pedagógica. Reflexionar sobre las dinámicas y sinergias que tal proyecto requirió, analizar el modo en que el aula del futuro consiguió configurarse como eje de cambio de distintos espacios que acabaron interrelacionados con él: las aulas-grupo, la biblioteca, física y digital, el salón de actos, el ágora de la palabra; o descubrir la manera en que el desarrollo de un proyecto de estas características implica necesariamente reconsiderar el papel de la pedagogía, la tecnología y los espacios en los procesos educativos llevados a cabo en el centro, son algunos de los ejes de la experiencia presentada.

Se trata de un trabajo que servirá, además, para mostrarnos cómo, en el momento actual en el que tantos centros educativos apuestan por implantar aulas de futuro como eje de sus procesos de renovación pedagógica, este tipo de proyectos han de basarse en las actuaciones que, día a día, tienen lugar en el aula y aceptar como punto de partida que ninguna innovación es posible si no parte de una docencia favorable a su desarrollo. En este sentido, el trabajo nos muestra claramente cómo un aula del futuro ha de entenderse; fundamentalmente, como un modo de actuar que facilita el acercamiento a los espacios educativos de las nuevas tendencias pedagógicas, posibilitando los cambios en la metodología utilizada y la instauración de nuevas formas de trabajo con el alumnado: más cooperativas, más participativas, más apegadas a la realidad, más propias de los nuevos enfoques competenciales, en definitiva.

Es evidente que la apuesta por las **metodologías activas** ha traído consigo no solo propuestas que implican nuevas formas de relación entre el profesorado y el alumnado, motivadas por el intento de superación de las enseñanzas transmisivas y de un aprendizaje fundamentalmente receptivo, sino que también han supuesto el desarrollo de modelos pedagógicos cuyo carácter indagatorio, exploratorio y creativo potencian nuevas formas de ejercer la docencia en el campo que nos ocupa. Así los nuevos escenarios que prefigura la LOMLOE incorporan para la materia de Lengua y

Literatura no solo nuevos ejes temáticos, sino también nuevas perspectivas desde las cuales abordar los ya existentes; por ejemplo, **la reflexión metalingüística** cuya introspección a propósito del propio funcionamiento de la lengua busca ahora hacer explícito no solo que la conciencia lingüística resulta valiosa en tanto mejora de la expresión, la comprensión y la recepción crítica de los mensajes; sino que, en consonancia con un protagonismo emergente de los contenidos transversales, se pone de relieve la necesidad de conocer el uso que la lengua puede tener al servicio de la convivencia democrática, en la resolución dialogada de conflictos o en la construcción de lazos de carácter personal y humano, valores todos sustentados en el respeto que acoge el principio de igualdad entre las personas. De hecho, podemos decir que los objetivos fundamentales de la materia pueden definirse, en las nuevas propuestas educativas, a partir de la eficacia comunicativa y el uso ético del lenguaje.

El artículo firmado por **Enrique Ortiz Aguirre** nos muestra el modo en que los nuevos marcos legislativos para el área de Lengua castellana y Literaturas sustentan, en el caso de la didáctica de la lengua, postulados que se alejan de los dominantes hasta ahora; esto es, de aquellos referidos a concepciones comunicativas mecanicistas, a la prioridad de la escritura sobre la oralidad, o a presupuestos formalistas y filológicos, para dar paso a nuevas premisas en el estudio y enseñanza de esta materia que buscan potenciar un aprendizaje más comunicativo y competencial. Este no significa, en ningún caso, que se plantee la renuncia al reto metalingüístico que necesariamente ha de pasar por fomentar una profunda reflexión en torno a los planos gramaticales y sus articulaciones en virtud de las intenciones comunicativas, pero ha de promover estos aprendizajes sin circunscribirse exclusivamente a contenidos factuales o, en el mejor de los casos, conceptuales, potenciando al mismo tiempo -y de manera relacional- los contenidos procedimentales y actitudinales. En este sentido, tras una reflexión acerca del estado de la cuestión y de la incidencia que pueda presentar la hegemonía del libro de texto en las decisiones didácticas más importantes (y, generalmente, sin dispositivos críticos), se hace imprescindible indagar en nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que puedan acompañar a la espacialización didáctica que ha de acompañar a proyectos como los que se ubican en las aulas del futuro. Así, estos espacios se tornan significativos y con la capacidad de transformar la educación cuando se dinamizan con metodologías innovadoras. En el ámbito de la didáctica de la lengua, conviene profundizar en metodologías indagatorias y creativas; incardinadas en estos novedosos enfoques, que entroncan con las metodologías activas, se plantean nuevas maneras de hacer, enraizadas en el aprendizaje competencial y susceptibles de articularse a modo de situaciones de aprendizaje, tales como las 'dudas razonables' para un aprendizaje gramatical proactivo que parte del contexto más próximo a los discentes, o los pares mínimos, la gramaticalidad/agramaticalidad o los nuevos enfoques para una enseñanza de la escritura epistemológica con naturaleza procesual coadyuvada por la integración de las TIC como TAC desde una perspectiva competencial. Se trata de aproximaciones que plantean una enseñanza-aprendizaje en consonancia con las sociedades actuales.

Junto a los cambios en materia lingüística hemos presenciado en estas últimas décadas la una importante renovación en lo referente a la didáctica de la formación literaria. **Pedro Hilario Silva** aborda en su trabajo el modo en que el paso de la enseñanza de la literatura a la educación literaria ha derivado en nuevas orientaciones centradas en el alumno como lector y en las facetas de interacción que la comunicación literaria requiere. Como en el caso anterior, los procesos de renovación curricular que viene fomentando las diferentes leyes educativas han permitido asentar nuevos modelos pedagógicos que apuestan, en el acercamiento a la literatura, por el desarrollo de actuaciones conducentes lo lograr que, cada vez con mayor preeminencia, sea el alumnado el que construya, con autonomía y creatividad, sus propios aprendizajes y experiencias en este terreno. Esto se traduce en nuevas prácticas que dejan de dar prioridad a ejes formativos asentados en el acceso a un canon cerrado o en la acumulación de ciertos saberes enciclopédicos, para dar preeminencia a los que propugnan la construcción de actuaciones encaminadas a hacer de los estudiantes lectores competentes de las obras literarias.

El aula continúa siendo el espacio prioritario, pero, por un lado, se asumen con interés las modificaciones que en ella

promueven las nuevas tendencias pedagógicas, por ejemplo, las que propician los nuevos espacios de innovación como las aulas del futuro; mientras, por otro lado, la incorporación de otros ámbitos educativos adquiere una presencia cada vez mayor como recurso formativo. Las bibliotecas, los museos, pero también los entornos virtuales, suponen una fuente continua, no solo de información, sino de posibilidades de intervención didáctica.

Entender el espacio educativo como ese conjunto de escenarios nos lleva también a salir del aula y a fijarnos en la pluralidad de posibilidades pedagógicas que un centro educativo ofrece, más allá de ese espacio. Así, se abre un nuevo campo formativo que se correspondería al nivel de la meso escala y que nos acerca a ese conjunto de zonas comunes que pueden establecerse, más allá de la consideración de los mismos como lugares de socialización, como ámbitos facilitadores de los aprendizajes. Uno de los espacios que configura de forma relevante este nivel es la biblioteca escolar, cuya presencia en los centros educativos ha sido regulada profusamente desde las diferentes leyes educativas. Así, por ejemplo, en el artículo 113 de la actual LOMLOE queda clara la necesidad de que todos los centros de enseñanza dispongan de uno de estos espacios, cuyos fondos, además, deberán ser cubiertos desde las administraciones públicas. En la propia ley se marcan algunas de las características que deben ofrecer las bibliotecas en los centros escolares y algunas de las funciones que les son propias. Por ejemplo, contribuir a fomentar la lectura y favorecer el acceso del alumnado a la información y a otros recursos para el aprendizaje. Junto a ello, como sucede con el uso de otros recursos escolares, se indica de forma explícita la obligación de que la creación y uso deberá recogerse y desarrollarse en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), en permanente actualización incardinada en la Programación General Anual (PGA) y en las programaciones didácticas de aula.

Son numerosos los trabajos (Camacho, 2013; Miret y Baró, 2016) que destacan la importancia de la biblioteca escolar como un espacio que, dentro de los centros educativos, ofrece recursos y oportunidades igualatorias de acceso a la lectura, a la información y a la cultura. Asimismo, es habitual hablar de ella como de un lugar donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje, interacciones sociales, culturales o de instrucción que dan variadas respuestas a las necesidades del alumnado. Por su parte, Álvaro Marchasi, junto a Inés Miret, en un importante estudio sobre las bibliotecas escolares en España (2005), exponen cuáles son las actividades que, con respecto al área de lengua y literatura, realizan con mayor profusión en ellas los alumnos. Así, por ejemplo, descubrimos que, junto a la solicitud de préstamos, la consulta de documentos y la lectura de libros en la sala, las consultas de información en internet ocupan un lugar relevante. Sin embargo, curiosamente, aunque -según se deduce de estos estudios-, sean los profesores del área de Lengua y Literatura quienes más proponen al alumnado la realización de procesos completos de investigación documental; sin embargo, la presencia de tareas relacionadas con la búsqueda de información y con las TIC es, dentro del conjunto de tareas propuestas por ellos, comparativamente menor a la que solicitan en otras áreas.

El artículo de **Javier Fernández Delgado** nos acerca a la cuestión de las bibliotecas escolares desde esta aparente contradicción para reflexionar acerca de lo que está aconteciendo con este espacio ya mixto, en el que el uso de las plataformas virtuales convive, sin solución de continuidad, con el acceso al libro físico. Asimismo, reflexiona sobre el enorme campo de posibilidades que se abre en los centros escolares a partir de la creación de las llamadas bibliotecas escolares digitales. Se trata, como defiende el autor, de un medio esencial si queremos llevar cabo la revitalización de las bibliotecas en los centros educativos. Asumir la importancia de esta dimensión permite hacer de estos espacios no solo elementos nucleares de la cultura digital educativa, sino también maneras relevantes de expandir los límites de los espacios educativos tradicionales y conectarlos con los nuevos espacios formativos. En este sentido, Fernández Delgado ve evidentes vínculos entre las bibliotecas escolares como fuentes de documentación y organización de la información y la implantación de las aulas del futuro en los centros, ya que estas estimulan la realización de procesos de aprendizaje en los que la búsqueda, la selección reflexiva o el contraste fundamentado de información se tornan ejes fundamentales.

Tomar conciencia del espacio público como entorno de aprendizaje supone acceder a recursos ubicados en una escala

macro, y nos impele a romper con esa sorprendente desconexión en que se encuentran algunos espacios educativos con respecto a su entorno local. Saltar los muros de unos centros educativos concebidos como unidades cerradas, sin conexión con otros espacios sociales, implica abrir la formación a un amplísimo abanico de posibilidades. Recordemos aquel “rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo...” que Bartolomé Cossío (1910) defendía a principios del siglo XX como uno de los pilares de las propuestas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, y que también concuerda con los modernos postulados educativos.

Así, en el aprendizaje competencial actual, vuelve a resultar primordial la oportunidad de integrar didácticamente aquello que nos ofrece el espacio externo al centro para promover aprendizajes interdisciplinares, transversales y significativos. En este artículo firmado por **Enrique Ortiz Aguirre** e **Ignacio Hernández Tijera**, se presenta la posibilidad de dinamizar el aprendizaje contextual (concretamente de la sierra de Guadarrama) para la didáctica de la literatura. Todas las ventajas del aprendizaje en el propio entorno se ponen al servicio de la literatura de posguerra o de la vida y obra del Arcipreste de Hita para potenciar el saber ser y el saber hacer. Además, por añadidura, se concitan aprendizajes esenciales -como el del respeto al medio natural o el conocimiento dinámico del entorno.

Por tanto, el campo de la innovación no requiere de riesgos ni de lejanías, sino que -en muchas ocasiones- podemos encontrar el estímulo y la respuesta en la proximidad. Esta investigación y propuesta didáctica de aprendizaje contextual mereció, además, el I Premio al Trabajo Fin de Máster concedido por el Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras (Colegio profesional de los Docentes). El director del trabajo y el investigador nos ofrecen una propuesta tan viable como atractiva.

Por último, nos parecía imprescindible acercarnos al espacio virtual, no como un entorno excepcional, sino como una realidad integrada en el día a día, que se nos ofrece como insumo lleno de posibilidades y abierto a la creación de múltiples ámbitos de participación. Es evidente que su utilización repercutirá en una mejor manera de acometer los distintos aprendizajes de forma más rápida y eficaz. En este sentido, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un medio eficaz de aprendizaje, creación, recogida y difusión del conocimiento, y el desarrollo alrededor de las mismas de prácticas más diversas y participativas les otorga no solo una cada vez mayor, e indiscutible, presencia en el aula, sino un nuevo papel más relevante en la docencia que supone una exigencia y el desarrollo de competencias digitales no presentes hasta en momento en la formación del docente. Como señala **Concepción López-Andrada** en su trabajo, no puede obviarse el modo en que el nuevo espacio digital está suponiendo una verdadera revolución en el campo de las aplicaciones pedagógicas. Concretamente, el artículo se ocupa de abordar la lectura digital en la educación superior, de suerte que, en lugar de demonizar la lectura a través de las pantallas, se indaga en las nuevas formas de lectura y de generar conocimiento. A través de la Teoría Fundamentada (TF) y de la codificación inductiva de MAXQDA, se establece una relación directa entre la lectura digital y la literatura instrumental (muy beneficiada por la lectura crítica) como una modalidad diferente a la mera lectura literal. Así, se extrae una suerte de ideas capaces de construir una teoría sobre la lectura digital tomada del análisis mismo de los datos.

En el ámbito de la innovación, la lectura digital pide paso y precisa de acercamientos analíticos rigurosos para comprender su idiosincrasia y su nueva manera de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, otro de los espacios virtuales en los que hemos de detenernos es, sin duda, el de las llamadas redes sociales o el de las plataformas que nos ofrece Internet, tanto en lo referente a su dimensión socializadora (las redes sociales se han configurado en estructuras que nos conectan a partir de nuestros intereses o valores) como en el modo que se han consolidado como fuente de conocimiento para compartir información. A este respecto, el artículo de **Santiago Sevilla Vallejo**, que parte de una propuesta destinada a alumnado de las aulas de aulas de Magisterio para que trabajen en el lenguaje de forma cooperativa y se relacionen de forma personal con la lectura, nos acerca al modo en que las redes sociales y las plataformas digitales pueden ayudar al trabajo del aprendizaje de la literatura. El trabajo presentado no solo abunda en el modo en que las tecnologías pueden servir para potenciar la educación literaria del alumnado, sino

que reflexiona desde la práctica sobre el modo en que su utilización ayuda a involucrarlo, de una manera no vista hasta el momento, en su propio aprendizaje. Para el autor, el uso didáctico de las redes sociales, como el de otras aplicaciones del universo digital no solo permite trabajar la competencia mediática y desarrollar, al mismo tiempo, un juicio crítico necesario para emplear dichos recursos, sino que, en tanto espacio de participación, plantea la existencia de múltiples escenarios que pueden favorecer las prácticas de las competencias comunicativas, al tiempo que genera procesos ampliamente socializadores. Recurre el autor, por ejemplo, al uso de comunidad virtuales como las formadas por los llamados *booktubers*, es decir, lectores que comparten en vídeo su pasión por los libros en la plataforma de *Youtube* a través de la grabación de documentos audiovisuales en los que comentan un libro que han leído y que quieren recomendar a otros lectores.

En resumen, a lo largo de las páginas de este monográfico pretendemos acercarnos al modo en que proyectan en la materia de Lengua y Literatura las nuevas tendencias pedagógicas que están promoviendo la aparición de unos modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la formación competencial y en la aplicación de metodologías más participativas, al tiempo que propugnan la incorporación de nuevos recursos, fundamentalmente digitales. Asimismo, abordaremos cómo, de acuerdo con ello, los **nuevos espacios educativos atentos al desarrollo de los modelos curriculares y pedagógicos emergentes** se orientan hacia el desarrollo de un tipo de formación más activa e inclusiva que favorece la aplicación de nuevas dinámicas de trabajo docente e investigador, en las que las tecnologías aplicadas a la educación ocupan un lugar relevante.

Diseñar situaciones de aprendizaje que incidan en desarrollo de las diferentes destrezas que componen la competencia lectora y la producción de textos, y que potencien y capaciten para un adecuada comunicación oral tanto en lo referente al decir como al escuchar de manera activa, o posibiliten la construcción de un saber gramatical que dirigido hacia la reflexión, a formulación de hipótesis, la búsqueda de contraejemplos, las generalizaciones... marcan las nuevas sendas por las que deben transitar unas propuestas didácticas que han de ser capaces de preparar a nuestro alumnado ante las nuevas competencias y requerimientos que la sociedad le demandará.

Diciembre de 2022
Pedro Hilario Silva y Enrique Ortiz Aguirre
APE Francisco de Quevedo

Bibliografía

- ATRIO CEREZO, S. (2022). *Espacio educativo. Material didáctico y catalizador del cambio educativo*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2013). La biblioteca escolar: Definición, principios y política bibliotecaria. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, 33, 45–47.
- COSÍO, M.B. (1910 [1905]). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Ediciones de La Lectura.
<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000205804>
- ENGUITA FERNÁNDEZ, M. (29 de abril de 2019). Del aula-huevera a la hiperaula. *Cuaderno de campo*.
<https://blog.enguita.info/2019/04/del-aula-huevera-la-hiperaula.html>
- MARCHESI, A. Y MIRET, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MIRET, I. Y BARÓ, M. (2016). Bibliotecas escolares a pie de página. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 127–138). Federación de Gremios de Editores de España.
- OTÁLORA SEVILLA, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71–96.
<https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2018). Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen. En P. Mato (Coord.) *Calmar la educación. Palabras para la acción* (pp. 44–49). Asociación Educación Abierta.