

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

tarbiya

Nº 50 • 2022

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid

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

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, es una publicación del [Instituto Universitario de Ciencias de la Educación](#), que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica:

<https://revistas.uam.es/tarbiya>

Director

SANTIAGO ATRIO CEREZO

santiago.atrío@uam.es

Editora

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO

maria.rodriguez@uam.es

Consejo de Redacción

JOSÉ BERNARDO ÁLVAREZ MARTÍN, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, FERNANDO ARROYO ILERA, MIKEL ASENSIO BROUARD, AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ, OLGA FERNÁNDEZ LÓPEZ, PEDRO HILARIO SILVA, M^a LUISA ORTEGA GÁLVEZ, JOAQUÍN PAREDES LABRA Y NICOLÁS RUBIO SÁEZ

Consejo Asesor

JESÚS ALONSO TAPIA (U. Autónoma de Madrid); JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES Calvo (U. de Alcalá de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Nacional de Educación a Distancia); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

Portada

LUIS MIGUEL ARIAS PÉREZ

Fotografía de portada

SANTIAGO ATRIO CEREZO

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

Tel.: 91 497 40 49

tarbiya@uam.es

Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

ISSN: 1132-6239

DOI: <https://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50>

Sumario nº 50

- 5 **INTRODUCCIÓN**
- 7 Presentación
SANTIAGO ATRIO CEREZO
- 11 Superando el bucle educativo: hacia la renovación didáctica en la lengua y la literatura y su relación con los nuevos entornos de aprendizaje
PEDRO HILARIO SILVA Y ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE (COORDINADORES)
- 21 **ARTÍCULOS**
- 23 Implantación y desarrollo de un Aula del Futuro en un centro educativo. Estudio del proyecto del IES Francisco Giner de los Ríos, de Alcobendas
PEDRO HILARIO SILVA, JOSÉ ALBERTO MAESTRO LUENGO, CARMEN MOYA MUÑOZ Y MARÍA VALLADARES CORTÉS
- 47 Hacia una enseñanza innovadora en la didáctica de la Lengua: modelos indagatorios y creativos frente a los reglamentistas y formulísticos en el aula del futuro
ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE
- 67 Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria
PEDRO HILARIO SILVA
- 87 Los nuevos espacios virtuales en la enseñanza de las competencias lingüísticas y literarias: diseño y funciones de la biblioteca digital escolar
JAVIER FERNÁNDEZ DELGADO
- 133 El aprendizaje contextual al servicio de la competencia literaria: ecología poética
ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE E IGNACIO HERNÁNDEZ TIJERA
- 149 La lectura digital y sus conceptos: una propuesta analítica desde la Teoría Fundamentada
CONCEPCIÓN LÓPEZ-ANDRADA
- 163 La acción narrativa en las obras de Miguel Delibes. Aplicación de metodologías activas en los niveles léxico, sintáctico y textual en el aula universitaria
SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO

Introducción

Presentación

El número 44 de nuestra revista, publicado en noviembre de 2016, lo prologaba la profesora María Rodríguez Moneo recordando que el IUCE de la UAM (ICE en las primeras décadas) siempre ha contado con una publicación periódica. Cumplimos en este año 2022 treinta años de trabajo desde que tenemos el formato de la actual *Tarbiya, Revista de investigación e Innovación Educativa* (1992) y más de cuarenta desde la creación del *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación* (1980). Como bien recordaba la anterior directora de esta revista y del IUCE, este medio académico *ha permitido que el Instituto pudiera difundir a lo largo de todos estos años estudios teóricos sobre educación, trabajos de investigación educativa y proyectos de innovación didácticos que han contribuido a la mejora de la educación.*

El presente número lo abro agradeciendo a mi predecesora en el cargo de dirección toda la dedicación desempeñada en este tiempo. Espero contribuir del mismo modo con *Tarbiya, Revista de investigación e Innovación Educativa*, para mantener abierta esta puerta de acceso a un espacio de conocimiento multi-disciplinar. De modo similar, debo agradecer el buen hacer del coordinador de este monográfico que hace el significativo número cincuenta de nuestra revista, el profesor Pedro Hilario, así como el de todos los docentes que han colaborado en darle forma. La temática de este número puede resultar novedosa, pero como se nos indica en el contenido del mismo, la **transformación de espacios educativos** lleva mucho tiempo resolviéndose en los centros de las diferentes etapas de la educación, puede que sin contar con la adecuada atención por parte de las disciplinas universitarias.

El IUCE y la revista *Tarbiya* ya se han adentrado en este territorio ignoto **dando voz** a las y los docentes que trabajan desde los diferentes ciclos formativos implementando modelos de innovación, docencia e investigación pedagógica. Hagamos un poco de historia de lo mucho que la revista ha propuesto. En su número cuarenta y dos, Alfredo Hoyuelos, doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación, coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y referente nacional e internacional en relación a los espacios educativos en las primeras etapas de la educación, hacía la introducción del número dedicado a la Educación infantil con el sugerente título de: **“Una canción a varias voces”** ALFREDO HOYUELOS PLANILLO (COORDINADOR)-TARBIYA 42 (FF) 26/12/11 Página 3. En ese compendio de aportaciones que rendían homenaje a una de las etapas más complejas e innovadoras, se transitó desde la situación de las escuelas infantiles en España a la experiencia educativa de Reggio Emilia, pasando por la descripción de las transformaciones de espacios llevadas a cabo en distintos ayuntamientos y municipios. Citando a autores como Emmi Pikler, Loris Malaguzzi o Pierre Bourdieu, el profesor Hoyuelos indicaba:

Estoy, en parte, de acuerdo con Jacques Derrida (2006, 48) cuando afirma que “la universidad sigue siendo el único lugar donde el debate crítico debe mantenerse incondicionalmente abierto”. No creo que sea el único lugar, pero sí uno de los ámbitos donde esta condición puede vehicularse. Es extraordinario que, desde el ámbito intelectual de una revista universitaria, se haya facilitado que las voces de los y las profesionales que trabajan en el campo educativo puedan ser amplificadas, reconocidas y valoradas. Op. cit. Página 6

El número cuarenta y tres, coordinado por los profesores Fernando Arroyo y Manuel Álvaro, se acercaba a otra realidad educativa: los problemas principales del bachillerato y sus posibles soluciones. En ese poliédrico texto también se hacía

mención a los espacios sociales de aprendizaje, y el profesor Leoncio López-Ocón nos daba unas oportunas **pinceladas poniendo la voz sobre la realidad del patrimonio científico y cultural de los institutos de bachillerato**. En concreto, el caso madrileño a través del programa de I+D CEIMES. Estos ambientes de los institutos históricos están hoy en día de plena actualidad tanto en España como en los países que disponen de instalaciones educativas que son patrimonio cultural y referencia social. Así, transformaciones como la reapertura en enero de 2023 del IES Práxedes Mateo Sagasta de Logroño ponen en valor la necesaria reflexión sobre nuestro patrimonio histórico y su adecuación a las metodologías activas de nuestro tiempo.

En el anteriormente referido número cuarenta y cuatro tuve la fortuna de participar, al igual que lo hice en el número anterior. En esta ocasión firmé un trabajo junto con Jorge Raedó y Virginia Navarro sobre la crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud que tuvo lugar los días 16 y 17 de enero de 2016 en Madrid. En este encuentro en el que estuvo presente el IUCE, se mostró el panorama del estado de la cuestión tanto a nivel nacional como internacional y **la revista Tarbiya se hizo eco de las voces de técnicos, arquitectos, artistas, talleristas y educadores** que, alejados de la academia universitaria, se adentraban en el complejo mundo de la pedagogía en los diferentes niveles educativos. Una de las señas de identidad de nuestro IUCE es la preocupación por ese mundo que existe fuera de las fronteras de la universidad, pues compartimos la intuición de que muchas innovaciones nacen de la curiosidad atesorada en el mundo de la empresa. El emprendimiento personal es un ámbito en el que la universidad puede y debe colaborar, siendo sus Institutos Universitarios un excelente canal de comunicación para vehicular estas relaciones.



Ilustración 1. Acceso al encuentro. MNCARS, auditorio 400 de Jean Nouvel. Enero 2019.

No me puedo olvidar del monográfico que coordiné con Jorge Raedó. Escalando el nivel de complejidad analítico y el compromiso del IUCE, el número cuarenta y siete de nuestra revista puso el foco en los temas tratados en el “Encuentro Internacional de Infancia + Arquitectura + Educación + Inclusión” organizado por la Escuela en Arquitectura Educativa del IUCE de la UAM (Escuela en AE-IUCE-UAM), Osa Menor y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid (MNCARS). En enero de 2019, en el Auditorio 400 diseñado por Jean Nouvel del MNCARS, el IUCE organizó dos intensas jornadas de trabajo con acceso limitado y gratuito, en torno a la necesidad de acercarse al espacio como catalizador de la inclusión educativa. Parecía un encuentro casual que el encuentro sobre esta cuestión tuviese lugar en la obra de ampliación del Museo Reina Sofía. En el concurso internacional se presentaron propuestas de arquitectos como Juan Navarro Baldeweg, Dominique Perrault, Zaha Hadid, Enric Miralles y mi siempre admirado Tadao Ando, entre otros. En palabras del autor del proyecto ganador, la propuesta se presentaba a la sombra del Reina Sofía, es decir, al servicio del

Edificio Sabatini. Me resultaba representativo escuchar al mundo de la academia y al resto de la sociedad civil debatiendo sobre espacios educativos en una edificación del siglo XXI que compartía entorno con el Edificio Sabatini, fundado como Hospital de San Carlos en el siglo XVIII, que tomó su nombre actual de Francisco Sabatini (Palermo, Italia, 1722 – Madrid, 1797), arquitecto ilustrado encargado de su construcción.

En la introducción al texto de dicho monográfico se hacía expresa mención al compromiso de la Escuela en Arquitectura Educativa con el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la UAM (IUCE), del que forma parte la Escuela en

AE desde su creación en 2017. Con cartelería de la ilustradora Vicky de Sus y diseño gráfico de Fabiola Uribe, **el monográfico daba voz a los ponentes del encuentro sirviendo de libro de actas del mismo.**

El actual trabajo que tengo el honor de presentar, también monográfico, **da la voz a las “nuevas didácticas en Lengua y Literatura”**. Parece también lógico que hablando de voces, sean ahora estas disciplinas las que nos presenten propuestas didácticas en relación a las diferentes escalas espaciales “entendidas como plasmación de dominios de conocimiento y espacios eficientes”. Esta reflexión que aúna experiencia docente, con disciplinas curriculares y el uso de los espacios como materiales educativos, aporta un necesario punto de vista entre las metodologías activas y las aulas del futuro.

Quiero agradecer la colaboración a todos los evaluadores, a todos los miembros del consejo asesor y del consejo de redacción, a los editores de la revista y a los autores que durante todos estos cincuenta números han colaborado con Tarbiya. Estoy seguro que esta nueva etapa de la revista coordinada en su edición por la profesora María Rodríguez Moneo continuará dando voz a la innovación, docencia e investigación impulsada desde el IUCE.

Santiago Atrio Cerezo
Director IUCE-UAM

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 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.

Artículos

Implantación y desarrollo de un Aula del Futuro en un centro educativo. Estudio del proyecto del IES Francisco Giner de los Ríos, de Alcobendas _____

Implementation and development of a Future Classroom Lab in a school setting. Study of the project of IES Francisco Giner de los Ríos, Alcobendas _____

Pedro Hilario Silva, José Alberto Maestro Luengo, Carmen MoyaMuñoz
y María Valladares Cortés
(Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los Ríos, Alcobendas)

Introducción

La creación de un aula del futuro en un centro educativo debe entenderse desde una doble dimensión: una, conceptual, ya que un aula del futuro es, ante todo, un espacio de aprendizaje, es decir, hemos de verla como un modo de afrontar, frente a otros posibles, el desarrollo de ciertas metodologías que buscan potenciar las habilidades cognitivas y socioemocionales que contribuyen al desarrollo integral de nuestros estudiantes; y otra, arquitectónica, en tanto que el espacio físico equipado con cierto mobiliario, así como con determinados recursos y equipamientos tecnológicos de última generación posibilita el establecimiento de un tipo de entorno educativo que busca sustituir el aula tradicional por contextos de aprendizaje más abiertos, flexibles, versátiles, colaborativos e innovadores. Es decir, de forma general, podemos decir que el concepto de aula del futuro guarda relación con ideas como las defendidas por la sugestopedia, sobre la importancia del espacio escolar como agente motivador, estimulador del aprendizaje, o con las expuestas por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1984) cuando al referirse al espacio escolar habla de él como de un *tercer maestro* (los iguales, configuraría el primero, y los docentes y familia, el segundo) y resalta la necesidad de que los ambientes escolares sean entornos que inviten al aprendizaje, la experimentación, la comunicación o la investigación; pero también lo hace con aquellos planteamientos que relacionan la intervención en las infraestructuras escolares con la necesidad de un cambio de paradigma educativo; es decir, con la necesidad de propiciar experiencias educativas, formativas, definidas por el desarrollo del aprendizaje en vez de la enseñanza, o con una verdadera y continua interacción entre los alumnado y el profesorado.

Obviamente, si tenemos esto en cuenta, la creación de un aula del futuro en un centro educativo solo tendrá sentido si

aquellos que han de gestionarla comparten dichos presupuestos, lo que implica, obviamente, que optar por ella como estímulo innovador, frente a otras posibles opciones, conllevará, además de la intervención en determinadas infraestructuras, la compra de ciertos mobiliarios o la adquisición de particulares recursos tecnológicos, aun cuando todo ello sea necesario, que una parte amplia del profesorado asuma unos principios metodológicos concretos cuya aplicación tendrá consecuencias reales sobre su desempeño, y le exigirá, casi con toda seguridad, la adquisición de ciertos conocimientos y el desarrollo de nuevas destrezas.

Desde esta doble perspectiva, la creación de un aula del futuro en el IES Francisco Giner de los Ríos, centro educativo situado en la población madrileña de Alcobendas, supuso no solo la transformación de un espacio físico concreto, siguiendo las directrices del proyecto europeo de la *Future Class Lab*; sino, al hilo de ello, la integración en la vida del centro de una nueva manera de entender la educación; o dicho de otro modo, el intento de consolidación de un proyecto de transformación del centro que, inspirado entre otros, en los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, buscaba la adecuación al centro de tendencias educativas emergentes como el aprender haciendo (*learning by doing*), el llamado “aprendizaje sin fronteras” (*seamless learning*), el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de este espacio propició, como se intentará explicar en las páginas siguientes, un proyecto de renovación pedagógica con el que se intentaban actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje aplicados en el centro, e impulsar actuaciones de renovación pedagógica a través de una particular intervención en los espacios; y todo ello con la idea de afrontar los nuevos desafíos educativos que comenzaban a vislumbrarse. Es decir, nuestra intención es mostrar a lo largo de estas páginas cómo una particular intervención en el diseño y en las condiciones de un entorno escolar, así como la renovación de su equipamiento, pueden llegar a tener una incidencia nada desdeñable en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden facilitar el desarrollo de metodologías más participativas y la consolidación de un enfoque competencial que posibilite alcanzar un aprendizaje realmente significativo.

¿Por qué o para qué innovar? Razones para la implantación y desarrollo de un aula del futuro

Cuando alguien no sabe adónde va, ningún viento le es favorable

Séneca

Los motivos por los cuales un centro educativo decide llevar a cabo la creación de un aula del futuro en sus instalaciones pueden ser muy diversos. Todos ellos, sin embargo, deberían estar relacionados de un modo u otro con su proyecto educativo y dentro de él con dos elementos fundamentales que marcan la razón de ser del centro como institución educativa, nos referimos a su misión y visión. Tanto la primera, por cuanto nos indica el motivo o el para qué de su existencia; como la segunda, en el sentido en que marca el camino a seguir, o la realidad en la que pretender convertirse en medio y largo plazo la institución, son elementos imprescindibles si se quiere que un proyecto de transformación, renovación o cambio como es la implantación de un aula del futuro pueda implicar logros de relevancia y no derive en dudas, frustración, o, incluso, rechazo por una parte sustancial de aquellos que han de llevarla a cabo.

Además de tener claro que implantar cualquier proyecto de innovación en un centro ha de ajustarse a aquello que somos y queremos ser, resulta fundamental que los elementos motivadores con los que se cuente estén en consonancia como el esfuerzo, el trabajo y la dedicación que supondrá su implantación. En este sentido, es imprescindible que el profesorado vea con claridad el modo en que el desarrollo de este entorno puede, no solo dar respuesta a ciertas necesidades, sino también contribuir al logro de determinadas aspiraciones; es decir, resulta indispensable, si queremos que el aula del futuro se instaure como agente de renovación y cambio, que pueda

definirse con claridad la manera en que su presencia puede contribuir a resolver algunos de los problemas que el profesorado tiene a la hora de llevar a cabo su desempeño profesional. Tener esto presente es importante por cuanto los esfuerzos en formación, tiempo, trabajo que la puesta en marcha de un aula del futuro requiere han de verse compensados, al menos tendencialmente, por esas expectativas de mejora.

A partir de aquí, nuestro primer paso en el recorrido que supuso la implantación del aula del futuro en el centro fue el estudio y reflexión sobre aquellos aspectos docentes sobre los que podría tener un impacto real la creación de este nuevo espacio educativo en el centro. Para ello, resultó de utilidad tomar como referencia y punto de partida algunos trabajos en los que se mostraban los problemas o retos que el profesorado consideraba que podían dificultar o mejorar su labor docente y contrastarlos con nuestra propia realidad. Trabajos como, por ejemplo, el realizado por Rubio Hernández y Olivo-Franco (2020), sobre las dificultades del profesorado en sus funciones docentes. De forma general, pudimos extraer de dicho estudio una serie de elementos que, según los estudiosos, mediatizan negativamente el modo en que el profesorado se enfrenta diariamente a su labor como enseñante, a saber: **1)** el número de horas que se invierten en tareas que no son propias de la docencia directa o su preparación; **2)** la falta de preparación o recursos a la hora de motivar al alumnado; **3)** la amplia diversidad de estilo, ritmos, conocimientos o capacidades que ofrecen los grupos de alumnos atendidos, **4)** la incidencia de cuestiones de relación o comportamiento personal, como el acoso escolar o el absentismo, que inciden directamente en los procesos de aprendizaje; **5)** los problemas de comunicación con las familias; **6)** el modo en que se plantea el desarrollo profesional, incluyendo la formación, y su incidencia real en las prácticas del día a día; **7)** las dificultades que surgen al intentar colaborar con los compañeros.

Sin minusvalorar la anterior reflexión inicial; no pareció que debía completarse con un debate más amplio acerca de cuáles pensaba el claustro que eran los aspectos prioritarios sobre los que debería centrarse un proceso de renovación que como el que estábamos considerando llevar a cabo. En este sentido, nos pareció que podría resultar de ayuda contrastar nuestras ideas con lo que consideraba sobre el tema el profesorado en general. Para ello recurrimos al documento generado en el II Congreso Internacional de Innovación Educativa celebrado en Zaragoza - 23 sept. 2018 (4) en el que se presentaron una serie de interesantes conclusiones sobre los procesos de innovación y mejora que podían llevarse a cabo en los centros educativos, a saber: **1)** innovar supone que la transformación del mundo actual y el diseño de uno mejor empiezan en la escuela; **2)** la innovación escolar da la medida de la innovación existente en la sociedad; **3)** los docentes han de convertir el centro en un lugar lleno de aventuras; **4)** la innovación debe compartirse con la comunidad educativa y crear ecosistemas innovadores; **5)** el espacio puede convertirse en el tercer profesor, de modo que la arquitectura y el diseño han de ser una herramienta para influir en la educación y propiciar que el alumnado deje de ser pasivo en su aprendizaje y se active. El espacio debe generar motivación, no subordinación; **6)** la mejor innovación es la que atiende a los que más lo necesitan, es imprescindible personalizar el aprendizaje; **7)** hay que educar en el asombro porque el asombro es el motor del aprendizaje, pero evitando siempre la sobreestimulación que no ayuda, sino que bloquea; **8)** Los alumnos deben aprender a preguntar, no solo a responder; **9)** conocer buenas prácticas y extenderlas es también innovar; y **10)** El aula debe ser un espacio estimulante y motivador y es imprescindible no olvidar que un aula son las personas, por ello innovar debe ser intensificar las relaciones humanas y generar conexiones fuertes entre docentes y alumnado.

Partir de las informaciones anteriormente señaladas nos permitió centrar el debate que realizamos durante el proyecto de formación que, tomando como eje la creación del aula del futuro, se desarrolló a lo largo del primer trimestre del curso 2017-2018; y, como claustro, indagar, primero, sobre cuáles eran las inquietudes y problemas percibidos por el profesorado asistente como los más acuciantes o relevantes; pero también en un segundo momento, nos ayudó a centrar el debate sobre cuáles de estas cuestiones podían ser realmente abordadas a corto y medio plazo y cuáles, por el contrario, implicaban, no solo un tiempo mayor de intervención, sino también actuaciones que superaban nuestras

posibilidades como docentes. Se trató, en definitiva, de considerar cuáles eran problemas estructurales, propios del sistema educativo; cuáles problemas relativos al contexto o la institución y cuáles eran propios del centro, y, por lo tanto, abarcables. Tener en cuenta estos datos como premisas a la hora de marcar los objetivos de nuestras actuaciones y modular estas a partir de ellos, era algo que considerábamos imprescindible si queríamos llevar a cabo una intervención realmente eficaz. Siempre tuvimos en cuenta que el Aula del Futuro no iba a suponer la solución a todos los problemas que nos acuciaban como docentes, pero que sí podía entenderse como un punto de partida, como un motor que podía permitirnos iniciar, en una determinada dirección, la posible y deseada transformación pedagógica.

Después de los debates y reflexiones consiguientes, las cuestiones y problemas que, de forma general, acabaron definiendo los ejes del diseño y puesta en marcha de nuestro proyecto tenían que ver con la necesidad de **1)** desarrollar una manera diferente de abordar el currículo; **2)** plantear una nueva forma de trabajo con el alumnado: más cooperativo, más participativo, más apegado a la realidad, más competencial... **3)** asumir un modo distinto de plantear nuestra docencia: facilitar el acercarse a las nuevas tendencias pedagógicas, promover cambios en la didáctica, experimentar nuevos procesos evaluativos...; **4)** promover y experimentar el uso de un nuevo tipo mobiliario y de abordar nuevas maneras de distribuir el espacio del aula y **5)** abrir una nueva vía para el uso y la integración didáctica de nuevos recursos digitales (App, URL, blogs, vídeos, páginas webs, códigos QR, fotocopias, manuales...).

En resumen, la base fundamental del proyecto de aula del futuro no era otra que intentar modificar nuestra práctica docente para hacerla más acorde con una diversidad que nos caracterizaba como institución educativa, y, al mismo tiempo, responder de manera lo más eficaz posible al desarrollo de las competencias y de las habilidades que considerábamos tenían que desarrollar nuestro alumnado. Una forma lograrlo era, sin duda, era reconvertir pedagógicamente los espacios, y crear, así, nuevos entornos que facilitaran la aplicación y desarrollo de todo lo anterior.



¿Cómo innovamos? La opción del aula del futuro frente a otras iniciativas como el *aula maker*, aulas interdisciplinares, aulas creativas, aula de emprendimiento...

El paso a un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencia, entendidas estas como un saber hacer complejo que integra capacidades, habilidades y conocimientos diversos utilizados en situaciones que posean un carácter común (Lasnier, 2000) supone fundamentalmente el paso de un modelo basado en la enseñanza hacia un modelo basado sobre todo en el aprendizaje, lo cual, sin duda, supone una gran transformación dentro de una institución educativa. Este cambio de paradigma se traduce actualmente tanto en la aplicación de metodologías más participativas como en la incorporación de nuevos recursos de carácter digital, pero también ha supuesto la

incorporación al campo de la renovación de pedagógica de la intervención en los *espacios* educativos, entendidos como elementos favorecedores o entorpecedores del *aprendizaje*, y *ello hasta el punto de que esta intervención se ha situado como un eje fundamental de muchas de las experiencias de renovación pedagógica puestas en marcha en los últimos tiempos*. De hecho, en los últimos tiempos hemos asistido a la irrupción de diferentes iniciativas en este campo. De entre ella, podemos señalar: **a)** los llamados *espacios maker* como entornos donde los estudiantes pueden explorar una variedad de herramientas y materiales con los que construir y crear sus propios proyectos escolares; **b)** las *aulas tecnológicas*, creadas para desarrollo del pensamiento computacional y en la que se integran dispositivos que faciliten la experimentación en el ámbito digital; **c)** las *aulas interdisciplinares* en que surgen como escenario de proyecto de codocencia o las denominadas **d)** *aulas de emprendimiento*, más propias del ámbito del FP, las cuales forman parte, junto a las llamadas **e)** *aulas multifuncionales y zonificadas* como las *hiperaulas* y, obviamente, las *aulas del futuro*, que surgen como fórmulas de renovación de los espacios que propugnan la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, con un mobiliario versátil, y una específica dotación tecnológica que faciliten la implantación de estilos de enseñanza y aprendizaje más participativos y activos.

Nos parece necesario precisar que, al igual que sucede con la puesta en marcha de las diferentes propuestas señaladas, nuestra opción por el aula de futuro se sostenía en la idea expuesta por Carlos Medina, director del INTEF, cuando afirma que estos espacios no deben considerarse como un proyecto tecnológico, sino como un proyecto pedagógico, por cuanto trata de “aprovechar la tecnología y el mobiliario para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incentivando metodologías activas y haciendo al alumnado partícipe de este proceso”. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que, aunque era cierto que, al igual que sucedía en las experiencias escolares a las que accedimos como ejemplos para el desarrollo de nuestro proyecto, no pretendíamos sustituir de golpe la totalidad de aulas expositivas tradicionales por espacios diferentes; no lo era menos que considerábamos que el aula del futuro debía establecerse como el motor sobre el que se debían generarse modificaciones en el resto de los entornos educativos del instituto. Unos cambios que se planteaban en varias direcciones: por un lado, pretendíamos que el aula del futuro, aun siendo un espacio físico concreto, pudiera también configurarse sobre el concurso de distintos espacios físicos y pedagógicos interrelacionados: el aula de referencia, la biblioteca, física y digital, la sala de uso múltiples y la propia aula del futuro; y por otro, que su introducción supusiera un estímulo para la renovación de espacios obsoletos, como, por ejemplo, sucedió con la transformación de un patio de luces en un espacio totalmente nuevo al que denominamos “ágora de la palabra” mediante el cual complementábamos la apuesta por la tecnología, con la creación de espacios caracterizados por la oralidad y el encuentro a través de la palabra hablada; o, de forma más ambiciosa, motivara la reordenación y transformación de espacios docentes ya existentes; de hecho, una parte importante de nuestro proyecto acabó derivando en la reordenación de parte de las aulas del centro con el fin de abrirlas a nuevas posibilidades de actuación metodológica hasta ese momento impensables.

Como vemos, aunque nuestro trabajo se centraba en un espacio concreto, no por eso se renunciaba a que todo el centro se viera afectado, sobre todo porque estaba en nuestra idea que un instituto debía ser considerado como un entorno educativo global, como una realidad educativa asentada sobre la conjunción interactuante de diferentes entornos que podemos definir con Santiago Atrio (2022) como: micro, meso, macro -a los que podríamos añadir el virtual-, y desde ahí, una de nuestras mayores expectativas radicaba en poder integrar, de modo eficaz, dichos espacios como marco de actuaciones didácticas novedosas e integradoras. Es decir, asumíamos que los contextos desde los cuales educar y aprender en un centro educativo son diversos, como diversas son los recursos, los agentes educativos, o las dinámicas relacionales que en ellos se establecen (Aranda Martínez y Hernández Prados, 2020).



Diseño e implantación de un aula del futuro en un centro educativo. Adecuación del aula del futuro a una realidad concreta

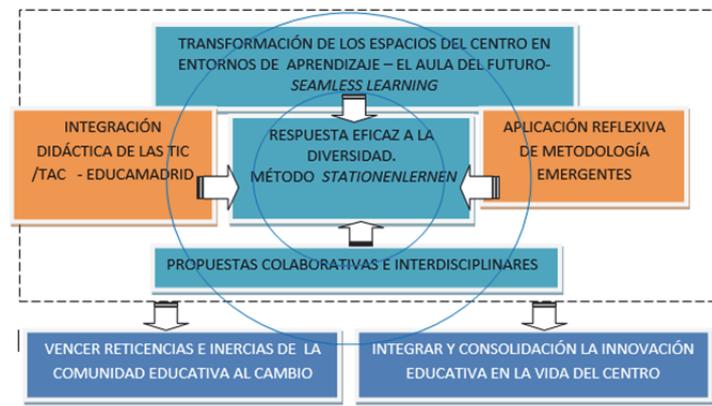
Más allá de la motivación existente y del trabajo desarrollado en el centro a lo largo de los cursos precedentes, la implantación en el instituto del Aula del Futuro fue posible gracias a que nuestro proyecto “Nuevos Espacios para el Aprendizaje: El Aula del Futuro.” fue seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Comunidad de Madrid de 2018. Dentro del proyecto enviado figuraba la reestructuración de un espacio concreto del instituto: una de las aulas taller de un antiguo Ciclo Formativo situada en un aulario independiente. Tras la selección del proyecto, si incorporaron al mismo un pequeño departamento anejo y el vestíbulo del aulario, con el fin de convertirlo todo en un único espacio de enseñanza y aprendizaje acorde con las características anteriormente indicadas. Esta remodelación, para la cual contamos con profesionales especializados, supuso, obviamente, específicas actuaciones arquitectónicas: derribar paredes divisorias, readaptar instalaciones de climatización y cableado básicos, completar o redistribuir el cableado de energía eléctrica y acceso a la red, asegurar una cobertura inalámbrica suficiente y homogénea. Pero tan importante como esto era para nosotros la generación de un entorno más amable y funcional a través de un específico diseño del espacio del aula, que, de forma general, supuso, la instalación de revestimientos nuevos (absorbentes de sonido, etc.), la disposición de un sistema de sonido adecuado, que debía entrañar una red de megafonía distribuida (con numerosos puntos de baja potencia) y conmutable, y también implicó pintar las paredes con unos colores más relajantes.

Podemos decir que tanto la remodelación física como el resto de intervenciones en los espacios tenían un claro objetivo: pasar de las llamadas aulas hueveras o tradicional pensadas para el desarrollo de metodologías expositivas, basadas en ese modo determinado de impartir lecciones magistrales que implica un *orden homogéneo, lineal, serial y panóptico del aula* (Fernández Enguita, 2019), a un tipo de aula más versátil que se caracterizara por un diseño sencillo, pero facilitador de acciones educativas que garantizaran el desarrollo de procesos didácticos acordes con el desarrollo del enfoque competencial sobre el que queríamos modular los cambios aplicados a nuestra intervención docente.

Una vez asumido lo anterior, teníamos claro, igualmente, que, para el desarrollo de nuestro proyecto, era imprescindible adecuar el concepto de aula del futuro a nuestra realidad. Así, analizamos las posibilidades de implementación real de la iniciativa de referencia, que, como ya hemos indicado, fue el tipo de Aula del Futuro, surgido de la iniciativa europea *Future Classroom Lab* (FCL) de la *European Schoolnet*, para lo cual analizamos lo que dicha iniciativa nos ofrecía a la hora de lograr ese aprendizaje activo y colaborativo, que atendiese más eficazmente la diversidad de nuestro alumnado y nos permitiera introducir sin estridencias las tecnologías en nuestra actuaciones didácticas, y llegamos a la conclusión de que las actuaciones y transformaciones, a partir de que asumiéramos este

proyecto, supondrían que: **1)** los espacios transformados se ajustaran a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje que queríamos implementar, pues, teníamos claro que los espacios escolares deben estar marcados por las actividades que se desarrollan en ellos; **2)** la implementación del proyecto debía proporcionar la reordenación versátil de los espacios implicados; esto es, su reconfiguración en cada momento para adaptarla al proceso de aprendizaje implementado; **3)** la distribución en zonas de los espacios debía facilitar la aplicación de las nuevas tendencias pedagógicas y el desarrollo de las metodologías activas; **3)** los nuevos espacios tendrían todo lo necesario para integrar, como recurso, la utilización didáctica de las TIC y estimular la integración de la competencia digital en los procesos educativos y **4)** las condiciones externas de estos espacios deberían comprender factores de orden físico que facilitarían la estancia en ellos.

Figura 1



En resumen, como se muestra en la figura 1, la creación en el centro de este nuevo escenario de aprendizaje debía instaurarse como facilitador y mediador en la inclusión de nuevas modalidades formativas, la aplicación de procesos de mejora e innovación pedagógica y la rentabilización didáctica del conjunto de los espacios del centro; y, junto a ello, servir como estímulo para el diseño y desarrollo de un nuevo marco metodológico a la hora de atender a la diversidad y definir las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

Figura 2

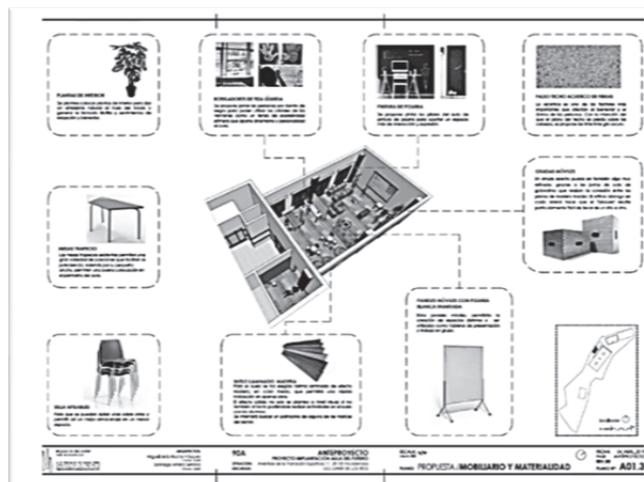


Figura 3



Tanto el equipo de innovación, como el resto de los equipos, se configuraron sobre la base de unos mismos objetivos, pero al mismo tiempo sabíamos que, aunque confluyeran, era imprescindible marcar claramente los ámbitos y tareas particulares de cada intervención. Igualmente se consideró indispensable que el equipo de innovación coordinara todo el proceso de cambio y organizara actividades, pues solo así se conseguiría la indispensable cohesión de todas las intervenciones dentro de un único proceso global. Esto supuso asumir dos cosas: la constitución y gestión de un programa de trabajo en el aula y la consolidación, como estructura fija dentro del organigrama del centro, del equipo de innovación de profesores, cuyas funciones además de definir los contenidos formativos necesarios, resultarían fundamentales para el seguimiento y evaluación del proyecto. Lógicamente, se fijaron calendarios y se estableció un horario semanal de reuniones regulares.

Dentro de esta gestión global del aula hemos de incluir los procesos formativos y los apoyos al uso de los recursos tecnológicos que el aula ofrece. Es evidente que la formación supone en todo proceso de cambio docente un área de intervención esencial del que, en gran parte, dicho cambio depende. En este sentido, hemos de resaltar el modo en que se fijó un programa de formación inicial y apoyo al profesorado, que implicaba varios campos de actuación: **1)** Por un lado, un plan de formación compuesto por el acceso a prácticas externas y estructurado alrededor de varios proyectos de Formación de Centro, que se organizaron con el apoyo de la Red de Formación del Comunidad de Madrid. Hemos destacar la manera en que alrededor de tipo de actuaciones formativas se generaron espacios de colaboración que permitieron al profesorado participante que no solo mejorar su competencia digital, sino también aplicar sus conocimientos para generar recursos educativos en abierto (REA) y contribuir a la creación de un repositorio de recursos que pudieran ser utilizados tanto en el Aula del Futuro como en las posteriores miniaulas de Futuro. **2)** Por otro, se instituyó un plan de tutelado de carácter interno, cuya finalidad era, además de la formativa, la de rentabilizar conocimientos y experiencias del aula del futuro mediante iniciativas que permitían que un profesor, bajo la supervisión del equipo de innovación, apoyara, ayudara, asesorara, aconsejara u orientara a compañeros carentes de esa experiencia. Hemos de decir, que el entrenamiento y capacitación que han surgido de esta formación, digamos, informal, han sido doblemente rentables, pues no olvidemos que el proceso de enseñar está ligado al de aprender, y que todo el que enseña aprende mientras los hace. Hemos de incluir también en este ámbito formativo el hecho que desde el equipo de innovación se utilizó la formación y experiencia adquirida en metodologías activas y el uso didáctico de las tecnologías para generar: **a)** por un lado, un manual que bajo el título *Metodologías para una educación innovadora. Casos prácticos* (Ed. Wolters Kluwers, 2019) con el que se buscaba dotar al profesorado de una base teórico-práctica que le ayudara a desarrollar en aula del futuro proyectos disciplinares y multidisciplinares de diversa índole.

b) Y, por otro, un conjunto de infografías y tutoriales (a los que se accede en la propia aula a través de códigos QR) que, como apoyo informativo, facilitaran el uso de los aparatos y recurso digitales a aquellos que no lo dominaban.

Hemos de señalar, por último, que con el fin de dar una mayor visibilidad en el centro al proyecto de innovación se celebran anualmente unas Jornadas de Innovación donde el alumnado explica a sus compañeros cómo ha trabajado y lo que ha aprendido en el Aula del Futuro a través de los diferentes trabajos desarrollados en él. El protagonismo que adquiere los estudiantes que participa como ponentes en estas jornadas, además de poner en valor todo el proyecto, sirve de motivación para toda la comunidad educativa.

Junto a todo lo anterior, teníamos claro que que optar por la incorporación de un aula del futuro como recurso de innovación metodológica suponía hacerlo por un tipo de intervenciones docentes, que, de forma prioritaria, iban dirigidas a facilitar que nuestro alumnado participase de aprendizaje más competencial y personalizado. Esta necesidad nos llevaba a asumir propuestas conectadas con modelos didácticos innovadores basados en la aplicación de determinadas metodologías más activas, lo cual se traducía, obviamente, en maneras específicas de actuar. Es decir, teníamos claro que, como ya hemos indicado, de nada serviría la implementación de un nuevo espacio si este no estaba relacionado con ciertas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y con el modo en que estos modulaban el diseño de las unidades de intervención docente.

Como en la mayoría de los centros educativos, en el nuestro, como ya hemos señalado, salvo por algunas particularidades significativas, las clases seguían respondiendo a modelos transmisivos que continuaban acusando un excesivo protagonismo de los libros de texto, priorizaban la enseñanza sobre el aprendizaje, y en los que el discente quedaba relegado a un rol profundamente pasivo. Asimismo, como sucede ante cualquier posible cambio, parte del profesorado participaba de resistencias varias, motivadas por factores tan particulares como la percepción de la propia autoeficacia ante el aprendizaje o el temor ante la aplicación de nuevas destrezas. Lógicamente ello se trasladaba a cierta desconfianza ante lo desconocido, e incluso a no poco escepticismo ante lo nuevo. Además, en nuestro caso, la pandemia retraso el uso del nuevo entorno y atenúo parte de las expectativas que se habían podido generar. Sin embargo, al mismo tiempo, la llegada de una nueva ley, la LOMLOE, y el modo en que traía consigo un modo de trabajo muy acorde con los postulados pedagógicos sobre los que se asentaba nuestras aulas del futuro en el centro, nos ayudó a recuperar y reforzar muchas de las propuestas de cambio que estábamos, desde el equipo de innovación, intentando promover.

En este contexto, querríamos resaltar que uno de los principales logros, que desde el punto de vista de la renovación pedagógica que se pretendía promover, lo supuso la asunción de los llamados guiones pedagógicos como herramienta de programación y llave para el uso de las nuevas instalaciones y recursos. Se trataba de un diseño de unidades de programación que pretendía recoger los principios básicos de las metodologías emergentes, sobre todo, de aquellas que tuvieran relación con los presupuestos metodológicos relacionados con la zonificación como itinerario de aprendizaje. Las llamadas situaciones de aprendizaje que vienen a sustituir a las tradicionales unidad didácticas en la nueva nomenclatura curricular, suponían un modo de programar muy semejante al que proponíamos en nuestros guiones de pedagógicos; pues, abundan igualmente en la transformación de un aprendizaje que pecaba de transmisivo, por uno que buscaba una mayor implicación del alumnado en su propio aprendizaje a través de fórmulas y estrategias propias de modelos más indagatorios, exploratorios y competenciales.

Como hemos señalado uno de los elementos sobre los que se fundamenta un aula del futuro es la llamada **zonificación del espacio educativo**, esto es, la división del aula en áreas de trabajo que reproducen una secuencia metodológica relacionada con fórmulas de adquisición de conocimientos y competencias clave mediante la aplicación el desarrollo de itinerarios formativos que hacen que el alumno se convierta en una parte activa de todo el proceso de aprendizaje. Este tipo de planteamiento didáctico integra las competencias generales saber, saber hacer, saber ser, saber aprender y

diferencia en el espacio del aula seis zonas de actividad: **investiga, interactúa, intercambia, desarrolla, crea y presenta**. Hemos de indicar que esta división en seis zonas provocó en nuestro centro un cierto debate que nos condujo fusionar las zonas propuestas por el citado proyecto en solo cuatro, asimilables a las propuestas por las llamadas Aulas RTCi, (*Reinvent The Classroom*) creada por HP e Intel e impulsado por Grupo AE: Zona *Thinking*, zona *Design*, Zona *Maker* y zona *Stage* (Solanas, 2020). Esta reducción venía dada, básicamente, porque se consideró que las referentes a interactuar e intercambiar podían subsumirse en las otras cuatro. Nuestras zonas quedaron fijadas del siguiente modo:

Investiga – Diseña – Crea – Comparte

Como hemos indicado anteriormente, con el aula del futuro no buscábamos superar el aula tradicional mediante la mera incorporación de la tecnología, sino integrar el desarrollo del binomio tecnología-pedagogía en un espacio que propiciara el trabajo participativo y cooperativo. Se trataba, pues, de generar un entorno en el que, mediante la confluencia de esos elementos, pudiéramos conseguir un verdadero cambio metodológico, alineado con una estructura flexible y zonificada que propiciara actuaciones de aprendizaje basados el siguiente proceso: para poder comprender un concepto, debemos antes investigarlo/conocerlo/recordarlo; para poder analizarlo/diseñarlo, debemos anteriormente comprenderlo/investigarlo; para poder crearlo/aplicarlo, antes hay que analizarlo /diseñarlo y para poder evaluarlo/compartirlo, previamente hay que crearlo/aplicarlo. Un espacio como el aula del futuro permite la puesta en marcha de ese tipo de itinerarios formativos, en los que es fácil tener presentes los niveles de la taxonomía de Bloom, esto es: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, para el diseño de tareas y estrategias de instrucción y evaluación.

Vamos a detenernos brevemente en el análisis de una intervención en el área de Lengua castellana y Literatura para 1º de la ESO. Se trata de analizar los procedimientos y procesos que planteamos a la hora de rentabilizar las posibilidades que el espacio del aula del futuro nos ofrece, y acercarnos a la manera en que este tipo de entorno educativo nos ayuda a ajustar nuestra práctica docente a los requisitos de un aprendizaje más significativo y competencial.

Presentación de la situación de aprendizaje – proyecto zonificado

De forma general, una actuación que responda a lo que podemos denominar como un proyecto zonificado supone cuatro procesos: **1)** el relativo a la adquisición de los necesarios conocimientos curriculares que requiere la propuesta de trabajo que pretendemos realizar; **2)** el referente a la aplicación de los conocimientos adquiridos y asimilados para plantear propuestas de actuación; **3)** el que tiene que ver con la implementación y aplicación de los conocimientos para crear algo a partir de lo propuesto en la fase anterior, utilizando los recursos necesarios, anejos a cada zona **4)** y, por último, el que tiene como finalidad presentar y defender la validez de ideas expresadas o la calidad del trabajo realizado a partir de criterios establecidos previamente.

La ejecución de cada uno de los procesos implica la conjugación de una propuesta curricular concreta a través de la aplicación de una metodológica participativa, basada en tareas y retos que debe ser resueltos de forma práctica, y el uso, en función de las necesidades y requerimientos, de ciertos recursos digitales sobre los que desarrollar el modelo pedagógico aplicado. De acuerdo con ello, una vez planificada la intervención, el paso previo al desarrollo del itinerario formativo planteado ha de ser, como es lógico, la presentación a los estudiantes del proyecto que se va a realizar y su justificación dentro del contexto curricular y el momento del proceso formativo en el que se encontraban. En nuestro caso, como el proyecto trataba, por un lado, de abordar la competencia básica relativa a la producción de textos escritos

y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido; y por otro, de acercar al alumnado a los desafíos que conlleva el mundo actual y la importancia de conceptos como crisis medioambiental o sostenibilidad, planteamos una intervención en el aula del futuro que tenía como eje la elaboración de un anuncio multimodal cuyo finalidad era reflexionar sobre la problemática de los llamados “mares de plástico”, entendido como un problema que, si bien ha adquirido una extensión global, posee, al mismo tiempo, una clara dimensión local y próxima, pues los plásticos que usamos cada día acaban convirtiéndose en parte de los que provocan ese grave problema que amenaza nuestros mares.

Como primer paso, pues, para el desarrollo del proyecto, comentamos en asamblea, en gran grupo, el objeto del proyecto y las actividades generales que íbamos a hacer. Esta parte de la intervención la llevamos a cabo en el aula de referencia. No olvidemos que uno de nuestros objetivos al introducir el aula del futuro en el centro era que nos ayudara a conectar a través de distintas sinergias los distintos entornos como si de un único recurso se tratara.

Una vez planteado el proyecto al grupo, y siguiendo a Bloom, indagamos en los conocimientos que sobre la cuestión del deterioro de los mares y su causa tenían los estudiantes. Para realizar esta primera actividad utilizamos una rutina de pensamiento. Las **rutinas de pensamiento**, como sabemos, son estrategias de trabajo sencillas que permiten que los alumnos, de una manera individual o colectiva, puedan recordar ciertos conocimientos, ordenar sus ideas y conocimientos desde diferentes perspectivas: organizar sus opiniones, jerarquizar sus pensamientos, dar mayor prioridad a los conocimientos que peor se manejan... Son, por ello, muy recomendables como fórmula de inicio de procesos formativos y si se practican con frecuencia y flexibilidad pueden convertirse en un modo de que nuestro alumnado acceda o reflexiones acerca de los contenidos curriculares dentro del aula. Elegimos para iniciar este proyecto, la rutina denominada “El semáforo”. Esa rutina nos permitía que los estudiantes categorizarán, de forma individual, sus conocimientos en diferentes niveles: el verde para lo que sabían o habían aprendido en curso pasados. A este color le correspondía la pregunta: ¿qué sé o qué entiendo? El amarillo, para indicar aquello que conozco levemente y no soy capaz de defender o mantener sin pasar por dificultades. A este color le correspondía la pregunta: ¿qué me genera dudas? Y, por último, el rojo, para hablar de lo que no soy capaz de afrontar o no domino. A este color le correspondía la pregunta: ¿qué no sé y nunca me he preocupado en aprender? El modo de realizar esta actividad inicial puede permitirnos utilizar una aplicación interactiva como *Kahoot* o *Symbaloom*, si nos parece un modo más motivador de ejecutar la actividad.

Tras la puesta en común de los resultados, vimos un breve vídeo sobre las islas de plástico titulado *Las cinco islas de plástico que manchan el océano y ningún país quiere limpiar* (<https://www.youtube.com/watch?v=hoD3ghHhqq8>) en el que se habla de las cinco grandes acumulaciones de basura flotante que están poniendo en riesgo la biodiversidad marina.

A continuación, tras ver el vídeo y comentarlo brevemente, planteamos la pregunta generadora del proyecto. Este tipo de preguntas que se plantean a los alumnos al inicio de un tema o situación de aprendizaje permite convertir el objeto de aprendizaje en una especie de reto y de ese modo captar estimular la atención de los estudiantes, despertar su curiosidad o el recuerdo de los conocimientos ya adquiridos, al tiempo que en ella se incide en los puntos importantes de los contenidos y animan al alumnado a interesarse por el tema. Nuestra pregunta fue:

**¿Si los gobiernos mundiales apenas hacen nada,
qué puedo hacer yo por limpiar nuestros océanos?**

A la hora de elaborar este tipo cuestiones es recomendable tener en consideración una serie de premisas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2000): han de ser cuestiones que incidan en los puntos centrales de la temática, deben poseer un

formato claro y conciso y han establecerse formas de retroalimentación que indiquen, antes de ser respondidas, si las preguntas son comprendidas por los estudiantes. Es importante también focalizar claramente el punto central de la pregunta, y después de la pregunta debemos esperar un tiempo en silencio por la respuesta, la cual los alumnos y alumnas deberán tener escrita. Por último, se ha de promover el consenso sobre una de la respuesta, o sobre la síntesis de varias. En nuestro caso, de este consenso salió la siguiente propuesta:

hacer una campaña publicitaria multimedia para concienciar a nuestros compañeros y familias sobre la necesidad de reducir nuestro consumo de plástico como forma de mitigar su impacto en la huella ecológica, especialmente, en lo que se refiere al deterioro de nuestros mares y océanos.

Como cierre de este inicio de proyecto realizamos un ejercicio de evaluación formativa a través de un **billete de salida o Exit Ticket**. El uso de este sencillo instrumento de evaluación formativa, que podemos utilizar siempre al final de cada actividad o sesión de trabajo, nos permitió obtener una rápida retroalimentación grupal sobre aquellos aspectos que más nos interesaban en ese momento y que reflejamos en las sencillas cuestiones que el alumnado debía responder de manera obligatoria antes de salir de la clase. Sus respuestas nos sirvieron para registrar conocimientos, dudas, carencias, e incluso, sentimientos sobre lo que habíamos trabajado o visto en la clase. Las preguntas fueron las siguientes:

- Tres cosas que aprendiste.
- Dos dudas o preguntas que te quedaron.
- Una apreciación u opinión sobre el proyecto planteado.

Investiga

La segunda clase relacionada con el proyecto la llevamos a cabo en el aula del futuro. Como en todo inicio de una sesión de trabajo en este espacio, nuestra actuación inicial como docentes consistió en preparar el espacio y el mobiliario del aula según el tipo de tareas programadas y los agrupamientos pensados para ellas. En esta segunda sesión las tareas planteadas pueden resumirse del modo siguiente: los alumnos deberían indagar y buscar información relacionada con el tema trabajado; recolectar y seleccionar datos e informaciones, clasificar y categorizar las evidencias seleccionadas, destacar lo más relevantes. De acuerdo con ello, la organización del espacio que habíamos pensado respondía al desarrollo de trabajo en equipos cooperativos, lo cual se traducía en una particular organización del espacio del aula. Sin duda, una de las principales aportaciones al trabajo competencial que nos brinda un aula del futuro tiene que ver con las posibilidades de diseño y disposición del mobiliario. No olvidemos que variar las formas de agrupar a los estudiantes, de acuerdo con los objetivos que se persigan en cada actividad, permite aprovechar al máximo su potencial. La versatilidad y adaptabilidad del espacio y los recursos que este tipo de espacios nos ofrece ayudan no solo a crear ambientes estimulantes para el desarrollo de las distintas capacidades, sino que facilitan la consecución de metas y objetivos educativos, hasta el punto de que podemos decir que una parte importante de las estrategias didácticas desarrolladas guardan relación con las formas de organización del aula.

Tal y como vimos anteriormente, el proyecto que estamos presentando tenía dos metas: aprendía a analizar y producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido (en nuestro caso, el anuncio publicitario); y por otro, acercar al alumnado a los desafíos que conlleva la defensa del medioambiente y la apuesta por la sostenibilidad a través de un tema concreto: el problema de las llamadas “islas de plástico”. Didácticamente este doble objetivos nos llevó a realizar una serie de actividades complementarias, facilitadoras de la tarea final, que permitirían que alumnado, por un lado, adquiriera los conocimientos esperados necesarios para desarrollar las competencias propias de la materia curricular trabajada; y por otro, obtuviera la información sobre la que elaboraría el producto, razón final del proyecto. En ambos casos lo haría a

través de las experiencias de aprendizaje activas de carácter cooperativo y basadas en la aplicación de destrezas y procesos cognitivos anejos al desarrollo de actividades propias de la zona de investigación.

Es importante recordar que uno de los pilares sobre los que se asientan las metodologías activas tiene que ver con las estrategias de trabajo utilizadas. Esto que parece obvio, no siempre se le otorga la importancia que posee. Optar por un tipo de planteamiento individualista, en el que cada alumno se debe centrarse en su trabajo y en obtener los objetivos de la tarea encomendada, al margen de lo que hagan sus compañeros y de los resultados que éstos obtengan, nos conduce a actuaciones diferentes de las que desarrollaríamos si optamos por un planteamiento competitivo, en el que las actividades de enseñanza y aprendizaje se organizan para que se establezca en el aula clase una interacción competitiva entre los alumnos y alumnas participantes o si, por el contrario, optamos por un planteamiento de naturaleza cooperativa en el que existe una fuerte vinculación entre los alumnos que trabajan de manera colaborativa, pues cada uno de ellos solo podrá alcanzar sus objetivos si los restantes alcanzan los suyos. El que, como hemos señalado, optáramos por un tipo de metodología nos llevó hacia la utilización de propuestas en las que la interacción y el trabajo cooperativo se establecía como un eje fundamental, algo que, obviamente, se proyectó tanto en las maneras en que dispusimos el aula como en la aplicación de determinadas técnicas favorecedoras de ese trabajo cooperativo por el que se habíamos optado.

Con respecto al modo en que planteamos la **disposición del aula** hemos de señalar que en tanto en cuanto éramos conscientes de que la disposición del alumnado dentro del grupo influye en el tipo de interacción que mantiene, a la hora de colocar el mobiliario tuvimos en consideración algunas premisas, por otro lado, perfectamente asumibles dentro de un espacio como el del aula del futuro: **a)** la disposición de las mesas debía permitir que los alumnos y alumnas se colocaran cara a cara, de modo que pudieran interactuar fácilmente de forma verbal, pero al mismo tiempo, la colocación no debía impedir a los colocados hombro con hombro trabajar eficazmente sobre los mismos materiales; **b)** la disposición del grupo debía favorecer el funcionamiento tanto en parejas como en cuartetos, así como que los alumnos con nivel alto y bajo se situaran en una diagonal y los de nivel medio en la otra diagonal; **c)** la ubicación de las mesas debía permitir que todos los miembros del grupo tuvieran una visión y escucha adecuada de los espacios comunes de presentación; **d)** los miembros de cada grupo debían tener fácil acceso a los demás grupos, al profesorado y a los materiales y la separación entre los grupos debía ser tal que no interfirieran unos con otros y nosotros tuviéramos el camino despejado hacia todos los equipos.

Junto a ello, la utilización de **técnicas formales e informales de trabajo cooperativo** se estableció como una herramienta esencial a las horas de favorecer la búsqueda responsabilidad colectiva, el trabajo en equipo, el acceso compartido a las fuentes de información y conocimiento...; es decir, el uso de este recurso hemos resultó un instrumento imprescindible a la hora de trabajar de la forma cooperativa por la que habíamos aptado. Curiosamente, aunque aplicar estas técnicas a la hora de que estos grupos desarrollen su trabajo puede permitir que estos alcancen el máximo rendimiento, esta forma de trabajo no es de uso común entre el profesorado. Sin duda, esto es algo que ha de cambiar, pues el uso de este tipo de técnicas permite, como hemos podido comprobar, orientar fácilmente hacia la tarea, conseguir una mayor motivación al ejecutarla, desarrollar procesos participativos a la hora de activar de conocimientos previos, presentar contenidos, recapitular o realizar transferencia de conocimientos y, además, posibilitan llevar a cabo proceso coevaluación de manera habitual. Incorporarlas de forma sistemática hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado y asociarlas a procesos, procedimientos y/o momentos habituales en la jornada escolar puede ser de gran ayuda a la hora de lograr que las propuestas de trabajo se realicen realmente en un ambiente colaborativo. No podemos olvidar que trabajar en grupo no supone *per se* trabajar de forma cooperativa.

En cuanto a las tareas planteadas en esta zona de trabajo, fueron estas:

Actividad 1ª. Los distintos grupos debían llevar a cabo de manera cooperativa una actividad que les permitiera

informarse sobre el tema tratado: las islas de plástico y su repercusión sobre los océanos, Para ello utilizamos la **técnica de trabajo denominada el rompecabezas o el grupo de expertos**. Esta técnica promueve el aprendizaje y la motivación de los estudiantes a partir de una dinámica que consiente, por un lado, en parcelar la información requerida y asimilarla con cierto grado de profundidad; y por otro, compartir de manera motivadora la información adquirida. Como paso previo, la técnica nos pide que dividamos los grupos base heterogéneos ya existentes en grupos afines en función de su nivel de conocimientos previos, intereses o capacidades, de tal forma que podamos asignar a cada grupo formado tareas en las que los distintos integrantes puedan aportar y aprender en función de lo que ya saben o pueden aprender. Una vez establecidos los grupos de expertos entregamos a cada uno de ellos una serie de recursos y materiales sobre una parte del bloque de contenido que vamos a trabajar durante la sesión. Por ejemplo, en nuestra tarea programada uno de los grupos de expertos trabajo a partir de un enlace a la página web “Océanos en peligro” y de una batería de preguntas a través de las que se focalizaba su trabajo de adquisición y selección de la información en aquellos elementos realmente relevantes para realizar la actividad planteada. Una vez que los alumnos expertos se habían formado en los contenidos adjudicados (todos ellos complementarios unos de otros), volvieron al grupo de base de referencia e informaron a sus compañeros sobre los contenidos declarativos a los que habían tenido acceso. Como pudimos comprobar, esta forma de aprendizaje, no solo resulta mucho más satisfactoria para los estudiantes, sino que también es más rentable a la hora de lograr potenciar la socialización, algo que mediante un modo de trabajar más directo apenas se trabaja.

Actividad 2ª. A continuación, pedimos que cada grupo seleccionara qué tipo producto publicitario deseaba desarrollar: un anuncio multimedia, un *podcast*, esto es una pieza de audio que posee una periodicidad definida y se puede descargar desde internet, un cartel publicitario o una infografía. Para ello, se los entregó a todos los grupos distintos enlaces con la finalidad que accedieran a ejemplos de todos ellos y ello les facilitara la elección. Para este trabajo se utilizó una nueva técnica de trabajo cooperativo denominada **folio giratorio**. Esta técnica que consiste en pasar un *folio* o cualquier soporte de papel (cuaderno, cartulina...), y realizar una aportación por turnos de forma escrita, permite conocer no solo la elección de cada miembro del grupo, sino también el motivo de su elección. Una vez que todos los miembros del grupo han participado, se dan a conocer las diferentes aportaciones y se comentan con el fin de llegar a un consenso. Al finalizar la sesión todos los grupos habían seleccionado el producto que iban a elaborar y tenían parte de la información que iban a utilizar para hacerlo.

Actividad 3ª. Evaluación

Como en todo proyecto de aprendizaje, en cada una de las etapas debe realizarse una actividad de evaluación formativa. En nuestro caso, este tipo de seguimiento lo llevamos a cabo a través del llamado portafolio de evidencias. Este tipo de herramienta de evaluación permite a cada grupo archivar sus trabajos evidencias y facilita conocer no solo los resultados parciales, sino también diagnosticar las necesidades de aprendizaje de manera secuenciada; pero también, al permitir al estudiante la gestión de su contenido le ayuda a la autoevaluación continua. Como herramienta para configurar los portafolios de los diferentes grupos se utilizó la aplicación *Padlet*, no obstante, existen Recursos específicos para la creación de e-portafolios como *Mahara* que podremos elegir según la dimensión que queramos dar a nuestro portafolio en el conjunto global de nuestra intervención docente.

En el portafolio digital elaborado fuimos incluyendo, a lo largo del desarrollo del proyecto, rúbricas, contratos de aprendizaje, elementos del diario de aprendizaje y otras herramientas de evaluación que acompañaron a las evidencias que se habíamos acordado recogería cada grupo sobre su aprendizaje y el proceso de trabajo.

Igualmente planteamos para finalizar la sesión un billete de salida, en esta ocasión se planteó al alumnado un test que debía ser respondido de forma individual. Utilizamos para ello la aplicación *Socrative*, pues se trata de una herramienta que permite realizar este tipo de cuestionario en tiempo real tanto en tabletas como en portátiles o móviles y es posible

ver los resultados de forma inmediata.

Diseña

Para la nueva sesión, que también realizamos en el aula del futuro, preparamos de nuevo el espacio y mobiliario del aula y organizamos de nuevo los grupos (agrupamiento, roles, normas). Distribuimos igualmente los recursos que se iban a utilizar: dispositivos, aplicaciones, vídeos, etc.

Iniciamos el recorrido formativo de nuevo en asamblea para comentar y explicar, si fuera necesario, lo que iban a hacer los grupos durante esta fase del proyecto. Tras ello, dada la importancia que posee la cohesión de los grupos de trabajo, antes de iniciar el trabajo programado para esta sesión, realizamos, una vez configurado los grupos, una actividad de cohesión grupal con el fin de reforzar los vínculos internos, incrementar la confianza mutua y evitar posibles conflictos.

Finalizada la actividad anterior, cada grupo se centró en el desarrollo de las actividades que el tipo de producto exigía. Es importante recalcar que a la hora de plantear las actuaciones de esta sesión y las siguientes buscamos personalizar el aprendizaje, lo que nos llevó a diseñar previamente, con la idea de lograr un plan de actuación lo más inclusiva posible, **una matriz de programación**, ya que este instrumento de planificación docente permite integrar junto al conjunto de habilidades fijadas por la taxonomía de Bloom, y por lo tanto, las distintas fases de trabajo que modula la zonificación del aula, con el conjunto de perfiles de inteligencia, de intereses, talento o comportamiento que el alumnado posee. Además, este tipo de instrumento de programación favorece la creación de itinerarios en los que las actividades obligatorias se contrapean con otras voluntarias o de refuerzo lo que contribuye a que podamos atender la diversidad de una manera más amplia y motivadora.

La matriz elaborada se entregó a distintos grupos con el fin de la utilizaran para diseñar sus itinerarios de trabajo, esto es, los que iban a ser recorridos con el fin de lograr el producto final proyectado. Asimismo, tras explicar a los alumnos, en qué consistían las inteligencias múltiples, se les permitió que completaran la matriz con nuevas actividades si lo creían necesario. A continuación, mostramos una de las matrices elaboradas (Figura 4)

Figura 4

TAX. DE BLOOM	LINGÜÍSTICAS	LOGICO-MATEMÁTICA	MUSICAL	ESPACIAL	CINESTÉSICA-CORPORAL	INTERPERSONAL	INTRAPERSONAL	NATURALISTA
RECORDAR	Realizar, en grupo, una nube de palabras en la que se recojan acciones que benefician o perjudican a los mares y océanos del planeta. (Obl.)							Oír canciones que hablen sobre el deterioro del planeta y explicar cómo lo abordan (Vol.)
COMPRENDER	Buscar y citar algunos ejemplos de buenas prácticas para la mejora de la situación de los mares y océanos (Refuerzo)			Elaborar una escaleta para el anuncio o podcast que se va a crear (Obl.)			Explicar la importancia de la publicidad a la hora de persuadir, convencer sobre algo. (Obl.)	
APLICAR		Realizar una previsión probabilística de la creación de nuevas islas de plástico si se continúa actuando como hasta ahora (Obl.)	Buscar el fondo musical y gestionar el audio del vídeo (Vol.)	Consejos para reducir tu huella ecológica	Dramatizar el texto y actuar como los personajes del anuncio. (Obl.)	Realizar la grabación y la edición del anuncio. (Obl.)		
ANALIZAR	Mostrar mediante un mapa conceptual los principales acciones que realizamos los ciudadanos habitualmente, y que inciden en el deterioro del planeta. (Obl.)	Estudiar el nivel en que reciclar plástico, vidrio o metales como el acero o el aluminio reduce las emisiones de gases de efecto invernadero. (Vol.)	Ver anuncios publicitarios y distinguir el tipo de música que se utiliza en los anuncios según las edades y el sexo de los destinatarios (Vol.)			Buscar similitudes entre la basura que se genera en el mundo y la que se genera en nuestra casa (Vol.)		Indagar sobre las posibles soluciones que ha aportado la ciencia al problema de la contaminación de los océanos. (Obl.)
EVALUAR				Tras ver el vídeo: <i>Los peligros del microplástico</i> , señalar los principales problemas que ocasiona el plástico en los océanos. (Vol.)			Reflexionar por escrito sobre el modo en que cada miembro del grupo se enfrentaba al tema antes de este proyecto. (Obl.)	
CREAR	Redactar el texto del anuncio o <i>podcast</i> , incluyendo alguna de las figuras literarias trabajadas en clase. (Obl.)							

Como puede verse las distintas actividades permitían organizar el trabajo de manera que los estudiantes pudieran contribuir de manera más personalizada a la tarea común, no en vano, aunque todos debían intervenir en la realización de las actividades obligatorias, unos llevaron la voz cantante a la hora de llevar a cabo un análisis, otros en el momento de redactar textos o elaborar eslóganes, otros aportaron de forma prioritaria su lectura, etc.

Veamos, a modo de ejemplo, algunas de las actividades programadas en la matriz:

Actividades (Matriz): inteligencia: lingüística – Bloom: Analizar. –Justificar sobre cuál de los problemas de los océanos iban a elaborar el anuncio publicitario o el podcast -- Seleccionar y explicar la idea o ideas sobre las que deseaban incidir -- Redactar el eslogan y el texto del anuncio o podcast.

Actividad (Matriz): inteligencia: espacial-visual lingüística-Bloom: aplicar. Buscar fotos de fondo para el croma (si es la primera vez que vamos a trabajar con él explicamos en qué consiste y en sus posibilidades expresivas) . Seleccionar y justificar la elección de la foto que mejor podría funcionar como fondo del anuncio.

Crea

Para la nueva sesión, que también realizamos en el aula del futuro e igualmente preparamos el espacio y mobiliario del aula y organizamos de nuevo los grupos (agrupamiento, roles, normas). Distribuimos los recursos: dispositivos, aplicaciones, vídeos, etc.

Como parte del proceso de aprendizaje, esta fase permite no solo la aplicación de todo lo trabajado con anterioridad, sino que permite el desarrollo de algunas capacidades específicas. Es evidente que la tecnología, no solo a las aplicaciones o programas, sino también a los dispositivos, pueden llegar convertirse en un aula del futuro en un recurso de enorme utilidad. Ahora bien, no se trata de fomentar una vana sobreexposición a los medios tecnológicos o un uso ostentoso, pero vacío de ellos; si no de ver cómo, al igual que las nuevas concepciones del espacio escolar, pueden llegar a reforzar los planteamientos pedagógicos y didácticos con los que se busca atender los nuevos retos de la enseñanza aprendizaje. Así, merece la pena comentar aquí el modo en que nos resultó de especial relevancia a la hora de elegir determinadas aplicaciones o productos tecnológicos el que su aplicación pudiera contribuir a una mejor aplicación de la matriz de aprendizaje y de ese modo incidir en la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en nuestra aula.

Como sabemos, el DUA promueve dar una respuesta eficaz a la diversidad de alumnado sea cual sea el origen de esa diversidad (Moreno, 2018). Una de las premisas del DUA es la obligación como profesores de proporcionar múltiples formas para que los alumnos y alumnas accedan a los conocimientos y los expresen. De acuerdo con ello, y teniendo presente que, por lo general, los alumnos y alumnas difieren en el modo en que acceden y muestran lo que saben, para nosotros era importante plantearles distintas opciones mediante la cuales pudieran llevar a cabo el trabajo que habían de desarrollar; asimismo, no podíamos obviar que esa diversidad del alumnado se manifestaba también a través de capacidades, intereses y motivaciones distintas, de manera que debíamos promover procedimientos de participación igualmente diversos y adecuados a esas habilidades e intereses, pues solo de ese modo favoreceríamos la eficacia de las estructuras cooperativas utilizadas y lograríamos asentar unas metodologías más participativas. Como ya comentamos anteriormente unas de las finalidades de elaborar la matriz de programación radicaba en que nos permitía atender una amplia variedad de capacidades e intereses. Aplicarla además a la realización de tareas, sin rango diferenciador de importancia, propias de una actividad multifacética de naturaleza audiovisual como es la realización de un anuncio audiovisual, nos permitía, además de adjudicar de manera fluida diferentes formas de acceder al aprendizaje, utilizar una amplia panoplia de recursos, sobre todo, de naturaleza digital imprescindibles a la hora de

conseguir que la acción, la expresión o la implicación pudieran diversificarse. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa la utilización del programa de grabación integrado en el iPad y el Croma para conseguir los fondos necesarios para el anuncio multimedia suponía la conjunción y puesta en práctica de muy variadas habilidades y destrezas, cuya aplicación se hacía necesaria para alcanzar el objetivo último.

Algunas de las tareas y actividades planteadas fueron las siguientes:

Actividad. Buscar fondos visuales destinados a la grabación en el espacio croma. La existencia de un espacio croma en una de las esquinas del aula nos facilitaba generar este tipo de productos. Resultó importante cuando estábamos llevando a cabo la creación de nuestra aula del futuro pensar en los usos didácticos de los diferentes elementos que la iban a configurar. Por ejemplo, en el caso del croma, aunque se barajó siempre como recurso didáctico, en un principio se consideró la utilización de uno plegable y portátil; sin embargo, las posibilidades que pensamos nos ofrecería un recurso como este y contar con un espacio anejo al aula, que podía ser utilizado para tal fin, nos decantó por un croma fijo, pues una de las metas que nos habíamos propuestos era que este espacio debería facilitar, en todo aquello que fuera posible, la utilización de distintos *softwares* educativos como estímulo para la introducción y desarrollo de procesos de innovación escolar en el centro.

Actividad. Aprender los textos y representarlos como base para crear la parte dramatizada del anuncio o realizar una lectura dramatizada como base para la elaboración del *podcast*. Con el fin de realizar adecuadamente la tarea planteada, antes de realizar la grabación y la actuación delante de la cámara, se vieron varios vídeos con anuncios en asamblea y se analizaron, haciendo hincapié en el modo de actuar de las personas participantes en ellos. Luego tras varios ensayos, cada grupo grabó en el Croma su anuncio. De igual forma, se analizaron algunos podcasts y se incidió en el trabajo ya realizado sobre lectura en voz alta en clases precedentes.

Actividad. Tras la grabación, cada grupo pasó a editar su propuesta. Para esta actividad los grupos utilizaron la aplicación de edición de vídeo *YouCut* y la de audio *Audacity*, ambas aplicaciones de sencillo manejo.

Como señalamos más arriba, la variedad de actuaciones que requerían estas actividades, nos permitió incluir que dentro de los trabajos de los grupos metas flexibles y procesos en los que no siempre era el mismo alumnado el que coordinaba, dirigía y ejecutaba. Esto nos llevó también, lógicamente, a ofrecer distintas opciones en la realización del trabajo, así como diferentes métodos posibles, pero también a generar distintos materiales de apoyo con los que el alumnado pudiera superar las posibles barreras en el aprendizaje que fueran surgiendo.

Comparte

Como en las sesiones anteriores, preparamos de nuevo el espacio y mobiliario del aula y organizamos de nuevo los grupos (agrupamiento, roles, normas). Distribuimos los recursos: dispositivos, aplicaciones, vídeos, etc.

En esta última fase, cada grupo dio a conocer su trabajo al resto de la clase mediante el recurso tecnológico elegido. Durante esta fase se llevó a cabo un ejercicio de coevaluación ya que los diferentes grupos debían evaluar la presentación y productos de los compañeros. Para llevar a cabo esta actividad se entregó una rúbrica muy sencilla - utilizamos la ofrecida por el CEDEC en <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-presentacion-de-diapositivas-2/> (Figura 6) sobre la cual cada grupo de estudiantes debía valorar la exposición de sus compañeros. Para el desarrollo de esta actividad nos servimos de la **técnica cooperativa: 1-2-4** (Torrego, 2011). Tras asistir a la presentación de cada grupo, el resto de los alumnos debía responder un cuestionario elaborado con *Google Forms*, a partir de la rúbrica entregada. La manera de trabajar, siguiendo la técnica, consistía en que cada alumno del grupo dedicaba unos minutos a pensar en la respuesta, tras ello ponía en común sus ideas con su "pareja de hombro" dentro del equipo, tratando de formular una única respuesta. Tras ello, las parejas contrastaban sus respuestas dentro del

equipo-base, buscando la respuesta más adecuada a la pregunta/problema planteado. Para finalizar, dirigimos una puesta en común en gran grupo, pidiendo a un miembro de cada equipo-base, que expusiera los resultados de la acción evaluadora de su grupo.



Como actividad final, se planteó la difusión de los trabajos realizados a través de los medios de comunicación que disponía el centro: página web, pantalla informativa en el vestíbulo del edificio central... Como complemento a esta difusión se elaboró un cuestionario que debía servir como refuerzo a la campaña y hacer reflexionar a los receptores del mismo sobre la responsabilidad que, como seres que habitan el planeta, tenemos en el deterioro de nuestros mares y océanos y el modo en que atenuarlo. Para elaborar este cuestionario se utilizamos una variante de la técnica **El Folio giratorio**. Entregamos a los grupos un folio con la consigna de que elaborar un cuestionario sobre los contenidos de los diferentes trabajos. El folio se colocó en el centro de la mesa de cada grupo y fue girando para que cada alumno escriba las preguntas que considerara pertinentes. A continuación, los grupos intercambiaron el folio con otros equipos y añadieron algunas ideas que no estaban recogidas. Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir un único cuestionario. A continuación, se ponen en común las diferentes preguntas y se seleccionan las que se consideran más adecuadas. Con ellas se elaboró en cuestionario el *Google Forms* que acompañó la difusión de los trabajos realizados.

Evaluación y seguimiento. Perspectivas de futuro

Es evidente que las transformaciones curriculares y metodológicas que se suscitan dentro un proceso de innovación educativa se acaban proyectando en los sistemas de evaluación tanto internos como externos. Las evaluaciones han de brindar información sobre el funcionamiento general de dichas transformaciones, al tiempo que han de permitir la identificación de factores relacionados con el rendimiento general de los estudiantes sobre los que se proyectan.

Por otro lado, analizar el grado en que los nuevos procesos pedagógicos se han implementado de una manera lo más sistemática, instrumental, participativa, flexible, analítica y reflexiva posible nos permite extraer de la información, no solo el nivel de logro que han alcanzado, sino también sobre cómo se ha realizado y cuáles son aquellos elementos que han de mejorarse.

La evaluación del aula del futuro presenta en nuestro proyecto dos ámbitos sobre los que se elaboró una rúbrica general de evaluación: **1)** el que tiene que ver con la gestión del uso institucional del recurso, así como el nivel de integración en el centro y su difusión a través de la web, igualmente guarda relación con el modo en que este nuevo espacio se encuentra integrado en los documentos institucionales del centro (Plan Digital de Centro, Proyecto Educativo de Centro, Programaciones, etc.) y promueve procesos de investigación acción inherentes a la propuesta que conlleva la creación de este espacio. Se considerará importante analizar también el impacto que pueda tener en la transformación general o parcial del centro. **2)** El que tiene que ver con la manera en que se llevan a cabo los procesos enseñanza-

aprendizaje y se integran las nuevas metodologías a la hora de promover situaciones de aprendizaje. Se valorará asimismo el rendimiento de las herramientas y dispositivos seleccionados para promover la presencia, integración y uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de actuaciones que respondan al enfoque competencial.

Obviamente, ambos campos de actuación forman parte de una actividad evaluadora entendida como un proceso global, de modo que los resultados obtenidos en los dos ámbitos de evaluación descritos han de guiar el conjunto de los procesos de mejora mediante los cuales podemos orientar y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados. Consecuentemente con ellos los instrumentos y técnicas de evaluación que apliquemos han de permitirnos observar, calibrar, medir, juzgar, valorar, apreciar, advertir, reparar, corregir, reparar, compensar, orientar, informar sobre las actuaciones, los procesos, los resultados obtenidos; pero, sobre todo, han de permitirnos decidir el mejor modo de intervenir y la manera más pertinente de desarrollar la aplicación de nuestro método de intervención docente. En este sentido, tanto la gestión externa como la relativo a las estrategias didácticas aplicadas en un aula del futuro guardan relación directa con un tipo de modelos didácticos cuyo nivel de innovación se corresponde con su validez a la hora de poner en práctica un aprendizaje competencial real.

De entre los diversos materiales que se han generado alrededor de la experiencia del aula del futuro queremos ofrecer la siguiente rúbrica como ejemplo de uno de los materiales elaborados alrededor del aula del futuro, el cual, al igual que el manual sobre metodología innovadoras o el repositorio de recursos para su utilización por el conjunto del profesorado, es solo parte de todo lo que el desarrollo del proyecto nos está aportado.

RUBRICA PARA EL EVALUAR LA INTEGRACIÓN DEL AULA DEL FUTURO EN EL CENTRO				
CRITERIOS	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
El aula del futuro ha propiciado el uso de metodología activas como eje de los procesos de aprendizaje.	El aula del futuro no ha propiciado el uso de metodología activas como eje de los procesos de aprendizaje.	El aula del futuro no ha propiciado el uso de alguna metodología activa de manera esporádica pero su uso no ha supuesto una presencia relevante en las programaciones didácticas	El aula del futuro no ha propiciado el uso de metodología activas en diversos ámbitos, pero su uso no ha supuesto una presencia relevante en las programaciones didácticas	El aula del futuro ha propiciado el uso de metodología activas en diversos ámbitos, y su uso ha supuesto una presencia relevante de este tipo de metodologías en las programaciones didácticas
El centro, de forma global, ha adaptado aulas y espacios comunes siguiendo los parámetros que define el aula del futuro.	El centro no ha adaptado aulas y espacios comunes siguiendo los parámetros que define el aula del futuro	El centro ha adaptado algunas aulas, siguiendo los parámetros que define el aula del futuro	El centro ha adaptado algunos espacios comunes, siguiendo los parámetros que define el aula del futuro	El centro ha adaptado aulas y espacios comunes siguiendo los parámetros que define el aula del futuro
El aula del futuro ha propiciado la aplicación de los principios DUA en las intervenciones docentes del centro.	El aula del futuro no ha propiciado la aplicación de los principios DUA en las intervenciones docentes del centro.	El aula del futuro no ha propiciado la aplicación de forma esporádica de los principios DUA en ciertas intervenciones docentes del centro.	El aula del futuro no ha propiciado la aplicación de forma esporádica de los principios DUA en la mayoría de intervenciones docentes del centro.	El aula del futuro ha propiciado la aplicación de los principios DUA en la mayoría de las intervenciones docentes del centro
El aula del futuro ha estimulado la colaboración entre docentes en proyectos interdisciplinares y de codocencia.	El aula del futuro no ha estimulado la colaboración entre docentes en proyectos interdisciplinares y de codocencia.	El aula del futuro ha estimulado la colaboración entre docentes en proyectos interdisciplinares, pero no ha estimulado la codocencia.	El aula del futuro ha fomentado la colaboración entre docentes en proyectos interdisciplinares y propiciado alguna propuesta de codocencia.	El aula del futuro ha propiciado diversos modos de colaboración entre docentes en proyectos interdisciplinares y ha estimulado el uso de la codocencia.
El aula del futuro ha incidido en la mejora de las condiciones ambientales de los espacios del centro y en la creación de espacios más amables y motivadores.	El aula del futuro no ha incidido en la mejora de las condiciones ambientales de los espacios del centro y en la creación de espacios más amables y motivadores.	El aula del futuro apenas ha incidido en la mejora de algunos espacios ya existentes.	El aula del futuro ha incidido en la mejora de las condiciones ambientales de algunos espacios del centro y ha estimulado en la creación de algún nuevo espacio.	El aula del futuro ha incidido en la mejora de las condiciones ambientales de gran parte de los espacios del centro y estimulado la creación de espacios más amables y motivadores en el centro.
El aula del futuro ha incidido en el uso complementario de los diferentes entornos educativos: micro, meso, macro y virtuales.	El aula del futuro no ha incidido en el uso complementario de los diferentes entornos educativos: micro, meso, macro y virtuales.	El aula del futuro ha incidido en el uso complementario de dos entornos educativos: micro y meso.	El aula del futuro ha incidido en el uso complementario de tres entornos educativos: micro, meso y virtuales.	El aula del futuro ha incidido en la mejora del uso didáctico y complementario de los diferentes entornos educativos: micro, meso, macro y virtuales.
El aula del futuro ha espoleado la investigación acción y la creación de materiales didácticos innovadores que han recogido las experiencias en el aula y han ayudado a su adecuada utilización.	El aula del futuro no ha favorecido ningún proyecto de investigación acción ni ha propiciado la creación de materiales didácticos innovadores.	El aula del futuro ha favorecido algún proyecto de investigación acción y reflexión sobre utilización didáctica.	El aula del futuro ha posibilitado la creación de materiales didácticos innovadores que han recogido las experiencias en el aula y han ayudado a su adecuada utilización.	El aula del futuro ha permitido la realización de varios proyectos de renovación pedagógica y la creación de materiales didácticos innovadores que han recogido las experiencias en el aula y han ayudado a su adecuada utilización.

<p>Gracias al aula del futuro las metodologías activas forman parte de las programaciones didácticas.</p>	<p>A pesar del futuro las metodologías activas siguen sin formar parte de las programaciones didácticas.</p>	<p>A pesar del aula del futuro las metodologías activas siguen sin formar parte de las programaciones didácticas.</p>	<p>Gracias al aula del futuro las metodologías activas forman parte de las programaciones didácticas de algunos departamentos.</p>	<p>Gracias al aula del futuro las metodologías activas forman parte de las programaciones didácticas de algunos departamentos y se han incluido el Proyecto Educativo y en la Programación General Anual</p>
<p>El aula del futuro ha provocado un mayor uso didáctico de las TICS y una mejora en la competencia digital de profesorado y alumnado.</p>	<p>El aula del futuro no ha traído consigo un mayor uso didáctico de las TICS y una mejora en la competencia digital de profesorado y alumnado.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo una cierta mejora en el uso de las TICS.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo una cierta mejora en el uso didáctico de las TICS y en la competencia digital de profesorado y alumnado.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo un mayor uso didáctico de las TICS y una mejora considerable en la competencia digital de profesorado y alumnado.</p>
<p>El aula del futuro ha incidido en lograr que el centro tenga una mejor imagen como institución innovadora y preocupada por los avances educativos.</p>	<p>El aula del futuro no ha incidido en dotar al centro de una mejor imagen del centro como institución innovadora y preocupada por los avances educativos.</p>	<p>El aula del futuro ha incidido en lograr que el centro sea más conocido y ofrezca una cierta imagen como institución innovadora.</p>	<p>El aula del futuro ha incidido en lograr que el centro tenga una mejor imagen como institución innovadora y preocupada por los avances educativos.</p>	<p>El aula del futuro ha incidido en lograr que el centro tenga una mejor imagen como institución innovadora y capaz de integrar eficazmente los avances educativos.</p>
<p>El aula del futuro ha contribuido al cambio de rol del docente tanto en lo relativo a la gestión de los tiempos, los agrupamientos, el uso de los espacios, el aprovechamiento de los recursos, fundamentalmente los tecnológicos; así como la introducción de metodología activas en sus clases.</p>	<p>El aula del futuro no ha modificado nada el rol del docente del centro.</p>	<p>El aula del futuro ha contribuido al cambio de algunos aspectos del rol del docente sobre todo en lo relativo a el aprovechamiento de los recursos, fundamentalmente los tecnológicos.</p>	<p>El aula del futuro ha contribuido al cambio de rol del docente en algunos aspectos relacionados con el uso de los espacios y el aprovechamiento de los recursos, fundamentalmente los tecnológicos.</p>	<p>El aula del futuro ha contribuido al cambio de rol del docente tanto en lo relativo a la gestión de los tiempos, como al tipo de agrupamientos y el uso de los espacios, pero también en lo relativo al aprovechamiento de los recursos, fundamentalmente los tecnológicos y la introducción de metodología activas en sus clases.</p>
<p>El aula del futuro ha traído consigo una mayor diversificación en el uso de las técnicas de trabajo, sobre todo las que inciden en la cooperación y la autonomía en el aprendizaje.</p>	<p>El aula del futuro no ha traído consigo una mayor diversificación en el uso de las técnicas de trabajo.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo un uso mayor de algunas técnicas de trabajo, sobre todo las que inciden en la cooperación.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo un mayor uso de algunas técnicas de trabajo, sobre todo las que inciden en la cooperación.</p>	<p>El aula del futuro ha traído consigo una mayor diversificación en el uso de las técnicas de trabajo, sobre todo las que inciden en la cooperación, pero también en las que propician una mayor autonomía en el aprendizaje.</p>

Bibliografía

- ARCOS, A. (21 de enero de 2020). Nuevos espacios de aprendizaje: el entorno cuenta en Educación. *Magisterio*.
<https://www.magisnet.com/2020/01/9-nuevos-espacios-de-aprendizaje-el-entorno-cuenta-en-educacion/>
- ARANDA MARTÍNEZ, A. Y HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2020). La construcción de entornos educativos como recurso metodológico. En Ramón Rivera Espinosa (Coord.), *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp.440–450).
<https://www.eumed.net/actas/20/educacion/38-la-construccion-de-entornos-educativos-como-recurso-metodologico.pdf>
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2019). Del aula-huevera a la hiperaula. *Cuaderno de Campo*.
<https://blog.enguita.info/2019/04/del-aula-huevera-la-hiperaula.html>
- HILARIO SILVA, P., MAESTRO LUENGO, L.A., MOYA, C. Y VALLADARES, M. (2020). *Metodologías para una educación innovadora. Casos prácticos. Aplicación práctica en nuevos espacios para el aprendizaje*. Editorial Wolters Kluwer.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (23 de enero de 2023). El proyecto pedagógico del IES Francisco Giner de los Ríos. *Aula del Futuro*.
<https://auladelfuturo.intef.es/experiencias/el-proyecto-pedagogico-del-ies-francisco-giner-de-los-rios/>
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- MALAGUZZI, L. (1984). *L'occhio se salt ail muro. Catalog of the Exhibit*. Comune di Reggio.
- MALPICA CAPACHO, A. (2020). Integración de la educación digital y los aportes de las TIC, JCLIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. *Revista Pensamiento Udecino*, 4(1).
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/301/3011614007/index.html>
- PÁRAMO, P. Y BURBANO, A. (Eds.) (2021). *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- RUBIO HERNÁNDEZ, F.J. Y OLIVO-FRANCO, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7–25.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- RUBIO PULIDO, M. (16 de abril de 2018). CREA con Diseño Universal para el Aprendizaje. *Emtic - Portal de innovación y tecnología educativa*.
<https://emtic.educarex.es/224-emtic/atencion-a-la-diversidad/3079-crea-con-diseno-universal-para-el-aprendizaje>
- SOLANAS, I. (25 de noviembre de 2020): Modelo pedagógico para un Aula RTC. *Grupo AE*.
<https://grupo-ae.com/modelo-pedagogico-para-un-aula-rtc/4899006959/>
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM.
- VALIENTE BARDERAS, A. Y GALDEANO BIENZOBAS, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación Química*, 20(3), 369–372.
[https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30038-7](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30038-7)

Resumen.

El IES Francisco Giner de los Ríos es un centro educativo situado en Alcobendas, ciudad de la periferia próxima a Madrid, con más de cien mil habitantes. Se trata de un centro con más de cuarenta años de experiencia docente y cerca de 1500 alumnos, que ofrece una amplia y diferenciada oferta educativa. El alumnado matriculado en el centro es muy heterogéneo tanto por su procedencia, hasta cuarenta nacionalidades diferentes, como por su nivel sociocultural y académico. Ello le otorga una gran diversidad cultural que, si bien lo enriquece como institución educativa, conlleva también retos como instituciones nada desdeñables. Tras la concesión por parte de la Comunidad de Madrid del apoyo económico que implicaba su selección en la Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Comunidad de Madrid de 2018, se implementó en el centro el proyecto: "Nuevos Espacios para el Aprendizaje: El Aula del Futuro", que recogía la experiencia e inquietudes de un grupo de profesores del centro, que apoyados desde el equipo directivo y fuertemente comprometidos con la transformación metodológica, apostaron por iniciar un proceso de transformación de espacios, potenciación de las tecnologías digitales y asunción de las metodologías activas como instrumento para lograr un mejor desarrollo competencial del alumnado, y con el que se pretendía, tomando como modelo el proyecto europeo Future Classroom Lab (FCL) de European Schoolnet, coordinado por el INTEF, en colaboración con las comunidades autónomas.

Palabras clave. Aula del futuro; Innovación; Enfoque competencial; Metodologías activas; Entornos educativos y tecnologías educativas.

Abstract.

IES Francisco Giner de los Ríos is located in Alcobendas, a city in the outskirts of Madrid inhabited by more than one hundred thousand people. It has more than forty years of teaching experience and around 1500 students, which entails a wide and varied educational offer. The students enrolled in this school are diverse, due to both their origin (including up to forty different nationalities) and their sociocultural and academic levels. This gives it great cultural diversity, which undoubtedly enriches it as an educational institution, but it also comes with a considerable challenge.

After the granting by the Community of Madrid of economic support resulting from its selection in the Call for Innovation Projects of the Community of Madrid in 2018, the project "New Spaces for Learning: The Future Classroom Lab" was implemented in this school. This project collected the experience and concerns of a group of teachers who were firmly committed to methodological transformation. Supported by the management team, they initiated a process of transformation of spaces, promotion of digital technologies, and implementation of active methodologies as an instrument to develop students key competences. It also intended, taking as a model the European project Future Classroom Lab (FCL) of European Schoolnet, coordinated by the INTEF, in collaboration with the autonomous communities.

Key-words. Future Classroom Lab; Innovation; Competency-based approach; Active learning methodologies; Digital Technologies and Innovative Learning Environments.

Pedro Hilario Silva

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
philariosilva@gmail.com

José Alberto Maestro Luengo

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
jose.maestro@educa.madrid.org

Carmen Moya Muñoz

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
carmen.moya@gmail.com

María Valladares Cortés

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
maria.cortes.valladares@gmail.com

Hacia una enseñanza innovadora en la didáctica de la Lengua: modelos indagatorios y creativos frente a los reglamentistas y formulísticos en el aula del futuro __

Towards innovative teaching in language teaching: inquiry-based and creative models versus regulatory and formulistic models in the classroom of the future _____

Enrique Ortiz Aguirre

La innovación educativa es una exigencia permanente para los docentes y encuentra su acicate en la necesidad continua de ajustar la metodología a los nuevos retos de enseñanza-aprendizaje, así como en los cambios legislativos constantes, cuyo espíritu persigue nuevos enfoques continuamente, ya que la innovación convoca la creación, la asimilación y, por tanto, la percepción de lo novedoso (Vidal et al., 2022).

¿La mera tecnología comporta innovación? ¿Y los espacios?

Sea como fuere, hogaño han venido a dinamizarse en todo el mundo nuevos espacios, impulsados sobremedida por la sobreexposición tecnológica en el ámbito de la educación (De-la-Hoz et al., 2019). Sin embargo, la simple organización de nuevos espacios con el concurso de la tecnología no garantiza *per se* innovaciones ni el ámbito educativo ni en el mercado (Barrera y Leguizamón, 2004); de hecho, una de las problemáticas más destacadas respecto de la denominada 'aula del futuro' es, precisamente, que en muchos centros educativos han llegado a pensar que participar de la innovación educativa se satisface con la implementación -sin más- de las aulas del futuro (Luri, 2020). Estas concepciones educativas que suponen la disposición formal de los espacios pueden resultar inanes si no están acompañadas de planteamientos pedagógicos y didácticos otros, que pretendan atender los nuevos retos de la enseñanza aprendizaje (Garcés, 2020). Este extremo ha supuesto que, en muchos casos, se haya procedido a instalar en los centros educativos esta aula y a esperar que ello llevase aparejada una transformación; el hecho de que esto sea imposible ha conllevado que los centros educativos no sepan qué hacer con estos espacios que han transitado del entusiasmo inicial al abandono presente, y en poco tiempo, ya que el espacio sin reflexiones didácticas resulta inoperativo.

En este sentido, conviene recordar que la concepción de los espacios en el aula resulta sumamente significativa y que conlleva modelos educativos concretos; esta reflexión nos conduce al concepto de zonificación, y a concederle a la disposición de los espacios la importancia significativa que acompaña -de manera relacional- a las decisiones educativas. Así, las innovaciones educativas del primer tercio del siglo XX vinieron acompañadas de espacios diáfanos, junto a otros con separaciones parciales (Giraldo Urrego y Giner Gomis, 2019). Difícilmente, pues, podemos promover aprendizajes nuevos sin que ello venga también promovido por disposiciones diferentes de los espacios, en las que gobierne la necesidad de concederle un protagonismo activo; de alguna manera, cómo determinamos el espacio se relaciona con cómo decidimos las metodologías de aprendizaje, son decisiones vitales para promover modelos de enseñanza. Por ello, si pretendemos un aprendizaje competencial, será necesario concebir el espacio en algún momento para el aprendizaje colaborativo, los grupos interactivos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje dialógico y otras metodologías activas (Defaz Taipe, 2022), lo que conlleva preparar un espacio diferente. En el caso del aula del futuro, conviene dotar al espacio de significación y, dentro del aula, generar espacios interactivos que se interrelacionen; así, asientos móviles y sin respaldo junto a mesas corridas con acceso a ordenadores para la zona de investigación; mesas movibles en círculo para el diseño; mesas de mayor amplitud con ruedas y sillas cómodas para el espacio de la creación; una zona para compartir, con algunas estanterías, pizarra movable, mesas en círculo, además de un espacio para grabar vídeos con croma, acompañado del fondo azul necesario. De esta manera, el espacio adquiere la dimensión necesaria para promover un aprendizaje competencial, atendiendo la recursividad. En este tipo de espacios y de concepciones pedagógicas, encajan innovaciones en la didáctica de la lengua como la del aprendizaje gramatical mediante un enfoque como el de 'dudas razonables, que abordaremos después. Quede de manifiesto la importancia de promover aprendizajes competenciales, del orden de lo experiencial, en espacios que se articulan desde presupuestos que fomentan el aprendizaje entre iguales (Chacón, 2015) y que prefiguran un nuevo rol del docente, el de guía del aprendizaje, pero no el de la enseñanza meramente transmisiva (Aguilar Ramos y Linde Valenzuela, 2015).

Por otra parte, la denominación misma ('aula del futuro') parece haber fomentado un reclamo que exige alcanzar el marchamo como objetivo para promocionarse en la competitividad entre centros, con el objetivo de poder incluir que se dispone de este espacio, sin que al hecho lo acompañen reflexiones ni decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de la innovación pedagógica

Por tanto, es ineludible construir debate pedagógico riguroso y preciso, contextualizado, al mismo tiempo que diseñar propuestas didácticas innovadoras, si se quiere, con el concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación, pero de manera significativa; de hecho, el aula del futuro se identifica con una renovación pedagógica en los centros educativos, y no con una simple implementación de un nuevo espacio sin efectos transformacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gómez-García et al., 2022).

Con este artículo, pues, se pretende contribuir a un concepto de innovación ínsito al desempeño educativo desde presupuestos que impliquen una mejora razonada en los sistemas de enseñanza-aprendizaje inconformes con la mera sustitución de lo tecnológico en lugar de las herramientas tradicionales, sin más consecuencias educativas.

Por ello, se pretende reforzar el intento innovador en la enseñanza de la lengua española en las etapas de la educación secundaria y del bachillerato. Así pues, se plantearán posibilidades innovadoras para el aula, con la justificación pertinente; así, esta contribución se mueve en el entorno micro, relacionado con la clase y su organización, con el profesorado y su experiencia, así como con el alumnado, y no tanto con la organización escolar -en un nivel meso- ni

con políticas, locales, nacionales o internacionales -en un nivel macro- (Kozma citado por Flores, 2017). El hecho de plantearse, de manera sistematizada y significativa, el entorno de intervención cuando se programan actividades puede encontrar relación con las pretensiones del cambio en la cultura escolar que pretenden las novedades legislativas promovidas por la LOMLOE y, de manera muy singular, las denominadas situaciones de aprendizaje. Al mismo tiempo que dinamizan los espacios para otorgarles significatividad, participan en la transformación del aprendizaje transmisivo predominante, ya que busca vínculos con la vida cotidiana de los alumnos y se inclina por la propuesta de diseñar retos “reales” que deben resolver; asimismo, este tipo de planteamientos potencian la inclusión de las metodologías activas en los procesos de enseñanza aprendizaje, propiciando la condición del discente como protagonista de su propio aprendizaje y concitando modelos indagatorios, tanto exploratorios como creativos (Feo Mora, 2018).

La enseñanza de la lengua en las aulas de secundaria y bachillerato. Breve estado de la cuestión

Resulta llamativo comprobar que, a pesar de los permanentes cambios en la legislación educativa, las innovaciones en la enseñanza de la lengua y la literatura no hayan llegado al aula como era de esperar; en gran medida, además de las inercias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, su enseñanza-aprendizaje a través de los libros de texto ha mantenido los enfoques anquilosados, ya que potencian el enfoque de enseñanza tradicional en el que se privilegia la transferencia de información que concibe al discente como mero receptor, a modo de norma general y con excepciones esporádicas en las que se reclama un aprendizaje aparentemente activo, pero asistemático y encorsetado (Leganés y Pérez, 2012 citado por Melguizo, 2022); así, los libros de texto han venido a enfatizar la adquisición de contenidos factuales y, en el mejor de los casos, conceptuales, pero apenas dinamiza los contenidos procedimentales o actitudinales, cuya implicación relacional pertenece al aprendizaje competencial.

La enseñanza de la escritura, de la lectura y de la lengua se basa en modelos tradicionales y, aunque tímidamente se han introducido algunas novedades en los libros, enmarcadas en la nueva legislación LOMLOE, en las aulas los escasos cambios respecto a los modelos de enseñanza-aprendizaje continúan y se mantiene una didáctica de la lengua de tipo tradicional, transmisiva: “en el aula de lengua hoy en día se continúa con la enseñanza tradicional” (Aliaga, 2022, p. 85). Esta enseñanza de la escritura y de la lectura parte de una concepción de ambas a modo de productos, y no de procesos, así como del énfasis en considerarlos casi en exclusividad desde el orden del código, sin abordar dimensiones pragmáticas, sociales, antropológicas, culturales o cognitivas. Posteriormente, aportaremos algunas propuestas para la innovación en la enseñanza-aprendizaje de la escritura con la utilización de las TIC a modo de Tecnologías del Aprendizaje y de la Comunicación en el aula del futuro.

Aunque los contenidos lingüísticos en sí no hayan experimentado grandes cambios, las reflexiones en cuanto a una didáctica de la lengua holística deberían conllevar innovaciones fundamentales en los métodos. Sin embargo, en general las clases siguen respondiendo a modelos transmisivos de enseñanza, en los que el discente queda relegado a un rol profundamente pasivo y, además, siguen acusando un excesivo protagonismo de los libros de texto. En todo caso, no se pretende cuestionar la inclusión de este tipo de materiales en el aula, que también presentan sus ventajas (un saber sistematizado y común, la posibilidad del aprendizaje intergeneracional, la fijación de unos contenidos básicos...), sino enfatizar la enorme problemática que conlleva el hecho de que en la formación del profesorado no se incluyan estudios rigurosos sobre su análisis crítico y en el diseño de alternativas o de materiales complementarios (Monereo, 2010a). De hecho, uno de los pilares fundamentales en la formación del profesorado debería relacionarse directamente con la capacidad del docente para manejar dispositivos críticos (Monereo, 2010b) que les permitan entender que no pueden entregar las decisiones didácticas de selección de contenidos, de temporalización, de secuenciación, de enfoques, o de evaluación sin someterlas a un análisis crítico riguroso y eficaz (Lomas y Jurado, 2022).

Es evidente que el docente no debe adoptar una posición sucursalista respecto al libro de texto, y que no debe permitir que lo suplante ningún tipo de material sin promover una reflexión adecuada al respecto; sin embargo, en las programaciones didácticas de los Departamentos de Lengua castellana y Literatura, es muy habitual que las temporalizaciones y los contenidos -como mínimo, ya que ello comporta a menudo repercusiones en la evaluación y en la metodología- vengan determinadas por los libros de texto. Por otra parte, nadie puede negar su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se trata, en verdad, tanto de facilitar herramientas críticas al docente para que los analice como de que, a partir del diagnóstico eficaz, construya respuestas válidas para paliar las carencias detectadas (diversificar los métodos, incluir variedades lingüísticas, promover otro tipo de lectura -participativa y activa-, dinamizar una enseñanza epistemológica de la escritura...). En el ámbito de la didáctica de la Lengua, esta capacidad docente se nos antoja de especial importancia, habida cuenta de que los libros de texto no resultan inocuos en sus enfoques ni en sus presupuestos. Ello supone aceptar que admitir su protagonismo en las aulas conlleva, además, asumir un determinado enfoque para la enseñanza de la lengua; un enfoque muy reconocible, que -a pesar de la aparente oferta de variedad- responde a modelos formulísticos y reglamentistas que no presentan apenas diferencias (habitualmente, nos encontramos ante enfoques filológicos que privilegian las unidades lingüísticas y sus niveles de complejidad, así como ante el protagonismo de la gramática desde presupuestos formales y excesivamente normativistas o el uso de un nivel de lengua artificioso, muy alejado del contexto lingüístico cotidiano de los discentes). Incluso, a tenor del control editorial de un par de empresas, se trata de modelos sumamente uniformadores que no presentan novedades en la metodología pedagógica (Lomas, 2004).

Por otra parte, es bien sabido que los libros de texto (o los materiales sustitutivos al respecto) presentan estructuras más o menos fijas y, sobre todo, una rigidez incompatible con la realidad de las aulas, cuya diversidad debe concebirse a modo de una multiplicidad de singularidades (Hurtado, 2022). Además, es una secuenciación inflexible que no se encuentra en consonancia con los modelos educativos más conocidos por su eficacia probada -piénsese en propuestas tan sugestivas como la de Merrill, quien se decanta por plantear a los discentes un problema real que ha de resolverse mediante actividades que se organizan por fases: activación, demostración, aplicación e integración (Espinoza, 2016). Este tipo de fases casan a la perfección con zonificaciones como las del aula del futuro y con propuestas como las de 'dudas razonables'.

Si comprobamos la estructuras de los libros de texto, pues, nos percatamos de que las unidades se organizan en secuencias fijas y reconocibles: generalmente, no aparecen los objetivos que se persiguen con cada unidad, las actividades de apertura -de supuesta motivación- consisten, en el mejor de los casos, se traducen en formular preguntas un tanto vagas e inconexas, enseguida aparece un texto acompañado de preguntas que pretenden la comprensión lectora (difícilmente se logrará si se enfatiza el modelo de mero interrogatorio), bloques de contenidos habitualmente organizados (comunicación, gramática, ortografía, literatura...) en los que se destacan mediante recuadros o palabras remarcadas la importancia de ciertos conceptos -acompañados de ejercicios poco variados (de rellenar huecos, de mera pregunta-respuesta, de selección, de relacionar contenidos dispuestos en columnas)- y, normalmente, un apartado final a modo de resumen acompañado de una supuesta evaluación que se articula mediante unos textos y unas cuestiones idénticas a las que se han ido desgranando a lo largo y ancho de la unidad, pero de carácter sumatorio. En este sentido, la metodología no resulta reflexiva ni meditada ni -aún menos- variada; sin embargo, es evidente que una adecuada atención a la diversidad ha de articularse mediante metodologías variadas y flexibles, a través de agrupamientos diferenciados y de combinaciones entre aprendizajes individuales, competitivos y -sobre todo- colaborativos (Jerez, 2015).

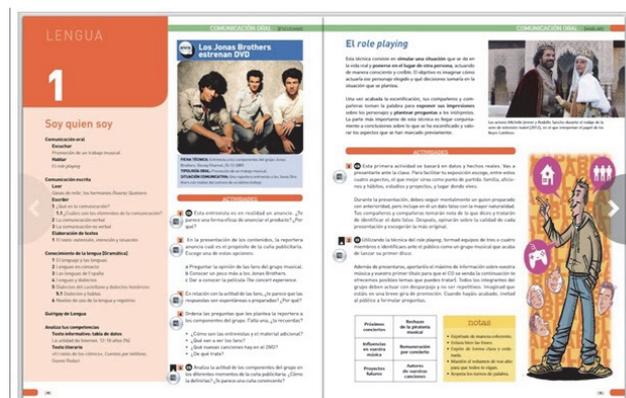
Figura 1
Imagen de libro de texto con estructura de
fragmento y preguntas



Ciertamente, en los últimos libros de texto (fruto del nuevo marco legislativo) podemos encontrar algunos avances tímidos, como una mayor inclusión de la oralidad -muy alejada de la integración, ya imprescindible- o la aparición de actividades en las que se contemplan agrupamientos diversos, pero no concebidos *expresos*, sino incluidas para acreditar cierta variedad, sin contextualización ni significatividad.

En todo caso, se percibe mayor interactividad, así como una relación más igualitaria y equilibrada entre las imágenes y el texto; de hecho, las nuevas lecturas digitales e hipertexto potencian una lectura otra, en la que la imagen se niega a la aceptación del papel ancilar que le atribuía el enfoque tradicional; se trata ya de una tensionalidad, de un tipo de lectura relacional entre imágenes y código lingüístico, en la educación de la mirada recelosa (Foucault, 1997), una estructura más dinámica y variada, algo menos previsible y rígida. Por otra parte, las distintas unidades, aún no concebidas como situaciones de aprendizaje, a pesar de los esfuerzos de los nuevos marcos legislativos en educación, presentan títulos no identificables con los contenidos curriculares más conocidos (se trata de una tendencia que ha ido imponiéndose desde hace ya algunos años, y que parece generalizarse).

Figura 2
Imagen de un libro de texto en la actualidad



En general, sin embargo, los libros de texto siguen priorizando la escritura frente a la oralidad -tendencia diacrónica (Rodríguez y Ridaó, 2012) que presenta escasos cambios-, una paradoja irreconciliable con el énfasis de los currículos y de los marcos legislativos, que insisten en hacer prevalecer la competencia comunicativa y, singularmente, el dominio de la oralidad.

Innovación en la didáctica de la lengua. Aproximaciones

Nos encontramos, pues, con una serie de factores que dificultan extraordinariamente la innovación, habida cuenta de que no parecen cuestionarse ni la enseñanza meramente transmisiva ni la flexibilidad metodológica. Frente a los modelos reglamentistas y formulísticos, conviene reivindicar los modelos indagatorios y creativos, desde la concepción de situaciones de aprendizaje y del impulso de la enseñanza-aprendizaje competencial que dinamizan tanto los nuevos marcos legislativos como iniciativas similares a la denominada aula del futuro. Por tanto, la llamada necesaria a la innovación, ínsita a los procesos educativos, reclama propuestas diferenciadas desde el ámbito de la didáctica de la lengua.

En este sentido, procede plantear enfoques alternativos a las actividades de rellenar huecos, relacionar ideas dispuestas en columnas, reproducir información o sugerir tareas supuestamente creativas, pero sumamente vagas y asistemáticas.

En el caso concreto de la didáctica de la lengua, sigue de actualidad la necesidad perentoria de convertir el aula en un contexto comunicativo válido, capaz de superar las concepciones de la gramática como un simple código, y concitar la participación de otros ámbitos del conocimiento (lo cultural, lo estratégico-pragmático, lo cognitivo, lo discursivo, lo lingüístico...). Ya los esfuerzos del profesor Teodoro Álvarez (2001) apuntaban en esta dirección, y son un testimonio repetido desde tiempo atrás; sin embargo, resulta llamativo que siga enfocándose la didáctica de la lengua desde presupuestos caducos (continúan vigentes los esquemas comunicativos mecanicistas, prevalecen los presupuestos formalistas y filológicos en el estudio de la lengua, la prioridad de la escritura sobre la oralidad, la enseñanza transmisiva y el aprendizaje reducido a lo receptivo) o que las variedades de la lengua, en todas sus vertientes (diatópicas, diastráticas y diafásicas), siga sin recibir la atención que demanda, a pesar de que esta condición coral de la lengua ha sido atendida permanentemente desde hace ya años (Montoya Gómez, 1984). De esta manera, contribuir al aprendizaje competencial en el ámbito de la didáctica de la lengua ha de articularse -necesariamente- también desde la muestra lingüística de sus diferentes variedades (dialectos en virtud de las distintas zonas geográficas, niveles, registros...); en este orden de cosas, plantear a los discentes el trasvase entre niveles y registros, desde muestras de su cotidianeidad, contribuye a un aprendizaje competencial, así como el hecho de adecuar la lengua a las diferentes situaciones comunicativas, a las dispares intenciones o a la diferencia entre destinatarios.

Frente a las tendencias mayoritarias, empeñadas en un enfoque normativo y sin variedades de la lengua, la nueva legislación y los nuevos espacios (el aula del futuro) se compadecen necesariamente con nuevos modelos pedagógicos para la didáctica de la lengua y, de manera singular, de la gramática. Estos modelos encuentran su inspiración en metodologías pedagógicas indagatorias, exploratorias y creativas, es decir, que potencian el contexto lingüístico próximo a los discentes y, a partir del análisis crítico de él, acceden a la norma lingüística desde la reflexión, y no al contrario, que supone imponer una norma sobre el sujeto, sin que se produzcan ni reflexión, ni creatividad ni aprendizaje significativo.

Por otra parte, los nuevos marcos legislativos han provocado también que, desde amplios sectores del profesorado de Lengua Castellana y Literatura, se haya restado importancia a la enseñanza-aprendizaje de la gramática, hasta el punto -

incluso- de que se le pueda haber negado a la gramática su incidencia en la adquisición de la competencia comunicativa, habida cuenta de que se mantiene una separación tajante en las concepciones generales del profesorado entre gramática y comunicación, para considerar que esta última no precisa del dominio necesario de aquella:

Concebida la gramática a partir de estos supuestos [una gramática operativa de base cognitiva], se desvelan algunos aspectos de ella que quedaban oscurecidos y que merecen, por tanto, ser destacados. En primer lugar, se muestra a las claras la falacia –muy asentada en los ámbitos docentes– de la separación entre comunicación y gramática. Aceptar esta ruptura equivale a despreciar un hecho indiscutible por lo evidente: no cabe comunicación sin gramática. (Ortega, 2013).

Así, aunque siempre nos haya acompañado la idea de que para el dominio de una lengua materna no es necesario conocer la gramática (ya Nebrija se convirtió en un adelantado a su tiempo al promover el estudio de una gramática de la lengua materna, la primera sobre una lengua vernácula en Europa), y de que sigue sin ser preciso en la actualidad en la concepción de muchos docentes de Lengua, parece indiscutible que asumir un estudio relacional, crítico y metalingüístico de la gramática sea imprescindible -aunque ni exclusivo ni excluyente- para alcanzar competencia comunicativa; de hecho, desde los descubrimientos de la pragmática y del concepto más amplio de competencia comunicativa, ya a partir de la década de los ochenta del pasado siglo y, de manera extensiva, en la última década del siglo XX, se había cuestionado el papel exclusivo de la gramática para la competencia comunicativa (Kondo, 1995). Sin embargo, ya entonces se defendía la necesidad de su estudio y, en la actualidad, hay una tendencia a entender que puede prescindirse de ella, en aras de lograr una competencia supuestamente efectiva, más dinámica y comunicativa.

No parece posible entender la competencia comunicativa sin el concurso de la competencia gramatical, a la que se suman los dominios de otras dimensiones -sociocultural, estratégica, discursiva, literaria...- (Lomas et al., 2015).

Por tanto, partimos de la absoluta necesidad de abordar una didáctica de la gramática y de integrarla tanto en la concepción de la competencia comunicativa (y articularla con el resto de competencias, de manera relacional y significativa) como en la esfera de la innovación educativa, y que, por tanto, pueda incardinarse en un proyecto pedagógico como el aula del futuro. En este sentido, podemos proponer innovaciones didácticas indagatorias, investigativas, exploratorias y creativas como las de ‘dudas razonables’, los pares mínimos -para todos los niveles lingüísticos: morfología, fonética, sintaxis, semántica, lexicografía, ortografía-, la reflexión sobre la agramaticalidad, lo metalingüístico o la inclusión de la Pragmática en los estudios gramaticales para proporcionarles un enfoque dinámico y comunicativo.

Concretamente, ‘Las dudas razonables’ persiguen la familiarización gramatical exhaustiva, pero potencian la reflexión gramatical inductiva y creativa; son dudas razonables porque los discentes seleccionan usos de lengua que han recogido de su contexto lingüístico cercano (redes sociales, prensa periódica, Internet, televisión, radio, libros, conversaciones, películas, series, canciones, carteles publicitarios, notas...) y que trabajan en grupo para explicar su uso y su condición de corrección o incorrección en función de los aspectos lingüísticos (importan más la concienciación metalingüística que el hecho de dirimir formas correctas e incorrectas, si no es al servicio de la reflexión lingüística). Se organizan por grupos y se plantea un aprendizaje cooperativo; al solicitar el trabajo en grupo colaborativo, se hace imprescindible conocer y adaptar técnicas que lo faciliten; en este caso, se podría utilizar ‘Investigación grupal’, por lo que se conforman grupos de cuatro alumnos de manera libre para afrontar la tarea con la coordinación del profesor, para las exposiciones posteriores, se asignará un número a cada miembro del grupo para solicitar que respondan y asegurarnos de que todos se hayan implicado en la elaboración, discusiones y en las puestas en común (Varas y Zariquiey, 2011). En este trabajo cooperativo, realizan búsquedas e investigaciones, abordan los ejemplos, recogen las evidencias y estudian conjuntamente sus causas de uso y las reflexiones lingüísticas que puedan resultar pertinentes; asimismo, se ocupan de organizar sus evidencias y explicaciones en materiales digitales (audios, vídeos, imágenes, hipervínculos...), y de

distribuir las en los niveles lingüísticos pertinentes (fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico y pragmático). El docente adopta el rol de guía del aprendizaje, una demanda permanente de la pedagogía actual (Zambrano et al., 2022), y acompaña tanto el proceso como la elaboración. Tras varias sesiones de trabajo, el objetivo es compartir la defensa de sus presentaciones, abordando los distintos niveles de lengua y sus evidencias (conviene demandar, en general, muestras orales y escritas de sus contextos próximos y cotidianos). La elaboración de estos materiales lingüísticos que parten del propio uso contextual, significativo, y que promueven la inquietud, la curiosidad y la investigación constituye un modelo indagatorio y creativo que resuelve muchas de las carencias provenientes de los modelos tradicionales; por otra parte, impulsa la inclusión de la lengua más próxima, parte de los intereses del alumno, promueve la inquietud y el cuestionamiento, potencia significativamente lo metalingüístico, integra las modalidades orales y escritas en el conocimiento gramatical, refuerza la conciencia lingüística del hablante, dinamiza microhabilidades para una adecuada comunicación, articula significaciones relacionales entre los niveles de la lengua, concita los enfoques holísticos en la didáctica de la lengua, facilita la interpretación del aula como un espacio de interacción comunicativa y, por supuesto, se acomoda a concepciones de espacialización en la innovación educativa; por ejemplo, a las aulas del futuro, ya que se adapta a concepciones pedagógicas innovadoras del espacio que se dinamiza por entornos como los de investigar, diseñar, crear y compartir, que abordábamos al principio de este artículo, y con enfoques de aprendizaje innovadores, como el propuesto por Merrill, ya que se corresponde con las fases de activación, demostración, aplicación e integración (Espinoza, 2016).

Así, se abordan fenómenos como la metátesis (alteración del orden silábico de las palabras), como la agramaticalidad de las formas regulares que han de ser irregulares, como el loísmo, el leísmo, el láismo, el quesuismo, el dequeísmo, el uso de latinismos y extranjerismos, los falsos amigos, las cuestiones ortográficas que más importancia presentan para nuestros alumnos, las cuestiones pragmáticas: el modelo de ostensión-inferencia frente al modelo de código, las implicaturas y cómo se generan, las inferencias y ostensiones, el significado contextual...).

Figura 3

Ejemplo de presentación elaborada por alumnos para abordar los diferentes niveles de la lengua con el aporte en cada uno de casos concretos, de modalidad oral y escrita



Su carácter exhaustivo se explica, además, desde el propio interés e inquietud de los alumnos, que indagan en su contexto lingüístico más cercano para investigar acerca de su naturaleza gramatical, de suerte que desactivan prejuicios y estereotipos lingüísticos desautorizados por la investigación (por tanto, comporta por añadidura contenidos actitudinales). Bien mirado, este tipo de propuestas innovadoras tienen la virtud de satisfacer cabalmente tanto la

taxonomía del aprendizaje de Bloom (1956) como las actualizaciones posteriores de Marzano y Kendall (2008). Así, a la motivación generada por una elaboración que habita en su entorno más próximo y que les permite elegir con libertad e incluso añadir enfoques novedosos (realizar pequeñas encuestas sobre usos lingüísticos y tratar de extraer conclusiones parciales: ¿hay factores que influyen en el cuidado hacia el uso de la lengua?; incluir vídeos de personas que intervienen para responder a cuestiones lingüísticas acerca de usos concretos; añadir entrevistas...) se le une la reflexión metalingüística desde ópticas creativas de la lengua en acción. Así, los diferentes grupos realizan indagaciones en todos los soportes a su alcance para recoger ejemplos de lengua que ofrecen dudas en cuanto a su pertinencia por diferentes motivos (gramaticalidad/agramaticalidad, adecuación, usos más o menos recomendados...); de suerte que van estructurando los ejemplos que coleccionan y recogen -con las correspondientes evidencias: prensa, anuncios en la calle, programas de radio o de televisión, series, películas, canciones, intercambios de oralidad, redes sociales...- en los distintos niveles de lengua, tras el aprendizaje dialógico correspondiente y la permanente argumentación. Por tanto, dinamizan de manera relacional los diferentes estadios de la gramática para inducir usos lingüísticos con un carácter holístico desde dinámicas competenciales.

En los grupos, durante las sesiones de clase, empiezan a compartir usos cercanos; alguien vio un anuncio para pirsin con la inclusión del extranjerismo **piercing*, en otro grupo escucharon una canción y les llamó la atención la palabra **tattoo*, y se preguntaron acerca de su aceptabilidad. Tras la discusión inevitable (¿en el nivel pragmático por condiciones contextuales de uso? ¿morfológico en cuanto a formación de palabras? ¿léxico-semántico?). Al tratarse de extranjerismos, se decantaron por el nivel léxico-semántico, ya que son ejemplos que se podrían clasificar en el caudal léxico; es interesante asistir al debate y a los argumentos que se esgrimen, un debate que se hará extensivo a la clase en el momento en que expongan sus propuestas en común y, después, a toda la clase. Además, se comprueba ineluctablemente la dificultad de hacer corresponder un ejemplo de lengua con un solo nivel, ya que interactúan y se solapan en el uso.

Figura 4
Ejemplos de 'dudas razonables' elaborados por un grupo de alumnos



Sin olvidar que se plantean ejemplos que pueden suscitar dudas a los hablantes, en general (dudas razonables) y que han de explicarse acudiendo a las fuentes (RAE, Fundeu, Instituto Cervantes...), por lo que han de ser razonadas. A ello se une el cotejo con otras palabras (¿con el mismo resultado o diferente? ¿Por qué?), por lo que se dinamizan ejes de conocimiento lingüísticos profundamente contextuales y relacionados con la gramaticalidad/agramaticalidad o con los pares mínimos; los métodos inductivo-creativos empiezan a articular el aprendizaje competencial.

No se trata de memorizar los niveles y replicar las definiciones, ni siquiera de proceder a la mera identificación o el etiquetado, sino que es un aprendizaje competencial (enraizado en su contexto próximo, entroncado en su motivación e intereses, elegido por el propio alumno en un intercambio real...) que supera los enfoques tradicionales, pues supera el mero reconocimiento y análisis para acceder a la comparación, el contraste, el hecho de juzgar y de crear.

Figura 5

Ejemplo de duda razonable para el uso de la coma en los vocativos



Figura 6

Ejemplo de duda razonable relacionado con el uso de sufijos y, por tanto, clasificado en el nivel morfológico

NIVEL MORFOLÓGICO:

- Nutricionista. ✓
- Nutriólogo. ✓

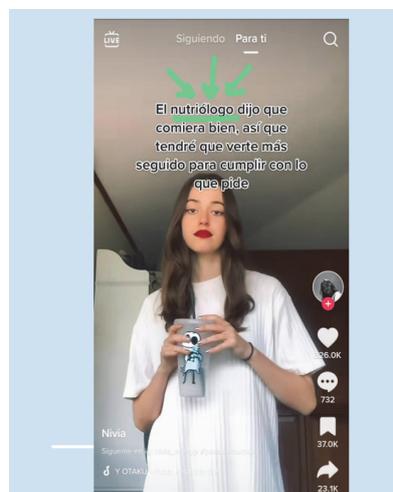
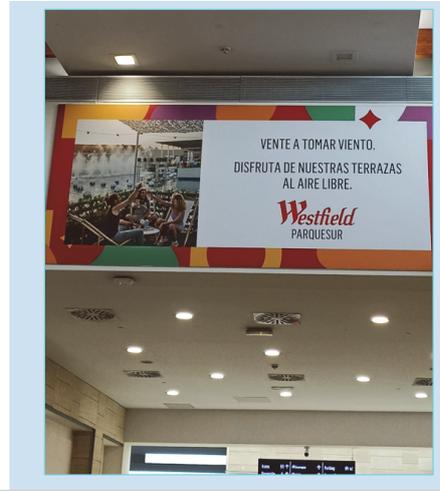


Figura 7

Ejemplo de duda razonable en el nivel pragmático, tan contextual como tensionado entre significados literales y figurados

NIVEL PRAGMÁTICO:

- Vente a tomar viento.



Aunque iniciativas de este tipo conforman *per se* innovaciones más que considerables, conviene recordar también enfoques como el de la gramática orientada a las competencias, con esfuerzos inestimables como los de Ignacio Bosque (2015; 2016; 2018; 2021), que conectan la reflexión gramatical con la lengua en acción y potencian los modelos indagatorios y de inquietud por parte del hablante respecto a los contextos lingüísticos próximos; merecen especial atención la inclusión de pares mínimos (por ejemplo, diferencia entre secuencias como 'Un pueblo perdido' y 'un paraguas perdido' para diferenciar de manera significativa, y mediante la reflexión metalingüística, las categorías gramaticales adjetivas de las formas verbales no personales participios), así como las secuencias de agramaticalidad (supone plantear cuestiones como que se explique por qué resulta gramatical el enunciado 'es un programa muy divertido' y, sin embargo, es agramatical *'es un programa muy diario', a pesar de que las estructuras morfológicas y sintácticas son idénticas) o los análisis inversos (se plantean elementos gramaticales para que los discentes construyan enunciados).

Junto a este tipo de innovaciones, se pueden añadir aquellas que promueven una enseñanza-aprendizaje de la escritura desde un punto de vista procesual y epistemológico; este enfoque innovador, encaja a la perfección en el aula del futuro, ya que -además de la zonificación- demanda la integración de las TIC como TAC. Mientras que las perspectivas tradicionales refuerzan una concepción de la escritura como producto (no se acompaña al discente, sino que simplemente se le evalúa al final), planteamos iniciativas de acompañamiento que conciben la escritura en fases: acceso al conocimiento, planificación, producción del borrador, revisión y reescritura, en virtud del Modelo Didactex (Hilario y Ortiz, 2020). Este tipo de enseñanzas facilitan un aprendizaje competencial, habida cuenta de se aprende a saber ser y saber hacer en una concepción multidimensional de la escritura, que no se limita ni a la materialidad del código ni a una mera asociación de sonidos y grafías. Escribir es también pensar y, por añadidura, dinamiza dimensiones cognitivas, sociopragmáticas, culturales, discursivas, estratégicas...

Además, este modelo incluye una plataforma digital sumamente intuitiva y de toda utilidad para profesores y alumnos (<http://www.ucm.es/redactext>), que se integra de manera natural en el aula del futuro. Con el fin de potenciar el aprendizaje competencial en la didáctica de la lengua, se trata ahora de plantear la escritura de un miniensayo de una temática atractiva para que lo escriban individualmente sin ningún tipo de indicación sobre la manera de afrontarlo (así, el docente puede comprobar las concepciones de escritura y plantear una intervención didáctica eficaz).

Figura 8
Imagen de la plataforma digital de Redactext 2.0



REDACTEXT (PLATAFORMA DE ESCRITURA)

- Bienvenida
- Redactext 2.0
- Proceso de escritura
- Sección del Tutor
- Sección del Escritor
- Grupo Didactext
- Localización y contacto

Permitenos que te presentemos brevemente la plataforma "Redactext" que pretende ayudar a redactar textos expositivos, informativos o académicos. Como bien sabes, estos textos son los que con más frecuencia se utilizan para transmitir información en ámbitos académicos, profesionales y sociales. Pero antes, debemos reconocer que escribir no es fácil. Lograr esta habilidad o competencia exige dedicarle tiempo, con sosiego y reflexión, pero también con ayuda. En esta tarea de mediación, la labor del tutor es imprescindible, si bien en la modalidad "on line" queda sustituida por la plataforma.

Este recurso didáctico se fundamenta en el modelo o teoría de la escritura Didactext. [Modelo de Escritura DIDACTEXT. pdf](#)

Para ampliar la información acerca del diseño de la plataforma, vea el siguiente enlace: [Diseño Plataforma REDACTEXT 2.0. fdf](#)

El uso de este recurso tecnológico facilita el proceso de composición escrita, a la vez que supone una ayuda para el logro de textos de mayor calidad. [Uso de Tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita. pdf](#)

Esta plataforma para ayudar a escribir textos académicos y profesionales pertenece al proyecto de investigación sobre escritura académica que lleva a cabo el Grupo Didactext (Didáctica de la escritura), junto con el Servicio de Escritura Académica que desarrolla en la Formación del Profesorado de la Facultad de

Una vez que han elaborado y entregado su texto, el docente pasa a explicar el modelo con el material de la plataforma, desde esta perspectiva holística y de fases en permanente recursividad. Tras las explicaciones, se plantea el aprendizaje colaborativo con la elección de la técnica deseada y el tipo de evaluación que convenga (individual, por pares, en grupos...). Se trata de ofrecer herramientas a los alumnos para atender la fase de revisión y reescritura, con el fin de promover un seguimiento competencial (se les confeccionarán rúbricas para la revisión y reescritura en virtud del género que trabajen, así como plantillas en las que consignen los elementos mejorables del borrador y sugerencias para la nueva redacción:

Figura 9
Ejemplo de plantilla para la fase de revisión y reescritura

Autor del texto: nº201204 /
Revisor: nº5281688

1º Nivel de intervención lingüística y textual: paratesto

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
referencias	no tiene ninguna referencia	Añadir	

2º Nivel de intervención lingüística y textual: texto

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
En la primera frase el "u" sobra.	Es redundante	Eliminar	
Título		Sustituir	

3º Nivel de intervención lingüística y textual: párrafo

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo	4º Rescribe

Texto	No se ve bien la separación de partes. Separar bien la introducción, tesis y conclusión	Reorganizar	

4º Nivel de intervención lingüística y textual: oración

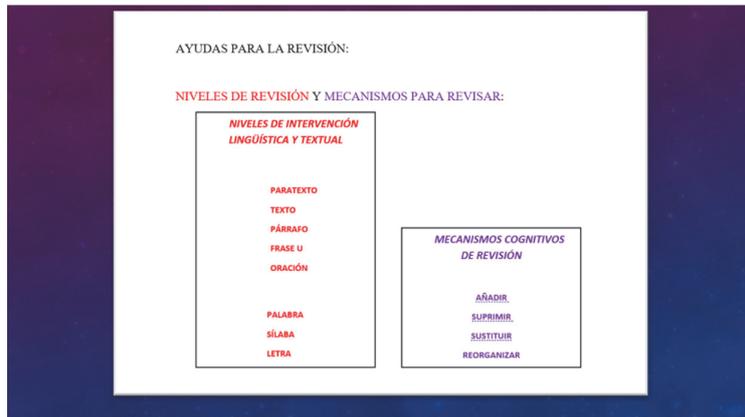
1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe

5º Nivel de intervención lingüística y textual: palabra

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
ingles	Falta la tilde	Añadir	

Junto a este material, al que han de acompañar ayudas ilustrativas (niveles de intervención lingüística y mecanismos para la revisión), se hace imprescindible facilitar rúbricas de evaluación con gradaciones explicativas que permitan a los estudiantes localizar posibles errores e introducir mejoras.

Figura 10
Plantilla de ayuda para la fase de revisión



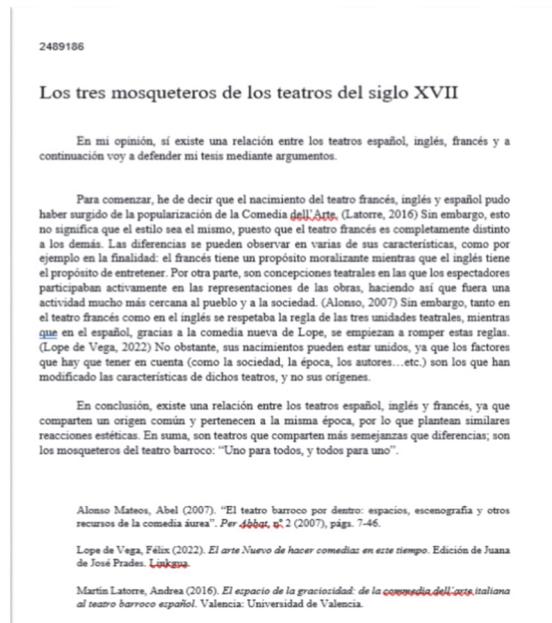
Además de la rúbrica de evaluación de textos, resulta muy eficaz activar el aprendizaje dialógico entre pares, por ejemplo, de forma y manera que la escritura se aúna a la oralidad y a la interacción social continua, sin olvidar que se procede a una revisión conjunta y recíproca (el aprendizaje competencial se flexibiliza más y se incorporan aprendizajes de evaluar textos propios y ajenos a la producción individual del texto, cuyo resultado comparten con su par y siempre con la supervisión del docente, definido desde la óptica actual del guía del aprendizaje).

Figura 11
Propuesta de rúbrica del grupo Didactext para la revisión y reescritura de miniensayos

Rúbrica de evaluación de la producción de un miniensayo				
CRITERIO	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
1 Título	El título es atractivo y se relaciona bien con la tesis que defiende	El título no es atractivo pero se relaciona bien con la tesis que defiende	El título se relaciona con el tema del texto pero no con la tesis que defiende	El título no se relaciona ni con el tema ni con la tesis que defiende. No presenta título
2 Tesis	La tesis se expresa con claridad mediante más de cuatro marcas lingüísticas que la refuerzan (orden lógico de la frase, expresión directa y explícita, vocabulario preciso, etc.)	La tesis se expresa con claridad mediante tres o cuatro marcas	La tesis se expresa con claridad mediante una o dos marcas	No se expresa la tesis en el texto o La tesis no se relaciona con el tema planteado
3 Partes	En el texto se distinguen las tres partes: introducción (presentación del tema o de la tesis), argumentación y cierre. Hay coherencia entre la tesis, todos los argumentos y el cierre, de modo que el hilo del discurso se comprende con facilidad	En el texto se distinguen dos partes: argumentación e introducción o cierre. Hay coherencia entre la tesis y tres argumentos. Uno o más argumentos no tienen relación con los demás. Con esto, el hilo del discurso se puede comprender, pero con cierta dificultad	En el texto se distingue una parte: la argumentación, o la introducción, o el cierre. Hay escasa coherencia entre las ideas del texto, sin embargo es posible identificar, a grandes rasgos, el hilo del discurso	En el texto únicamente se distingue una información u opinión. El texto no es coherente ya que no es posible identificar el hilo del discurso
4 Argumentos	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes (calidad). Contiene, al menos, tres argumentos, al menos recoge dos tipos de argumentos (autoridad, causa, analogía, definición, ejemplificación, contraargumentos...)	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes. Contiene, al menos, dos argumentos. En cuanto a la variedad de los argumentos, solo recoge un tipo de argumentos	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes. Contiene, al menos, un argumento. En cuanto a la variedad de los argumentos, solo recoge un tipo de argumentos	No se utilizan argumentos para defender la tesis
5 Estilo	El texto contiene más de cuatro rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector: términos adecuados a la situación comunicativa, empleo de sinónimos o de expresiones correfenciales en lugar de repetir palabras, modalizadores, interrogación retórica, metáfora o comparación, hipérbolo, paralelismo, juegos de palabras, etc.	El texto contiene tres o cuatro rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector	El texto contiene uno o dos rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector	El texto no contiene rasgos que marquen la voluntad de estilo del autor, al contrario, contiene palabras inadecuadas al contexto, hay repeticiones, no emplea un lenguaje marcado literario... Tampoco se muestra la intención del escritor de convencer al lector, ya que el texto solo expone información, por lo que únicamente trata de informar al lector
6 Conectores y organizadores textuales	Todos los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual	Todos los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual, excepto uno	Solo dos de los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual	Ninguno de los párrafos se relaciona mediante un conector o un organizador textual
7 Uso de la norma	La redacción del texto se ajusta a las normas gramaticales (mal uso de los verbos; falta de concordancia en el uso género, número, persona; etc.). El texto no presenta faltas de ortografía. La redacción del texto respeta las reglas de puntuación	Aparecen uno o dos errores gramaticales. Aparecen uno o dos errores de puntuación	Aparecen tres o cuatro errores gramaticales. Aparecen tres o cuatro errores de puntuación	Aparecen cuatro o más errores gramaticales. Aparecen cuatro o más errores de puntuación
8 Fuentes y referencias bibliográficas	Incorpora más de dos fuentes y referencias bibliográficas y se diferencia con claridad la voz del escritor de las voces citadas	Incorpora más de dos fuentes y referencias bibliográficas pero no las integra adecuadamente	Incorpora una o dos fuentes y referencias bibliográficas pero no las integra adecuadamente	No hay fuentes ni referencias de autoridad en el texto

Al unir la rúbrica para la detección de mejoras con las ayudas de niveles de intervención lingüística y los mecanismos de revisión, los discentes tienen las claves para afrontar exitosamente y de un modo competencial la fase de revisión y de reescritura.

Figura 12
Muestra de un estudiante de 1º Bachillerato tras todas las intervenciones pertinentes



(Ortiz y Pérez, 2022, p. 62)

Esta experiencia innovadora de la escritura precisa de las concepciones espaciales (aula del futuro), metodológicas (TIC como TAC, metodologías activas), técnicas (para el aprendizaje colaborativo) y de temporalización que la permitan incorporarse al aprendizaje competencial.

Algunas reflexiones finales

La innovación educativa que se pretende desde las denominadas aulas del futuro no tendrá ningún tipo de impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje si no se acompaña de modelos indagatorios, investigativos y creativos que conformen alternativas válidas a los enfoques tradicionales, reglamentistas y formulísticos que se han asentado en las aulas.

Por tanto, en la didáctica de la lengua se hace imprescindible plantear propuestas que respondan al desafío de la innovación educativa y que se adapten de manera natural a concepciones pedagógicas novedosas en las aulas del futuro. Así, iniciativas como las dudas razonables, los pares mínimos, la agramaticalidad, el análisis inverso o la enseñanza-aprendizaje de la escritura procesual y epistemológica constituyen perspectivas esenciales para una enseñanza-aprendizaje innovadora, basada en modelos indagatorios, investigadores y creativos que concitan el aprendizaje autónomo de los alumnos, que cohesionan los aprendizajes gramaticales con la competencia comunicativa,

que atribuyen al profesor el rol de guía y que promueven un aprendizaje activo que convierte a los discentes en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- AGUILAR RAMOS, M.C., Y LINDE VALENZUELA, T. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Hekademos: revista educativa digital*, 17, 93–103.
- ALIAGA AGUZA, L.M.A. (2022). La teoría de la educación en el aula de Lengua Castellana y Literatura en el umbral del s. XXI. En O. Buzón García (Ed.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 83–97). Dykinson.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17–42.
- BARRERA MEDINA, C.X., Y LEGUIZAMÓN CAMPILLO, J. (2004). *Los factores de éxito y fracaso de: tecnología, mercado y empresario en una idea de negocio basada en innovación* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de los Andes.
- BLOOM, B.S. Y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. Longsmann Green.
- BOSQUE, I. (2015, febrero 5). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos* [Conferencia]. II Jornadas GrOC, Barcelona, España.
<https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrct/Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0>
- BOSQUE, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 11–36.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63–83.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141–201.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51–78.
<https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- CHACÓN, G.S. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103–123.
- DE-LA-HOZ-FRANCO, E., MARTÍNEZ-PALMERA, O., COMBITA-NIÑO, H., Y HERNÁNDEZ-PALMA, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información tecnológica*, 30(1), 255–262.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- DEFAZ TAIPE, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 463–472.
- ESPINOZA, C. (2016). Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 135–148.

- FEO MORA, R.J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206.
<http://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- FLORES, F.A.S. (2017). Entornos virtuales en asignaturas del área de las Tecnologías Educativas. Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 20, 57–64.
- FOUCAULT, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- GARCÉS MADRIGAL, A.M. (2020). El Aula del Futuro del CCH Vallejo. *CUAIEED, Repositorio de Innovación Educativa*.
<http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/6051>
- GIRALDO URREGO, L.M., Y GINER GOMIS, A.V. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174–195.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- GÓMEZ-GARCÍA, M., ALAMEDA VILLARRUBIA, A., POYATOS DORADO, C., Y ORTEGA RODRÍGUEZ, P. (2022). El Aula del Futuro: un proyecto para la redefinición pedagógica de los centros educativos. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 36(97,2), 133–148.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.94188>
- HILARIO SILVA, P., Y ORTIZ AGUIRRE, E. (2020). Modelo Didactext, plataforma Redactext 2.0 y mapa de géneros y estrategias. En G. Uribe Álvarez, M.T. Mateo Girona, S.E. Agosto Riera y T. Álvarez Angulo (Coords.), *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo* (pp. 13–20). Octaedro.
- HURTADO MAYA, A., MONTOYA MARTÍNEZ, M.D., VALENCIA LÓPEZ, A.M., Y CALZADA LONDOÑO, G.A. (2022). Inclusive Education in Prosociality from a Perspective of Diversity. *Revista Guillermo De Ockham*, 21(1).
<https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- JEREZ YÁÑEZ, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- KONDO PÉREZ, C.M. (1996). La gramática como componente de la competencia comunicativa. En F.J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda y E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 225–230). Universidad de León.
- LEGANÉS LAVAL, E.N., Y PÉREZ ALDEGUER, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 13, 102–122.
- LOMAS, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 15–32.
- LOMAS, C., ALIAGAS, C., BOMBINI, G., CALSAMIGLIA, H., CASSANY, D., COLOMER, T., Y UNAMUNO, V. (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México.
- LOMAS, C., Y JURADO, F. (2022). *Los libros de texto: ¿Tradición o innovación?*. Editorial Biblos.
- LURI, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.

- MARZANO, R.J., Y KENDALL, J.S (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- MELGUIZO MORENO, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 36*, 213–247.
- MONEREO, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352*, 583–597.
- MONEREO, C. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 149–178.
- MONTOYA GÓMEZ, J.J. (1984). Sobre la sociolingüística. *Sociología: Revista de la Facultad de Sociología de Unaula, 6-7*, 12–18.
- ORTEGA OLIVARES, J. (2013). Reseña de R. Llopis García, J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo: Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. *MacroELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 17*.
<https://marcoele.com/resena-que-gramatica-ensenar-que-gramatica-aprender/>
- ORTIZ AGUIRRE, E., Y PÉREZ MARTÍN, A. (2022). Indagaciones en la mejora de la escritura de miniensayos en Literatura Universal: revisión entre pares y reescritura. En M.T. Mateo-Girona, G. Uribe Álvarez y S.E. Agosto Riera (Coords.), *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos* (pp. 55–64). Octaedro.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. Y RIDAO RODRIGO, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura, 24*, 363–380.
- VARAS MAYORAL, M. Y ZARIQUIEY BIONDI, F. (2011). Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 505–560). Fundación SM.
- VIDAL LEDO, M.J., MIRALLES AGUILERA, E.A., MORALES SÁNCHEZ, I.R., Y GARI CALZADA, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior, 36(3)*, e3508.
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3508/1385>
- ZAMBRANO BRIONES, M.A., HERNÁNDEZ DÍAZ, A., Y MENDOZA BRAVO, K.L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado, 18(84)*, 172–182.

Resumen.

La innovación en el área de la didáctica de la Lengua exige nuevos planteamientos para un aprendizaje competencial; por tanto, no basta con instalar aulas del futuro si no llevan aparejadas zonificaciones, asunción de metodologías activas, técnicas para el aprendizaje colaborativo, etc. Con este artículo, se pretende ofrecer una panorámica del estado de la cuestión, desde el convencimiento de que sin un diagnóstico crítico actual será difícil implementar innovaciones en el área. Tras el desglose analítico panorámico de la situación, se procede a reivindicar el aprendizaje competencial en la didáctica de la lengua desde enfoques indagatorios y creativos; para ejemplificarlos, se presentan muestras concretas que pueden ser adaptadas para el aula. El aprendizaje competencial responde a los retos de la sociedad del siglo XXI; conocer y aplicar innovaciones en la didáctica de la lengua supone adaptar la enseñanza-aprendizaje a nuestros tiempos.

Palabras clave. Innovación educativa; Didáctica de la Lengua; Enfoques indagatorios; Aula del futuro; Competencia gramatical y comunicativa.

Abstract.

Innovation in the area of language teaching requires new approaches for proficient learning; therefore, it is not enough to set up classrooms of the future if they do not include zoning, active methodologies, collaborative learning techniques, etc. The aim of this article is to offer an overview of the state of the question, based on the conviction that without a current critical diagnosis it will be difficult to implement innovations in the area. After a panoramic analytical breakdown of the situation, we proceed to claim the competency-based learning in language teaching from inquiring and creative approaches; to exemplify them, we present concrete samples that can be adapted for the classroom. Competence-based learning responds to the challenges of 21st century society; knowing and applying innovations in language teaching and learning means adapting teaching and learning to our times.

Key-words. Educational innovation; Language teaching; Inquiry-based approaches; Classroom of the future; Grammatical and communicative competence.

Enrique Ortiz Aguirre

Catedrático de Lengua española y Literatura

(Enseñanza Secundaria y Bachillerato)

Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid

Miembro del grupo Didactext

Vicepresidente de la APE Quevedo

enortiz@ucm.es

Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria _____

Competence approach and new didactics for literary education _____

Pedro Hilario Silva

Introducción

Una de las innovaciones más interesantes que se han producido en el campo de las humanidades en los últimos años tiene que ver con la sustitución de la enseñanza de la literatura por lo que se ha denominado educación literaria. Un interés que emana no solo de las innovaciones en los contenidos que subyacen a este cambio de denominación (por ejemplo, la asunción de una mayor diversidad del corpus que se puede utilizar), sino también por el modo en que se escenifica un nuevo modo de entender los objetivos formativos, así como los presupuestos y modelos didácticos aplicados a esta materia.

En efecto, a lo largo de los últimos años se han ido consolidando nuevas maneras de acceder al hecho literario que implican entenderlo no solo como un particular objeto de estudio, sino también como una realidad educativa más compleja, de evidente impacto en la formación de la ciudadanía. Ello exige una nueva praxis docente que nos lleva, entre otras cosas, hacia nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que exigirán al profesorado atenuar su hegemonía sobre el discente y sustituir la preponderancia de didácticas centradas en la enseñanza de contenidos declarativos, por maneras de entender la formación literaria más acordes al desarrollo de ciertas competencias referidas a cómo se materializa la práctica literaria o a cómo accedemos a ella.

No quiere esto decir que se esquive la dimensión sociocultural de la literatura ni el modo en que esta refleja y ayuda, a la vez, a configurar valores e ideologías. Es evidente que, si asumimos, como señala Teresa Colomer, que “la literatura participa en la forma que tiene la cultura de institucionalizarse mediante la construcción del imaginario colectivo”, la formación literaria tendrá que ver, además de con una concepción de lo literario que se define a partir de cierta desviación de la norma, con actuaciones centradas en su valor epistemológico, su capacidad de desarrollo cognoscitivo o su utilidad a la hora de interpretar la realidad. Esto hace que, entre otras cosas, irrumpen con fuerza en los espacios curriculares literarios conceptos como el de literacidad crítica o modelos didácticos basados más que en el conocimiento y análisis de autores y obras en la construcción de un lector literario capaz de juzgar conscientemente lo que lee.

A todo esto, hemos de sumar, cuando hablamos del abordaje educativo de la literatura, el hecho de que están surgiendo continuamente nuevas formas de creación y acceso al hecho literario que nos llevan a enfrentarnos, como

señala Covadonga López:

a otro mundo diferente de producción que estructura nuestra sociedad y que interviene en las actividades pública, económica, política, y en la esfera privada de la comunicación interpersonal. La cultura digital y los códigos abiertos mueven a las sociedades y, en esa misma línea, la literatura no escapa a su influencia ni en sus temas ni en sus formas. (2012, p. 5)

A lo largo de este trabajo vamos a detenernos en algunas de las claves que definen estas nuevas maneras de atender al hecho literario y mostraremos algunos ejemplos de cómo pueden encontrar acomodo en el día a día de las aulas. No hablamos, como veremos, de formas de tratamiento de lo literario que supongan la exclusión de planteamientos tradicionales-historicista y formal/estructural, sino que, como señala Mendoza Fillola (2008), haciéndose eco de las palabras de Tzvetan Todorov, responden sobre todo a la necesidad romper la exclusividad con la que dichas formas se han usado hasta el momento.

Enfoque competencial y educación literaria

Hoy en día, parece superado, al menos desde los planteamientos institucionales, la primacía del estudio del manual de historia literaria, de acuerdo con procesos que implican, como apunta Ana María Margallo:

sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios. El nuevo objetivo formativo implica un cambio en la concepción del aprendizaje literario que deja de identificarse con la acumulación de conocimientos para pasar a concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios. (2012)

Teresa Colomer (1996) ya abundaba, en un interesante trabajo sobre las nuevas prácticas en la enseñanza literaria, en ese cambio metodológico que, para la estudiosa catalana, venía marcado por la necesidad de que los alumnos y alumnas, al acabar su educación básica obligatoria, hubieran conseguido: 1) familiarizarse con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad; 2) experimentar la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal; 3) conocer algunos temas y formas propios de los principales géneros; 4) ser capaces de expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y 5) poseer información sobre aspectos literarios generales, tales como la retórica o la métrica. Es decir, se trata de que el alumnado posea, como resumen la propia Colomer; “las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector”.

Es evidente que todos estos cambios en la manera de afrontar la educación literaria no se alejan del modo en que esta se viene definiendo hoy en día, dentro del enfoque competencial, no solo porque como, apunta la propia Colomer:

La literatura resulta el mejor instrumento que poseemos para adquirir muchas competencias. Para dominar el lenguaje y la lectura, para advertir cómo el lenguaje busca efectos en el receptor o cómo nos endosa implícitos que nos permiten valorar el lenguaje publicitario, político, financiero, etc. Pero también porque el imaginario literario nos educa sentimentalmente. (Tiching, 2017)

Sino porque los métodos de aprendizaje en esta materia buscan, más allá del acceso a algunos contenidos declarativos, el desarrollo de ciertas capacidades que posibiliten resolver problemas más o menos complejos, mediante la movilización de conocimientos, saberes y actitudes; algo que exige mucho más que cumplir una orden o realizar tal o cual acción o procedimiento de forma mecánica. En este sentido, la idea de lograr lectores literarios competentes se

acompaña mejor con una visión constructivista del aprendizaje que permita a nuestro alumnado desarrollar, sin renunciar a conocer la historia de la literatura o ser capaces de aplicar ciertas técnicas de comentario, más o menos, sofisticadas, la capacidad de comprender y valorar autónomamente los textos literarios, para, sobre ello, poder asentar unos hábitos personales de lectura consolidados. Es decir, se trata de pasar, durante la etapa escolar, de una enseñanza prioritariamente enciclopédica de la literatura que se consume en la propia etapa a la búsqueda de lectores literarios que aprendan a leer, valorar, apreciar y hacer explícitos los valores de la obra literaria, a través de actividades de recepción y expresión accesibles y motivadoras, que al tiempo que posibilitan una proyección entusiasta y una vivencia cómplice, les abren caminos facilitadores de una interpretación fecunda y una valoración personal de las obras leídas (Mendoza Fillola, 2008).

Además, si asumimos que como señala Joaquín María Aguirre:

La hermenéutica y los sistemas de análisis de la respuesta lectora, entre otros muchos planteamientos de la crítica contemporánea, nos han enseñado a comprender que el proceso de obtención de los significados de los textos tiene un carácter esencialmente constructivo. Eso quiere decir, simplificando, que aquello que consideramos como un proceso de extracción de significado, es decir, sacar a la luz algo que ya hay, es más bien un proceso de construcción. (2000, p. 221)

el abordaje de la práctica de la lectura literaria nos ha de conducir necesariamente hacia un lector literario que colabore como un agente activo del proceso lector; un proceso, por otra parte, muy complejo, que participa de múltiples y diversos factores y tiene que ver con el dominio y aplicación de una serie de saberes y destrezas sobre los que poder construir lecturas realmente competentes, sin por ello, tener que renunciar a gustos, necesidades o requerimientos que pueden llegar a ser muy distantes entre sí.

Era Goethe el que, como nos recordaba Luis Daniel González (2014), marcaba la existencia de diferentes tipos de lector: *el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando*. Es decir, autor alemán nos recordaba la manera en que podemos acceder a un texto literario desde actitudes muy diferentes, y como dicha posibilidad puede asentarse sobre procesos independientes que pueden coexistir perfectamente disociados. Guadalupe Jover (2009), nos recuerda como esta dicotomía existe en la mayoría de nuestras aulas, en las que conviven juntas, desde hace años, formas muy diferentes de abordar el hecho literario. Por ejemplo, no es nada extraño encontrar en la misma programación propuestas de análisis e interpretación de textos de la historia literaria nacional, con la simple lectura de textos extraídos de la llamada literatura infantil y juvenil que parecen ser solo válidos si son destinados a una lectura autónoma, personal. Se trata de una situación, que como asevera la estudiosa, puede permitirse la lectura a secas, pero que puede resultar muy negativa cuando hablamos de lectura literaria. Su apuesta por las llamadas constelaciones literarias como fórmula para lograr el necesario equilibrio entre la inmersión vivencial en la literatura y la capacidad para lograr una lectura más distanciada, racional o crítica, supone una de esas vías mediante las cuales se busca conseguir que nuestro alumnado sea ese lector capaz de enjuiciar disfrutando y disfrutar enjuiciando por el que apostaba ya el escritor francfortés a comienzos del siglo XIX y que hoy podríamos también considerar como el ideal del lector competente.

En esta misma línea de asunción de un enfoque más participativo y competencial sugerido por Guadalupe Jover y el grupo Guadarrama han de entenderse muchas de las propuestas surgidas en los últimos años. Por ejemplo, las de Virginia Calvo o Dueñas Lorente (Dueñas, 2013) La primera por cuanto nos llevan a reivindicar las virtualidades de la oralidad activa (poco presente en nuestras aula, por otro lado) como medio de acceder y apropiarnos de los textos literarios a través de prácticas orales de distinto índole; y el segundo, a través de, entre otras actuaciones, la presencia relevante de la lectura en las aulas como fórmula para lograr que el alumnado llegue a percibir de manera no forzada la transcendencia de esta actividad. Asimismo, en esta línea de preconizar la actuación activa del estudiante lector,

Mendoza Fillola nos habla de la relevancia didáctica que adquiere en el proceso de recepción literaria la consideración de la naturaleza intertextual que toda obra literaria posee. Como sabemos, desde los trabajos de Genette, Kristeva, Pierce y otros estudiosos de la intertextualidad, un texto literario ha pasado de considerarse una entidad en sí misma, para convertirse en un discurso cuya significación surge tanto de su propia realidad como de la confluencia con otros textos previos y posteriores al momento de su creación. Obviamente, esto supone que cualquier texto puede articular buena parte de su sentido a partir de ciertas referencias, de ciertos elementos formales y temáticos que lo conectan con otros textos y que el acceso a dichos elementos ha de convertirse en uno de los procedimientos fundamentales del proceso lector. Un concepto, como el de *intertexto lector*, definido por Mendoza Fillola (2008) como el conjunto de referencias que una persona acumula a largo de su experiencia receptora y utiliza en cada acto de lectura, pasa, en este contexto, a convertirse en un factor esencial en la formación de la competencia lectora en tanto en cuanto toda lectura no deja de ser un proceso cognitivo de construcción de relaciones bien entre los elementos que contiene el texto bien entre éstos y las referencias-conocimientos que posee y aporta el lector.

La proyección del nuevo enfoque pedagógico que pone al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje trae consigo también cambios relevantes en el campo de la educación literaria, no solo porque supone modificar el papel del profesor que pasar a ser guía, apoyo, evaluador, cediendo terreno a favor de un alumno que ha de ser cada día más autónomo en su aprendizaje, sino también porque enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudarle crear estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Margallo, 2012) supone optar por un método de trabajo adecuado a la consecución de estos objetivos. Centrar, como docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en actuaciones que den una mayor relevancia a los estudiantes supone verlos como lectores constructores de significados, lo que, tal como plantea Trevor H. Cairney (2022), debe traducirse en ayudarles a aplicar (y dominar) autónomamente la amplia diversidad de estrategias y destrezas que requiere cada acto lector; algo que, a la postre, contribuirá a reforzar su interés hacia los textos literarios.

Si aceptamos que la lectura de un texto no es rica ni pobre, sino que ha de valorarse como experta o inexperta según cómo se aplique la experiencia receptora del lector, la naturaleza de su intención lectora o la dimensión del intertexto lector que posea, la aplicación del comentario como fórmula de acceso al texto por parte del alumno debe ser revisada, pues al hablar de lector competente no estamos hablando tanto de aplicar correctamente una cierta técnica mediante la cual, siguiendo una serie de pasos, se logra el acceso a la información contenida en un texto; sino que lo hacemos de cómo se produce la interacción entre el texto y el lector a través de determinadas acciones cognitivas, de mayor o menor complejidad (identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar), y del modo en que ha de ser sobre su aplicación sobre la que definamos la amplitud o deficiencia de la respuesta lectora.

La formación literaria deberá partir, pues, de asumir que la recepción, como proceso constructivo que es, se verá mediatiza por el tipo de aplicación de una serie de habilidades y destrezas interpretativas que determinarán la manera y extensión de cada interacción entre el texto y el lector. De este modo, si planteamos, por ejemplo, la lectura de un poema como: "A Charlot, en el gran dictador", del poeta de la Generación del 60 Jesús Hilario Tundidor, perteneciente a su libro *Escalada* (Ediciones del, 2006):

A CHARLOT EN EL GRAN DICTADOR
 ¡Chulo, más que chulo!
 Y chulo tu pequeño bigote de conejo indeciso
 o tus pies mariposa descarriando los sueños...
 ¿Qué haces hoy con estas armas
 inútiles para tus ríos?
 ¿Es suficiente la ironía? ¿Sirve

*la tristeza desheredada
 de tus ojos extintos?
 Oh, héroe, cabalga
 prevaricando la estulticia, haciendo
 añicos al poder establecido.
 No saques pecho ni presumas, tonto,
 lleno de árboles, palomas, jardines y llanuras
 tienes en ti todo lo íntimo
 y sólo tu inocencia feraz inteligente
 satiriza lo fugitivo.
 Mira, Carlos, que sé, que te conozco
 y huelo bien las balas que contienen
 las cartucheras de tu cinto;
 mira, torpón, desobediente,
 que no se me despista
 que acabas de afeitar la dictadura
 y estás condecorado de ti mismo
 con esa maquinilla centenaria
 que al ojal has prendido...
 Ay, querido
 soldado, lleno de participios
 con quien nunca
 copuló Madelón. Tu victoria
 es tu himno entre lo elemental de cada día:
 raspadora, batidora, cafetera... ¡Símbolos
 hermosos que se ponen en pie de guerra en la
 locuacidad del entusiasmo mientras canta
 ¡una Internacional el molinillo!
 Chulo, Carlos, Trotón; ¡Firme! No llores.*

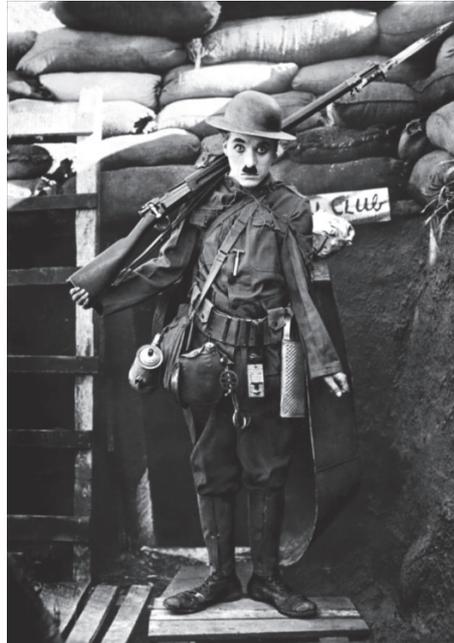
Asumir la perspectiva expuesta nos llevaría, además de a considerar cuestiones como las señaladas por Carmen González Landa (1991) cuando afirma:

La percepción de la métrica y sintaxis varía según el acercamiento al texto sea visual o auditivo. Si el acercamiento es visual los dos campos se advierten simultáneamente. Sin embargo, si la recepción es auditiva porque el receptor no cuenta con la representación escrita del texto, la interrelación entre los campos métrico y sintáctico sufre unas modificaciones notables según el tipo de declamación utilizada en la trasmisión oral del poema...

a fijar itinerarios de lectura configurado no sobre estructuras fijas, articuladas sobre un conjunto de pautas de análisis cerradas, sino a partir considerar la utilidad de aplicar, según los requerimientos y necesidades de los lectores, obviamente, un conjunto de estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003, citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p.190) de tipo literal, inferencial o crítico a partir de las cuales cada lector se sumergirá en el texto e irá construyendo su lectura, la cual podremos cotejar con otras posibles lecturas realizadas sobre la misma base. Así, por ejemplo, el acceso al poema de Hilario Tundidor nos llevaría, entre otras muchas cosas, a conectar detalles del texto con otras realidades, como, por ejemplo la importancia de las canciones durante las guerras, señalada en el poema mediante la mención a una canción francesa de 1914, titulada “La Madelón”, que fue muy popular entre los soldados

del ejército francés durante la Primera Guerra Mundial o la relación entre literatura y otras artes a partir de la dependencia del poema con la fotografía promocional del corto cinematográfico "Armas al hombro", de Charles Chaplin, "Charlot" (Figura 1).

Figura 1



Más allá de estas consideraciones, no podemos tampoco obviar que una lectura tendrá que ver con el hecho de que las exigencias y requerimientos no serán los mismos para todos los lectores, pues este hecho marcará no solo el carácter, sino también la calidad de cada lectura. No en vano, como asevera Martha Nussbaum, *el arte de la ficción tiene la capacidad de crear una relación entre el libro y el lector, y de convertir al lector, en el transcurso de esa relación, en una determinada clase de amigo* (González, 2014). Por ello, el marco formativo global que establezcamos a la hora de procurar el acercamiento del alumnado al texto literario deberá tener presente que, por ejemplo, cualquiera puede acercarse a una novela o un cuento con la intención de saber solo qué sucede la largo de la historia narrada, del mismo modo que podrá hacerlo igualmente con el fin de saber cómo se relata eso que sucede (Eco, 1987), y que ambas posibilidades, con niveles de concreción diversos además de coexistir socialmente, son perfectamente válidas. Por ello, como docentes, no solo debemos conocer que esa elección existe, sino hasta qué punto un lector puede elegirla de manera consciente. Tener esto en cuenta nos llevará a plantear una formación literaria más centrada en hacer que el alumnado tome conciencia de sus habilidades y destrezas ante la tarea propuesta, y descubra que el placer de la lectura radica también en la capacidad y satisfacción poder elegir el tipo de lectura que desea realizar en cada momento

Ahora bien, por más que asumamos la intervención personal como definidora del acto lector, ello no implica *per se* que podamos esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida. La aceptación de esa capacidad de elección, es sin duda un paso importante para lograr experiencias positivas de lectura en el periodo escolar; sin embargo, ello deberá ir acompañado también por actuaciones que permitan a los estudiantes descubrir todo el valor que posee la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que es posible acudir con distintos objetivos durante su vida, del mismo modo que hemos de establecer las estrategias pertinentes para lograr que nuestros estudiantes posean, como señala Moreno Verdulla, *un nivel de competencia o formación lectora óptimo. Sin*

éste, es difícil que alguien quiera leer o que opte por el ocio lector (citado por Dueñas, 2013, p. 141). Estamos hablando, de lograr que todo alumno o alumna como un sujeto receptor, aun asumiendo que su deseo sea el de ser ese lector de primer nivel, al que hacía referencia Eco, es decir, que sobre todo le interesa lo que se comunica el texto leído; sin embargo, ello no significa que algunas veces ese pretendido nivel no requiera saber cómo se ha producido esa comunicación.

Imaginemos la lectura de la primera estrofa del conocido poema de Luis de Góngora que recogemos a continuación:

*Ciego que apuntas y atinas,
caduco Dios y rapaz.
Vendado que me has vendido
y niño mayor de edad.
Por el alma de tu madre,
que murió siendo inmortal,
de envidia de mi señora,
que no me persigas más.
Déjame en paz, Amor tirano,
déjame en paz.*

Como lector, puedo querer únicamente leer el poema y disfrutar de su lectura como hecho literario o estético; sin embargo, incluso en esta situación, el acceso al poema exige un lector cómplice en una doble dimensión: por un lado, le exige que conozca el tipo de poesía que era propia de su autor y del momento en que fue escrito; pero, al mismo tiempo, le solicita que sea capaz de poner en correlación este texto con una determinada iconografía mitológica con la que comparte fuentes, entrelazando temas y argumentos. Sin la apreciación de esta correlación, que surgirá si hemos integrado en nuestro intertexto lector los conocimientos señalados, la lectura carece de todo interés. Plantear propuestas didácticas basadas en la comparación entre el poema de Góngora y ciertas imágenes, como la que se recoge en la Figura 2, y abordar la lectura del texto del escritor culterano desde ese cotejo, no solo favorecerá una interpretación más acabada del texto, lo que, a buen seguro, incidirá en el desarrollo de su competencia literaria, sino que permitirá llevar a cabo una lectura más gratificante.

Figura 2

Sandro Botticelli. Detalle de Cupido en "Alegoría de la primavera", entre 1477 y 1482.. Galería Uffizi, en Florencia



Los alumnos y alumnas han de ser consciente, al menos, de esta necesidad de adquisición y comprensión de la información en un cierto nivel que requiere no solo la mayoría de las composiciones literarias, sino también muchas de las canciones que son de su interés. Por ejemplo, fijemos en un texto como el de la canción de Rozalén *La puerta violeta*

(2017), de la que reproducimos un fragmento a continuación:

*Una niña triste en el espejo me mira prudente y no quiere hablar
 Hay un monstruo gris en la cocina
 Que lo rompe todo
 Que no para de gritar
 Tengo una mano en el cuello
 Que con sutileza me impide respirar
 Una venda me tapa los ojos
 Puedo oler el miedo y se acerca
 Tengo un nudo en las cuerdas que ensucia mi voz al cantar
 Tengo una culpa que me aprieta
 Se posa en mis hombros y me cuesta andar
 Pero dibujé una puerta violeta en la pared
 Y al entrar me liberé
 Como se despliega la vela de un barco
 Desperté en un prado verde muy lejos de aquí
 Corrí, grité, reí
 Sé lo que no quiero
 Ahora estoy a salvo
 Una flor que se marchita
 Un árbol que no crece porque no es su lugar
 Un castigo que se me impone
 Un verso que me tacha y me anula
 Tengo todo el cuerpo encadenado
 Las manos agrietadas
 Mil arrugas en la piel [...]*

Basta una lectura superficial de la letra para darnos cuenta de que esta solo podrá entenderse en toda su dimensión de himno contra las agresiones machistas y homenaje a las mujeres maltratadas, si como capaces de ir más allá del primer nivel de lectura y aplicamos estrategias de lectura inferencial como determinar causa efecto, conectar temáticas, etc. Solo si asumimos un papel de lectores de segundo nivel podremos valorar el potencial comunicativo que encierra el texto.

La educación literaria y las metodologías activas

En una noticia publicada por El Mundo digital (2017) sobre lo que se ha dado en llamar “Novelas por WhatsApp” se afirmaba con razón que no es cierto que los adolescentes de hoy en día ya no lean, muy al contrario, no dejan de hacerlo, aunque la mayoría de esos textos sean mensajes en conversaciones de *chat*. Es decir, para el comentarista, el debate no se encontraba entre leer o no leer, sino en qué y cómo hacerlo. Por muchas razones, la lectura se ha vuelto hoy en día algo instantáneo, apenas reflexivo, y, por ello, los generadores de la propuesta la promocionan diciendo: “Nos encanta leer, igual que a ti, pero sabemos que puede ser aburrido si las historias son muy largas”. Bien es cierto que no falta estudiosos que, al referirse a este tipo nuevos lectores, preocupados por la irrupción de los nuevos soportes de lectura, hablen de ellos como representantes de un nuevo *neoanalfabetismo* que, si bien puede considerarse menos peligroso que el analfabetismo funcional, no deja de representar, en muchos casos, una merma evidente en la

consideración como lectores literarios, o incluso competentes, de quienes lo sufren.

Hace más de doscientos años *Kafka* escribió en su Diario. *Jamás le haremos entender a un muchacho que, por la noche, está metido de lleno en una historia cautivadora; jamás le haremos entender mediante una demostración limitada a sí mismo, que debe interrumpir su lectura e ir a acostarse*, como apostilla José Antonio Fortuny (2013), de quien tomamos esta cita, a buen seguro su padre hubiera preferido que dejara sus lecturas y pasara todas las noches de su vida haciendo números. Es evidente que hoy en día la lectura literaria no se encuentra en el escalafón de las cosas que impiden a un joven o a una joven irse a la cama, y ello por más que invoquemos, profesorado y familiares, el potencial que posee en su desarrollo personal, académico y profesional, o enfatizamos la importancia de las competencias y capacidades que podrán adquirir a través de ella. La cuestión, más allá de esa evidencia, se plantea entonces no en la conveniencia de las obras literarias, sino en el modo en cómo planteamos su lectura.

En un interesante artículo sobre la conveniencia de leer los clásicos a determinadas edades el escritor Antonio Orejudo (2012) achacaba a los profesores de literatura gran parte de la culpa de que los alumnos hayan perdido el interés por la literatura:

Tenemos (los profesores de literatura) más culpa que los videojuegos en el desprestigio de la ficción y en el abandono de la lectura por parte de las nuevas generaciones. Llevamos más de cien años explicando de la misma manera los mismos autores, las mismas obras y las mismas figuras literarias.

Quizás la clave esté ahí, en el modo en que quienes debemos promover la lectura entre los adolescentes hemos convertido esta lectura y sus alledaños en una especie de castigo, no solo tratando de imponer obras, que deberían degustarse en una edad adulta, en la Secundaria obligatoria, aun a sabiendas de que su complejidad de pensamientos, estilo, etcétera, los hace inadecuados para la edades de estos cursos (Delgado, 2007), sino también pretendiendo corregir ese sentimiento de rechazo ante el acto de leer que tienen muchos de nuestros alumnos simplemente con la imposición del deber de hacerlo.

Los nuevos planteamientos que definen la educación literaria parecen haber aceptado lo erróneo de estas premisas y plantean la necesidad de abrir nuevas vías de actuación con el fin de lograr una especie de redescubrimiento general del placer de la lectura por parte de los adolescentes; sin embargo, aun aceptando que leer, significa realmente querer leer; es decir, que leer ha de ser antes de nada una actividad individual y voluntaria, que guarda relación con el hecho de que cada lector irá construyendo una idea acerca de su contenido según aquello que en función de sus objetivos le es más significativo (Solé, 2012), no es menos cierto que la consolidación de hábitos lectores solo se logrará si produce la convergencia entre las prácticas lectoras, el ocio y la formación. De acuerdo con ello, lograr una adecuada formación literaria que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza»; deberá también aceptar que, por muy personal que sea el acto lector, este necesita de un cierto andamiaje teórico en el que sustentarse. Como señala Mendoza Fillola:

Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria. (2008)

En este sentido, la educación literaria en tanto promueve el protagonismo del estudiante a la hora de acceder a obras cada vez más complejas mediante su formación en la aplicación de determinadas destrezas y habilidades, conecta con uno de los elementos que definen el nuevo paradigma educativo competencial, nos referimos a la serie de metodologías que, bajo el calificativo de activas, han irrumpido hace unos años en nuestras aulas con la pretensión de dar respuesta a los nuevos retos educativos inherentes a la formación por competencias. En el caso de la educación

literaria, como decimos, la asunción del este tipo de metodologías se acompaña, no solo con el modo de entender el acto de lector desde la perspectiva de “uso” ya existente en la enseñanza de la lengua (recordemos como la OCDE en su programa PISA habla de ella como la “capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”), sino también con los nuevos planteamientos regidos, entre otros ideas, por la superación del concepto de lectores forzosos, algo lógico una vez asumido que la lectura, más allá de ocasionales obligaciones, pertenece a la esfera íntima de cada uno.

Pensemos en una intervención docente basada en una de estas metodologías, la denominada *Flipped Classroom* o clase invertida. Tras elegir, como docentes, un texto (en este caso, se trata de un conocido microrrelato de Augusto Monterroso) adecuado al objetivo buscado, a saber: aprender a reconocer en el texto los niveles de información como medio de acceder a todo lo que el texto nos está comunicando, entregamos al alumnado una serie de materiales (páginas del libro de texto, videos, enlaces a páginas de Internet, etc.) sobre los niveles de lectura para que sean trabajados fuera del aula, y le recordamos que pueden usar tanto la biblioteca del centro como las bibliotecas digitales existentes (Europeana, Hispana, Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico o Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, entre otras). Merece la pena recordar ahora la importancia que en la educación literaria poseen tanto el uso de los fondos de las bibliotecas existentes en los centros educativos, como el acceso a materiales propios de plataformas y bibliotecas virtuales, algo que, además, en el caso de esto último contribuirá de manera bastante eficaz a integrar la cultura digital en el proceso formativo llevados a cabo. A esta primera actividad, sumaremos, como eje de este trabajo individual realizado fuera del aula, la solicitud de, a partir de las informaciones obtenidas, realizar resúmenes o plantear preguntas sobre las posibles dudas que las lecturas realizadas hayan provocado. Nuestra pretensión es además conseguir que, a través de las tareas planteadas, los estudiantes conozcan el modo en que la lectura involucra y define al lector mediante el acto de exigirle identificar y recuperar información presente en el texto.

Con este bagaje llegaremos a la siguiente sesión. Lo primero será recordar el microrrelato: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*. La ambigüedad medida que manifiesta hace de él una herramienta perfecta para plantear el reto de su interpretación y al mismo tiempo acercar, desde la propia práctica lectora, al alumnado a los distintos niveles de acceso al contenido textual, pues, en este caso, la importancia que juega en la narración lo no dicho favorece, y valida, la multiplicidad de posibles interpretaciones (no hay que recordar aquí la gran importancia que posee la elección de unos materiales que deben ajustarse con precisión a los objetivos y finalidades pretendidos). No olvidemos que, al sugerir la lectura de este texto, estamos facilitando cierta libertad interpretativa, ya que la no existencia de una interpretación previa, canónica, se traduce en una amplitud significativa que nos permite no imponer una interpretación sobre otras, sino centrar nuestra petición en el trabajo de justificar el valor que puede tener cada una de ellas. Dado que uno de los requisitos para que como lectores podamos acceder a la información que el texto literario nos ofrece es ser capaces de reconocer los niveles que definen un acto lector, a saber: el nivel de lectura literal, el de lectura inferencial y la lectura crítica, nuestro objetivo como docentes será, en esta actuación, que el alumnado reconozca, no como contenido teórico, sino como instrumento práctico, lo que significa cada uno de esos niveles y sea capaz de valorar como una de las variables fundamentales a la hora de disfrutar de una lectura.

Por otro lado, si, como dijimos, la primera fase del proceso formativo, de acuerdo con la metodología elegida, se concretó en un trabajo individual realizado fuera del centro y mediante el acceso de una serie de fuentes de información que previamente han sido validadas por el docente, este segundo momento se servirá de la aplicación en el aula de otro elemento fundamental en la aplicación de la metodología señalada: la cooperación entre los estudiantes. Recordamos aquí que el empleo didáctico del aprendizaje cooperativo mediante el cual el alumnado trabaja junto para alcanzar metas comunes, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), resulta otro de los pilares sobre los que hemos de asentar la aplicación de estas nuevas metodologías.

La utilización e interiorización por parte del alumnado de técnicas estructuradas, diseñadas para grupos pequeños, que permitan el paso del trabajo en grupos a el desarrollo de actividades realmente cooperativas nos parece determinante. En este caso, el uso de la técnica denominada grupos cooperativos de lectura o lectura compartida (Varas y Zariquiey, 2012) facilita que cada alumno vaya aportando por turno su interpretación del texto y estimula el debate sobre las aportaciones realizadas y las razones aducidas para ello, de modo que no solo cada uno de los integrantes podrá contribuir en el proceso de comprensión del texto global, sino que ajustaremos el texto al nivel del alumnado de la clase. Una vez consensuado una posible interpretación (o varias posibles) con el fin de abordar el tema de las niveles y su relevancia a la hora de entender el relato y poder justificar la exégesis realizada, se les pedirá que planteen a una serie de cuestiones mediante las cuales se pueda acceder a lo dicho explícitamente en el texto (en correspondencia con nivel literal), alcanzar lo razonando lo que no está implícito (nivel inferencial) y evaluar lo que el texto nos pretende decir (nivel reflexivo-crítico).

Dado que lo que se pretende, en este caso, es llevar a cabo una práctica guiada, la responsabilidad será compartida y por ello como complemento se le entrega a cada grupo una serie de indicadores sobre los que deberán configurar su batería de preguntas. Estos indicadores harán referencia a cada uno de los niveles de acceso lector. Así, se informará de que las destrezas propias para el nivel literal son entre otras, ordenar secuencialmente, recordar en forma ordenada, dar detalles de..., nombrar, discriminar, mencionar, por ejemplo, las características del lugar, espacio, tiempo; mencionar acciones y características de los personajes...; de que las propias para el nivel inferencial son explicar el texto más ampliamente, agregar información y experiencias anteriores, relacionar lo expresado con los saberes previos, formular hipótesis y nuevas ideas, deducir detalles adicionales, extraer ideas principales o deducir secuencias sobre acciones que eludidas o plantear conjeturas... o de que las que se corresponden con el nivel la crítica: enjuiciar las ideas expresadas por el autor del texto, valorar las decisiones derivadas del final del cuento, o de las ideas expresadas por los personajes, emitir juicios de valor en torno a la forma en que está construido el texto leído, etc. A partir de la información entregada, cada uno de los grupos deberá consensuar baterías de preguntas para cada uno de los niveles, sabiendo que dichas preguntas deberán ser respondidas por los miembros de otro grupo.

Asimismo, se les indicará que las preguntas resultantes deberán ser en un primer momento más directas y mediante ellas se buscará reconocer detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato); por ello, serán del tipo: «¿Qué tipo de dinosaurio es? ¿Cuántos personajes aparecen? ¿quién duerme? ¿Se sabe dónde duerme? ¿Se sabe cuándo suceden los hechos?». En un segundo momento, serán de naturaleza más indirectas, más abstracta, con una finalidad centrada en inferir detalles adicionales, deducir ideas principales no explícitas en el texto, colegir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto...; por ello, serán del tipo: «¿Qué pasó antes? ¿Y después? ¿Cómo era la situación de partida?». Por último, las preguntas deben permitir un juicio valorativo, que le sirvan al alumnado para evaluar la calidad de un texto, de las ideas expresadas en él o los propósitos del autor., y que serán del tipo: «¿Cómo calificarías el microcuento? ¿Crees que el cuento posee alguna relación con la situación sociopolítica del país en el que se escribió? ¿Por qué podemos decir que es realmente un cuento a pesar de la su brevedad?».

Tras la realización de la batería de preguntas y siguiendo la dirección de las agujas del reloj cada grupo la compartirá con otro de los grupos que deberá resolverlas, al tiempo que también deberá señalar si alguna de las preguntas plantadas no se corresponde con el nivel para el que han sido elaboradas. Tras el trabajo grupal, cada equipo entregará las preguntas y sus respuestas, y se analizarán entre todos prestando especial atención a las cuestiones que se ha señalado como errónea y a las razones de tal hecho.

Como complemento podemos leer para toda la clase el siguiente texto en voz alta y comentarlo al hilo de lo trabajado:

El cuento tendría un corte fantástico si tomamos al dinosaurio como algo real, como una conjunción del pasado prehistórico, donde esta criatura habita, con el presente de un mundo lógico y racional, donde vive el hombre. En otras

interpretaciones, estaríamos ante una narración de misterio o policíaca, si el dinosaurio fuera apodo de algún hombre. Podría tratarse también de una comedia, o incluso tener contenido político, si le damos esta connotación al término «dinosaurio». (Cerdán Vargas, 2003)

Como vemos, la aplicación de las metodologías activas permite el planteamiento de actividades que logran no solo que el alumnado entienda el texto, sino que pueda aprender a comprender, a descubrir qué elementos subyacen a esa comprensión. El procesar la información y trabajar los conceptos antes de la clase y tener que aplicarlos posteriormente, ofrece a los alumnos y alumnas la oportunidad de profundizar en sus conocimientos, al tiempo que les permite asumir una parte importante de su propio aprendizaje; es decir, logra que puedan pasar a ser sujetos más activos al proponer soluciones a problemas, debatir sobre cuestiones de relevancia, cooperar en la realización de tareas, generar ideas, etc. en resumen, no solo potencia el aprendizaje frente a la enseñanza, sino que también logra que el alumnado se vuelva cada vez más un actor más autónomo y más consciente de sus propias acciones.

Intertextualidad, constelaciones literarias y universo transmedia

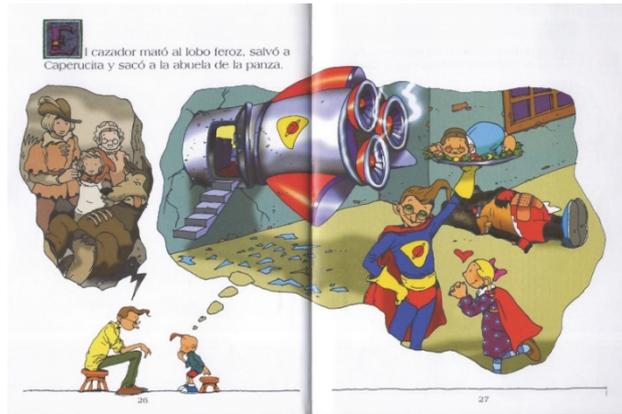
En el artículo ya citado del escritor Antonio Orejudo (2012) se planteaban dos formas de acercarnos a una obra literaria clásica: como si fuera una pieza de arqueología o como si fuera una novedad literaria. La primera implicaría el deseo de conocer un mundo que no es el nuestro. Estar interesados en descubrir que no siempre se ha vivido como vivimos nosotros ni han estado vigentes nuestros valores, nuestras creencias y nuestra manera de ver y de sentir las cosas. Por su parte, el acceso al libro antiguo como si fuera una novedad literaria desea ver en él un reflejo de nuestro mundo, las constantes que se han mantenido a lo largo del tiempo, las coincidencias —que las hay—, entre aquellas personas y nosotros. Es decir, se trata de descubrir *lo mucho que nos parecemos al héroe del Cantar, al hidalgo del Lazarillo o al Sancho Panza del Quijote*. Nosotros planteamos una tercera: acércanos a la obra como base de nuevas experiencias lectoras que pongan en relación las obras leídas con otras obras a partir de ciertos criterios: tema, personajes, época, ámbito geográfico, géneros, subgénero... Recordemos que como señal José Manuel Querol (2007): *las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden en muchos casos sorprender por su capacidad generadora de nuevos productos, así como por las relaciones que pueden establecer con otras obras*. Al igual que las otras dos maneras de acercamiento señaladas por Orejudo, este último tipo que proponemos no solo buscan la motivación de los discentes, que también, pues la llamada intertextualidad es hoy en día una realidad fenómeno de amplísima presencia en la vida de niños y adolescentes (Dueñas-Lorente, 2013), sino, sobre todo, promover actuaciones que pueden resultar eficaces a la hora de plantear competencialmente el acceso al acto lector. De hecho, uno de los campos sobre los que un texto literario requerirá siempre la necesaria cooperación del lector será el de las relaciones con otros textos, un hecho que no solo hará ver al estudiante la diversidad de un universo cultural tremendamente rico y complejo, sino que la asunción de esa ruptura de unicidad del texto a partir de su relación con otros dotará de una necesaria dimensión participativa al acto lector, pues ya no serán solo el autor o el propio texto quienes marquen los recorridos de lectura, sino que el acceso a su contenido, una vez tenido en cuenta su naturaleza intertextual, propiciará que el lector pueda asumir igualmente distintas formas de actuar, diversificando así la dimensión personal que caracteriza la recepción literaria. No se trata, pues, únicamente de constatar la existencia de una multiplicidad de relaciones entre los procesos creativos, sino también de determinar como el modo en que tenerlas en consideración, además de aumentar la posibilidad de tomar una obra literaria como trampolín hacia otras obras, afecta a los posibles actos de lectura.

Esta cuestión, nos ofrece, asimismo, otros elementos de interés, ya que el modo en que los estudiantes configuran su intertexto lector, con respecto a las lecturas literarias, no puede reducirse únicamente a las experiencias lectoras literarias, sino que deberá extender a universos creativos más amplios. El autor argentino Luis Pescetti acoge esta idea y la plasma en un divertido y clarificador libro-álbum que lleva por título *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. En

ella, la relación entre narración y experiencia personal determinante en el proceso de interpretación que se nos muestra reproduce el modo en que el niño protagonista transforma la versión clásica del relato que le cuenta su padre en algo muy alejado de la visión paterna, mediante el filtro de su imaginación, modulada, como vemos en la Figura 3, por las referencias ficcionales propias de un niño de nuestros días.

Figura 3

Portada y dibujo interior del álbum ilustrado Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)



Como vemos, al llevar a cabo una lectura, por sencilla que esta sea, hemos de considerar necesariamente el modo en que, junto a los elementos, digamos, propios del texto, podemos considerar aquellos otros que lo rodean y que inciden igualmente en su dimensión significantes. Son muchas las derivadas que posee esta realidad y que tiene que ver, por ejemplo, con la manera en que existen entre las distintas obras ciertas zonas de contraste o contacto alrededor de la manera en que los textos se configuran como actualizaciones de las distintas categorías architextuales o con el modo en que es posible rastrear ciertos motivos argumentales como formulas recurrentes que se repiten y actualizan una y otra vez al tomar cuerpo en productos narrativos de diferentes tiempos, lugares y formatos, gracias a lo cual, como nos muestran Balló y Pérez (1995), es posible descubrir a Ulises errando en los desiertos del western, a la Cenicienta convertida en corista de Broadway, a Macbeth encarnado en la trágica figura de un gánster, a Edipo descubriendo su culpabilidad en un viaje interplanetario, o a Orfeo renacido como director de cine. La existencia de este juego de espejos, además de permitirnos considerar las obras como frutos de un legado anterior sobre el que es posible de generar otros nuevos, dando lugar a una fértil continuidad creativa, también abre la posibilidad de crear constelaciones interrelacionadas de distinta índole sobre las que establecer procesos de acceso al texto literario tanto individuales como colectivos. Estos tipos de productos nos ayudarán, incluso sin renunciar a posibles ambiciones de acceso enciclopédico, a potenciar itinerarios de lectura más abiertos y sugerentes para nuestro alumnado.

En este contexto, una de las propuestas más interesantes en formación lectora que han surgido en los últimos años tiene que ver precisamente con esta naturaleza relacional de los textos literarios. Nos referimos a las llamadas *constelaciones literarias*, esto es, a ciertos itinerarios de lectura diseñados sobre la vinculación entre obras, cercana o alejadas en el espacio o en el tiempo, pero que abordan una misma cuestión concerniente a la condición humana, aprovechan un mismo procedimiento narrativo, o están ambientadas en un mismo lugar o en una misma época; al tiempo que, de forma general, buscan conciliar la lectura apasionada, la proyección personal y la apropiación espontánea con la lectura racional, distanciada y crítica, entendidos todos ellos como elementos claves de la educación literaria. Es decir, su utilización en el aula busca ofrecer al alumnado:

itinerarios de lectura que combinen el respeto a los lectores a que van destinados -las necesidades adolescentes de reconocerse en los textos que leen, por ejemplo- con la responsabilidad escolar de contribuir a su educación literaria, de brindar todos aquellos saberes y desarrollar todas aquellas estrategias que puedan ayudar no solo a salvar dificultades de lectura sino a construir una interpretación lo más sólida posible. (Jover, 2011)

Como señalábamos anteriormente, la enorme movilidad que vienen experimentando los contextos socioculturales en los que se mueve la literatura en los últimos se proyecta no solo en el modo en que se volaran las obras, y consiguientemente, se instauran los cánones literarios, sino también en la manera en que la literatura se relaciona con otras disciplinas tanto en lo referente a cómo comparte con ellas modelos culturales como al modo en que establecen determinados tipos de relación dialógica. Podemos decir que hoy en día nos encontramos inmersos, como nunca hasta este momento, en una especie de multiplicidad creadora que se ve continuamente incrementada mediante diferentes formas de producción que traen consigo formas de acceder y de escribir los textos literarios inéditas hasta el momento, y, con ellas, lógicamente, formas nunca vistas de recibir e interpretar esos mismos textos (Mestre, 2017). Así las cosas, nos encontramos con un panorama cultural en el que los modos tradicionales de transmisión literaria coexisten de manera fluida con otros nuevos, surgidos, casi todos, en el interior de la esfera de las tecnologías de la comunicación, lo que da lugar a diálogos interdiscursivos de enorme riqueza que pueden utilizarse para plantear intervenciones didácticas de diferente eficacia y rentabilidad. Es una evidencia que, como señala Dueñas Llorente:

Hoy la literatura y la educación literaria compiten con otros modos de ficción, de recreación de la vida humana, como teleseries, videojuegos, videoclips, de manera que la necesidad de la ficción de niños y adolescentes se ve socorrida por muy diversos procedimientos. La literatura ha perdido evidentemente buena parte de su protagonismo en este terreno durante las últimas décadas. (2013, p. 138)

Podemos decir, además, que, con mayor o menor intensidad, una gran parte de las obras literarias han sufrido a lo largo de su existencia procesos de expansión de diversa índole que han involucrado medios, lenguajes, plataformas y modos de expresión diferentes, dando lugar a constelaciones de orden intertextual plurimediató o multimodal de enorme riqueza. No se trata de una actividad exclusiva del momento actual, es cierto; basta con recordar, por ejemplo, el modo en que la Biblia ha inspirado cientos de obras de arte tanto en escultura como en pintura o en cine, a lo largo de la historia, y como dicha inspiración se ha traducido en procesos de interpretación muy variados. Difícilmente podremos, por ejemplo, interpretar la obra "la Torre de Babel" pintada en 1563 por Pieter Bruegel y que hoy se encuentra en el Museo Kunsthistorisches, de Viena (Figura 4) sin tener en cuenta el relato bíblico recogido en el Génesis, pero del mismo modo no entenderíamos la ironía que destila el capítulo de *Los Simpson* al que corresponde la Figura 5 sin esa referencia literaria.

Figura 4



Figura 5



En este contexto de permanentes dialécticas y relaciones complejas podemos servirnos didácticamente tanto del modo en que se generan constelaciones de carácter disciplinar, por ejemplo, aquellas de las que nos acerca Cristina Naupert (2010) al hablarnos del modo en que las novelas más emblemáticas de la literatura decimonónica pueden verse a través de los parentescos, influencias y préstamos que remiten a un patrón cultural común, por más que cada desarrollo artístico sea único; como de la manera en que se forman aquellas otras que poseen una naturaleza multidisciplinar, sin duda de mayor interés para nuestros estudiantes. Pensemos, por ejemplo, en el modo en que se han ido generando constelaciones de enorme riqueza surgidas de las mutaciones producidas a lo largo de los años en el universo ficcional multimedia a partir de lo que Balló y Pérez (1997) han denominado “argumentos fundacionales. Las posibilidades de aplicación didáctica de estas constelaciones son evidentes, a la par que diversas; pues, por un lado, dada la variedad de los elementos posibles sobre los que pueden definirse (tengamos en cuenta que el desarrollo expansivo de tales intertextos puede darse tanto sincrónica como diacrónicamente, tanto nacional como internacionalmente) pueden existir constelaciones de muy variada índole; pero, por otro, la entrada a estas constelaciones puede dar lugar a tantas perspectivas de acceso como intereses y posibilidades se pongan en juego.

Pensemos, por ejemplo, en cómo los espectadores que hayan ido a los cines a ver la última versión de King-Kong (2005), por utilizar una obra ampliamente conocida, pueden agruparse de forma muy diferente según el tipo de lectura que hayan aplicado. Seguramente, una gran mayoría, habrá visto en el texto de Peter Jakbson únicamente la narración de aventuras, que sin duda es el filme; otros muchos, seguramente, habrán cotejado, además, el texto con su precedente inmediato la versión realizada en 1976, por John Guillermin y producida por Dino de Laurentis; otros, puede que la hayan comparado con su versión primigenia la realizada en 1933 por Merian C. Cooper, incluso, puede que, otros, hayan llegado a plantear el nivel de relación con el argumento germinal escrito por Merian C. Cooper y Edward Wallace O´Really. Es posible que también sea grande el número de receptores que hayan visto (sobre todo si han tenido acceso a las distintas críticas y textos de promoción) en el filme una recreación de la leyenda de *La Bella y la Bestia*, si bien quizá la relación se establezca más que con un texto concreto con esa especie de lugar común a que ha dado lugar la historia recogida, en su momento, por Madame de Beaumont en su *Almacén de los niños*, y popularizada por Perrault. Pocos, sin embargo, habrán visto en ella una nueva ejemplificación de la relación de atracción/repulsión entre belleza y fealdad y con ello los ecos y lazos que la unen con otros textos como *El jorobado de Nôtre-Dame*, de Víctor Hugo, *El fantasma de la Ópera*, de Gaston Leroux o *Cyrano de Bergerac*, de E. Rostand, *La Bête* (1975), de W. Borowczyk o, por citar otro caso de reciente éxito, el relato de William Steig, *Shrek* (o, sobre todo, la película homónima de animación basada en este texto y dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jensen en 2001), y seguramente, muchos menos, habrán relacionado el texto cinematográfico dirigido por Jakbson con el prototexto mitológico del que todos estos textos pueden considerarse derivaciones: *la historia de Psique y Eros*, contada por Apuleyo en su famoso *Asno de oro*, allá por el siglo II, que a su vez recogía una antigua tradición. Como vemos, cada uno de nosotros puede elaborar, en función de su selección sus propias constelaciones personales en las que pueden confluir películas, novelas, juegos, ilustración... y en las que veremos reflejado nuestro intertexto lector, basado en experiencias personales, intereses, recomendaciones, estilos (Rovira-Collado, 2018). Obviamente, de este extenso cañamazo de relaciones pueden surgir formas de acercamiento didáctico y análisis comparativo de muy diverso tipo y funcionalidad.

A todo esto, dentro de los posibles usos didácticos que nos ofrece el complejo y rico contexto relacional que venimos señalando, podemos sumar la configuración de constelaciones dentro del aula como producto final de una práctica lectora. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de desarrollar como propuesta didáctica un proceso múltiple de reescrituras narrativas a través de diferentes soportes mediante las que podemos expandir una narración existente y elaborar constelaciones multimodales sobre la base de distintas lecturas. Se trataría de que en cada constelación confluyeran la narración audiovisual, la icónica, la gestual... a través de creaciones que, aunque posibilitan un consumo autónomo, se complementaran y retroalimentaran en diferentes niveles, al tiempo que se difundían a través de medios y formatos, enlazados todos de manera hipertextual a través de Internet (Landow citado por Rovira-Collado, 2018,

p. 280). Esta acción no solo supondría la creación de textos nuevos, pues cada texto sería el resultado de la transformación de un texto previo; sino que, al mismo tiempo, en tanto actualización significativa de una obra existente, el alumnado como sujeto enunciador llevaría a cabo una interpretación personal de ese texto originario, la cual se proyectaría semánticamente sobre él. Lógicamente nuestra función como docentes conllevaría asumir que una gran parte de nuestro alumnado le va a resultar complicado comprender algunas de las actuaciones que ha de desarrollar, por ejemplo, aquellas que implican producir textos coherentes o el correcto uso de determinados formatos. Sin embargo, ahí radica una parte fundamental de nuestra labor como docentes dentro del enfoque competencial al que venimos refiriéndonos, pues una vez admitido que lo relevante es que el alumnado descubra, haga, reflexiones, diga, proyecte... ayudar a que esto sucede mediante nuestra orientación y mediación resulta casi una exigencia.

Bibliografía

- ALVAREZ, P. (13 de mayo de 2017). Novelas por WhatsApp: lo último para fomentar la lectura entre los jóvenes. *Fcinco-F5*.
<https://www.elmundo.es/f5/comparte/2017/05/13/59159f4ae5fdead33e8b461a.html>
- AGUIRRE ROMERO, J.M. (2000). De la novela al cine infantil: la anulación crítica de los textos en la adaptación audiovisual. En F. García García (Coord.), *La imagen del niño en los Medios de Comunicación* (221–235). Huerga & Fierro.
- BALLÓ, J. Y PÉREZ, X. (1997). *La semilla inmortal*. Anagrama.
- BENGOECHEA, A., GARCÍA, M., JOVER, G., LINARES, R., RUEDA, F., SÁNCHEZ, F.J., SOLÍS, I., Y VÁZQUEZ M. (s.f.), *Frente a la diversidad*.
<https://sites.google.com/site/frentealaadversidad/>
- CERDÁN VARGAS, F. (2003). Augusto Monterroso y el minicuento. *La Palabra y el Hombre*, 125, 35–42.
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/463>
- CERRILLO TORREMOCHA, 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/>
- CAIRNEY, T.H. (2022). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21–31.
- COLOMER, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8 (pp. 127–171). Universidad de Zaragoza.
- CHAN NÚÑEZ, M.E. Y TIBURCIO SILVER, A. (2000). *Guía para el Diseño de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo*. Innova, Universidad de Guadalajara.
- DELGADO, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39–53.
- DUEÑAS LORENTE, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135–156
http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56
- FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, G. (2022). Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto, ilustración y contraseñas culturales en El Hematocrítico. *MonTI*, 14, 210–232.
- GONZÁLEZ, L.D. (2014). Tipos de lectores. *Luis Daniel González*.
<https://luisdaniel-bf.medium.com/tipos-de-lectores-692f83df9bb0>
- GONZÁLEZ LANDA, M.C. (1991). Propuesta metodológica para el análisis e interpretación de textos líricos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 47–67.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110047A>
- GUTIERREZ-BRAOJOS, C., Y SALMERÓN PÉREZ, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202

- HILARIO SILVA, P. (2008). El diálogo intertextual en la construcción del sentido. "Monje a la orilla del mar", de Jesús Hilario Tundidor, como hipertexto de una obra de C.D Friedrich. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 39.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero39/monjemar.html>
- HILARIO SILVA, P. (2022). *Lectura de una lectura*. Cuadernos del laberinto.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., Y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- JOVER, G. (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2012). El impacto digital en la literatura. Presencia de la tecnología virtual en Los vivos y los muertos. *Les Ateliers du SAL*, 0, 4–25
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Servicios de publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). El intertexto lector. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2010): La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En Mendoza Filloa y A. y Romea, C. (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143–174). Horsori.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 53–69.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133>
- MANSILLA TORRES, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, 41, 131–143.
<https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- MARGALLO GONZÁLEZ, A.M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 139–156.
<https://doi.org/10.35362/rie590460>
- MESTRE; A. (octubre de 2017). El papel del lector en la postmodernidad. *Entreletras, revista digital en español de cultura y algo más...*
<https://www.entreletras.eu/letras/el-papel-del-lector-la-posmodernidad/>
- MARTÍN GARZO, G. (2003). La literatura como fascinación. En *Bibliotecas para todos. La lectura y los servicios especializados* (pp. 13–28). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- OREJUDO, A. (3 de diciembre de 2012). El 'Cantar de Mío Cid' es un coñazo. *Eldiario.es*.
http://www.eldiario.es/Kafka/Cantar-Cid-conazo_0_75592482.html
- PINZÁS, J. (2002). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- QUEROL SANZ, J.M. (2007). *La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios* [Ponencia]. Curso "La construcción del texto" (APE "Quevedo" y Universidad Autónoma de Madrid), Madrid, España.

- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2018). Aprendizaje. Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen. En P. Mato (Coor.) *Calmar la educación. Palabras para la acción* (pp. 44–49). Asociación Educación Abierta.
- ROVIRA-COLLADO, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, 29*, 275–312.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Graó.
- TICHING (13 de julio de 2017). Teresa Colomer: “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”. *El blog de Educación y TIC*.
<http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>
- VARAS MAYORAL, M. Y ZARIQUIEY BIONDI, F. (2011). Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 505–560). Fundación SM.

Resumen.

Planteada como el camino para lograr que el alumnado desarrolle unos hábitos lectores consolidados que le permitan juzgar lo que lee y valorar el modo en que esa lectura contribuye a su formación como persona, la educación literaria supuso un cambio decisivo en los presupuestos sobre los que se asentaba la formación literaria. La asunción del enfoque competencial ya iniciado con la LOE en 2006 y ahora consolidado en la LOMLOE no hace sino contribuir a reforzar muchos de los postulados sobre los que se fundamentó su implantación. En este sentido, la idea de convertir el aula en un contexto comunicativo real ha promovido modelos docentes que, inspirados en las nuevas metodologías activas, buscan potenciar planteamientos didácticos que, más allá de los presupuestos historiográficos, los esquemas comunicativos mecanicistas o los recurrentes presupuestos formalistas y filológicos dominantes, plantean dar prioridad en el terreno de la literatura a propuestas pedagógicas más participativas, indagatorias, exploratorias y creativas. A lo largo del presente trabajo indagaremos en algunos de los cambios que está suponiendo, desde el punto de vista didáctico, la instauración del concepto de competencia literaria y el modo en que esta guarda relación con el desarrollo de elementos como la escucha activa, la investigación, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico...; con los que, junto a la inclusión de nuevos recursos tecnológicos, se pretende potenciar no solo el aprendizaje frente a la enseñanza, sino también que el alumnado se vuelva un lector cada vez más autónomo y consciente de su propio aprendizaje.

Palabras clave. Educación literaria; Transmedia; Metodologías activas; Enfoque competencial.

Abstract.

Literary education is seen as the way to ensure that students develop consolidated reading habits that enable them to judge what they read and to assess the way in which this reading contributes to their personal development, and it marked a decisive change in the assumptions on which literary education was based. The assumption of the competency-based approach already initiated with the LOE in 2006 and now consolidated in the LOMLOE only helps to reinforce many of the postulates on which its implementation was based. In this sense, the idea of turning the classroom into a real communicative context has promoted teaching models that, inspired by the new active methodologies, seek to promote didactic approaches that, beyond historiographical assumptions, mechanistic communicative schemes or the recurrent formalist and philological dominant assumptions, propose to give priority in the field of literature to more participatory, inquisitive, exploratory and creative pedagogical proposals. Throughout this paper we will investigate some of the changes that the establishment of the concept of literary competence is bringing about from the didactic point of view, and the way in which this is related to the development of elements such as active listening, research, cooperative work, critical thinking... with which, together with the inclusion of new technological resources, the aim is not only to promote learning as opposed to teaching, but also for students to become increasingly autonomous readers who are aware of their own learning.

Key-words. Literary education; Transmedia; Active methodologies; Competency-based approach.

Pedro Hilario Silva

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
philariosilva@gmail.com

Los nuevos espacios virtuales en la enseñanza de las competencias lingüísticas y literarias: diseño y funciones de la biblioteca digital escolar _____

The new virtual spaces in the teaching of linguistic and literary skills: design and functions of the school digital library _____

Javier Fernández Delgado

Partamos de la consideración de que, a pesar de su relevancia en los centros educativos, las bibliotecas escolares están entrando en una difícil competencia con las plataformas virtuales ya que, a día de hoy, se desconoce la manera efectiva de integrarlas en la cultura digital que se propugna para los centros y las aulas; nadie sabe muy bien qué hacer con ellas. Dado que vivimos tiempos de cambios normativos, parece sensato comenzar con un análisis de las leyes y currículos educativos, así como de informes que diagnostican el estado de la cuestión de las bibliotecas escolares. En la normativa destaca el papel que se atribuye a las competencias lingüísticas y literarias en su puesta en marcha, lo cual contrae una gran responsabilidad. Seguiremos luego con la presentación de algunas posibilidades que permitirían el desarrollo de auténticas bibliotecas escolares digitales, posibilidades que habría que explorar en la práctica, examinando casos reales y evaluando sus resultados, de manera que se pudieran proponer a los centros algunos modelos que revitalicen sus bibliotecas, haciendo de ellas elementos nucleares de la cultura digital educativa, que está irrumpiendo de manera imparable. Finalmente, como conclusión, presentaremos las líneas generales de un proyecto colaborativo con varias líneas de investigación sobre la materia, incluida la de los vínculos con el Aula del Futuro.

1. El marco normativo de la biblioteca escolar: leyes y currículos

La [LOE](#) de 2006 se refería explícitamente a las bibliotecas escolares en el artículo 113, que ha quedado vigente tal cual tanto en la [Lomce](#) de 2013 como en la [Lomloe](#) de 2020, por lo que es el marco normativo de referencia en la actualidad.

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

*1. Los centros de enseñanza dispondrán de una **biblioteca escolar**.*

2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la

presente Ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente Ley.

4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.

5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

Este desarrollo viene precedido del artículo 1.2, que en la actualización de 2020 se ha enriquecido con cuestiones de salud y medioambientales, pero que mantiene la alusión al uso de bibliotecas en el entorno educativo.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, humanos y materiales, las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de **bibliotecas**, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Por otro lado, presentado sin conexión con lo anterior, la **Lomce** de 2013 añadía el nuevo «Artículo 111 bis. Tecnologías de la Información y la Comunicación» en el que se refiere a los entornos virtuales de aprendizaje -'la extensión del concepto de aula con acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento'-, recursos didácticos y plataformas digitales, TIC, la competencia digital docente y la cultura digital en el aula:

2. Las **entornos virtuales de aprendizaje** que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, permitir a los alumnos y alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual.

[...]

4. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá **plataformas digitales y tecnológicas** de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las Administraciones educativas y otros agentes para su uso compartido. Los recursos deberán ser seleccionados de acuerdo con parámetros de calidad metodológica, adopción de estándares abiertos y disponibilidad de fuentes que faciliten su difusión, adaptación, reutilización y redistribución y serán reconocidos como tales.

5. Se promoverá el uso, por parte de las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de **competencia digital docente** que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.

La Lomloe ha mantenido ese artículo 111 bis, enriqueciéndolo notablemente, ya que durante los siete años que separan las dos leyes educativas se ha intensificado la transición digital, que culminó durante el confinamiento, ya en forma impetuosa de tsunami. Se alude a que «regulará un número identificativo para cada alumno o alumna», y la

nueva redacción pone el énfasis en los aspectos del uso inadecuado, la seguridad, la inclusión... y la cultura digital en los centros y las aulas, favorecida por una estrategia digital:

5. Las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas deberán establecer las condiciones que hagan posible la eliminación en el ámbito escolar de las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red. Se fomentará la confianza y seguridad en el uso de las tecnologías prestando especial atención a la desaparición de estereotipos de género que dificultan la adquisición de competencias digitales en condiciones de igualdad.»

6. El Ministerio de Educación y Formación Profesional elaborará y revisará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los marcos de referencia de la competencia digital que orienten la formación inicial y permanente del profesorado y faciliten el desarrollo de una **cultura digital** en los centros y en las aulas.»

7. Las Administraciones públicas velarán por el acceso de todos los estudiantes a los recursos digitales necesarios, para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y niñas en igualdad de condiciones.

Por último, se modifica el artículo 121, que queda redactado en estos términos:

*El proyecto educativo del centro recogerá asimismo la **estrategia digital del centro**, de acuerdo con lo establecido en el artículo 111 bis.5*

Así que el establecimiento de la *cultura digital* en los centros y en las aulas es un mandato inequívoco.

Por otro lado, en mayo de 2022 se actualizó el *Marco de referencia de la competencia digital docente* mediante Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, que es un [pdf de 48 páginas](#) en el que no aparece el término «biblioteca». Sin embargo, unos meses antes, el 7 de marzo, el Intef (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) había publicado un documento con el *Borrador del nuevo Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*, un [pdf de 209 páginas](#) que incluía una columna dedicada a *Afirmaciones y ejemplos sobre el desempeño*, para facilitar la interpretación de las *Etapas de progresión, Niveles de progresión e Indicadores de logro*, columna que tras el Acuerdo quedaría con la cabecera más reducida de *Afirmaciones sobre el desempeño*, ya sin ejemplos. Precisamente en esa columna aparece un ejemplo que nos interesa resaltar (p. 207), que corresponde al nivel C1 (avanzado) del ÁREA 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado, en el apartado 6.5. Resolución de problemas.

6.5. Resolución de problemas			
Etapas de progresión	Niveles de progresión	Indicadores de logro	Afirmaciones y ejemplos sobre el desempeño
C. Investigación e innovación en el diseño de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia del alumnado para comprender el funcionamiento de las tecnologías y actuar como prosumidor en una sociedad digital	C1. Coordinación o diseño de las actuaciones del centro para desarrollar la competencia digital del alumnado para que resuelva problemas cotidianos y se desenvuelva en un mundo digitalizado haciendo un uso creativo y crítico de las tecnologías digitales	6.5.C1.1. Coordina o colabora en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas recogidas en el plan digital del centro para asegurar la continuidad en el desarrollo de la competencia del alumnado para usar las tecnologías para resolver situaciones cotidianas y llevar a cabo proyectos personales, de modo individual o colectivo. 6.5.C1.2. Evalúa la idoneidad de las tecnologías y servicios digitales empleados en el centro educativo	Coordino o contribuyo activamente al diseño, implementación y evaluación de las actuaciones del plan digital del centro para garantizar la continuidad en el desarrollo de la competencia digital del alumnado en el uso de las tecnologías digitales para dar respuesta a problemas cotidianos y llevar a la práctica proyectos individuales y colectivos de forma que pueda desenvolverse en una sociedad digital en continua evolución. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Colaboro en el equipo de la biblioteca escolar, integrado por alumnado y profesorado, que está llevando a cabo un proyecto con un doble objetivo: fomentar la lectura y hacer que el alumnado se familiarice con la realización de trámites por vía electrónica. Para ello, además de implementar un sistema digital para la catalogación, la gestión de los préstamos y la consulta del catálogo, está creando un sistema de formularios que se conecta al entorno virtual de cada grupo para que el alumnado haga recomendaciones de lectura en formatos multimedia que luego son publicados en la web de la biblioteca.

Ejemplo:

Colaboro en el equipo de la biblioteca escolar, integrado por alumnado y profesorado, que está llevando a cabo un proyecto con un doble objetivo: fomentar la lectura y hacer que el alumnado se familiarice con la realización de

trámites por vía electrónica. Para ello, además de implementar un sistema digital para la catalogación, la gestión de los préstamos y la consulta del catálogo, está creando un sistema de formularios que se conecta al entorno virtual de cada grupo para que el alumnado haga recomendaciones de lectura en formatos multimedia que luego son publicados en la web de la biblioteca.

Retengamos varios conceptos: tramitación y catalogación digital, contenidos multimedia con recomendaciones de lectura que se publican en la web de la biblioteca que, por tanto, tiene y gestiona una web donde se suben contenidos de alumnos.

Examinemos ahora los **currículos educativos de Primaria, Secundaria y Bachillerato** recientemente aprobados **por la Comunidad de Madrid** —en el mes de julio de 2022— y las referencias a la biblioteca escolar y a diversos elementos de la cultura digital. Podría hacerse lo mismo con los [currículos de otras Comunidades](#).

En el [currículo de Educación Primaria](#) de 13 de julio aparece la expresión *biblioteca* a secas, sin el calificativo *escolar*, referida en los tres ciclos únicamente al área de Lengua Castellana y Literatura en los bloques *B. Comunicación* y *C. Educación literaria*, que en el tercer ciclo se exponen así, respectivamente:

*—Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda y selección de información (toma notas, elabora esquemas, guiones, mapas conceptuales, sigue un plan de trabajo, expresa conclusiones con claridad etc.) en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos, entre ellos el periódico. Reconocimiento de autoría y respeto por las producciones ajenas. Comparación, organización y valoración crítica de la información. Uso autónomo de la **biblioteca**, así como de recursos digitales del aula.*

*—Uso autónomo de la **biblioteca de aula o de centro** como escenario de actividades literarias compartidas.*

En contraste, la digitalización está presente de forma constante en todas las áreas, como en Ciencias de la Naturaleza, donde ya en el primer ciclo (y en los siguientes) se pretende lograr como competencia específica 1:

Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red para reelaborar y crear contenido digital.

O en el área de Ciencias Sociales, donde en todos los ciclos se estipula el conocimiento y uso de:

...medios y recursos analógicos y digitales...

El *perfil de salida* de Primaria incluye en la *Competencia digital* (CD) 5 descriptores operativos, entre los que se encuentran

CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.

CD3. Participa en actividades y/o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales que permitan construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar en grupo, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura y responsable ante su uso.

Estos descriptores complementan los enunciados algo antes en la *Competencia en comunicación lingüística* (CCL), y se sobreentiende que lo digital será una de las maneras de practicar la lectura:

CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal,

social, y educativo, con acompañamiento puntual, para participar en contextos cotidianos para construir conocimiento. CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal.

CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su desarrollo madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.

Se aprecia, que las competencias lingüística y digital van estrechamente unidas y alcanzan ya un nivel considerable de habilidad al término de la Primaria.

Si examinamos el [currículo para Enseñanza Secundaria Obligatoria](#) de 20 de julio encontramos que se refiere explícitamente a la *biblioteca escolar* en cuatro ocasiones, al tratar la materia de Lengua Castellana y Literatura (únicamente en esa materia) y la competencia específica 6. de

Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

[...]

*La **biblioteca escolar**, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, y como centro neurálgico de recursos, formación y coordinación, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia.*

La expresión vuelve a aparecer al tratar la *Educación literaria* en los contenidos de 2.º ESO, e incorpora una alusión a las (¿plataformas, bibliotecas?) *virtuales*:

*– Criterios y estrategias para la selección de obras variadas de la literatura española y universal y de la literatura juvenil, en soporte papel y digital, incluyendo nuevos géneros y formatos como novela gráfica o cómic, de manera orientada, a partir de la exploración guiada de la **biblioteca escolar**, de las **virtuales** y de la pública disponible, para el desarrollo de una toma de conciencia progresiva de los propios gustos e identidad lectora, promoviendo la lectura en voz alta y la lectura compartida.*

Así ocurre también para 3.º y 4.º ESO, aunque ha desaparecido la alusión a las *virtuales*:

*...a partir de la utilización autónoma de la **biblioteca escolar** y pública disponible...*

En contraste, la expresión *bibliotecas virtuales* se encuentra citada como tal únicamente en la materia de *Lengua Extranjera* en 1.º ESO en *Contenidos de Comunicación*:

*Utilización dirigida de la biblioteca del centro, las **bibliotecas virtuales** y de recursos on line.*

Más frecuente es la alusión a las *plataformas virtuales*, expresión literal siempre en plural que aparece dieciséis veces en distintos lugares: en *Contenidos. B. Comunicación* de la materia de Lengua Castellana y Literatura en 2.º ESO, 3.º ESO:

3.2. Leer y escribir (...) Alfabetización mediática e informacional (...) Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

También se menciona en Lengua Extranjera, dentro de la *Competencia específica 4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas...*

...pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para traducir, analizar,

interpretar y compartir contenidos...

Y en *Contenidos de Comunicación* de 1.º ESO y 2.º ESO:

– *Presentación de herramientas analógicas y digitales básicas para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.*

En 3.º y 4.º ESO se sofistican algo más, ya que se mencionan las *aulas virtuales* y las *herramientas digitales colaborativas*, incluso las *redes sociales*:

– *Utilización eficaz de herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.*

[3.º ESO] *Utilización adecuada y autónoma de las aulas virtuales, foros y distintas redes sociales como herramienta de obtención e intercambio de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

[4.º ESO] *Participación en proyectos e intercambios personales o virtuales con estudiantes de países de lengua extranjera a través de herramientas digitales colaborativas que incidan favorablemente en las relaciones personales y académicas.*

La materia de Lengua Extranjera también alude a las *plataformas virtuales* en los diferentes cursos, y otro tanto sucede con la materia de Tecnología y Digitalización.

En el *perfil de salida* de la enseñanza básica, que incluye tanto Primaria como Secundaria Obligatoria, establecido en el artículo 11 y el Anexo I del *RD de ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* de 29 de marzo, de aplicación común a todos los currículos autonómicos, se determinan las competencias clave —comunicación lingüística, plurilingüe, digital y otras— y los descriptores operativos que las concretan, comparando además el nivel de Primaria y el de Secundaria. No aparece el término *bibliotecas*, pero sí los hacen numerosos elementos que fácilmente se podrían vincular a ella, por ejemplo, en la *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*:

Descriptores operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

O, por supuesto, en la *Competencia digital (CD)*:

Descriptores operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.</p> <p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.</p> <p>CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.</p> <p>CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p> <p>CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.</p>	<p>CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.</p> <p>CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.</p> <p>CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p> <p>CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p> <p>CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>

Como puede comprobarse fácilmente, el nivel indicado en Primaria asciende varios escalones en la pericia exigida en Secundaria, una madurez competencial que puede sorprender a las generaciones que crecimos en un mundo exclusivamente analógico —y libresco de papel impreso— y hemos vivido la transición digital, cada vez más acelerada. Además, en la explicación de las *situaciones de aprendizaje* se subraya:

Con estas situaciones se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar y aplicar lo aprendido en contextos cercanos a la vida real (...)

Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.

Así que el uso de recursos digitales no es una opción, es una obligación, y además debe vincularse al mundo cotidiano.

Nos resta el repaso al *currículo de Bachillerato* del 20 de julio de 2022. La *biblioteca escolar* se menciona una única vez y en los mismos términos que en el currículo de la ESO, referida exclusivamente a la materia de Lengua Castellana y Literatura y la misma *Competencia básica*:

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas (...)

Se debe procurar que el alumnado consulte fuentes de información variadas en contextos sociales o académicos para la realización de trabajos o proyectos de investigación, en especial sobre temas del propio currículo o de las obras literarias leídas. Estos procesos de investigación deben tender al abordaje autónomo de su planificación, gestión y almacenamiento de la información para su recuperación óptima, y del respeto a las convenciones de presentación establecidas (índice, organización en epígrafes, procedimientos de cita, notas a pie de página, bibliografía y webgrafía) a la par que al desarrollo de la creatividad y la adecuación al contexto en la difusión de su nuevo aprendizaje. La biblioteca escolar, como espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia.

En contraste con lo establecido en la ESO, en ambos cursos de Bachillerato la *Educación literaria* (en *Contenidos. C*) contempla la *lectura autónoma* y para ello prescribe:

– *Utilización autónoma de todo tipo de bibliotecas, físicas y digitales.*

Y la Lengua Extranjera, de manera análoga a la ESO, incluye en *Contenidos*, apartado *Comunicación*:

– *Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc. Comprensión en manuales, páginas web y otros textos informativos oficiales, institucionales, o corporativos, de información concreta para la resolución de tareas de clase o trabajos de investigación.*

En la materia de Literatura Universal se menciona:

Los textos literarios han de constituir el eje de la materia; los contenidos, las actividades y los recursos utilizados han de ser trabajados a partir de fragmentos u obras completas escogidas entre las representativas de la tradición universal. La autonomía interpretativa que deriva de este contacto directo con el texto literario ha de ir acompañada de un apoyo documental en las propias interpretaciones que habrá de basarse en el uso continuado y autónomo de las bibliotecas, en soporte papel o digital, y en el uso fiable de internet.

Y en el apartado de *Lectura autónoma* de los *Contenidos* se señala:

– *Utilización autónoma y frecuente de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales.*

Las *plataformas virtuales* y similares se citan también en las materias de Biología, Geología y Ciencias Ambientales y en Lengua Extranjera.

Por último, la regulación común del [RD por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato](#) de 5 de abril establece la continuidad con las competencias clave del **perfil de salida** de la enseñanza básica y el nivel que debe alcanzarse ahora. Tampoco se menciona el término *bibliotecas*, pero el impulso digital es señalado.

Por ejemplo, en la *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*:

Descriptores operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna:..	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.	CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

O en la *Competencia digital (CD)*:

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
<p>CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.</p> <p>CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.</p> <p>CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>	<p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.</p> <p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.</p> <p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>
Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
<p>CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p> <p>CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>	<p>CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p> <p>CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>

Por último examinemos el término «biblioteca» en las [Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid](#), de 13 de julio de 2022:

Los directores y jefes de estudios de los centros de Enseñanza Secundaria asignarán a cada profesor las horas de guardia y/o las horas de atención a biblioteca necesarias para que queden cubiertas todas las necesidades del centro...

Además de horas lectivas, se contempla también la posibilidad de asignar horas complementarias para «Organización y funcionamiento de la biblioteca del centro». El profesor con funciones de bibliotecario parece seguir ahí, aunque inespecífico.

En fin, que en las leyes y currículos educativos las bibliotecas están presentes, aquí y allá, pero la propia biblioteca escolar o del centro aparece de forma muy somera, normalmente vinculada a la materia de Lengua Castellana y Literatura, aunque su cuidado puede competir a cualquier profesor. En cualquier caso, en la normativa es evidente el papel de **liderazgo que se atribuye a las competencias lingüísticas y literarias** con respecto a las bibliotecas escolares. Aquella escasez contrasta con la presencia más constante de las alusiones a las *plataformas virtuales* y otros recursos digitales, que aparecen como condición necesaria de los logros en enseñanza y aprendizaje y de la implantación de la cultura digital en los centros y en las aulas.

2. Diagnósticos sobre la biblioteca escolar: informes e ideas para tomar impulso

Así pues, la biblioteca escolar se presenta con gran timidez en los currículos mientras que, en paralelo, pero sin vincularlos realmente con aquella, se desarrollan los recursos digitales, plataformas virtuales y demás artilugios que solemos asociar directamente con la competencia digital. De los currículos no se desprende un mandato explícito de desarrollar la biblioteca escolar en el sentido de la digitalización, aunque se confirme la existencia de la primera y su

uso en las Lenguas, y, por otra parte, la crucial importancia de todo lo relacionado con lo virtual y digital. Es como si no se hubiera considerado vincular ambos ámbitos y **conceder a la biblioteca escolar las estanterías virtuales** que ampliarían su espacio físico al universo digital. Un océano digital que existe sin la menor duda fuera de los muros de la biblioteca, que se ha incorporado a marchas forzadas al trabajo de aula durante la crisis del confinamiento y ha acelerado la necesidad de lograr pericia en la competencia digital tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

No debe extrañarnos la situación actual de la biblioteca escolar, que vivió una edad de oro que se convirtió en edad de hierro con la crisis de hace una decena de años, cuando desaparecieron las financiaciones para constituir y ampliar las bibliotecas e incluso contratar bibliotecarios externos que las atendieran, cuando se constituyó una **Red de Bibliotecas Escolares al hilo del Plan Regional de Fomento de la Lectura** (2007, p. 140). El incremento de las horas lectivas también ha dificultado que el nuevo perfil de profesor-bibliotecario se consolide, aunque formalmente, como vimos en las *Instrucciones para 2022-2023*, se mantenga una cierta disponibilidad horaria. Solo algunos centros contemplan en sus documentos organizativos proyectos de biblioteca.

Baró y Miret presentaron un balance del proceso hacia 2017 (págs. 128, 134 y 136):

Los años transcurridos desde 2008 hasta hoy han sido, sin lugar a dudas, los de máximo desarrollo de nuestras bibliotecas escolares. Sin embargo, en este periodo encontramos un momento de impulso inicial, que finalizó hacia el 2011, y una etapa de estancamiento —cuando no de retroceso— que llega hasta el 2016.

*[...] La **biblioteca escolar digital** está muy lejos de ser una realidad y existen pocas experiencias que exploren nuevas formas de gestión y explotación de contenidos, más allá de experiencias aisladas de préstamo de tabletas o libros electrónicos. Obviamente esto exige una intervención política en otro plano, más allá de las iniciativas de promoción de la lectura, que apueste por la integración de un nuevo perfil en los centros escolares, especialista en la gestión de la información y el conocimiento, tal como lo sugiere el reciente documento del Grupo de trabajo de alfabetización informacional [2016]. La propuesta incluye una normativa que regule la función y los requisitos del profesor-bibliotecario, así como un proceso de acreditación para el ejercicio de este puesto en todo centro de enseñanza, que habrá de comenzar en el curso escolar 2016-2017.*

*[...] ayudar a un debate fértil para afrontar un futuro desconcertante —sí—, pero que sitúe a la biblioteca escolar como el **entorno de aprendizaje conectado** probablemente más viable de la educación formal. Su centralidad en la vida académica y, a su vez, la marginalidad respecto a ciertas prescripciones que imponen las dinámicas de las aulas, la sitúa en un lugar privilegiado para tender puentes, lo que hoy se configura como una de las claves de la educación.*

Este diagnóstico es coincidente con el que realicé yo mismo en la ponencia «**La biblioteca escolar digital móvil: un modelo**» presentada al I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares, CIBES 2015, incluida en las *Actas* que publicó la Universidad Carlos III de Madrid y de la que este artículo es en cierta medida una continuación y una puesta al día. Entonces exploré diversas formas en que se podría digitalizar la biblioteca escolar al hilo de los recientes cambios legislativos y tecnológicos de aquellos días, cuando los inicios del aprendizaje móvil. Han pasado siete años y muchísimas cosas han cambiado, y otras no tanto o muy poco. Entonces, las conclusiones fueron estas:

La biblioteca escolar digital móvil se encuentra en sus inicios formales, pero en la práctica inunda el entorno escolar: la comunidad educativa está «movilizada» y necesita que el catálogo en línea refleje la accesibilidad a contenidos educativos digitales enlazados, que hayan sido seleccionados y filtrados por la propia comunidad o procedan de catálogos colectivos, que incluyan publicaciones en línea mediante catalogación móvil por los propios usuarios. Estos serían los rasgos del modelo. Que aporte la mejor organización de la información, adecuada a la audiencia escolar. La utilización del catálogo puede ser la línea maestra del aprendizaje de la competencia digital en cualquier materia.

Recientemente, en el **Informe de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares 2021**, del Consejo de

Cooperación Bibliotecaria, órgano de cooperación técnica entre las administraciones educativas, se señala el amplio concepto que se maneja de la biblioteca como centro de recursos de lectura, información y aprendizaje:

*Para la Comisión, la biblioteca es un **centro de recursos de lectura, información y aprendizaje**, que debe adaptar sus actuaciones a las nuevas necesidades educativas, de forma que pueda contribuir a la adquisición de las competencias básicas, apoyando las distintas áreas del currículo, así como las alfabetizaciones múltiples (lectora, mediática e informacional) de toda la comunidad escolar. Se pretende superar el concepto de la biblioteca como espacio donde se fomenta únicamente la lectura para ir más allá y considerarla como un espacio donde se lee, se investiga, se aprende, se colabora y se innova.*

Leer, sí, pero también investigar, aprender, colaborar e innovar. La biblioteca escolar se tiene que transformar:

...transformación de las bibliotecas escolares en agentes mediadores, presenciales y virtuales, que actúen a su vez como formadores en el marco de la autonomía del centro educativo y en conexión con el entorno y las redes bibliotecarias.

El informe aporta varias estadísticas significativas, como este botón de muestra:

Los usuarios pueden conectar sus dispositivos propios a Internet a través de la conexión inalámbrica de la biblioteca en el 58,9% de los centros.

¿Solo en la mitad de los centros? ¿Y el acceso a los fondos digitales? Ojo, no publicaciones electrónicas, discos o vídeos en soporte tangible —que se pueden coger con la mano de una estantería física—, sino ficheros digitales en repositorios propios o enlazados a otros externos mediante la conexión a Internet. La terminología es algo confusa y a veces se considera obra digital un cederrón o DVD con una enciclopedia, del que hay un único ejemplar, que contiene ficheros pero que es una obra tan tangible como un libro de papel. ¿Hay libros digitales, verdaderamente digitales en las bibliotecas escolares? Ojo, no lectores (libros) electrónicos (*ereaders*), sino ficheros digitales, que se pueden (o no) copiar indefinidamente. El párrafo correspondiente no es fácil de interpretar.

Los fondos digitales se van incorporando de forma progresiva a las bibliotecas escolares, el 41,4% de las bibliotecas escolares poseen fondos audiovisuales en soporte digital; el 16,0% de ellas disponen de libros electrónicos y el 10,8% de ellas disponen de documentos digitales para ACNEE.

¿Y el personal que atiende la biblioteca, es especializado o son profesores a los que se les asigna un tiempo horario?

En el 95,7% de los centros su profesorado participa en el equipo de la biblioteca, en el 4,2% personal especializado, en el 15,5% alumnado, en el 5,5% familias y en el 6,9% participan otros perfiles.

Estas conclusiones son coherentes con la sensibilidad que se ha extendido en los centros escolares de que la biblioteca escolar tiene su espacio propio, diferente del aula de clase, y cuya funcionalidad es servir como lugar de estudio ocasional, de gestión de préstamos o consulta de los (escasos) ejemplares físicos, de silencio (no compatible con el trabajo en grupo) y de puntos de acceso de conexión a la red, mediante ordenadores allí instalados o wifi. Nadie sabe muy bien qué hacer con ella cuando en paralelo se han desarrollado las aulas virtuales y las plataformas donde los profesores cuelgan los materiales didácticos y las lecturas, los cuestionarios y las actividades, los recursos internos y externos, a los que se accede con el login de educa y un ordenador o tableta, o teléfono móvil, si fuera necesario. ¿Quizá utilizar el Plan Lector de Centro para establecer los vínculos que interesen?

Ahora tomemos como segundo punto de referencia una idea procedente del pensamiento pedagógico clásico, que ya tiene un siglo a sus espaldas, pero que nos sigue costando un gran esfuerzo poner en práctica: el maestro Manuel B. Cossío y su «Rompe, pues, los muros de la clase» y la importancia superior del «saber hacer» sobre el «saber» (1910, pp. 36-37).

Porque el hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer y mediante la acción, transporta a la vida las ideas. Y a hacer sólo se aprende haciendo, y a indagar y pensar, que es un hacer fundamental, pensando, no pasivamente leyendo, ni contemplativamente escuchando (...) Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle en la realidad antes que en los libros; entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él ha ya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar a su alcance.

Como se aprecia con claridad, el «saber hacer» conduce naturalmente a la creación del propio material de enseñanza.

Preguntado en una entrevista Alejandro Tiana (El País, 28-12-2022), uno de los artífices de la Lomloe, sobre en qué consiste el **aprendizaje por competencias**, contestó:

Consiste en poner el énfasis no solo en las cosas que se aprenden, sino en el uso que se hace de las cosas que se aprenden. A muchas generaciones nos han hecho aprender muchísimas cosas, muchísimos contenidos, que no aplicábamos. No los utilizábamos para situaciones posteriores, muchas veces ni siquiera para estudios posteriores, y, en consecuencia, los olvidábamos sin más. Las competencias ponen el énfasis en que todo el aprendizaje debe formar parte de un entramado formativo que permita al alumnado, cuando tenga que dar respuestas a las situaciones que la vida le presente, sean más académicas, más profesionales o del tipo que sean, disponer de un bagaje, de una mochila bien preparada con cosas que pueda aplicar.

Los muros de la clase tienen otra forma de caer además de la de sacar al estudiante fuera del aula, que es la conexión a la Red y el acceso en línea al océano digital con sus continentes innumerables, donde el navegante debe no solo consultar, sino crear y reutilizar lo que encuentra de valioso, construyendo su propio libro de texto, que ha de útil en los entornos en los que se mueve. Pero, ¿de dónde sale Internet, ese paisaje infinito, *Terra incógnita*, y qué la mueve por dentro?

La ensayista y profesora Irene Vallejo nos ofrece una respuesta convincente e inesperada en su *El infinito en un junco* (2019: 43):

En los orígenes de internet latía el sueño de alentar una conversación mundial. Había que crear itinerarios, avenidas, rutas aéreas para las palabras. Cada texto necesitaba una referencia —un enlace—, gracias a la cual el lector pudiera encontrarlo desde cualquier ordenador en cualquier rincón del mundo. Timothy John Berners-Lee, el científico responsable de los conceptos que estructuran la web, buscó inspiración en el espacio ordenado y ágil de las bibliotecas públicas. Imitando sus mecanismos, asignó a cada documento virtual una dirección que era única y permitía alcanzarlo desde otro ordenador. Ese localizador universal —llamado en lenguaje de computación URL— es el equivalente exacto de la signatura de una biblioteca. Después, Berners-Lee ideó el protocolo de transferencia de hipertexto —más conocido por la sigla http—, que actúa como las fichas de solicitud que rellenamos para pedirle al bibliotecario que busque el libro deseado. Internet es una emanación —multiplicada, vasta y etérea— de las bibliotecas.

¡Lo más moderno procede de lo más antiguo! ¡Internet se gesta a partir del sistema de las bibliotecas públicas! ¡Pero bueno! ¡Y un grandísimo pedagogo de hace una centuria nos regaña con cariño por seguir emparedados pudiendo no estarlo! Y añade además esta invitación a *investigar lo ya descubierto* (Cossío, 2010, p. 19):

El material de enseñanza constituye el fetiche de primera magnitud para el Cuerpo docente. Casi todos los profesores y maestros nos quejamos de la falta de material y casi ninguno dejamos de achacar a esta falta el éxito dudoso de nuestras tareas [...] Al niño, en su educación intelectual, hay que hacerle investigar y descubrir lo ya descubierto, para que más tarde, en su día, investigando por sí, pueda encontrar, con verdadera originalidad, lo que aún no se sabe.

3. Estanterías virtuales para la biblioteca escolar

3.1. ¿Un libro digital accesible en una estantería virtual es un libro de verdad?

Una de las perspectivas más prometedoras es la de ampliar el concepto de biblioteca escolar, y considerar que contiene **espacios físicos, pero también espacios virtuales**: estanterías de madera o metal, pero también estanterías virtuales donde se almacenan ficheros digitales, por ejemplo, libros, tan reales como los de papel. Ya Kant defendía que un libro es el conjunto de dos elementos: el discurso (del autor) y el *opus mechanicum*, el soporte donde se fija ese discurso, por ejemplo, un rollo o un códice manuscrito o impreso (Fernández Delgado, 2020, cap. 1). El discurso —el texto del *Quijote* escrito por Cervantes— permanece y puede seguir siendo en esencia el mismo, aunque cambie el soporte y formato, bien que sea un libro impreso en papel de tal o cual tamaño o gramaje, o en un libro electrónico en tal o cual formato de archivo, pdf, ePub, docx, jpg, html, zip, iso, apk... Los libros digitales también son libros de verdad: no solo los libros facsímiles enriquecidos que son producto de la digitalización de un ejemplar físico, que es su referente del mundo real, sino también los libros que nacen ya en formatos digitales, con una extensión de cientos de pantallas con texto e imagen a cierto tamaño de letra, muchas veces ilustrados, y que no pretenden existir en papel, sino vivir una vida digital y circular por editoriales, librerías o bibliotecas virtuales, y aterrizar en la pantalla de un ordenador de mesa, un tableta o un teléfono móvil, donde el lector realice el prodigio de la lectura y la comprensión del significado, o tareas más avanzadas de investigación y reutilización.

Nos proponemos explorar aquí algunas formas en que una biblioteca escolar digital permite añadir al espacio físico de la biblioteca nuevas salas y estanterías virtuales a las que se accede en línea mediante conexión. Pervive el espacio físico como espacio de encuentro, intercambio de experiencias y punto de información, pero el acceso en línea dirigido facilita el acceso a recursos digitales externos que han pasado un filtro de fiabilidad y calidad, tal y como sucede con los ejemplares de la biblioteca física que se catalogan, custodian, consultan y prestan.

3.2. El préstamo bibliotecario digital. El carné único de bibliotecas y eBiblio

Hemos visto al inicio cómo la voluntad del legislador es que las bibliotecas escolares estén vinculadas a las bibliotecas públicas, y el préstamo digital público puede ser una fórmula ágil para ello.

Las bibliotecas públicas poseen estanterías virtuales accesibles en línea a los ciudadanos de a pie, grandes y pequeños, que permiten el préstamo bibliotecario digital y piden como único requisito disponer del **carné único de bibliotecas**, que es gratuito. El proyecto, impulsado desde el Ministerio en cooperación con las Comunidades Autónomas, se denomina *eBiblio* y en nuestra Comunidad, *eBiblio Madrid*. Tiene una [página web específica dentro del Portal del Lector](#), en donde el usuario del carné introduce sus datos en *Mi cuenta* y tiene acceso a un conjunto de publicaciones digitales bastante amplio: libros electrónicos (archivos) y revistas, pero también obras multimedia, vídeos y audiolibros, así como bases de datos (y enciclopedias).

-  **Libros electrónicos** (14441)
-  **Vídeos** (5671)
-  **Audiolibros** (1098)
-  **Revistas** (177)
-  **Bases de datos** (137)
-  **Periódicos** (15)

Las obras están catalogadas y etiquetadas para poder realizar búsquedas filtradas, por materias, idioma o público, lo que es muy útil si de lo que se trata es de ayudar al lector estudiante a que escoja una obra o a la búsqueda de alguna en concreto.

The screenshot shows the eBiblio website interface. At the top, there are navigation links for 'Inicio', 'Catálogo', 'Información', and 'Guía de uso'. A search bar is present with the text 'Título, descripción, ISBN, autor, narrador, editor' and a search icon. Below the search bar, there are filters for 'Ordenar por: Título Z-A' and 'Filtrar por: 0 Filtro seleccionado'. A list of categories is shown on the left, including 'Artes (280)', 'Ciencia y tecnología (389)', 'Ciencias de la tierra y medio ambiente (186)', 'Ciencias sociales (897)', 'Desarrollo personal (576)', 'Ficción (8570)', 'Humanidades (1350)', 'Infantil y juvenil (2653)', 'Lectura fácil (29)', 'Lengua y estudios literarios (445)', 'Medicina y Salud (104)', 'Ocio y tiempo libre (619)', and 'Películas (5352)'. Two results are displayed: 'Zurita y los Asistentes' by Jael Valdívía and 'Zumoterapia para las cuatro estaciones' by Leire Piriz. The first result includes a video player and a 'Ver el video' button. The second result includes a book cover and a 'Ver la ficha' link.

¿Qué obras se pueden encontrar aquí que sean de interés para los usuarios de la biblioteca escolar? Muchas.

PÚBLICO

Adulto (18066)

Infantil/Juvenil (2656)

5 años y menos (64)

6 a 8 años (198)

9 a 11 años (320)

12 años y más (546)

Hemos de tener en cuenta que eBiblio contiene esencialmente obras comerciales, con precio de venta al público, que con nuestros impuestos las administraciones adquieren periódicamente a las editoriales y distribuidoras comerciales en forma de licencias temporales de acceso a las versiones digitales de las obras, en formatos pdf o ePub, de las novelas, ensayos, periódicos..., licencias que permiten el préstamo hasta un número determinado de copias (ejemplares) y de veces. Por ello, en unas ocasiones es posible obtener la obra en *préstamo*, y en otras se puede *reservar* a la espera de que se devuelva la copia prestada de forma manual o por caducidad de los 21 días establecidos como máximo. El préstamo digital es similar al préstamo físico de ejemplares que practican las bibliotecas desde siempre.

Las obras están protegidas (cifradas) para evitar la copia no autorizada, por eso es necesario el uso de plataformas y aplicaciones específicas, que garantizan que el fichero descargado no se pueda copiar.

¿Y la lectura propiamente dicha, cómo es? Pues es lectura digital, obviamente, que necesita un aparato lector: puede ser

el monitor del ordenador, donde es posible leer en línea en el propio navegador (con una interfaz sencilla) o sin conexión mediante el programa Thorion Reader, o bien descargar la obra en un artefacto lector, un aparato lector de libros electrónicos (*ereader*). Además, están las tabletas y teléfonos, que tienen aplicaciones específicas de eBiblio que permiten la consulta, préstamo, reserva y descarga y lectura móvil de las obras de una forma muy cómoda.

3.3. Clubs, planes e itinerarios de lectura digital. MadREAD

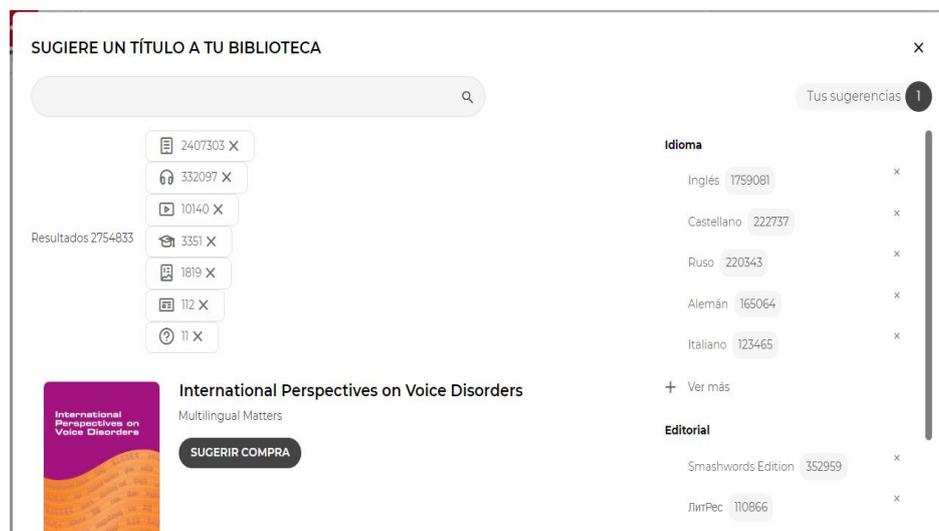
Cuando en la primavera de 2020 tuvieron que cerrar los centros educativos, las bibliotecas y las librerías, quedaron en marcha algunos servicios que resultaron salvíficos: uno de ellos fue el comercio electrónico y otro el préstamo bibliotecario digital, porque la conexión a Internet no cerró como sí hicieron otras tantas cosas, y hubo que dar impulso extraordinario a la educación a distancia, al teletrabajo y al, diríamos, telestudio.

Ante estas graves circunstancias, la Comunidad de Madrid y otras administraciones educativas dieron el paso de poner en marcha proyectos de préstamo bibliotecario digital enfocados específicamente al mundo educativo y análogos a eBiblio. En nuestra Comunidad denomina **MadREAD sin límites** (pronunciado en inglés, *madrid*), y es posible acceder a él, profesores y estudiantes de los centros educativos, mediante el login de usuario de EducaMadrid. Se presenta como la forma de construir una auténtica *biblioteca escolar digital*.

A día de hoy se utiliza una plataforma de la empresa cartagenera Odilo (anterior contratista de eBiblio, ahora con Librandia) que recuerda mucho a la del préstamo bibliotecario digital que ya hemos visto; la diferencia, claro, está en el público, que ahora es escolar. En 2020 se presentaba así (Fernández Delgado, 2020, cap. 13):

*MadREAD sin límites es la biblioteca digital inteligente e interactiva que ofrece la Comunidad de Madrid a la comunidad educativa de los centros sostenidos con fondos públicos, basada en la plataforma Odilo TK, que también usan otras muchas instituciones. Se adquieren licencias temporales de ciertos títulos comerciales a las editoriales (una o varias, como si fueran ejemplares físicos) que se prestan gratuitamente a los usuarios lectores autorizados de los centros adscritos. Este proyecto hace posible la **implantación de una Biblioteca Digital a disposición de alumnos y profesores**, en inglés, francés, alemán y castellano, que está integrada en EducaMadrid y cuenta con materiales didácticos relacionados con las lecturas, plan lector de centro y clubs de lectura que pueden ser creados por el profesorado para la participación de los estudiantes y el desarrollo de sus destrezas lectoras. Los préstamos duran 21 días antes de que caduquen, pero se pueden Devolver antes o Renovar si nadie más ha reservado la obra.*

Igual que su prima hermana eBiblio, la plataforma [Odilo TK](#) permite el acceso en línea desde el navegador del ordenador para la búsqueda, consulta, préstamo y lectura directa, y también desde los dispositivos mediante aplicaciones móviles, cada uno con sus interfaces adaptadas a las pantallas grandes, medianas y pequeñas. Se puede leer en línea o bien sin conexión, descargando el fichero. Los fondos son extensos, como muestra la imagen superior: 44.629 eBook —así denomina a los archivos digitales de libros—, 7.642 audiolibros, etc. Los usuarios pueden sugerir la adquisición de títulos para la biblioteca, accediendo a una tienda virtual con un catálogo enorme.



También dispone de un buscador facetado que permite filtrar por idioma, audiencia, edad, temática, autor, editorial y otras categorías del catálogo, ya que las obras están etiquetadas y tales metadatos pueden ser de gran ayuda para localizar lo que interese. Además de las obras comerciales con restricciones de uso dispone de 56.609 títulos con copias ilimitadas, como puede apreciarse aquí, junto la distribución por idiomas y audiencias.

Formato ⓘ

Títulos con copias ilimitadas

Uso simultáneo 56609

Idioma

Inglés 33415

Castellano 22774

Catalán 1077

Alemán 501

Francés 376

+ Ver más

Audiencia

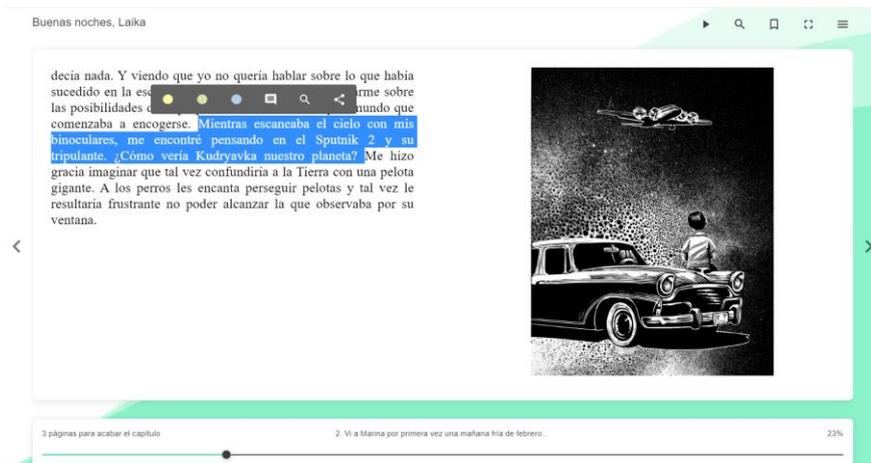
Infantil 25871

Joven-Adulto 7183

Juvenil 5076

Padres/profesores 3395

La lectura de una obra concreta puede ir acompañada, según la interfaz que se escoja, de la posibilidad de resaltar, buscar, anotar, consultar (diccionario...). Por ejemplo, si se usa el navegador, la interfaz de *Nubereader* permite todas esas cosas además de compartir, pero no es posible seleccionar, copiar y pegar en otro sitio.

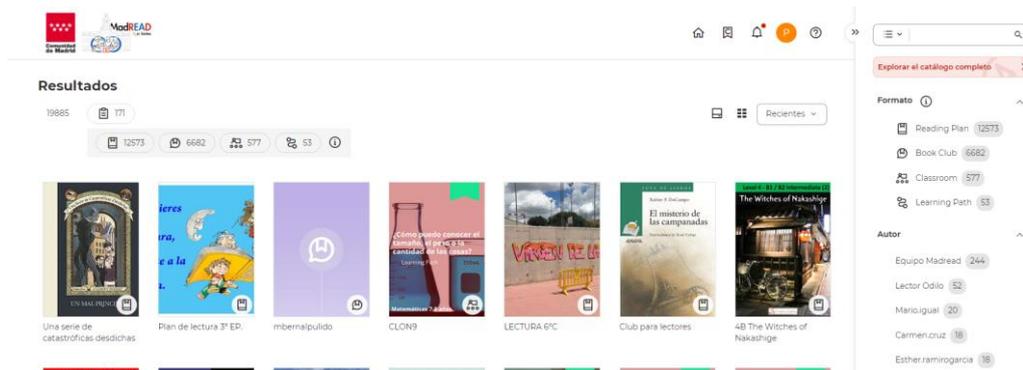


Antes de tomar prestada la obra, se puede examinar un 10% de ella pulsando en *Vista previa*. Utilísima es la posibilidad de compartir el enlace permanente (*persistente*) a la obra, de forma que se pueda incluir como hipertexto en cualquier documento. También se pueden puntuar las obras, incluirlas en favoritos o en listas de lectura. Conforme navegamos la interfaz recomienda otros títulos y, en cualquier caso, el lector puede utilizar la opción de *Sugerencias de compra*. En total, la cuenta de usuario puede estar activa hasta en seis dispositivos. El apartado de estadísticas tiene mucho interés tanto para el lector como para la plataforma, que pueden hacer un seguimiento de lo que se lee y cómo se lee. En cada título se contabiliza el número de copias disponibles (con licencia), los préstamos totales y las visitas realizadas.

La plataforma de Odilo posee adscritas en conjunto una serie de bibliotecas por todo el mundo, sobre todo centros

académicos o culturales, que tienen acceso a más o menos fondos según las licencias que adquieran. Otro ejemplo es [ELEO](#), la Biblioteca Digital de los Centros de Recursos de la Acción Educativa Exterior española.

Además de acceder al *catálogo completo* de obras con los títulos individuales propios de una biblioteca convencional, en MadREAD se puede explorar desde el menú del sitio web el catálogo de *experiencias de aprendizaje*, entre las que se incluyen planes de lectura (*Reading Plan*), clubs de lectura (*Reading Club*), *Classroom* e itinerarios de lectura (*Learning Path*), creados por diversos autores, como pueden ser los mismos profesores u otros equipos, y cuya estadística a día de hoy puede verse en la imagen.

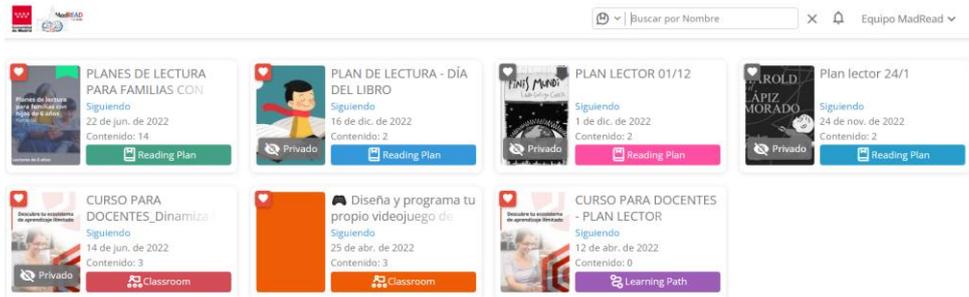


Ahí se encuentra el principal valor educativo de la plataforma, ya que ofrece unas funcionalidades añadidas a las de la simple lectura (*Ibídem*):

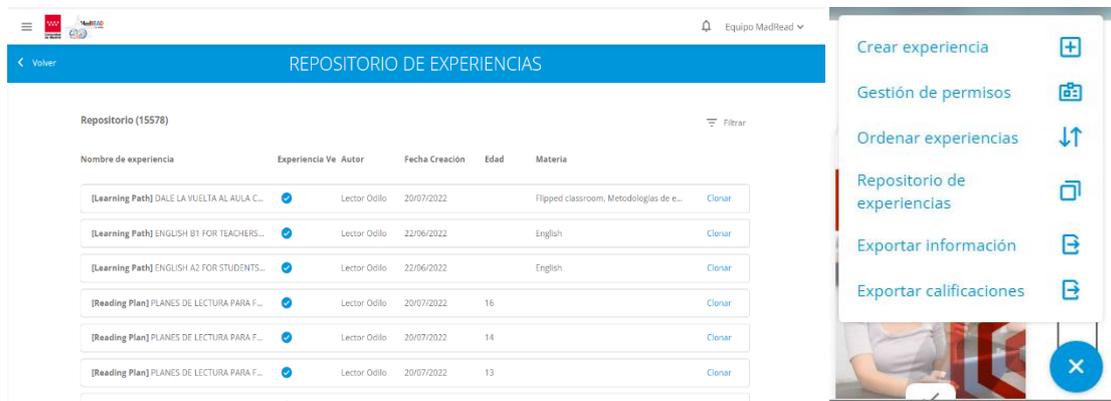
*Además de la biblioteca digital, MadREAD ofrece una plataforma con Club de lectura y Plan Lector donde los usuarios pueden leer simultáneamente las mismas obras y ofrecen a los que dispongan del rol de moderador la posibilidad de organizar diversas actividades para los usuarios lectores. Estos se pueden apuntar a los **clubs de lectura**, que son públicos y abiertos, y están formados por colecciones temáticas de títulos para leer y anotar, y que también cuentan con foros y chats, para consultar y escribir, en interacción con otros lectores. Por otro lado, están los **planes lectores**, con una finalidad más académica, dirigidos a grupos específicos de estudiantes que deberán darse alta en los mismos, ya que los títulos además del texto de la obra original incluyen contenido enriquecido, como ejercicios con preguntas, test o anotaciones, y enlaces externos, como vídeos, audios, imágenes o artículos en línea, que así se reutilizan. Todo ello en un entorno seguro, ya que, si están incrustados, no se sale de la plataforma. El plan lector incluye las lecturas con sus hitos —fechas para comenzar y terminar la lectura, participar en el foro, realizar ejercicios—, las actividades, citas compartidas, foro, chat y estadísticas. Y un apartado de Calificaciones. Hay que ajustar fechas, porque los préstamos, como hemos dicho, caducan.*

Los profesores educadores pueden clonar planes lectores y reelaborarlos, modificando los títulos y actualizando los textos enriquecidos y los ejercicios. Los lectores deberán ajustarse a los plazos y utilizar la plataforma en línea o las aplicaciones móviles para leer y escribir, realizando los ejercicios y compartiendo citas e inquietudes, por ejemplo, en el chat.

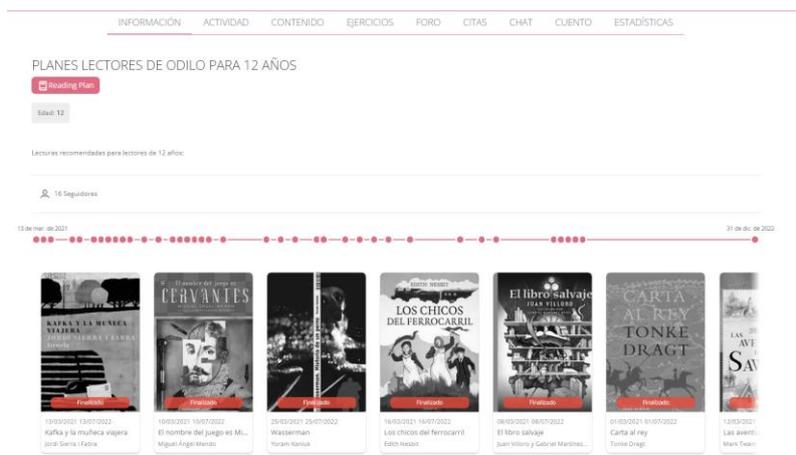
Hay disponible en línea una experiencia de aprendizaje —del tipo *Learning Path*— con un [Curso para docentes sobre el Plan Lector](#). En ella se describe el *Entorno de Aprendizaje* donde el profesor puede crear experiencias para sus estudiantes accediendo al área especial de la [Plataforma de aprendizaje](#).



El profesor tiene acceso allí a un repositorio de experiencias y la posibilidad de crear una nueva, o clonar una existente para reutilizarla y modificarla.



Un plan lector, por ejemplo, tiene un calendario y un itinerario de lectura, con la relación de títulos seleccionados y pestañas para ver la *Actividad*, *Contenido*, *Foro*, *Citas*, *Chat* y *Estadísticas*.



A su vez, desde el propio catálogo general, la descripción de una obra concreta incluye la enumeración de las veces en que aparece en la colección de la *Plataforma de aprendizaje* y desde allí poder acceder al recurso, por ejemplo, a la

relación de lecturas recomendadas en un *Plan Lector para niños y niñas de 11 años*.

Buenas noches, Laika

Martha Riva Palacio [SEGUIR AUTOR](#)

★★★★★

[LEER](#) [DEVOLVER](#)

Desde la tarde en que Marina irrumpió en la fiesta de Iker con su vestido y lápiz labial rojos, Sebastián no ha vuelto a verla. Su banca vacía lo ha inquietado durante una semana, hasta ese lunes en que el director solucionó el misterio. A partir de este momento, Sebastián buscará completar la imagen borrosa que tiene de ella.

Ficción infantil/Juvenil ficción general [Usos simultáneos](#)

Editorial	Colección	Audiencia	Año de publicación
Fondo de Cultura Económica	A la Chilla del Viento	Infantil	2014
Idioma	ISBN	Tipo	Categoría
Castellano	9786079244431	epub	Ficción infantil/Juvenil ficción general

Plataforma de aprendizaje

LECTURAS CLONADAS PARA 6º PLAN LECTOR 6º EP, PRÍNCIPE FELIPE Club de Lecturas voluntarias de 7º Sabiduría

Plan lector 6ºA Plan lector 6ºB 11 años La castaña Lectores 6ºB Superlectores de 6A 6ºD

Club de lectores de 5º A del Horno Club de lectura de 6ºC SUPER LECTORES DE TERCER CICLO DE PRIMARIA

5º y 6º Tercer trimestre Reading Plan 6º Primaria Miriam prueba Plan lector para el grupo 6ºD

Biblioteca virtual de 6º García Lorca 6º C Readers of today leader of tomorrow club de lectores de 5º A del Horno 2 cristina

LEO LEO ¿QUÉ LEE? CP MIGUEL HERNÁNDEZ P5C identificar conductor 5ºB plan de prueba 6ºC 6º A FATOU

Práctica 2 curso madread Plan lector 6ºB Primaria COM TIEMPO PR 50 - 11 Clase de 6º V centenario

Recapitulemos un momento: han transcurrido dos cursos desde el tsunami coronavírico, se ha vuelto a la normalidad anterior a la pandemia, y han tenido lugar diversas experiencias con esta herramienta, pero no tenemos publicados los estudios que hagan una evaluación del funcionamiento y uso de la misma —¿se utiliza para el aprendizaje móvil?—, por lo que merece la pena poner en marcha las investigaciones correspondientes. Interesan estadísticas de uso, participación del profesorado en la creación y reutilización de clubes y planes de lectura y opiniones sobre las Interfaces... ¿Ha dado tiempo a ponerla en marcha? ¿Ha habido formación suficiente al respecto? ¿En qué medida ha funcionado efectivamente como la rama digital de una biblioteca escolar?

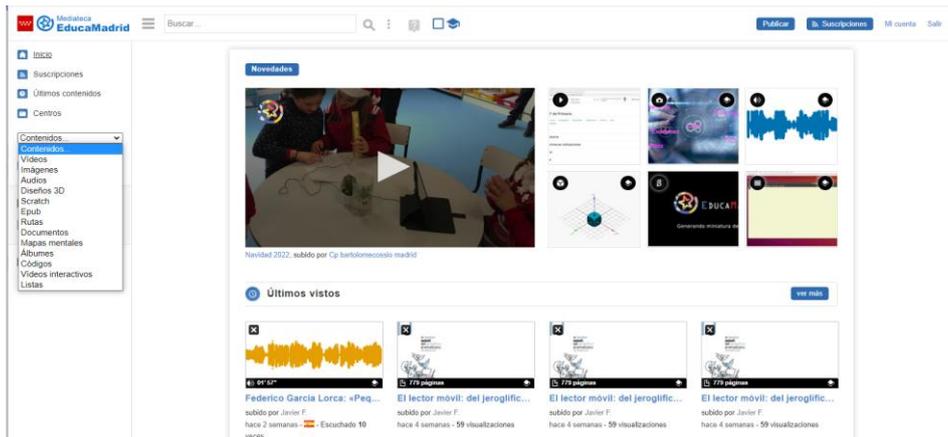
3.4. Materiales didácticos digitales abiertos

La legislación sobre propiedad intelectual y derechos de autor establece fronteras entre los materiales didácticos, creando **dos ecosistemas** diferentes: uno, el de obras protegidas de tipo comercial, afecta a la biblioteca como centro de adquisiciones con un presupuesto y con la función principal de gestionar el préstamo. Un ejemplo aplicado a la biblioteca escolar digital serían los dos puntos anteriores tratados, con las soluciones tecnológicas comerciales, eBiblio y MadREAD, gestionadas con presupuestos de las administraciones educativas.

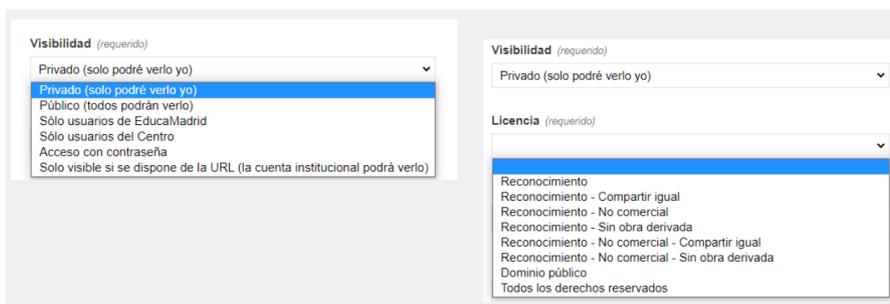
Pero existe otro ecosistema en el que los materiales didácticos y las publicaciones son obras digitales abiertas y reutilizables mediante circuitos no comerciales y gratuitos (lo caro es poseer la infraestructura tecnológica, que se da por supuesta, claro). La lista es amplísima, basta con mencionar [Agrega](#), [Procomún](#), [Mediateca de EducaMadrid](#), [Observatorio Tecnológico](#), [Banco de Imágenes y Sonidos](#), [Cidead](#), [Educlan](#), [Banco de rúbricas](#) de Cedec, [Simuladores de Formación Profesional](#), [La aventura de aprender](#), [Experiencias educativas inspiradoras](#), [Redined](#), [OER Commons](#), [Learning Resource Exchange for Schools](#), sede electrónica de [Publicaciones del Ministerio de Educación](#), portal [Leer.es](#)... Hablemos de dos de ellos.

El primero es [Procomún](#), [Red de Recursos Educativos en Abierto](#), un proyecto coordinado por el Ministerio de Educación con participación de las administraciones autonómicas, que son las que tienen las competencias directas, donde la comunidad educativa puede buscar, crear y editar recursos educativos y de aprendizaje (REA), clasificados por

metadatos: contextos educativos, áreas de conocimiento, tipo de recurso y niveles educativos, además de una red social, que todavía está despegando. En el segundo, la [Mediateca de EducaMadrid](#), se encuentran contenidos marcados como educativos por sus propietarios, que acceden con el usuario educa y los clasifican por niveles educativos y materias con una gran diversidad de formatos digitales: vídeos, imágenes, audios, diseños 3D, ficheros Scratch, ePub, documentos..., además de rutas, mapas mentales, álbumes, códigos, vídeos interactivos y listas. Así pues, además de elementos multimedia tienen libros y documentos, pero adaptados al entorno educativo. Y cada elemento tiene su URL, que permite hiperenlazarlo y acceder a él directamente.



En ambos almacenes (repositorios) digitales los contenidos educativos están etiquetados por el usuario con criterios de *Visibilidad* y *Licencia* conforme a las posibilidades que ofrecen los diversos marcos legales de *Copyright*, licencias *Creative Commons* u otros: por ejemplo, *Público y Reconocimiento - Compartir igual* o *Acceso por contraseña y Todos los derechos reservados*, y entre ambos *Sólo usuarios del centro y Reconocimiento - No comercial y sin obra derivada*. Son posibles muchas combinaciones, aunque la decisión fundamental es si el creador del recurso permite la reutilización.



¿Son animosos nuestros profesores creadores de recursos y permiten dicha reutilización, o lo habitual es cerrar el recurso a usos restringidos? Para el interesado que visita esos monumentos didácticos lo que puede encontrar y es visible puede que sea solo la punta de un iceberg mucho más grande de recursos ya creados, pero restringidos y ocultos a la vista por diversas razones, como protegerlos o de exclusividad, o acaso por pura timidez. Esta importante cuestión decide el estado del **procomún digital educativo** en sentido amplio, la colección de materiales didácticos no comerciales a disposición de la comunidad educativa. Estos recursos suelen ser utilizables mediante acceso no comercial y, claro, suponen un rival para los contenidos comerciales o, desde otro punto de vista, un complemento.

Pero, ¿quién crea o puede o debe crear estos materiales didácticos digitales? Conviene aquí traer a colación, sin entrar en detalles, la [actualización del marco de referencia de la competencia digital docente](#) (mayo 2022, no se menciona el término *biblioteca*, recordemos): que recoge explícitamente en el *Área 2. Contenidos digitales* las competencias de:

- 2.1 Búsqueda y selección de contenidos digitales.
- 2.2 Creación y modificación de contenidos digitales.
- 2.3 Protección, gestión y compartición de contenidos digitales.

y establece las etapas y niveles de progresión, los indicadores de logro y las afirmaciones sobre el desempeño, como señalamos más arriba, de esas tareas a realizar por el profesorado, que se añaden a las más propiamente docentes.

También podríamos considerar otras áreas competenciales relacionadas con la biblioteca escolar digital, como hace por ejemplo el curso [El enfoque competencial en Lengua y Literatura: planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje](#), del CTIF-Madrid Norte, que además del Área 2 citada recoge descriptores del *Área 3. Enseñanza y aprendizaje* y el *Área 5. Empoderamiento del alumnado*, que muy bien podrían aplicarse a esa finalidad.

Competencia	Nivel	Descriptor	Descripción
2.1	B1	2	Utiliza búsquedas que permiten localizar distintos formatos de contenido (audio, vídeo, imágenes, web, etc.) seleccionando aquellos que favorecen la motivación, la implicación y la participación de todo el alumnado en una misma actividad.
3.1	B1	2	Adopta un uso convencional y autónomo de los recursos digitales disponibles en el centro seleccionándolos en función de sus características y del contexto educativo y de la modalidad de enseñanza (presencial, en línea, a distancia, híbrida o mixta).
5.3	B1	1	Aplica, de forma autónoma, estrategias didácticas que, gracias al uso de las tecnologías digitales, promueven el desarrollo de operaciones cognitivas complejas y de las competencias transversales de su alumnado relacionadas con el área o materia.

Hay que explorar a fondo las formas en que el uso de materiales educativos digitales y la biblioteca escolar digital exigen el uso de competencias digitales, tanto del profesorado, como del alumnado, en una interacción constante.

3.5. Obras y libros digitales abiertos pertenecientes a bibliotecas y repositorios virtuales y a editoriales digitales

Por otro lado, el procomún digital también está constituido por materiales de interés educativo creados por instituciones especializadas, muchas de ellas financiadas con fondos públicos, que los difunden de formas no comerciales en bibliotecas y repositorios virtuales con colecciones digitales fabulosas, que además crecen exponencialmente. Gozan además de la ventaja de alojarse en sitios web confiables que ofrecen la información sumamente organizada, gracias a los metadatos que introducen los bibliotecarios y documentalistas que las gestionan. Son colecciones digitales poco transitadas, pero de una gran riqueza y potencial para los entornos educativos porque están repletas de materiales reutilizables: estanterías virtuales colocadas a la distancia de unos pocos clics. La dificultad radica en conocer la propia existencia de dichos sitios web y sus fondos, aprender la mecánica de la navegación en sus interfaces e incorporar sus materiales al quehacer didáctico. Puras competencias digitales.

Nos vamos a referir brevemente a tres categorías de este tipo de sitios web: bibliotecas virtuales, repositorios digitales académicos y editoriales digitales propiamente dichas.

Los fondos públicos han impulsado en la Unión Europea un proceso de **digitalización del material analógico de museos**,

bibliotecas y archivos que ha puesto en manos de los ciudadanos ese mismo patrimonio en formatos digitales: y así, cualquiera puede leer en pantalla la primera edición del *Quijote* tal y como la conocieron los contemporáneos, utilizando ejemplares de 1605 de la Biblioteca Nacional de España y su alojamiento tanto en la [Biblioteca Digital Hispánica](#) como en la [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#): en la primera encontramos el **facsímil digital**, en la segunda además una transcripción en **texto electrónico** con la ortografía actual. La visita a la página más famosa de la literatura española —«En un lugar...», el **fol. 1r**— debería ser una experiencia educativa mucho más frecuente.

No es difícil encontrar facsímiles digitales accesibles de todas las principales obras de la literatura española, desde los orígenes hasta Miguel Hernández, que ha entrado, tras 80 años de su muerte, en el dominio público este 1 de enero pasado, y por tanto cualquiera puede reutilizar sus textos sin permiso expreso de los derechohabientes. En esa fecha, la BNE y otras instituciones han dado acceso a las [versiones digitales de sus obras](#) que se custodian allí.

Es necesario —imprescindible—, explorar el acceso a obras digitales no comerciales y al procomún digital de obras y libros abiertos pertenecientes a **bibliotecas virtuales** de grandes instituciones, como [Europeana](#), [Hispana](#), [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#), [Biblioteca Digital Hispánica](#), [Hemeroteca Digital](#), [Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico](#), [Biblioteca Virtual de Prensa Histórica](#).

La reciente [Estrategia Nacional de Digitalización 2022-2022](#) contempla el siguiente nivel que hay que alcanzar:

Los cambios tecnológicos han modificado las expectativas de los usuarios. El usuario pide ahora poder interactuar con los contenidos y no solo con los interfaces de búsqueda de las bibliotecas digitales. Tenemos que abrir estos materiales digitalizados a la enseñanza, la investigación, a las humanidades digitales, a la creación artística, etc.

La clave de este sistema es la **recolección de metadatos**: el objeto digital solo lo tiene una entidad, pero Hispana es capaz de recolectar ese y otros muchos datos de otros centros y ficheros españoles, y [Europeana](#) —la biblioteca digital europea, 2008— recolecta los metadatos de [Hispana](#) (2010) —que por su parte hace otro tanto con 248 [colecciones digitales](#) y es el agregador nacional que permite el acceso en línea a nuestro patrimonio cultural— y añade los de los agregadores de otros países europeos, hasta formar un conjunto de más de 50 millones de objetos digitales, unos digitalizados a partir de un original analógico y otros, cada vez más, ya nacidos digitales. Un trabajo colaborativo ejemplar, que ha conseguido mucho con pocos medios y que es un gran desconocido del público, incluidas las comunidades educativas. Hispana permite el acceso a [10.847.542 objetos digitales](#). En fin.



Además, muchos de estos sitios están creando materiales didácticos digitales a partir de sus fondos: como [Aula de Europeana](#), [Education en EuropeanaPro](#) (para profesionales de la educación) o las [colecciones, galerías o exposiciones virtuales](#).

A esto se añade que las bibliotecas virtuales se están convirtiendo en editoras digitales, ya que preparan y publican ediciones actualizadas de sus fondos en formatos digitales especialmente aptos para la lectura móvil, como las [Ediciones BVMC](#) de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que ofrece 69 ePubs de Galdós, 61 de Lope, 12 de Lorca... Son, como decíamos, obras que ya nacen digitales. Y como los anteriores ejemplos, muchos otros. La [Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico](#) elabora microsítios temáticos con materiales de sus colecciones digitales, dedicados a [Galdós](#), [Mujeres en la Memoria...](#) o con diversos [Recursos Pedagógicos](#). La Biblioteca Nacional ofrece, por su parte, [BNEscolar](#), donde, por ejemplo, hay un [Juego de escape: Cuadros de una exposición](#). Todos estos contenidos son publicaciones digitales de nuevo cuño, realizadas a partir de la reutilización en cascada de otras anteriores.

Veamos ahora otro conjunto apabullante: los **repositorios digitales institucionales académicos**, creados principalmente por universidades mediante programas de software libre. Solo en Madrid podríamos citar uno por cada universidad, como el [E-Prints Complutense](#), Repositorio institucional de la UCM, que incluye tesis doctorales, trabajos de fin de máster y de grado, revistas y artículos, materiales docentes..., la «infraestructura de la UCM para la difusión de la ciencia abierta», como se indica allí. Este almacén en la nube completa al catálogo propiamente dicho de la [Biblioteca Complutense](#), que tiene fondos tanto en estanterías físicas como en estanterías virtuales, en sus colecciones digitalizadas del [Patrimonio Digital Complutense](#); ambos fondos, E-Prints y PDC, son recolectados por Hispana y otros agregadores.

Otros ejemplos son [Biblos-e Archivo](#), el [repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid](#), que complementa a sus [bibliotecas](#), y que es también recolectado por diversos agregadores; [e-Archivo](#), [Archivo Abierto Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid](#), asimismo vinculado al catálogo de su [biblioteca](#); [Archivo Digital UPM](#), de la [Universidad Politécnica de Madrid](#) con su [biblioteca Ingenio](#); y así sucesivamente.

Hay un repositorio digital universitario, [Dialnet](#), de la Universidad de la Rioja, que merece una mención especial, por su ambición de recolectar una gran diversidad de colecciones digitales, bibliotecarias, archivísticas o editoriales, de forma que se puede reconstruir el currículum como publicador científico de cualquier investigador o profesor, como el autor que suscribe este artículo, por ejemplo, que tiene el identificador [codigo=5162923](#) en su base de datos. Cada vez más, la relación de trabajos y publicaciones reunidas se acompañan de la expresión «Texto completo» que da acceso al fichero con la obra, alojado en una colección externa o en el propio repositorio de datos de Dialnet. Una maravilla, si comparamos las rutinas digitales con las analógicas de visitar primero tal biblioteca para consultar tal trabajo o tal artículo y luego otra distinta y luego otra persiguiendo el ejemplar... El confinamiento no hizo sino dar la razón a todos estos esfuerzos digitalizadores: ni la investigación ni la docencia se detuvieron ni tuvieron que cerrar, gracias a estas herramientas y recursos.

Es más, esta (bendita) manía recolectora y agregadora alcanza unos niveles inesperados de eficacia: veámoslo con un ejemplo. Mi hijo presentó en la Universidad Politécnica un Trabajo de Fin de Grado al que autorizó su difusión. Acto seguido fue subido al [repositorio institucional](#) para la ciencia abierta que hemos citado y allí sigue. Lo asombroso es que no hay que ir a buscarlo allí para encontrar ese trabajo de un nivel humilde. También lo recoge [Recolecta](#), el agregador nacional de repositorios científicos de acceso abierto y otro tanto [Google Académico](#): ambos muestran los metadatos básicos y el enlace para ir al repositorio final donde se aloja el fichero en formato pdf. Así se puede hacer ciencia acumulativa. En el mundo científico se utiliza además el DOI, Identificador de objeto digital, para en sus metadatos señalar de forma unívoca y permanente el artículo, libro o archivo multimedia publicado, independientemente de dónde se aloje (URL), por lo que se facilita su seguimiento y localización. Otra manera es el URI, otro enlace permanente.

Pues por si fuera poco lo mencionado —enunciado, más bien— hasta ahora, todavía hemos de añadir el grupo de las **editoriales que ofrecen contenidos digitales abiertos**, que van siendo legión, como El Ministerio de Educación y

Formación Profesional en su sede electrónica de [Publicaciones](#), donde entre otros muchos títulos digitales, está publicada la obra colaborativa [Lectoescritura digital](#) (IFIIE, 2019) en formatos ePub y pdf, o la Comunidad de Madrid en [PublicaMadrid](#), donde hay una línea editorial de materiales didácticos de obras en [formato ePub](#), como la de [El lector móvil: del jeroglífico al emoticono](#), de este autor que suscribe, [Aprendizaje y servicio](#), [Paisajes de aprendizaje](#), [Evaluar para aprender](#), [Del papel a la nube](#), [Tareas escolares después de la escuela](#), [Diálogos en el Prado sobre ciencia y arte](#) y otros.

No vamos a seguir enumerando, que ya nos hemos hecho una idea. El problema, claro está, no es que no haya recursos digitales sino cómo conocer entre el océano de ellos dispersos por todos lados en la Red cuáles pueden ser válidos como material de enseñanza y aprendizaje, para determinados niveles educativos, por su contenido o su accesibilidad, para poder integrarlos en la labor docente, tal y como en el mundo de antes se integraba un libro de texto o una bibliografía en papel que había que consultar en la biblioteca escolar.

3.6. Interfaces de lectura

Que haya existencias ingentes de materiales didácticos y publicaciones digitales no es suficiente: se tiene que poder leer y trabajar con ellos, y ese es el papel que juegan las interfaces entendidas en su concepto más amplio. Hay que formarse concienzudamente sobre ellas para poder sacar el partido que necesitamos.

Las **pantallas** y sus características representan el primer nivel de las interfaces: grandes, medianas o pequeñas, con alta o baja resolución —mayor o menor que la del papel impreso (300 ppp)—, en color o gama de grises (los *ereaders*). Algunas características vienen dadas, otras son configurables, con la adecuada competencia digital, como la resolución, el tamaño de la fuente, el brillo, el contraste.

El **diseño formal** del sitio web, la biblioteca virtual o el repositorio digital es esencial, y, sobre todo, si posee *diseño web adaptativo*, que es el que permite el acceso y la visión y navegación cómodas desde pantallas de todo tipo, ya que se adapta (*reflow*) a ellas. Muchas colecciones digitales tempranas tienen hoy que actualizar sus interfaces algo anticuadas, para hacer frente al incremento exponencial del acceso desde las pantallas pequeñas, pero de altísima resolución de los dispositivos móviles.

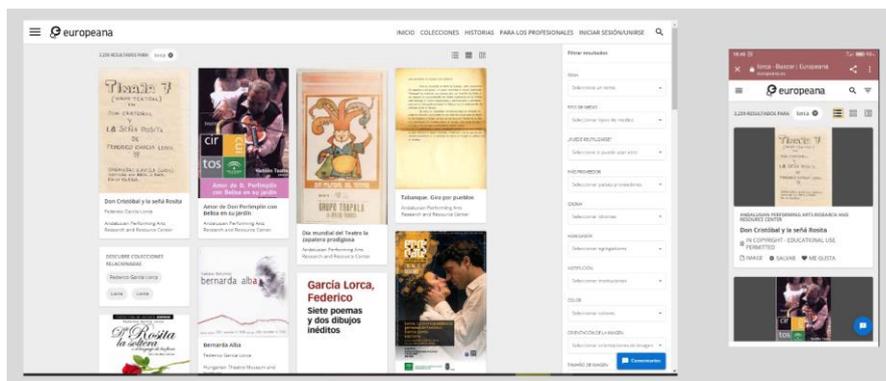
¿Y los **buscadores** internos de esos sitios web? Antes buscaban solo líneas de texto exactas, ahora abundan los buscadores facetados que permiten ir filtrando y refinando el resultado. En las colecciones digitales algunos buscan únicamente en los metadatos de la obras, pero otros son capaces de buscar en el «texto completo», como los de la [Hemeroteca Digital de la BNE](#) o el de la [Biblioteca Virtual de Prensa Histórica](#), en la que es posible que aparezca en artículos de la prensa local de hace un siglo (aquí el dominio público no alcanza los tiempos más recientes) el nombre de un abuelo o un bisabuelo. Un sitio excepcional para practicar la investigación.



Las interfaces ofrecen también de forma muy variada los **metadatos** de las obras y el **enlace al objeto digital**, en el caso de que sea accesible. Muchas bibliotecas y repositorios utilizan enlaces persistentes y unívocos, **URL** o **URI**, que se pueden copiar y pegar donde proceda sin necesidad de descargar el objeto, incluso se pueden guardar en carpetas sin o con el mismo objeto. Si tengo el hiperenlace y una conexión puedo obtener el objeto digital cuando lo requiera. ¿Es necesario almacenar cuando puedo saltar? Coleccionando enlaces, puedo construir una biblioteca digital. ¿Y si se rompen los enlaces y no tengo los objetos? Pues lo pierdo todo. ¿Es mejor descargar los objetos para prevenir? Ese es el dilema que aún hoy nos atenaza, pero parece que avanzamos hacia un mundo digital más seguro conforme instituciones con formación bibliotecaria o archivística crean colecciones digitales rigurosas, que podemos aprovechar con garantías en los entornos educativos.

Los **metadatos** son los que nos ayudan a encontrar lo que necesitamos, ya que son los datos sobre los datos: los objetos (los datos propiamente dichos) tienen que estar bien catalogados y la interfaz mostrarlos de forma amigable para los no iniciados. He aquí otro dilema: ¿catalogamos con rigor bibliotecario o con la ligereza del visitante neófito que adjudica una etiqueta personal? ¿Bastan el título y el *link*? Los objetos educativos tienen también estándares, como **SCORM**, para facilitar su reconocimiento y reutilización, pero hay que formarse para conocer la variedad de estándares, porque sin ellos es imposible avanzar. ¿Qué es la recolección de metadatos que hemos visto interconectando las bibliotecas y los repositorios más que la aplicación rigurosa de estándares? *Título, autor, formato, fecha, lugar, URI...*, pero también *tipo de licencia o derechos de autor* aplicados, para conocer las condiciones de reutilización, algunas de ellas favorecidas por las excepciones previstas para los usos educativos. Metadatos Dublin Core, Marc21, estándar EDM... ¿No nos suenan? Pues deberían sonarnos.

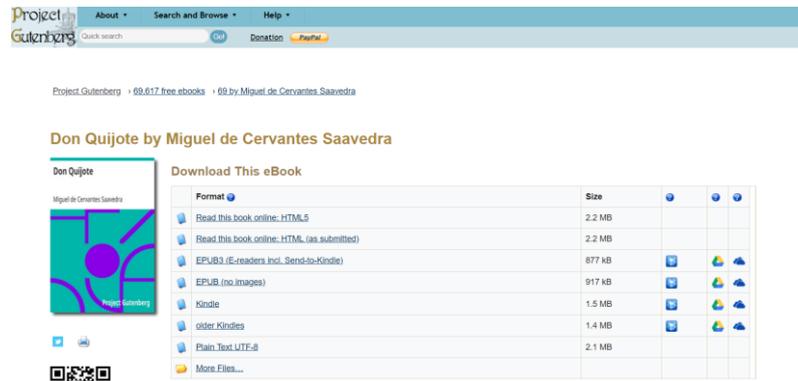
La **presentación visual y textual** es el núcleo de la interfaz: Europeana ha renovado su aspecto y otras colecciones digitales la están imitando migrando hacia presentaciones tipo mosaico —más visual— que se añaden a la más clásica de lista —más textual—. Se visualiza a varias columnas en el monitor y a una columna en el teléfono móvil. Esto es absolutamente crucial para impulsar (o torpedear) el aprendizaje móvil.



Los objetos digitales en ocasiones se pueden visualizar en línea en una interfaz del propio sitio de la colección, como la *Nubereader* de MadREAD, pero también, si es posible la descarga y la lectura sin conexión, en algún programa del ordenador o en una aplicación del dispositivo móvil o del *ereader*, que tienen interfaces distintas y acaso más completas o configurables, como el **Adobe Reader** para los formatos pdf o **Calibre** para los ePub, por ejemplo, aunque hay muchos.

¿**Formatos** de archivos digitales? Antes había demasiados, pero parece que el panorama se está aclarando y simplificando, con el triunfo del **pdf** para preservación y de **ePub** y **Kindle** (mobi-azw) para la lectura móvil: estos

últimos en realidad son sitios web empaquetados, pero que permiten la descarga y lectura sin conexión. Las colecciones digitales utilizan también otros formatos para consulta en línea, como la página web con imagen incrustada (**html-jpg**) de muchas bibliotecas virtuales, aunque, como ya señalamos, cada vez son más frecuentes las posibilidades de visionado o descarga multiformato de una obra, como hace la veterana [Proyecto Gutenberg](#) (1971) con el [Quijote](#), que se presenta además en texto plano (**txt**), para reutilizar cómodamente.



La [Ley del Depósito Legal](#), recientemente actualizada en 2022, zanja de una vez por todas la confusión terminológica y denomina **publicaciones en línea** a los ficheros que se difunden por la Red, distinguiéndolos de las publicaciones electrónicas, que son las que poseen soportes tangibles. Cada formato tiene sus peculiaridades y el uso de contenidos digitales exige un conocimiento en detalle de las características de cada uno. La competencia digital consiste entre otras muchas cosas en aprender a configurar las interfaces para sacar el máximo partido a los contenidos conforme a los formatos, escogiendo los más apropiados a nuestras necesidades: no vale cualquier *Quijote* digital.

Por último, hagamos una referencia al **artefacto** que condiciona también las interfaces: un ordenador de mesa, un portátil — con o sin pantalla capacitiva—, un lector *ereader*, una tableta, un teléfono móvil inteligente: todos ya con conexión a la Red, pero con diferentes prestaciones, técnicas y visuales. Hay que conocerlos todos porque están por todas partes, dentro y fuera del aula, en lo profesional y lo personal, interactuando.

El proyecto [Recitario APE Quevedo](#), que coordino, es un proyecto didáctico que reúne una colección de materiales educativos con recitaciones inéditas colaboradoras, que autorizan y ceden sus audios mediante licencias [Creative Commons CC Reconocimiento–No Comercial–Compartir Igual](#) (CC-BY-NC-SA). Algunos de los recitados los llevan a cabo profesores experimentados, pero otros son fruto del entusiasmo; se pueden disfrutar en cualquier dispositivo que permita la reproducción de audio desde el navegador, sean el ordenador o el móvil, ya que la interfaz está optimizada para ello. El sonido va acompañado de unos metadatos externos e internos de autor, recitador, obra, fecha... que, cuando se puede, se acompañan del enlace al facsímil o texto digital, para poder escuchar y también leer, para cumplir el mandato quevedesco de «escucho con mis ojos a los muertos». Últimamente los recitados y lecturas orales se centran en los autores de las diversas generaciones de la Edad de Plata, con especial énfasis en la difusión de las voces femeninas. Y optimizado para el aprendizaje móvil.

INICIO SUSCRIBIRME QUIÉNES SOMOS PUBLICACIONES ACTIVIDADES MATERIALES FORMACIÓN DOCENTES NOTICIAS

2. Recitados anteriores

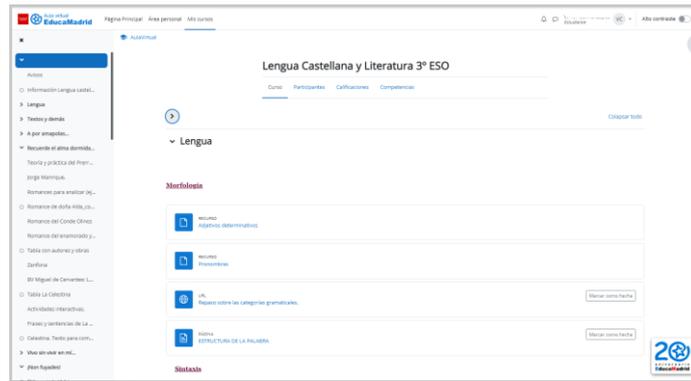
1. **Francisco de Quevedo** (1580-1645): soneto «Retirado en la paz de estos desiertos», originalmente «Desde la Torre» en *Parnaso español* (1648) y aquí según edición en *Poesía moral* (1992), recitado por **Pedro Hilario Silva** (febrero 2022). Más en [Quevedo, «Desde la Torre»](#).
2. **César Vallejo** (1892-1938): poema «*Masa*», en *España, aparta de mí este cáliz*, de 1939 (1937), recitado por **Enrique Ortiz Aguirre** (febrero 2022). [Original mecanografiado](#). *Eoed de Plaza*.
3. **Carolina Coronado** (1820-1911): «*Libertad*», en *Poemas* (1852), recitado por **Azucena Pérez Tolón** (febrero 2022). Facsímil digital en [Biblioteca Digital Hispánica \(pdf\)](#).

El proyecto descrito es ejemplo de un recurso didáctico formado por textos multimodales, en el que ya no prima lo textual, aunque está presente, sino otros elementos, como vimos que establece la actual normativa, que posibilitan incluso crear una situación de aprendizaje en torno a la creación de una fonoteca y un recitatorio digitales en entornos educativos (Fernández Delgado, 2022).

3.7. Aulas virtuales, suites ofimáticas, portafolios digitales y móviles

El ejemplo anterior nos conduce a lo que es la principal práctica digital que se realiza en los centros educativos: el uso de plataformas y aulas virtuales, que ya estaban allí, pero a las que la pandemia condujo a un uso generalizado.

La creación de **aulas virtuales** y **cursos con Moodle** se ha extendido hasta convertirse en el núcleo de la digitalización en entornos educativos, en consonancia con lo que señalaba la normativa que hemos examinado. Hay buena formación en línea sobre ellos, como [Crea tu aula virtual en Moodle](#). Otra cosa es el uso específico que se hace de ella en los distintos centros, en las distintas materias y por los profesores y estudiantes concretos. Los departamentos de Lengua suelen hacer un uso intensivo y diverso por la necesidad de impulsar la lectura y la escritura y el uso de materiales multimedia, como vimos. La **competencia clave en comunicación lingüística**, aunque es transversal, en la práctica —y en la normativa— recae sobre los hombros principalmente de las materias relacionadas con la Lengua y la Literatura, de forma que la competencia digital, también transversal, tiene asimismo una presencia irrenunciable en ese ámbito. En el aula virtual, las carpetas virtuales de la materia de Lengua Castellana y Literatura en los distintos cursos se llenan de subcarpetas con el temario y elementos digitales muy variados, como direcciones web (URL), recursos (Archivo, Carpeta, Etiqueta), actividades (Página, Paquete de contenido SCORM), estructuras jerárquicas de subcarpetas... Las actividades ofrecen muchas posibilidades: consultas, lecciones, encuestas, bases de datos, glosarios, talleres, tareas, cuestionarios, HotPotatoes y Jclíc. También elementos colaborativos como foro o chat. Unas se usan más y otras menos.



Los cursos y materias concretos varían mucho, como podemos imaginar: contienen materiales almacenados internamente, como presentaciones o documentos en formato pdf, elaborados por el profesor o el departamento, y otros son enlaces a recursos externos, como páginas web, donde se accede a textos o contenidos complementarios en una diversidad muy grande de formatos. Cada nuevo curso permite la reutilización o modificación de los materiales didácticos anteriores, creando progresivamente una masa crítica que se suele combinar en distintos grados con el **libro impreso de texto** convencional y comercial, que se mantiene como respaldo, pero que carece en principio de la versatilidad de los digital: de enlaces, presentaciones dinámicas, audios o vídeos o interactivos que faciliten, por ejemplo, las metodologías activas, pero tiene el aval de la tradición, que es mucho aval. La **creación de materiales didácticos artesanales** es una trabajera de cuidado que exige gran esfuerzo, tesón y tiempo para ello, y es comprensible la suspicacia de parte del profesorado a asumir obligaciones nuevas que se añaden a la sobrecarga horaria, las ratios elevadas y la vorágine de contenidos. ¿Cuándo y cómo crearlos? La formación es la respuesta: formar a los formadores, no dando por supuesto que tienen que saber cómo hacerlo. Y hacerlo en horario laboral.

Para aliviar esa presión, en 2020, durante la crisis sanitaria, la administración educativa regional también puso en marcha el proyecto **Madrid5E** que pone a **disposición de los centros educativos**, a través de sus aulas virtuales de EducaMadrid, los recursos educativos de **aulaPlaneta** para las materias troncales desde 5.º de Primaria a 4.º de la ESO y de **EdebeOn+ Inetum**, que proporciona contenidos curriculares para 1.º y 2.º de Bachillerato. Se busca facilitar la integración de contenidos curriculares digitales (comerciales) en las aulas, financiándolos con fondos públicos. Sería interesante conocer los datos de uso y aprovechamiento del proyecto a día de hoy.

También por entonces, se consolidó en nuestra región el uso de **Raíces** —y su aplicación móvil **Roble**—, el sistema integral de gestión educativa de la Comunidad de Madrid, utilizado en los centros sostenidos con fondos públicos, que cuenta con una serie de herramientas para facilitar el teletrabajo de los docentes.

El salto del **papel a la nube** se está realizando en la enseñanza de manera parecida a lo que sucede en las oficinas, en las que lo que parecía imposible ha ocurrido: las mesas sin apenas papel son la regla en los edificios, pero los puestos de trabajo cuentan cada vez más con un ordenador y no uno, sino dos monitores, y los días del teletrabajo fuera de la oficina la documentación que se maneja también es digital y está almacenada en la nube. ¿Quién se lleva papeles a casa en estos tiempos? Ah, claro, ¿seguirán como antaño viajando en papel los exámenes manuscritos? Probablemente.

Y sin embargo, en la enseñanza diaria las clases han vuelto a ser totalmente presenciales, aunque el papel no ha regresado igual, la digitalización se mantiene y la normativa la impulsa con fuerza. La biblioteca escolar sigue donde estaba, pero adormecida. Los departamentos siguen escogiendo libros de texto, predominantemente en soporte impreso, que conviven en el trabajo diario escolar con las aulas virtuales y las **suites ofimáticas** propietarias de Microsoft, Google o Apple, o de código abierto como LibreOffice o los programas de **EducaMadrid**, junto con el correo

electrónico y los diversos procesadores de texto; *Classroom, Teams o Meet; OneDrive, Google Drive o Cloud; Presentaciones, PowerPoint, Genially o Canva*, así como *Sites, Liferay* o, recientemente, *Wordpress* para mantener sitios web, o la *Mediateca* o *YouTube*, donde almacenar y reproducir ficheros multimedia. Y podríamos seguir un buen rato enumerando otras más, porque las herramientas digitales se van multiplicando y **profesores y alumnos crean con ellas de forma exponencial materiales digitales** (esa *Área 2 de Contenidos* de la *Competencia digital docente*), que se van eliminando sobre la marcha cumplida su misión (como antes hacíamos con el papel) o almacenando en carpetas locales o en la nube, o en el aula virtual, y creciendo, creciendo.

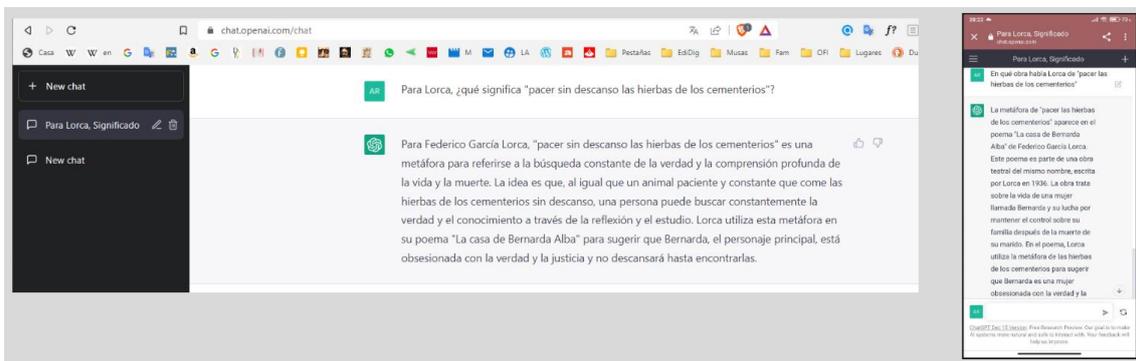
Algunos de esos materiales formarán el **Portafolio digital del alumno o del profesor**, que le acompañará a lo largo de su vida estudiantil o profesional y con el que podrá documentar y acreditar sus logros en las distintas competencias, singularmente en la competencia digital, pero también en la de comunicación lingüística y otras. Pronto habrá regulación al respecto, entretanto, proliferan ya los cursos de formación para certificar el nivel de la competencia digital de profesores —como el de [Competencia Digital Docente \(A1-A2\)](#), en línea, comunicado el 20 de diciembre pasado, que exigen trabajos prácticos en abundancia— y estudiantes, en paralelo a lo que ocurre también con [empleados públicos](#) y [ciudadanos](#). Una auténtica fiebre, la de nuestra época.

Los Institutos Tecnológicos regionales, presumiblemente los más avanzados, tienen mesas en todas las aulas con monitores que suben y bajan según se necesiten, pero el resto de los centros no dispone de terminales para cada uno de los alumnos en cada aula, por lo que en la clase el trabajo escolar es esencialmente analógico por parte de los alumnos, aunque el profesorado suele utilizar cada vez más presentaciones digitales varias que se proyectan en la pizarra pantalla desde el ordenador del profesor, mientras los alumnos toman apuntes en su cuaderno de papel, como se viene haciendo desde siempre. Algunos centros y cursos específicos usan tabletas de ir y venir, que son los dispositivos móviles con los que se trabaja de forma oficial.

En realidad, los otros dispositivos móviles, los **teléfonos inteligentes** de uso personal que los estudiantes suelen recibir como regalo en su paso a la Secundaria, aunque no están permitidos en los centros más que para usos didácticos establecidos en las programaciones oficiales ([Fernández Delgado, 2020, cap. 14](#)), se están convirtiendo en una herramienta educativa formidable, porque todos cuentan con conexión y acceso a Internet, a los buscadores, al aula virtual con la aplicación móvil de Moodle, a los programas de las suites ofimáticas con los que consultar o crear contenidos..., convirtiéndose en el pilar del **aprendizaje móvil**. Son ordenadores potentes, aunque con pantallas pequeñas, y sobre todo son extremadamente movibles y van siempre con su dueño, apropiados para la lectura y el trabajo también móviles, y conectados, dentro o fuera de los muros de la clase. Por ello, cada vez se utilizan más en las aulas —y por supuesto, también fuera de ellas— con **usos didácticos**, y son otra de las vías de penetración de los entornos digitales en la escuela. La desconfianza hacia su utilización por los riesgos indudables que ofrecen no evita que la realidad sea obcecada y que estudiantes y profesores utilicen los móviles sistemáticamente en entornos educativos, aunque no existe de momento formación específica sobre ello, a pesar de las advertencias que la normativa que tratamos en primer lugar hace al respecto sobre la seguridad y responsabilidad en el uso de las competencias digitales, condición previa para su correcta y provechosa utilización. Los móviles son un problema y acaso sean una parte importante de la solución.

Pongamos un ejemplo irresistible: la competencia digital exige la búsqueda de información y la reutilización correcta y apropiada de la misma, en particular en las metodologías activas, como la clase invertida. ¿Dónde se debe buscar e investigar, en el libro de texto de papel? ¿Con qué debe buscar, con el ordenador de casa? ¿Cómo debe trabajar y entregar, en documentos manuscritos en hojas de papel que entrega en mano y el profesor corrige con bolígrafo rojo y devuelve al cabo de un tiempo? Pues sí, todo esto también, pero ahora hay más opciones. ¿Cómo lo hacen en realidad los jóvenes estudiantes de ESO y Bachillerato? Porque lo que hacen los universitarios no hace falta subrayarlo. Investigan y trabajan en línea. Pronto estos, pero también aquellos, estarán utilizando —si no lo están haciendo ya— las

webs con inteligencias artificiales generativas conversacionales, como [ChatGPT](#), para redactar los borradores de los trabajos académicos, porque los resultados que ofrecen se presentan en lenguaje natural e incluso, si no se instruyen al respecto, se pasarán a ellas como buscadores —en vez de [Google](#) o [DuckDuckGo](#)—, porque lo ofrecen todo masticado, sin citar la fuente o las referencias desde donde procede la información, que algunos desinformados consideran una molestia. Veamos, sobre la marcha, una pregunta sobre Lorca y las respuestas de ChatGPT en el monitor de mesa y en la pantalla móvil: ambas con el mismo dato erróneo, la frase por la que se preguntaba procede del [Pequeño poema infinito](#) de *Poeta en Nueva York*. Todavía no han alimentado a la inteligencia artificial con los textos completos del autor y además la han entrenado con textos incorrectos, pero es cuestión de tiempo que afine la respuesta. Hay una manera ágil de comunicar el error, y eso he hecho, veremos. El lenguaje natural tan convincente es lo que más pasmo produce y no es de extrañar el revolcón que está produciendo en tanto ámbitos.



Claro está que también se podría dificultar o incluso mandar apagar la conexión, para que no se pudieran utilizar estas nuevas herramientas, que es la solución del avestruz que se ha utilizado demasiadas veces en estas cuestiones digitales que chocan con las prácticas consagradas, sobre todo porque solo retrasa lo inevitable, que es investigar las maneras de integrar las nuevas habilidades y darles uso didáctico. Y que es justo lo que manda la ley.

¿Hay que crear materiales didácticos digitales? Sin parar, como si no hubiera un mañana, opinan algunos. Pero, ¿cuándo, cómo, dónde? ¡Y hay tantas y tantas herramientas distintas por conocer y aprender a manejar! Es un panorama agotador, que deja exhausto al que piensa en ello. Dice mi señora madre en ocasiones como estas: «¡Ni tanto, ni tan calvo!»; pues eso. Habría que incluir en el horario tiempo para crear materiales didácticos, tiempo para aprender a crearlos. Aunque otra opción es la de que, en vez de crear los materiales didácticos desde cero, podríamos generalizar la reutilización y reaprovechamiento de los ya existentes, comerciales o del procomún digital, que ahora sabemos que son legión. Así que la principal tarea sería localizarlos, validarlos y enlazarlos, bien dictando las referencias en el aula de clase, o con documentos subidos al aula virtual o bien... mediante el catálogo.

3.8. El catálogo de la biblioteca escolar digital. AbiesWeb. Calibre

En seguida se nos ocurre lo obvio: ¿se pueden vincular todas esas estanterías virtuales a las estanterías físicas de la biblioteca escolar o están condenadas a vivir de espaldas unas a las otras?

Una de las soluciones es usar el catálogo de la biblioteca escolar para **integrar las estanterías virtuales externas**. Si eso se lograra, el profesor podría decir: «Buscad las referencias en el catálogo de la biblioteca, he preparado una lista de lecturas y de recursos para tratar en las próximas clases: se titula #edaddeplata2bach», que recogería materiales transversales sobre por ejemplo la novela *Tea Rooms*, como sugiere el currículo de Acción Exterior ([BOE 05/08/2022](#)),

que encajaría como itinerario de aprendizaje en las materias de Lengua e Historia de España del último curso de bachillerato. Eso ya se hace, pero en el espacio restringido del aula física o el aula virtual, pero el catálogo no se utiliza para esos efectos.

¿Cuál es la situación actual de los catálogos de las bibliotecas escolares?

Mencionaremos tres casos, dos de ellos avalados por las administraciones públicas y el otro como experimento particular: la [opac Bibliotecas Escolares Madrid](#), [AbiesWeb Madrid](#) y el servidor de contenidos de [Calibre](#).

Algunas bibliotecas escolares de 85 centros educativos sostenidos con fondos públicos tienen sus fondos catalogados en la colección de ese nombre, (BESC [Bibliotecas Escolares de Madrid](#)), dentro del conjunto de la opac de la Red de bibliotecas públicas madrileñas, un catálogo colectivo.

La catalogación de los ejemplares en papel la realizan bibliotecarios de la Consejería de Cultura gracias a un convenio con la de Educación, y es exhaustiva, incluso, en su caso, si hay ejemplar digital disponible en eBiblio, se añade a mano un [enlace](#), como se aprecia en esta [Guía del Madrid barojiano](#), un precioso material didáctico publicado por la Comunidad de Madrid en mis tiempos, que en papel está agotada y solo se puede encontrar en bibliotecas, incluidas las de los Institutos en los que se distribuyó cuando se publicó en 2008: en su ficha catalográfica la pestaña *Ejemplares* indica 31, uno por cada centro.

El enlace conduce a una versión digital en ePub de la misma obra, que se creó años después, y se abre en el entorno de lectura de eBiblio Madrid. Allí aparece que hay 6 ejemplares disponibles para préstamo.

Pero resulta que esta [guía también está disponible](#) en la web del editor, en PublicaMadrid, con los correspondientes enlaces tanto a la [versión digital en pdf](#) como en [ePub](#). Sin límite de descargas, porque el ejemplar digital abierto nunca se agota.



Comunidad de Madrid  Servicios e información Cultura y turismo Inversión y empresa Acción de gobierno 

PublicaMadrid 

[← Volver a listado de publicaciones](#)

Ref. 01766 Solo versión digital

Guía del Madrid barojano

García-Posada, Miguel

Biblioteca Madrileña de Bolsillo, 22

Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades- S.G.T. de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía

Libro en papel. Madrid, 2007. ISBN/ISSN: 978-84-451-2916-6 DL: M-49240-2006

12,5 x 19,5 cm. Il. 190 p.

Precio (PVP): 6,00 Eur.

[Ver publicación](#)

Distribución:
 Librería Institucional BOCM Fortuny, 51. 28010 Madrid. 91 7027618 libreria@institucional@madrid.org
 Versión digital en la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid www.madrid.org/publicamadrid

Extracto: Con motivo del cincuentenario del fallecimiento -en Madrid- de Pío Baroja (1872-1956), se publica esta guía sobre la geografía literaria del Madrid barojano, compuesta por abundantes textos del escritor, de quien reencuentra muchos espacios en la ciudad, y sincroniza con el novelista en la revisita de las craturas por él alumbradas, siempre con la valiosa ayuda de una rica ilustración tanto coetánea como actual. La obra incorpora además candentes cuestiones didácticas y sugiere itinerarios barojanos por Madrid y su región. La información cartográfica permite también elaborar una topografía del Madrid barojano.
 Ver publicación también en formato [epub](#)

De momento, el catálogo colectivo de las bibliotecas públicas no cataloga obras nacidas digitales, solo las que existen en soporte tangible, como papel, y sus ejemplares están localizados en estanterías físicas de cortas bibliotecas. Aunque, si existiera versión digital se podría añadir el enlace a la catalogación, como se hace con las obras que también se encuentran en eBiblio, o enlazando sitios webs editoriales que ofrezcan las obras en versión digital abierta. En el [formato Marc21](#) (BNE, 2021) el campo 856 de *Localización y acceso electrónicos*, con sus formatos, permite también poner una URL de acceso a texto completo en la biblioteca digital. En la interfaz de visualización *Etiquetas*, la más habitual, denomina *Enlaces* a la información de ese campo. Además, el campo 530 *Nota de formato físico adicional disponible (R)* informa en la práctica si hay una versión digital disponible en una colección digital.

Esta lección la podemos aplicar al catálogo en línea de bibliotecas escolares de los centros educativos no universitarios impulsado por el Ministerio de Educación junto con las administraciones autonómicas, el [proyecto AbiesWeb](#), que ofrece la posibilidad de consultar en línea desde cualquier lugar el catálogo de obras de la biblioteca de un centro escolar que hayan decidido incorporarse. Una herramienta pensada para docentes, estudiantes y familias, que gestiona consultas, reservas y préstamos de ejemplares localizados en los estantes físicos de la sala. Si escogemos un instituto podremos comprobar cómo es la ficha de un ejemplar disponible. En principio, por regla general, solo aparecen catalogados ejemplares físicos, sean *Libros*, *Artículos*, *Recursos electrónicos* u de otro tipo, pero no *recursos en línea* [o recursos en Internet, que en algunos catálogos se califican también de *recursos electrónicos*, con esa confusión terminológica letal que ya hemos comentado. La incorporación de ejemplares se realiza importando las fichas catalográficas de otros sitios, confiables, que han realizado previamente la catalogación, mediante unos servidores especiales a *Catálogos remotos*, aunque también se pueden importar directamente registros codificados:



Para lo que nos interesa aquí, el administrador del sitio puede editar un registro importado existente y modificar los metadatos o completarlos, por ejemplo, con el enlace permanente al objeto digital de la obra, en el caso de que esté disponible en una biblioteca, repositorio virtual externo o escaparate editorial. Es el caso de la *Guía del Madrid barojiano*, que una vez actualizado con los campos rellenos de *Notas* y *Página web*, su registro queda así:



El visitante que consulte el catálogo en línea se encontrará exactamente esta visualización, francamente mejorable: falta diseño web adaptativo y que las URL sean links que permitan saltar.

También se puede dar de alta un registro que corresponda a una publicación nacida digital, como esta a continuación, del autor que suscribe, ya mencionada también. Poder se puede, pero hay que hacerlo a mano:



Se está pendiente de una actualización de AbiesWeb que ponga la herramienta colaborativa al día y tenga en cuenta las necesidades derivadas de la digitalización de la biblioteca y las oportunidades que ofrecen el procomún digital y las diversas modalidades de bibliotecas virtuales que hemos visto. Las cuestiones técnicas sobre qué herramientas son preferibles están más cerca de resolverse porque ya existen numerosos programas que facilitan la recolección de registros y metadatos o la gestión de colecciones digitales, repositorios institucionales como EPrints, DSpace, Fedora Commons y otros, que son los que usan las universidades y otros centros educativos —aunque no del nivel de la Primaria o Secundaria—, y han demostrado una gran efectividad.

Terminaremos mencionando el [servidor de contenidos de Calibre](#), una de las prestaciones que ofrece el programa multiplataforma de ese nombre y que cualquiera puede manejar: está muy consolidado (2008), es gratuito, libre y de código abierto. El servidor de contenidos permite en concreto el acceso móvil con el navegador tanto a una biblioteca digital propia (pero que se puede compartir) en una red local, como desde Internet, para consultar, leer o línea o descargar: se puede acceder desde el ordenador, tableta o móvil. Al principio, el administrador debe crear artesanalmente una biblioteca digital (o varias), con los títulos no cifrados de que disponga, aquí y allá, aunque tengan muchos formatos diferentes, como ePub, mobi, pdf, docx... El programa los copia y reúne en una carpeta local —la *Biblioteca de Calibre*— y les extrae los metadatos, que también se pueden actualizar a mano más adelante, ya que Calibre es sobre todo un programa de **gestión bibliotecaria**, que permite búsquedas complejas y conversión de formatos. El gestor permite crear y asignar etiquetas temáticas o del tipo que sea a las obras y crear colecciones específicas. Además, cuenta con un **editor** para maquetar —de utilización más compleja— y, sobre todo, un **visor** magnífico para leer en pantalla.

A continuación, mostraremos un ejemplo de visualización de la obra últimamente citada, tal y como aparece abierta en el visor mientras se realiza lectura avanzada, con el texto en el centro y varios paneles a los lados: *Búsqueda*, *Índice*, *Marcadores* y *Resaltados*, que pueden alternarse con el de *Consultas*, capaz de abrir diversos diccionarios con búsqueda instantánea, como el DLE de la RAE, o traductores (Fernández Delgado, 2020, cap. 10).

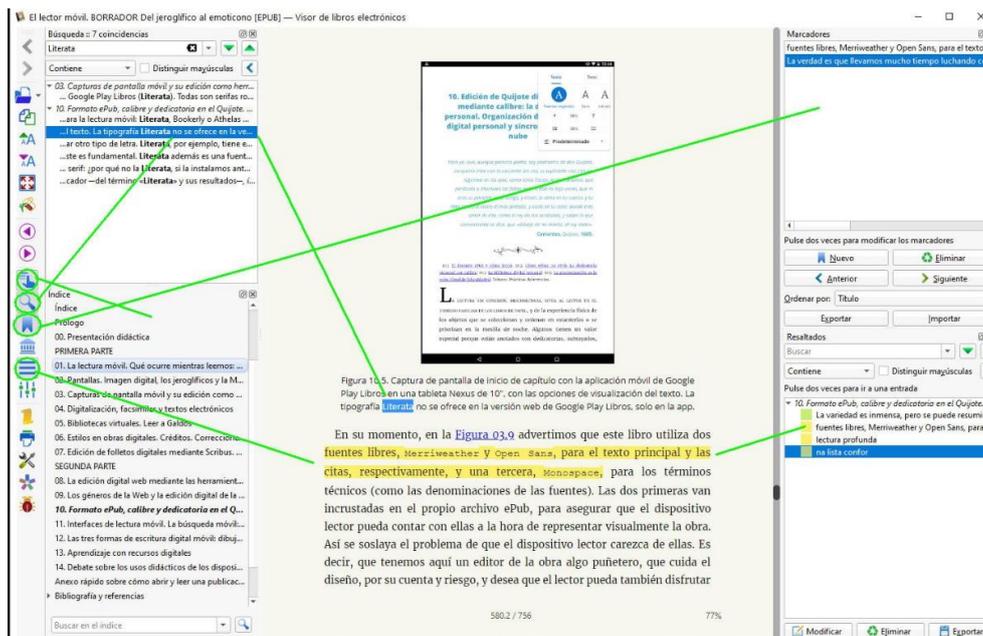
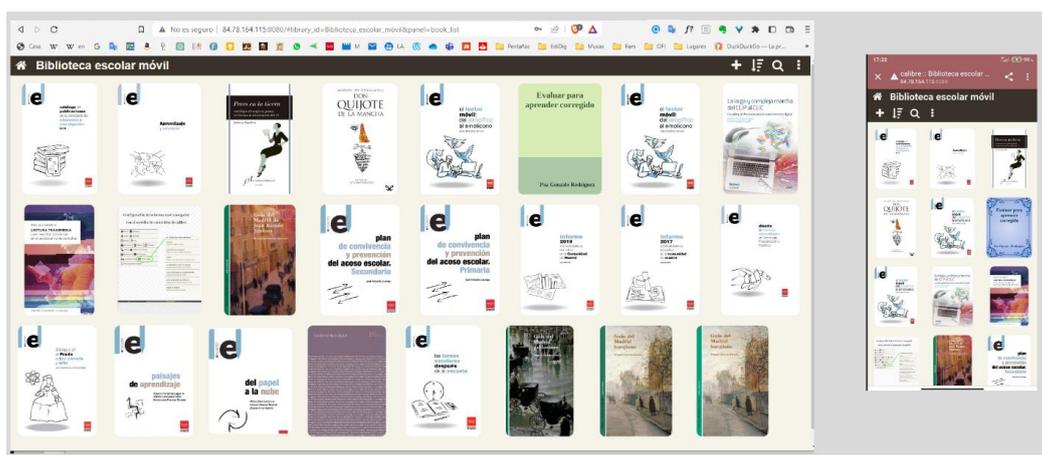


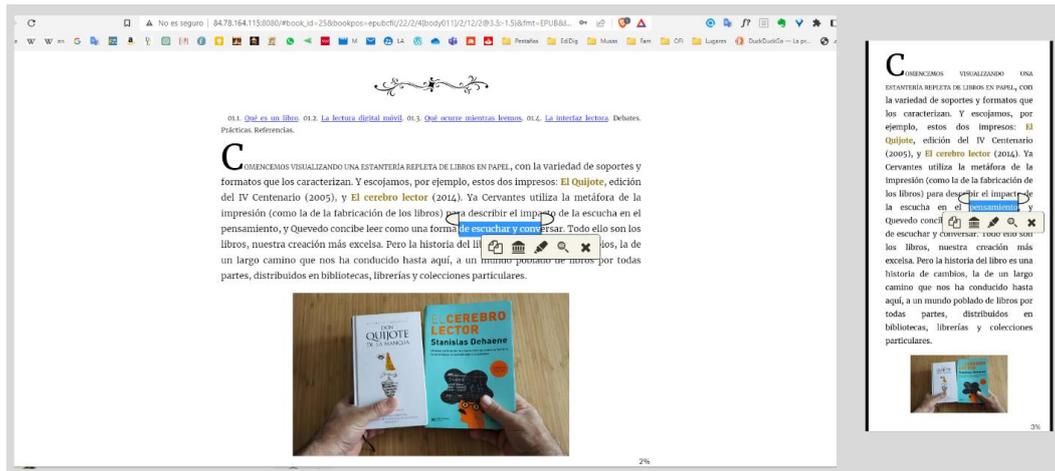
Figura 11.5. Captura de pantalla de inicio de capítulo con la aplicación móvil de Google Play Libros en una tableta Nexus de 10", con las opciones de visualización del texto. La tipografía **Literata** no se ofrece en la versión web de Google Play Libros, solo en la app.

En su momento, en la **Figura 03.9** advertimos que este libro utiliza dos **fuentes libres, Merriweather y Open Sans**, para el **texto principal y las citas**, respectivamente, y una **tercera, Monospace**, para los términos técnicos (como las denominaciones de las fuentes). Las dos primeras van incrustadas en el propio archivo ePub, para asegurar que el dispositivo lector pueda contar con ellas a la hora de representar visualmente la obra. Así se soslaya el problema de que el dispositivo lector carezca de ellas. Es decir, que tenemos aquí un editor de la obra algo puñetero, que cuida el diseño, por su cuenta y riesgo, y desea que el lector pueda también disfrutar

Pero además, el programa cuenta con un **servidor de contenidos** que puede utilizarse como biblioteca común para leer libros directamente en un navegador, en un teléfono móvil o en un dispositivo portátil, sin que sea necesario instalar ninguna aplicación específica para leer o administrar libros. Un ordenador conectado a Internet contiene la(s) biblioteca(s) madre de Calibre, que debe tener configurado el servidor web y activada una URL por el administrador bibliotecario y unos permisos a ciertos usuarios —¿profesorado, alumnos, familias?—, los usuarios autorizados que se conectan accediendo a una URL como esta: 84.78.164.115:8080. La biblioteca se ve así en el navegador del ordenador y del móvil: el acceso al ejemplar digital permite la lectura en línea o la descarga local para leer con otra aplicación.



Las interfaces de lectura en el navegador fijo y en el móvil también permiten un **menú selección** con diversas opciones, algo común a las aplicaciones de lectura de calidad, para practicar las habilidades avanzadas, un salto de envergadura frente a la lectura en soporte papel.



Observemos que **usar el navegador para leer**, en vez de utilizar o tener que instalar alguna aplicación local específica, es una de las líneas maestras del futuro de la lectura digital, aunque todavía le queda margen por mejorar. Ya hemos visto que muchas bibliotecas virtuales y repositorios tienen interfaces que se visualizan en el navegador, también eBiblio y MadREAD, donde se lee mediante lectura vertical, deslizando arriba y abajo con el ratón o el dedo, como las páginas web convencionales, una forma de leer bastante más novedosa de lo que comúnmente se piensa, y que se ha impuesto de manera rotunda, gracias a que casi todos, pequeños y mayores, estamos siempre conectados y el navegador ha ido acumulando más y más funciones (aplicaciones web).

El experto José Antonio Millán, coordinador del *Informe sobre la lectura*, describe así su uso personal de Calibre, para crear estantes virtuales mediante el etiquetado de los libros digitales que pertenezcan al ecosistema del procomún (2017, p. 198).

La acumulación de libros, recortes y fotocopias siempre ha creado un gran problema: saber dónde está qué. Incluso las personas más ordenadas se han visto enfrentadas al problema de guardar un libro determinado entre los de tema A o los de tema B, cuando era pertinente para ambos (por no hablar de las obras de gran tamaño, que deben forzosamente pasar al estante de los «grandes»). Pues bien, con los libros y artículos digitales libres (aquellos que uno puede guardar en su ordenador) hay soluciones: yo uso el programa gratuito Calibre, que me permite asignar a cualquier obra una, dos o más etiquetas (es decir: la puedo colocar simultáneamente en varios estantes virtuales), hacer búsquedas o cambiarlas de formato. El mantenimiento de la base de datos de Calibre es ciertamente un trabajo añadido, pero vale la pena.

Esta gestión integral no puede extenderse a libros en la aplicación Kindle de Amazon, en iBooks de Apple, etc. Uno sólo posee de verdad los libros digitales desligados de una plataforma forzosa.

El autor describe aquí un uso personal de la herramienta, pero no sería difícil extender su radio de acción a ámbitos más amplios, como el escolar, si se utiliza el servidor de contenidos, otra forma de crear una sala virtual nueva de la biblioteca escolar digital. Otro tema más a investigar.

Así pues, se abren diversas, en realidad muchas, posibilidades para enriquecer el **catálogo de la biblioteca escolar digital, sobre todo si lo enfocamos como un agregador** que facilita el acceso a los objetos digitales, que puede enlazar tanto a obras en colecciones protegidas (MadREAD...) como a obras digitales no comerciales y al procomún digital de materiales didácticos abiertos, mediante recolección e hiperenlaces directos a colecciones, bibliotecas o repositorios reconocidos. Si además, las obras se **etiquetaran**, se crearían auténticos estantes virtuales, análogos a los de la Clasificación Decimal Universal de las baldas de madera.

El catálogo en línea puede ser el unificador que permite enlazar, etiquetados, los recursos digitales. Su antecedente claro se encuentra en las plataformas y el uso que se practica en el aula virtual dentro de una asignatura de un curso o un grupo: enlazar recursos internos o externos con una URL, pero el catálogo podría ser aún mejor al ir etiquetado exprofeso para ser utilizable por la comunidad educativa. Resumí la situación durante la crisis del confinamiento en [El lector móvil](#) (2020, cap. 13):

Los profes buscan, en estos tiempos de confinamiento, recursos digitales que ofrecer a los alumnos, y estos, en consecuencia, rebuscan también como pueden en las entrañas de la red.

¿Pero no sería mejor que buscaran en primer lugar en el catálogo de la biblioteca escolar y que este les respondiera ofreciendo varias posibilidades y resultados en los que confiar, porque precisamente están incluidos en el catálogo escolar y han pasado el filtro correspondiente? Esta podría ser una lista de posibles resultados de una búsqueda, si hubiéramos hecho los deberes:

1. *Libros u obras existentes solo en soporte físico: por ahora no se pueden utilizar [¿O ya sí?]. Además, hay solo un ejemplar.*
2. *Libros u obras que tienen soporte físico, pero también versión digital accesible en el propio catálogo, donde está almacenado el ejemplar virtual, como el texto completo de la obra en formato PDF. El número de copias que se pueden descargar es indefinido.*
3. *Libros u obras que tienen soporte físico, pero también versión digital accesible mediante un hipervínculo a Internet a un repositorio o biblioteca virtual fiable, como Redined, Procomún o la Mediateca de EducaMadrid (donde el profesor puede subir materiales y compartirlos), Biblioteca Digital Hispánica, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Europea, portales web educativos...*
4. *Libros u obras que no tienen soporte físico, ni lo han tenido nunca, porque son obras nacidas digitales, de las que el catálogo custodia una copia en local, directamente accesible, en formatos como PDF o EPUB.*
5. *Libros u obras que no tienen soporte físico, ni lo han tenido nunca, porque son obras nacidas digitales, de las que el catálogo tiene una dirección web a un repositorio fiable donde es accesible el recurso digital.*
6. *Libros u obras digitales que se sabe que existen y son de interés escolar, pero de las que, de momento, se desconoce cómo acceder a ellas.*

[...] Las bibliotecas escolares deberían tener estanterías físicas y también estanterías virtuales, con ejemplares virtuales propios o que yacen en otras colecciones digitales, pero que están referenciados y son accesibles a los usuarios del catálogo escolar. Un catálogo que ha pasado el filtro de la fiabilidad, ya que son educadores quienes lo han ejecutado.

¿Será difícil desarrollar una herramienta informática, una aplicación o programa, que permita que el educador añada al catálogo de la biblioteca escolar un recurso digital para que pase a formar parte de las estanterías virtuales del centro? ¿Quizás actualizar AbiesWeb?

[...] Tenemos que crear bibliotecas escolares que no cierren cuando hay una pandemia. Al contrario.

Habremos de explorar las formas en que se puede actualizar el catálogo: el documentalista o bibliotecario y/o el profesorado dan de alta los títulos —o proponen su alta, que luego será revisada— mediante recolección e hipervínculo, garantizando la fiabilidad y calidad. Una de las posibilidades podría ser la (pre)catalogación móvil por los propios usuarios, ya que el programa multiplataforma admitiría el acceso desde cualquier tipo de dispositivo y los sistemas operativos móviles disponen siempre de la opción *Compartir* o *Enviar*, con la que se podría remitir la propuesta al bibliotecario, o bien mediante formularios digitales.

Las claves de la biblioteca escolar digital son el **etiquetado** y el **hipervínculo confiables** que se incluyen en el catálogo en línea, lo que da al contenido mucha más visibilidad que si se relaciona como recurso en una materia de una asignatura del aula virtual. ¡Los libros, a las estanterías, sean físicas o virtuales!

3.9. Biblioteca escolar digital y Aula del Futuro

El [Aula del Futuro](#) es un proyecto coordinado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef) en colaboración con las comunidades autónomas, que propone explotar las posibilidades pedagógicas de flexibilizar los espacios de aprendizaje en combinación con las tecnologías, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las metodologías activas. Como se señala en el sitio web que el citado instituto dedica a estos espacios educativos:

*Esta apuesta, que se inició en 2015, tiene su origen en el proyecto Future Classroom Lab, desarrollado por el consorcio de Ministerios de Educación europeos, European Schoolnet (EUN) desde 2012. Siguiendo la propuesta europea, el Aula del Futuro desarrolla el concepto de **organización del espacio atendiendo al desarrollo de habilidades** en los alumnos, más allá de la adquisición de contenidos. De este modo, presenta un espacio de aprendizaje zonificado y reconfigurable, dividido en seis zonas: Investiga, Explora, Interactúa, Desarrolla, Crea y Presenta, que tienen como finalidad favorecer y estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo del alumno el protagonista de todo el proceso.*

*Cada zona incluye mobiliario y medios tecnológicos específicos. El equipamiento incluye pizarras digitales y pantallas táctiles, dispositivos móviles variados, cámaras de grabación 360°, Gafas VR, mobiliario escolar específico con facilidades de conexión, materiales para facilitar la investigación y el pensamiento computacional, un pequeño estudio de grabación y un rincón tradicional de trabajo. Todo este material está organizado para favorecer que el profesor amplíe su papel de transmisor de contenidos al de **moderador, orientador, organizador** y, sobre todo, de **guía de su alumnado** en el proceso de aprendizaje, pasando así de una metodología tradicional, en la que el alumno es un mero receptor de contenidos, a una **metodología activa e integradora**, que permite que el alumno tenga un papel activo, a la vez que el docente atiende a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que fomenta la inclusión educativa.*

En los últimos años se han puesto en marcha algunas Aulas del Futuro en centros educativos dentro de los correspondientes proyectos de innovación, que han financiado las administraciones regionales, y se ha dado formación al respecto, constatando su interés para la comunidad educativa, aunque está pendiente una evaluación a largo plazo. De momento ya existen diversos materiales en línea, [Kit de herramientas](#), [experiencias](#) y [recursos](#), con situaciones de aprendizaje específicas. Además, no son pocos los centros que han desarrollado proyectos pedagógicos alrededor del Aula del Futuro y que empiezan ya a compartir sus experiencias y sus materiales. Resulta, en este sentido, muy interesante la página que el Intef dedica a mostrar [experiencias como la del IES Francisco Giner de los Ríos](#), de Alcobendas, cuyo equipo de innovación explica en esta revista el proceso de creación y utilización de la que ha sido una de las primeras Aulas del Futuro desarrolladas en centros públicos en España.

Entretanto, se ha producido el impulso tecnológico y metodológico de la nueva normativa educativa de la enseñanza competencial, que hemos examinado al inicio, y que sintoniza claramente con el Aula del futuro y su variedad de tecnologías digitales. ¿Qué posibilidades se le abren a la biblioteca escolar en el Aula del Futuro? ¿Cómo se pueden aplicar las tecnologías digitales a las funciones de la biblioteca y fomentar la competencia digital transversal de alumnos y profesores? ¿Cómo diseñar e implementar situaciones de aprendizaje aplicables en los nuevos espacios educativos?

Recordemos también que [Baró y Miret](#) (2017) conciben la biblioteca escolar como un entorno de aprendizaje conectado donde profesores-bibliotecarios desempeñan tareas especializadas en la gestión de la información y el conocimiento, y que, recientemente el [Informe de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares 2021](#), concibe la biblioteca como un centro de recursos de lectura, información y aprendizaje, dotado de agentes mediadores, presenciales y virtuales, que actúan a su vez como formadores en el marco de la autonomía del centro educativo y en conexión con el entorno y las redes bibliotecarias.

Teniendo esto en mente, se observan las similitudes entre ambas concepciones, y sumando dos y dos resulta sencillo

llegar la conclusión de que las prestaciones del Aula del Futuro son las que necesita la biblioteca escolar digital, y la sala física donde estudian o navegan los alumnos rodeados de estanterías con libros de papel necesita ampliar sus espacios con nuevas funcionalidades, para poder acceder desde ellos a los mencionados entornos virtuales. Era una práctica clásica, aunque excepcional, llevar a los alumnos a dar clase a la biblioteca de papel, que para ciertas finalidades se intercambiaba más tarde por el Aula de Informática y luego de Tecnología, y que ahora puede cumplir el Aula del Futuro. Estos nuevos espacios pueden ser, sin duda, el vínculo entre todas ellas y ayudar a la integración definitiva de estos nuevos recursos mediante un uso crítico, ético, legal, seguro, saludable y sostenible de los mismos.

Quizá el Plan Lector de Centro es el que deba recoger este enfoque, y considerar qué rasgos debe reunir el perfil de profesor-bibliotecario-documentalista-gestor de recursos digital que se ocupe de ejecutarlos, apoyando las áreas del currículo y las alfabetizaciones múltiples de toda la comunidad escolar.

Recordemos el ejemplo que aparecía en la versión *Borrador del nuevo Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (2022):

Colaboro en el equipo de la biblioteca escolar, integrado por alumnado y profesorado, que está llevando a cabo un proyecto con un doble objetivo: fomentar la lectura y hacer que el alumnado se familiarice con la realización de trámites por vía electrónica. Para ello, además de implementar un sistema digital para la catalogación, la gestión de los préstamos y la consulta del catálogo, está creando un sistema de formularios que se conecta al entorno virtual de cada grupo para que el alumnado haga recomendaciones de lectura en formatos multimedia que luego son publicados en la web de la biblioteca.

Tras todo lo que hemos repasado hasta aquí, este párrafo resulta iluminador y lo comprendemos de una manera más profunda: expone y simboliza el horizonte al que debemos aspirar.

4. Proyecto de investigación sobre la biblioteca escolar digital

Una vez alcanzado este punto del análisis, se puede plantear un proyecto de investigación sobre la biblioteca escolar digital con la participación, pongamos, del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid —a la que represento—, el IES Francisco Giner de los Ríos —donde hay implantada un Aula del Futuro— y algún otro centro educativo público.

El proyecto exploraría las formas en que una biblioteca escolar digital permite añadir al espacio físico de la biblioteca nuevas salas y estanterías virtuales a las que se accede en línea mediante conexión. Pervive el espacio físico como espacio de encuentro, intercambio de experiencias y punto de información, pero el acceso en línea dirigido facilita el acceso a recursos digitales externos que han pasado un filtro de fiabilidad y calidad. Se trata de investigar cómo conectar la biblioteca escolar con el Aula del Futuro, que ofrece el espacio físico y las tecnologías de acceso a los nuevos espacios virtuales para hacer ello posible de manera más ágil.

La investigación como tal podría desarrollar diversas líneas de investigación como la siguientes:

- La competencia digital docente y la competencia clave de comunicación lingüística: aplicación a la biblioteca escolar digital.
- El préstamo bibliotecario digital: el uso del carné único de bibliotecas y eBiblio.
- La lectura digital con MadREAD: clubs, planes e itinerarios.
- Materiales didácticos digitales abiertos: creación y uso crítico, ético, legal, seguro, saludable y sostenible.

- Obras y libros digitales abiertos pertenecientes a bibliotecas y repositorios virtuales institucionales. Metadatos y agregadores.
- Interfaces de lectura: soportes y formatos de las publicaciones en línea.
- Aulas virtuales, suites ofimáticas, portafolios digitales y móviles. Cómo enlazar el aula virtual (Moodle) con la biblioteca escolar y su catálogo en línea.
- El catálogo de la biblioteca escolar digital. Opac de Bibliotecas Públicas, AbiesWeb, Calibre. Herramientas para colecciones digitales. Etiquetado e hiperenlazamiento.
- Vínculos entre la biblioteca escolar digital y el Aula del Futuro.
- Caracterización del profesor-bibliotecario digital y del Plan Lector de Centro.

La metodología de la investigación debería incluir ciclos de formación al profesorado de los centros y sesiones de evaluación de los avances realizados en las diferentes líneas de investigación desarrolladas, y ello con el fin de localizar las más viables y efectivas, y poder realizar, a partir de ahí, un informe de conclusiones que recoja recomendaciones al respecto de la creación y desarrollo eficaz de la biblioteca digital escolar en los centros y entornos educativos.

Apéndices

Índice

1. El marco normativo de la biblioteca escolar: leyes y currículos.	87
2. Diagnósticos sobre la biblioteca escolar: informes e ideas para tomar impulso.....	95
3. Estanterías virtuales para la biblioteca escolar.	99
3.1. ¿Un libro digital accesible en una estantería virtual es un libro de verdad?	99
3.2. El préstamo bibliotecario digital. El carné único de bibliotecas y eBiblio.	99
3.3. Clubs, planes e itinerarios de lectura digital. MadREAD	101
3.4. Materiales didácticos digitales abiertos.	106
3.5. Obras y libros digitales abiertos pertenecientes a bibliotecas y repositorios virtuales y a editoriales digitales.	108
3.6. Interfaces de lectura.	111
3.7. Aulas virtuales, suites ofimáticas, portafolios digitales y móviles.	114
3.8 El catálogo de la biblioteca escolar digital. AbiesWeb. Calibre.....	117
3.9. Biblioteca escolar digital y Aula del Futuro.	125
4. Proyecto de investigación sobre la biblioteca escolar digital	126

Referencias sobre normativa

- *LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4-5-2006, pdf).*
- *Lomce (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10-12-2013, pdf).*
- *Lomloe (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 30-12-2020, pdf).*
- *Borrador del nuevo Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente Actualizado (01-2022, Intef), con ejemplos y 209 págs.*
- *Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, BOE 16-5-2022, pdf de 48 págs.)*
- *Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria (BOCM, 26-07-2022, pdf 112 págs.).*
- *Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM, 26-07-2022, pdf 321 págs.).*

- *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* ([BOE 30-3-2022](#), pdf 198 págs.).
- *Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato* ([BOCM, 26-07-2022](#), pdf 382 págs.).
- *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato* ([BOE 6-4-2022](#), pdf 325 págs.).

Bibliografía

- COMISIÓN TÉCNICA DE COOPERACIÓN DE BIBLIOTECAS ESCOLARES. (2022). *Informe diciembre 2021*. Consejo de Cooperación Bibliotecaria.
https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Informe2021_CTCB Escolares_CCB.pdf
- CONSEJO DE COOPERACIÓN BIBLIOTECARIA (2021). *Estrategia Nacional de Digitalización 2022-2026*.
<http://hdl.handle.net/10421/9206>
- Cossío, M.B. (1910 [1905]). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Ediciones de La Lectura.
<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000205804>
- FERNÁNDEZ DELGADO, J. (2015). La biblioteca escolar digital móvil: un modelo. En M.A. Marzal García-Quismondo, M.J. Colmenero-Ruiz y C. Jorge García-Reyes (Eds.), *CIBES 2015 - I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares: Educación por competencias: reto del milenio para la interculturalidad y la inclusión social* (pp. 524–543). Universidad Carlos III de Madrid.
<http://hdl.handle.net/10016/23973>
- FERNÁNDEZ DELGADO, J. (2020). *El lector móvil: del jeroglífico al emoticono*. Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales.
<https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/50207>
- FERNÁNDEZ DELGADO, J. (2022). Cómo fabricar una 'Fonoteca' y un 'Recitario' digitales en entornos educativos. *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*, 12.
<http://www.letra15.es/L15-12/L15-12-41-Javier.Fernandez.Delgado-Como.fabricar.una.Fonoteca.y.un.Recitario.digitales.html>
- MILLÁN, J.A. (2017). Diario ilustrado de un lector contemporáneo. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 189–202). Federación de Gremios de Editores de España.
<http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- 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.
<http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- VALLEJO MOREU, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- ZAFRA, I. (28 de diciembre de 2022). Alejandro Tiana, coautor de la reforma educativa: “Estamos intentando cambiar la cultura escolar”. *El País*.
<https://elpais.com/educacion/2022-12-28/alejandro-tiana-coautor-del-nuevo-sistema-de-aprendizaje-estamos-intentando-cambiar-la-cultura-escolar.html>

Resumen.

Se reflexiona sobre cómo integrar de manera efectiva la biblioteca escolar en la cultura digital que se propugna para los centros y las aulas. Se realiza un análisis de las leyes y currículos educativos así como de informes que diagnostican el estado de la cuestión de las bibliotecas escolares, con su énfasis en las competencias de comunicación lingüística y digital y las materias relacionadas con la Lengua, y luego se presentan algunas posibilidades que permitirían el desarrollo de auténticas bibliotecas escolares digitales, mediante nuevos espacios virtuales, posibilidades que habría que explorar en la práctica, examinando casos reales y evaluando sus resultados, de manera que se pudieran proponer a los centros modelos que revitalicen las bibliotecas escolares como elementos nucleares de la cultura digital educativa. Finalmente, como conclusión, se presentan las líneas generales de un proyecto colaborativo de investigación con varias líneas de trabajo sobre la materia, incluida la de los vínculos con el Aula del Futuro y el Plan Lector de Centro.

Palabras clave. Biblioteca escolar; Competencia digital; Competencia de comunicación lingüística; eBiblio; MadREAD; Bibliotecas virtuales; Aprendizaje móvil; Aula del Futuro; Plan Lector de Centro.

Abstract.

It reflects on how to effectively integrate the school library in the digital culture that is advocated for centers and classrooms. An analysis of the laws and educational curricula is carried out, as well as reports that diagnose the state of the question of school libraries, with their emphasis on linguistic and digital communication skills and matters related to Language, and then some possibilities that would allow the development of authentic digital school libraries, through new virtual spaces, possibilities that would have to be explored in practice, examining real cases and evaluating their results, so that model centers could be proposed to revitalize school libraries as nuclear elements of digital culture educational. Finally, as a conclusion, the general lines of a collaborative research project with several lines of work on the matter are presented, including the links with Future Classroom and Center Reading Plan.

Key-words. School library; Digital competence; Linguistic communication competence; eBiblio; MadREAD; Virtual libraries; Mobile learning; Classroom of the Future; Center Reading Plan.

Javier Fernández Delgado

Editor y experto en edición digital.

Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid.

javier.fernandezdelgado@educa.madrid.org

El aprendizaje contextual al servicio de la competencia literaria: ecología poética

Contextual learning in the service of literary competence: poetic ecology

Enrique Ortiz Aguirre e Ignacio Hernández Tijera

Atrio

No deja de resultar llamativo el hecho de que los currículos avancen decididamente hacia un aprendizaje competencial y, sin embargo, parezcan tan lentos los cambios reales en las aulas. Quizá estemos faltos de propuestas adaptables a los centros que propongan dinamizaciones enraizadas en este tipo de aprendizaje, acorde con los tiempos de Internet y de las redes sociales, sustitutivo de fórmulas manidas para épocas remotas, en las que bastaba con reproducir el conocimiento. En este sentido, el aprendizaje contextual que abordamos en este artículo conforma una propuesta única para diseñar situaciones de aprendizaje incardinadas en las nuevas propuestas de la LOMLOE que potencian el aprendizaje por competencias. Reviste un especial interés cuando se trata de integrar el entorno físico en el área de la literatura, un terreno, generalmente, aislado del medio en las propuestas didácticas. Sin duda, aprender competencialmente supone saber ser y saber hacer en el entorno próximo, entroncar la enseñanza-aprendizaje en el contexto y dinamizar el conocimiento junto a procedimientos y educación en valores.

Por otra parte, esta propuesta didáctica obtuvo el I Premio al Mejor Trabajo Fin de Máster por parte del Ilustre Colegio de Doctores y licenciados en Ciencias y Letras, el Colegio de los Docentes. Sin duda, a la par que la rigurosidad de la fundamentación teórica, se valoraron su naturaleza interdisciplinar, su valor competencial y su capacidad innovadora en la didáctica de la Literatura. Sin duda, la suma de cerebro y corazón genera iniciativas de enseñanza-aprendizaje del mayor interés. Ciertamente, ello presenta una especial dificultad en áreas que han priorizado a lo largo del tiempo los contenidos factuales (de mera reproducción) y, en el mejor de los casos, los conceptuales, pero apenas los procedimentales o actitudinales.

En primer lugar, el profesor e investigador Ignacio Hernández Tijera presenta una justificación de la propuesta desde un tono confesional; seguidamente, se plantean los beneficios de esta metodología desde una fundamentación teórica y, finalmente, se incluye una propuesta didáctica de aprendizaje contextual que se identifica sin ambages con las situaciones de aprendizaje que demanda la LOMLOE para articular el aprendizaje competencial en el área de Literatura.

Justificación

Hace algunos días, me encontraba inmerso en la que, de un tiempo a esta parte, ha llegado a convertirse en una de las ocupaciones más cotidianas en mi vida: la preparación de mi tesis doctoral, *El boxeo como metáfora del exilio en la literatura pugilística de Eduardo Arroyo*, cuyas líneas generales, glosadas a grandes rasgos, defienden la posibilidad de que la principal producción literaria, de corte pugilístico, perteneciente a Eduardo Arroyo, surgiría no solo por la pasión que este polifacético personaje sentía por el noble arte, cuanto como consecuencia de una coyuntura detrás de la cual subyace la idea del exilio.

Dicho esto, lo cierto es que las reflexiones sobre este asunto, concretamente sobre la repercusión que tiene el lugar o entorno físico en el desarrollo del artista madrileño, me envolvieron, en un momento dado, en una serie de disquisiciones acerca de la cuestión del aprendizaje, y algunas de las cuales, a su vez, no pudieron menos que evocarme planteamientos abordados en un estudio que había llevado a cabo años atrás, bajo la dirección del profesor don Enrique Ortiz Aguirre, sobre el tema del *aprendizaje contextual*.

El objetivo de aquel trabajo consistía en organizar una práctica, en el marco de un Trabajo de Fin de Máster de Educación Secundaria y Bachillerato, y dentro de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, con la que lograr traducir un contenido teórico incluido en el currículo académico oficial al medio circundante de la escuela, a saber: un espacio tangible que, aparte de acompañar dicho apartado, actuase como asidero o mecanismo de anclaje en el alumnado, cuando no como revulsivo para despertar su curiosidad al respecto.

Pues bien, a tenor de lo expuesto, nos gustaría plantear la siguiente pregunta: ¿acaso no sería recomendable, siempre que sea viable y oportuno, utilizar el contexto o entorno en que se ubican los centros educativos como herramienta para el aprendizaje de la literatura, de igual modo que, al estudiar a un autor cualquiera, resulta preciso analizar los lugares que han influido en el mismo si queremos conocerlo bien?

Beneficios de la utilización del aprendizaje contextual

El aprendizaje contextual puede erigirse como un excelente recurso para la adquisición de la competencia literaria, toda vez que influye en varios aspectos fundamentales:

Proporciona una visión multidisciplinar

La naturaleza plural de este tipo de aprendizaje hace que no sea exclusivo para la transmisión de una materia en particular; antes bien: la flexibilidad y polivalencia de enfoques que ofrece esta modalidad didáctica, propicia, en efecto, la transversalidad de contenidos.

En otras palabras, la enseñanza de la literatura no debería limitarse a lo estrictamente literario, sino complementarse con perspectivas de otra índole, y, en tanto que se cimienta sobre matices que dimanen de otros terrenos, esta fórmula hace las veces de crisol de conocimientos. Similar parecer sugiere Isabel Vallejo Ruiz en *El uso de los parques naturales como recurso didáctico. Propuesta de una visita al parque regional del sureste* (2016), quien explica:

Se busca con ello ofrecer una visión global de lo que se está visitando, evitando la parcelación y la pérdida de un discurso común a toda la actividad. (2016, pp. 132-133)

He aquí, en suma, un primer motivo atractivo para prescribir el uso del aprendizaje contextual e integrarlo en las distintas dinámicas.

Facilita el aprendizaje significativo

Ni que decir tiene que la escuela, frente a la concepción de recinto aislado, ha de entenderse como ámbito de interacción con el exterior, pues de otro modo la enseñanza no tendría sentido alguno. Al servirse de lo más elemental, lugares conocidos e incluso transitados por el estudiante, el *aprendizaje contextual* es un magnífico vehículo para garantizar el conflicto cognitivo, puesto que el contenido de literatura trabajado se afianza y toma impulso desde el momento en que se asocia al entorno.

Llegado a este punto, volvamos, de nuevo, por un instante, para refrendar esta postura, al estudio de Isabel Vallejo Ruiz (2016) al que nos hemos remitido más arriba:

El trabajo de campo y la puesta en práctica de lo aprendido en un entorno real suponen un punto fundamental en el aprendizaje significativo, pues a través de ellos se consigue que los estudiantes den sentido a lo estudiado. [...]

En este, el alumnado, guiado por el docente, debe ir construyendo sus propios conocimientos, dotándoles de un significado propio, donde las experiencias del alumnado ayudarán a la generación de un nuevo conocimiento. (2016, pp. 130-131)

Más allá de que sirva para avalar esta teoría, la afirmación que encierra el segundo párrafo de esta última cita resume, a nuestro juicio, qué es la *educación*, bien porque alude al sentido más primitivo del término, bien porque, al hacerlo, pone de manifiesto dos características básicas de este dominio: de un lado, la *inductividad*; y, de otro, un componente que se refleja en la actualidad con más fuerza, si cabe, gracias al uso de las tecnologías de la información: la *ubicuidad*¹.

Reviste de realidad a la literatura

Enseñar literatura puede convertirse para el estudiante en un paseo por un mundo de abstracciones, o bien en un recorrido por lugares reales que ayuden a una mayor comprensión de las ideas, cualesquiera que sean estas: desde escenarios en los que se desarrollan novelas hasta, por ejemplo, rasgos comunes que definan grupos generacionales.

Suscribiendo palabras de J. F. Carricondo Sánchez, incluidas en la tesis doctoral titulada *La provincia de Ciudad Real como recurso didáctico en el ámbito de la de la geología. Valoración de la actividad didáctica desarrollada en los museos y centros de interpretación*:

la modelización de los conceptos teóricos y la realización de actividades prácticas resultan fundamentales para la asimilación de los contenidos teóricos. (2010, p. 181)

Dotar, pues, de ese cariz real a la literatura es de todo punto imprescindible para impartirla de manera motivadora, y el *aprendizaje contextual* lo consigue. A propósito de este argumento, no está de más recordar la visión de M. C. Sánchez Barbudo, C. U. Jambriña y J. M. Vacas Peña, en *La investigación del entorno natural de la escuela como recurso didáctico*:

Ejerce una fuerza importante para la motivación de los alumnos al aplicar una metodología de participación de los alumnos, mediante múltiples relaciones de este con sus compañeros, con el profesor y con el medio ambiente próximo. (1987, p. 313)

En esta línea, obras como *Geografía literaria de la provincia de Madrid* (1992), de José Fradejas, pueden arrojar mucha luz y alentar alternativas de este género en el profesorado, a la hora de emprender este cometido.

¹ Véase, por ejemplo: *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos* (2014), de Nicholas C. Burbules.

Estimula el pensamiento crítico

Con frecuencia, en las aulas se busca fomentar la capacidad crítica de relación que, por otro lado, consiste en potenciar la propia inteligencia y, así como se suele juzgar idóneo impulsar una concepción holística del conocimiento -tal como queda explicado en el apartado sobre el valor multidisciplinar de esta estrategia educativa y por la que abogan infinidad de pedagogos, como José Domínguez Rodríguez²-, tanto más relevante es generar situaciones de aprendizaje adecuadas a este fin, como las que se derivan del procedimiento que proponemos.

Así las cosas, en *Aprendiendo geometría en el entorno: una experiencia docente* (2011), M. C. Mascarell y S. M. Carbonell, señalan, en lo tocante a esta consideración, que:

la creación de modelos permite al estudiante remitirse a ellos para usarlos en la construcción de nuevas estructuras conceptuales, estructuras que empleará en aprendizajes posteriores, modificándolas y ampliándolas con nuevos conocimientos. (p.129)

Alimenta la autonomía

En consonancia con el punto inmediatamente anterior, en la medida en que el *aprendizaje contextual* propugna el pensamiento crítico, fortalece, al mismo tiempo, otro eslabón crucial en todo sistema de enseñanza: la autonomía. Es este, sin duda, un ingrediente elemental que emerge también en las prácticas englobadas bajo esta óptica.

Supone una ocasión de redescubrimiento

Si partimos de que el entorno próximo a la escuela es un integrante primordial dentro del *aprendizaje contextual*, y de que este espacio, según este hecho, es probable que se le antoje familiar al estudiante, cuando menos ligeramente, es fácil que la tipología de actividades planteadas en el curso de este proceso le susciten emociones esenciales que favorezcan, asimismo, la aparición de determinados factores de envergadura, como la conciencia medioambiental y ecológica.

Isabel Cantón Mayo, en *La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico* (2001), se refiere a este último fenómeno:

La ciudad, el entorno entero, puede convertirse en un recurso de la escuela, es decir, la ciudad que abre el aprendizaje a todos, que se utiliza al servicio de la educación. Este aspecto exige también una dosis de responsabilidad en los usuarios del entorno como recurso: para el correcto conocimiento, las bases del no deterioro, la conservación de los monumentos o de los parajes naturales, flora y fauna, exigen la corresponsabilidad y el respeto. (p. 172)

En definitiva, cada vez más se procura articular en los planes educativos paradigmas que atiendan a esos seis elementos anteriores, y el *aprendizaje contextual* los sintetiza. De manera que convenimos, completamente, con Francisco José Martínez López y Agustín Javier García Soriano, cuando, en sus *Itinerarios didácticos por Fuente Álamo (Murcia)* (2008), indica:

En la actualidad, nos hallamos en unos momentos en los que las diferentes administraciones autonómicas, con competencias educativas, buscan contextualizar los aprendizajes del alumnado en su realidad territorial más próxima. (p.2)

² La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. Tendencias pedagógicas, nº 27, 2016.

Por lo tanto, como docentes, consideramos que el *aprendizaje contextual* es una excelente *aplicación* -acuñando un término tan manido en los días que corren-, con miras a una sólida asimilación de la competencia literaria.

Ejemplo de una práctica de enseñanza de literatura mediante el aprendizaje contextual

A continuación, vamos a materializar tales postulados a través de una propuesta real de actividad y, antes de entrar en pormenores, conviene apuntar dos cosas: la primera de ellas es que el contenido elegido es *La poesía de la primera década de posguerra*, apartado adscrito a la literatura tanto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (4º curso), como de Bachillerato (2º curso); la segunda, que -dentro de la Comunidad de Madrid, el Área Territorial en la que he trabajado hasta la fecha es la oeste (DAT Oeste), por lo que esta práctica está diseñada para esta zona.

Hecha esta necesaria aclaración, vamos, ahora, a profundizar en ambos elementos, a fin de encuadrar la práctica.

Contenido curricular seleccionado

El tema de literatura, como acabamos de enunciar, es *La poesía de la primera década de posguerra*, y, si bien puede parecer demasiado específico, es preciso recordar que el objetivo es estimular el aprendizaje, esto es, establecer un punto de partida, un intervalo temático que ayude, en este caso, de forma indirecta, a la mejor comprensión de los movimientos poéticos anteriores y posteriores.

Por lo común, los libros de texto asociados a los cursos antecitados mencionan, en lo concerniente a *La poesía de la primera década de posguerra*, la clasificación de Dámaso Alonso sobre las tendencias *arraigada* y *desarraigada*. Así, por ejemplo, el de la editorial Akal, destinado al curso de 2º de Bachillerato, explica la situación de este género en la década de los cuarenta como parte de la literatura de posguerra e incide en los dos grupos establecidos por el poeta del 27, a través de sendos epígrafes, señalando lo siguiente:

4.1.1 La poesía arraigada

En la inmediata posguerra, los poemas publicados muestran un tono belicista y panfletario. Se exalta en ellos a los vencedores y se denigra a los perdedores, e incluso se publican antologías en homenaje a la Alemania nazi. También dentro de la órbita ideológica de los vencedores, aparecen dos revistas: Escorial y Garcilaso. En la primera publican poetas falangistas: Dionisio Ridruejo, Leopoldo Panero, Luis Felipe Vivanco, Luis Rosales...En el caso de Garcilaso, promovida por José García Nieto, la gama de colaboradores es más amplia y su adscripción política no es tan estricta. En general, en ambas revistas se alienta un tipo de poesía que, bajo la advocación de supuestos poetas imperiales de una pretérita España gloriosa, como Garcilaso, prefiere las formas métricas clásicas y los temas tradicionales. Los poemas suelen expresar una visión del mundo optimista y esperanzada, sin que la penosa realidad del momento tenga cabida en sus versos. Por esta razón, Dámaso Alonso englobó la poesía de estos autores bajo el marbete de poesía arraigada, indicando con ello su conformidad con el mundo que les había tocado vivir. [...]

4.1.2. La poesía desarraigada

En 1944 se producen tres importantes hitos poéticos. Vicente Aleixandre y Dámaso Alonso publican, respectivamente, Sombra del paraíso e Hijos de la ira, y en León aparece el primer número de la revista Espadaña. Estas publicaciones son el punto de partida de la obra de unos poetas que muestran su disconformidad con el mundo circundante, su desasosiego existencial y los primeros indicios de una propuesta social y política. Esta poesía desarraigada cala hondo en muchos poetas del momento e influirá de forma decisiva en la orientación de la poesía española durante los años cincuenta. (2012, pp. 360-361)

Contexto utilizado

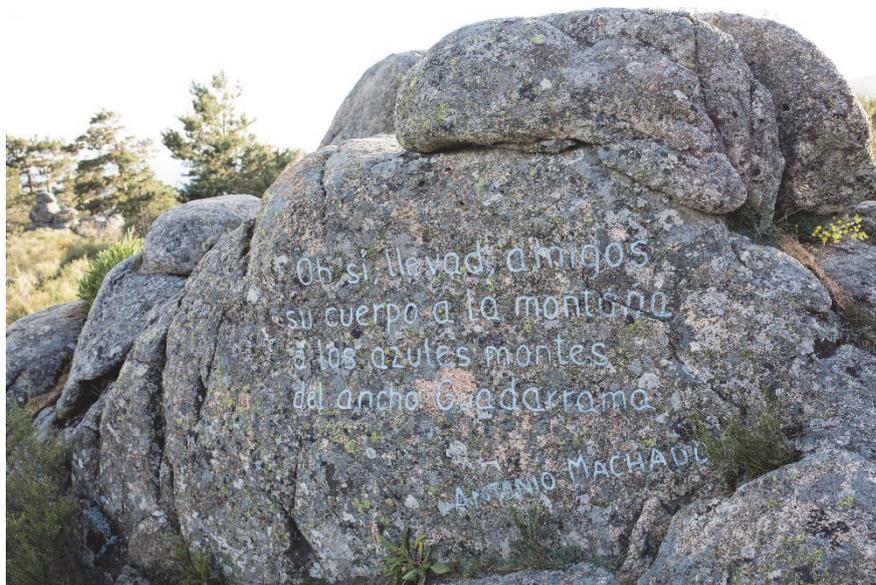
La Sierra de Guadarrama y, en especial, Los Miradores de los Poetas, situados en Cercedilla, son los lugares empleados para esta práctica. Acerca de esta, conviene empezar diciendo que es recomendable contemplarla a lo largo de la tercera evaluación, debido a que *La literatura de posguerra*, en general, se programa para entonces.

Lo cierto es que la Sierra de Guadarrama y la literatura aparecen ligadas, a menudo, a lo largo de la historia. Aun cuando el período literario diste mucho cronológicamente de nuestros días, encontramos escenarios como la Peña del Arcipreste de Hita que corroboran esa comunión.

Si a esto le añadimos la posibilidad de adoptar un enfoque multidisciplinar para la enseñanza de *La literatura de posguerra*, las referencias a esta etapa, presentes en dicho entorno, son cuantiosas: la revista *Escorial*; el Valle de los Caídos; o, por ejemplo, los numerosos búnkers de la Guerra Civil que se observan por estos alrededores y que recoge el libro-guía *Guadarrama: Tras las huellas de la guerra* (2012), de Manuel Redondo Arandilla y Juan Pablo Avisón Martínez.

En cuanto a composiciones líricas que cantan a la Sierra de Guadarrama, clara muestra la encontramos en Los Miradores de los Poetas. En este precioso paraje de Cercedilla, versos de diferentes autores decoran las rocas y dos imponentes miradores embelesan al visitante con sus vistas.

Precisamente, como si de una oda a la enseñanza se tratara, o lo que es lo mismo, una invitación a servirse de espacios como este para aprender, Antonio Machado, con tono elegíaco, brama con la pureza del viento de estas cumbres en memoria de su querido maestro Francisco Giner de los Ríos:



(“Oh, sí, llevad, amigos, // su cuerpo a la montaña//
a los azules montes// del ancho Guadarrama”)

Es momento ahora de retomar la pregunta formulada al principio y completarla con tres apostillas: ¿acaso sería posible conocer a Antonio Machado prescindiendo de los lugares que ha interiorizado el poeta? De ser así, ¿cómo se explicarían los siguientes versos de *Campos de Castilla*?

*¿Eres tú, Guadarrama, viejo amigo,
la sierra gris y blanca,
la sierra de mis tardes madrileñas
que yo veía en el azul pintada?
Por tus barrancos hondos
y por tus cumbres agrias,
mil Guadarramas y mil soles vienen,
cabalgando conmigo, a tus entrañas. (1969, p. 81)*

Y, por último, ¿no fue la Sierra de Guadarrama lo más parecido al contexto que rodea a una escuela para la Institución Libre de Enseñanza?

Algo semejante sucede con los demás poetas que figuran en este sitio, pero, yendo al grano, lo más destacable para el asunto que estamos tratando es que se corresponden, en su mayoría, con el contenido teórico escogido: *La poesía de la primera década de posguerra*. Por consiguiente, el nexos es, a todas luces, acertado. Examinemos, con todo, esa nómina de autores con instantáneas tomadas sobre el terreno.

JOSÉ GARCÍA NIETO



(“Afila Siete Picos en la sombra//su aguda dentellada”)

VICENTE ALEIXANDRE



("Sobre esta cima solitaria os miro, // campos que nunca volveréis por mis ojos. // Piedra de sol inmensa, eterno mundo, // y el ruiseñor tan débil que en su borde lo hechiza.")

LEOPOLDO PANERO



("Camino de Guadarrama, // nieve fina de febrero, // y a la orilla de la tarde, // el pino verde en el viento.")

LUIS ROSALES



*("Las noches de Cercedilla// las llevo en mi soledad//
y son ya la última linde// que yo quisiera mirar.")*

Así y todo, por si fuera poco, los dos miradores que dan nombre al lugar están dedicados a Luis Rosales y Vicente Aleixandre, de suerte que los utilizaremos para representar las tendencias *arraigada* y *desarraigada*, respectivamente. Veamos cada uno de ellos:

MIRADOR DE VICENTE ALEIXANDRE



MIRADOR DE LUIS ROSALES



En resumidas cuentas, este entorno proporciona un amplio abanico de opciones con miras a la enseñanza de la literatura, razón por la que Eduardo Tejero Robledo, en *Ocio y senderismo literario por la Sierra de Guadarrama. Del puerto de Tablada con el Arcipreste de Hita a "La senda de los poetas"* (2007), además de trazar un magnífico e inspirador recorrido por los rincones de esta geografía y justificar el carácter interdisciplinar y la motivación que despiertan Los Miradores de los Poetas y la Sierra de Guadarrama, en su conjunto, anima a explotar sus posibilidades didácticas:

Los mediadores primeros en educación, padres y profesores, tienen aquí una propuesta sugestiva para recorrer el itinerario y rentabilizarlo escolarmente. (p. 296)

Práctica desarrollada en Los Miradores de los Poetas

En coordinación con los Departamentos de Geografía e Historia, Biología y Geología, y Educación Física, se realiza una salida extraescolar, de una jornada de duración, compuesta de las siguientes actividades:

1. Ruta desde Las Dehesas de Cercedilla hasta Los Miradores de los Poetas por el camino de la Calzada Romana, en lugar de por la variante de la pista forestal.
2. Antes de iniciar la ruta, leemos el panel "Decálogo del buen uso del monte", situado cerca del inicio, que exhorta al cuidado de la naturaleza siguiendo unas normas fundamentales precedidas de este mensaje: "Los lugares que visitas conservan una cultura y unos valores naturales propios. Conócelos y respétalos."
3. Después, hacemos una sesión de estiramientos para prevenir lesiones.
4. Durante la marcha, observamos la fauna y flora, así como manantiales y rocas que ornamentan este ecosistema,

- y anotamos, en nuestro cuaderno, las curiosidades advertidas.
5. Ya en Los Miradores de los Poetas, degustamos las idílicas panorámicas que nos ofrecen estos balcones (Siete Picos, La Maliciosa, Cercedilla...) y, a continuación, leemos y copiamos en nuestro cuaderno los versos escritos en las rocas.
 6. Hacemos una tertulia en la que reflexionamos sobre *La poesía de la primera década de posguerra*: hablamos de las circunstancias previas, la Segunda República y la Guerra Civil; la dicotomía que establece Dámaso Alonso al referirse a la *poesía arraigada* y *desarraigada* y cómo ambos miradores bien podrían simbolizarlas; y comentamos, también, por ejemplo, la importancia decisiva que tendrá la tendencia *arraigada* para la configuración de la *poesía social* en la década de los cincuenta con dos obras clave, publicadas en 1955: *Pido la paz y la palabra*, de Blas de Otero, y *Cantos iberos*, de Gabriel Celaya.
 7. Aprovechamos para escribir versos dedicados a este enclave, que, después, leemos desde el Mirador de Vicente Aleixandre por adecuarse más a este acto, apelando, en rigor, a vivificar la poesía y a otra de las causas por las que se creó este espacio, la preservación de la Sierra de Guadarrama, tal como recoge el colectivo de senderismo Trotamontes en su página, exactamente en la Historia de los miradores de los poetas: Vicente Aleixandre y Luis Rosales":

La idea original era llamar fundamentalmente la atención sobre la Sierra de Guadarrama, sobre la necesidad de protegerla, cuidarla, amarla. (<http://www.trotamontes.org/historiadelmirador.htm>)

Por otro lado, en el Mirador de Luis Rosales, hay un libro de notas, resguardado en una arqueta horadada en la piedra, que este mismo grupo, Trotamontes, ha dejado allí para que la gente plasme y comparta su experiencia de esta visita. Conforme a esta intención de sensibilizarse con el medio utilizando como cauce la poesía, escribimos nuestras composiciones en sus páginas.

8. Posteriormente, dejamos Los Miradores de los Poetas para acercarnos a otro homenaje literario colindante, el Reloj de Sol de Camilo José Cela. Disertamos sobre su estructura y funcionamiento, además de presentar a este autor, amante de la Sierra de Guadarrama y máximo exponente del *tremendismo*, corriente narrativa de la década de los cuarenta de esencia similar a la que reproduce, en paralelo, la *poesía desarraigada*.
9. Una vez disfrutado de la singularidad de este reloj, avanzamos un poco más en sentido contrario a Los Miradores, dirección a la Carretera de la República. Pronto, vemos anunciado el camino para adentrarse en esta vía. Hacemos, entonces, otra parada y conversamos acerca de aquel régimen de gobierno, impulsor de este proyecto, a la postre inconcluso, que pretendía enlazar la Sierra de Guadarrama y Madrid.
10. Emprendemos el camino de vuelta a Las Dehesas y, a lo largo de esta distancia, dialogamos sobre el resultado y la valoración de la salida.

A decir verdad, no se nos ocurre mejor manera de cerrar también la andadura por este alegato en favor de la poesía, la ecología y la innovación didáctica que haciéndolo con los versos que el profesor Ignacio Hernández compuso en la zona, endecasílabos que, lejos de buscar fijarse en la roca algún día, se fijan, en el fondo, en algo más persistente: el futuro, nuestros alumnos:

OFRENDA

sobre esta cima solitaria os miro

Vicente Aleixandre

*Detrás, ansia de la existencia eterna,
sobresale el dragón de Siete Picos.*

*Me pregunto si el agua que bebiera
 para aguantar el paso de los siglos
 se condensa en la voz de estos poetas
 cuyos versos cincelan el granito.
 A menudo, subo a estos miradores
 a sumergirme de nuevo en su hechizo.
 ¡Oh, llegar aquí, flor de La Fuenfría,
 y cantar a la sierra en donde vivo
 recitando las palabras que aquellos
 le dedicaron con tanto cariño!
 Me gusta observar todo, con su vista
 a ese paraje en el silencio hendido.
 Allí abajo el mundo parece otro.
 Allí abajo el mundo siempre es el mismo.
 Se ve una casa, pequeñita y amplia,
 de la que sale un fulgor amarillo.
 Se ve una sombra como una cintura,
 la sombra insondable del paraíso.
 Percibo el mar de las habitaciones
 y el sudor de la locura percibo.
 El sol desciende lento, y fatigado
 un árbol centenario siente frío.
 Admirables poetas serraniegos,
 cantores de estas gargantas de pinos,
 con los ojos puestos en el futuro,
 sobre esta cima solitaria os miro.*

A modo de conclusión

Tal y como puede constatararse con esta contribución, el aprendizaje competencial y las situaciones de aprendizaje no precisan de metodologías lejanas ni de maniobras arriesgadas para materializarse; bastan un contexto próximo y una metodología interdisciplinar para abonar las innovaciones en la didáctica de la Literatura, tan necesitada de enfoques creativos, transversales y proteicos. Por otra parte, es una manera de confrontar con la inercia generalizada de que la Literatura es algo estático y muy alejado del entorno de los discentes. El aprendizaje por manipulación de cercanía e interactividad constituye un magnífico exponente del aprendizaje competencial, fomenta la pluridimensionalidad y la naturaleza interdisciplinar del texto literario, así como su condición vital y de incorporación al paisaje más profundamente humano.

Bibliografía

- AYUNTAMIENTO DE CERCEDILLA (28 de abril de 2018). II Expedición Juvenil Giner de los Ríos. *Ayuntamiento de Cercedilla*.
<http://www.cercedilla.es/ii-expedicion-juvenil-giner-de-los-rios/>
- BURBULES, N.C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 131–134.
- CANTÓN MAYO, I. (2001). La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 147–174.
- CARRICONDO SÁNCHEZ, J.F. (2010). *La provincia de Ciudad Real como recurso didáctico en el ámbito de la geología. Valoración de la actividad didáctica desarrollada en los museos y centros de interpretación* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- CATRET MASCARELL, M., Y MARTÍN CARBONELL, S. (2011). Aprendiendo geometría en el entorno: una experiencia docente. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 127–135.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 43–76.
- FRADEJAS LEBRERO, J. (1992). *Geografía literaria de la provincia de Madrid*. C.S.I.C.
- HERNÁNDEZ TIJERA, I., Y ORTIZ AGUIRRE, E. (2018). *Una práctica de aprendizaje contextual en la Sierra de Guadarrama*. Grupo Sial Pigmalión.
- MACHADO, A. (1969). *Antología poética*. Biblioteca Básica Salvat y Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, F.J. Y GARCÍA SORIANO, A.J. (2008). Itinerarios didácticos por Fuente Álamo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 1.
- MATESANZ, C. (s.f.). Historia de los Miradores de los poetas: Vicente Aleixandre y Luis Rosales. *Trotamontes, Senderismo de montaña*.
<http://www.trotamontes.org/historiadelmirador.htm>
- El Guadarrama, espacio natural y cultural* (s.f.). Ministerio de Agricultura, pesca y alimentación.
https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/15850_27.pdf
- MORALES MOYA, A. (1984). El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios turísticos*, 83, 85–99.
- La Sierra de Guadarrama en la literatura (s.f.). *Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama*.
<https://www.parquenacionalsierraguadarrama.es/es/cultura/patrimonio/192-la-sierra-de-guadarrama-en-la-literatura>
- PEDRAZA JIMÉNEZ, B.F. Y RODRÍGUEZ CÁCERES, M. (2007). *Las épocas de la literatura española*. Editorial Ariel.
- REDONDO ARANDILLA, M. Y AVISÓN MARTÍNEZ, J.P. (2012). *Guadarrama: Tras las huellas de la guerra*. Ayto. de Guadarrama.
- RICO, F., E YNDURÁIN, D. (1981). *Historia crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980*. Editorial Crítica.
- RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., BOSQUE MUÑOZ, I., YNDURÁIN MUÑOZ, D., MARTÍNEZ JIMÉNEZ, J.A., MUÑOZ MARQUINA, F., Y SARRIÓN MORA, M. A. (2012). *Lengua Castellana y Literatura. 2o de Bachillerato*. Ediciones Akal.

- SÁNCHEZ- BARBUDO RUIZ-TAPIADOR, M. (1997). La investigación del entorno natural de la escuela como recurso didáctico. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 217–228.
<http://hdl.handle.net/10578/11338>
- TEJERO ROBLEDO, E. (2007). Ocio y senderismo literario por la Sierra de Guadarrama: Del Puerto de Tablada con el Arcipreste de Hita a “La Senda de los Poetas”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 295–314.
- VALLEJO RUIZ, I. (2016). El uso de los parques naturales como recurso didáctico. Propuesta de una visita al parque regional del sureste. *Didácticas Específicas*, 14, 130–134.

Resumen. _____

En este artículo, se presenta el aprendizaje contextual como innovación en la didáctica de la Literatura para fomentar la enseñanza-aprendizaje por competencias. Resulta llamativo que la innovación pueda encontrar propuestas que cohesionan el centro educativo con su entorno próximo y que promueven la interdisciplinariedad situando a los discentes en un contexto significativo en el que se desenvuelve lo competencial. Sin duda, además de ser enfoques innovadores, son perspectivas que nos acercan a un auténtico fomento de la lectura y a una mayor proximidad a la naturaleza proteica, pluridimensional y humana que habita en los textos literarios.

Palabras clave. Aprendizaje contextual; Innovación educativa; Didáctica de la Literatura; Situaciones de aprendizaje; Enseñanza-aprendizaje competencial.

Abstract. _____

In this article, contextual learning is presented as an innovation in the teaching of literature to promote teaching and learning by competences. It is striking that innovation can find proposals that unite the educational centre with its immediate environment and that promote interdisciplinarity by placing the students in a significant context in which the competences are developed. Undoubtedly, in addition to being innovative approaches, these are perspectives that bring us closer to a genuine promotion of reading and a greater proximity to the protean, multidimensional and human nature that inhabits literary texts.

Key-words. Contextual learning; Educational innovation; Didactics of literature; Learning situations; Teaching-learning competences.

Enrique Ortiz Aguirre

Catedrático de Lengua española y Literatura
(Enseñanza Secundaria y Bachillerato)

Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid

Miembro del grupo Didactext

Vicepresidente de la APE Quevedo

enortiz@ucom.es

Ignacio Hernández Tijera

Profesor de Enseñanza Secundaria

Especialidad de Lengua castellana y Literatura

CIM Padre Antonio Soler, San Lorenzo de El Escorial

ignacio.hernandez26@educa.madrid.org

La lectura digital y sus conceptos: una propuesta analítica desde la Teoría Fundamentada

Digital reading and its concepts: an analytical proposal from Grounded Theory

Concepción López-Andrada

Introducción

La lectura digital es un fenómeno que ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años debido a la gran cantidad de información que se encuentra disponible en Internet y a la facilidad de acceso que ofrecen los dispositivos móviles y las aplicaciones de lectura. Esta modalidad de lectura tiene sus propias características y dinámicas que difieren de la lectura en formato impreso, lo que plantea interesantes cuestiones desde el punto de vista de la teoría literaria y de la lectura.

Se examina en este artículo el enfoque metodológico y el desarrollo analítico de la Teoría Fundamentada para la investigación en el campo de estudio de la tecnología educativa, concretamente la lectura digital en un contexto de educación superior. Se parte de la pregunta de investigación de cómo los estudiantes universitarios experimentan y construyen significados mediante la lectura en pantalla. Para abordar esta pregunta, se utiliza el enfoque de la Teoría Fundamentada, que permite construir una teoría a partir de los datos empíricos recopilados a través de técnicas cualitativas.

En la actualidad, la lectura digital es un fenómeno cada vez más presente en nuestra sociedad y ha sido objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas. La lectura digital implica el uso de tecnologías de la información para acceder a textos y otros contenidos de forma digital, lo que puede tener implicaciones significativas para la forma en que los individuos adquieren y procesan información. Sin embargo, el estudio de la lectura digital todavía es un campo en evolución y hay mucho por descubrir sobre cómo se desarrollan estos procesos y sus implicaciones para la sociedad. En este contexto, este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta analítica para el estudio de la lectura digital y sus recorridos. Se pretende ofrecer un marco analítico-metodológico que permita comprender de manera más profunda los procesos de lectura digital y sus implicaciones en diferentes contextos culturales y sociales.

El propósito de este artículo es proporcionar un modelo de investigación basado en la Teoría Fundamentada. En la actualidad, el estudio de la lectura digital se ha convertido en un campo de investigación cada vez más relevante dentro del ámbito educativo. Esto se debe a que la tecnología digital está cada vez más presente en nuestras vidas y en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es importante comprender cómo esta nueva forma de lectura está transformando nuestras prácticas lectoras y cómo está afectando a nuestra capacidad de comprensión y aprendizaje. Para ello, es necesario llevar a cabo investigaciones que permitan analizar la lectura digital desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos. Por ejemplo, se pueden estudiar las diferencias entre la lectura digital y la lectura en papel, la influencia de la tecnología en el proceso de lectura y cómo esto afecta a la comprensión y retención de la información, o el impacto de la lectura digital en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades lectoras. Además, también es importante tener en cuenta la dimensión social de la lectura digital y cómo esta forma de lectura está afectando a nuestras relaciones con los demás y a nuestra participación en comunidades lectoras.

En este sentido, el objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre la lectura digital y sus recorridos conceptuales y analíticos desde un enfoque teórico y empírico, ofreciendo una propuesta de análisis que permita comprender mejor esta modalidad de lectura. La lectura digital ha experimentado una evolución significativa en los últimos años, lo que ha llevado a un cambio epistemológico fundamental (Chartier, 2000). En este sentido, la lectura digital y social se ha convertido en un campo de estudio emergente que puede aportar importantes fundamentos al estudio de la educación y los procesos comunicacionales. Los medios digitales muestran el carácter social y dialógico de toda práctica lectora (Kress, 2003). En este sentido, la dimensión social de la lectura y de los procesos de alfabetización cobra especial relevancia en los escenarios digitales, ya que el texto como artefacto y dispositivo puede afectar a los entramados sociales a través de vías no presenciales.

La Teoría Fundamentada es una metodología de investigación cualitativa que se basa en la idea de que el conocimiento es construido por el individuo y no simplemente transmitido de una fuente externa (Charmaz, 2006). Esta teoría se enfoca en cómo las personas interpretan y construyen el significado de su entorno y cómo esto afecta su comportamiento y acciones. Esta metodología se basa en la idea de que el conocimiento es construido a través de la reflexión y el diálogo, y que es influenciado por el contexto cultural y social en el que se encuentra el individuo. En este sentido, la Teoría Fundamentada aporta una perspectiva integral para entender cómo nos relacionamos con el conocimiento.

El abordaje metodológico: la Teoría Fundamentada en datos

La lectura es una actividad que implica la interacción entre el lector y el texto, lo que produce una serie de cambios tanto en el lector como en el texto mismo. Esta interacción puede ser entendida desde diversas perspectivas, como la psicológica, la sociológica y la filosófica. En términos epistemológicos, la lectura es un proceso autorreflexivo de prácticas teóricas y metodológicas en permanente movimiento que posibilita el imaginar y configurar nuevos análisis y proyectos de conocimiento (Ocampo González, 2018). En este caso la lectura entendida como recurso interpretativo y metodológico cuestiona el campo de estudio de la didáctica y la sociología de la lectura apoyándose en la tecnología educativa y en la literacidad crítica.

El abordaje metodológico en una investigación requiere de formulaciones comprensivas e integradoras en un contexto, el actual, caracterizado por la variedad de paradigmas, por el descubrimiento y redescubrimiento permanente y por la discusión sobre los modos de mirar, interpretar, argumentar, los estilos de escritura que reconocen que ningún método puede abarcar completamente todas las variaciones de la experiencia humana (Denzin y Lincoln, 2012). De igual modo, el lugar desde el cual se sitúa y enuncia un investigador/a, es decir, el espacio de producción de una investigación posee un gran significado, por comprometer diversos intereses más o menos velados; campo de batalla en el cual se tensionan y disputan formas de conocimiento (Smith, 2016).

Los significados, elementos constitutivos de la realidad que socialmente compartimos se materializan en el lenguaje;

siendo dicha realidad constituida además de por significados, por hechos que pueden ser analizados (Beltrán, 1985). La realidad social desde esos parámetros está articulada de significados compartidos de manera intersubjetiva (Jiménez-Domínguez, 1999). En este análisis de hechos y significados de la realidad social trabajaremos a través de la metodología cualitativa, entendida como un enfoque o forma de generación de conocimientos científicos que se fundamenta en concepciones epistemológicas profundas (Colás Bravo, 1998).

La Teoría Fundamentada (a partir de ahora, TF) ha sido clave en el proceso de interpretación de los datos de la presente investigación. El elemento definitorio y que diferencia la TF de otros tipos de métodos cualitativos es su hincapié por la generación de teorías que expliquen, confirmen y/o desarrollen los fenómenos sociales objeto de estudio. Estas teorías, fruto de este tipo de metodología de análisis, emergen de los datos, una vez recogidos y analizados de manera sistemática, ya que es el resultado de la conceptualización basada en la interpretación de datos que provienen de una realidad (Strauss y Corbin, 2016). La TF es un método de investigación cualitativa cuya base epistemológica reside en la asociación entre un sujeto que busca la comprensión de un objeto a investigar mediante aquellas acciones y discursos de los informantes de la investigación y las condiciones sociales del objeto de estudio (Charmaz 2006).

Se establece en la TF una vinculación directa entre el proceso de recolección de datos, el análisis y la teoría que emerge de los mismos. La teoría se genera a partir de los datos, consecuentemente, esto posibilita que se produzca conocimientos y en palabras de Strauss y Corbin (2016, p. 22): “una guía significativa para la acción”. La TF parte de la idea central en la cual la teoría emerge de los datos que se van obteniendo durante la investigación. De tal manera, dicha investigación es el procedimiento por el cual se genera el discernimiento de una práctica o fenómeno social, cultural o educativo; siendo clave esta metodología cuando las teorías y conceptos referidos al fenómeno no alcanzan los marcos preconcebidos. Indaga, por ello, la TF en nuevas perspectivas de comprender los procesos sociales en ambientes naturales (Creswell, 2005).

La TF es un método para la recogida y análisis de datos cualitativos. El principal desarrollo de esta metodología se basa en las “teorías específicas del contexto”, es decir, extrae los datos que ofrece el propio contexto a través de la información que “emerge de los datos” seleccionados y aglutinados por el investigador (Glaser y Strauss, 2017). Este método de investigación tiene su origen en el interaccionismo simbólico, y es una metodología que indaga en la derivación sistemática de teorías acerca del mundo social con una base empírica. Así, La TF es un método cualitativo cuyo objeto consiste en construir categorías teóricas a partir de los datos y examinar las relaciones relevantes que hay entre ellas (Charmaz, 2006). En otras palabras, a través de los procedimientos analíticos, se genera teoría que está fundamentada en los datos, de ahí su nombre.

El análisis de los datos a través de la Teoría Fundamentada

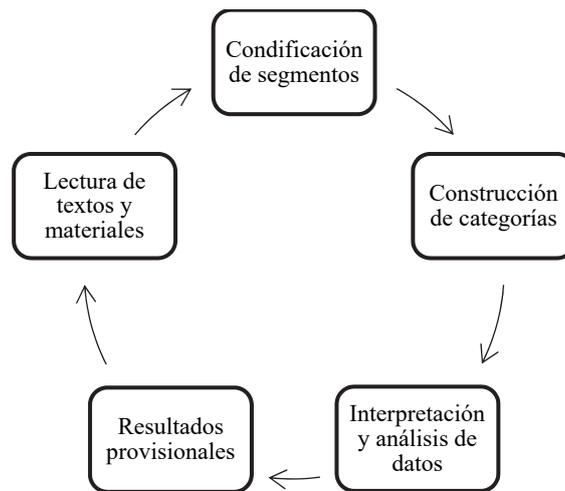
El análisis de datos es el proceso que se inicia cuando se ha considerado un número relevante de datos que supondrá una progresión en el estudio. En los sucesivos ciclos de reflexión analítica de notas el conjunto de datos con el cual estamos trabajando será matizado vía los procesos de codificación, categorización inductiva y generación de la teoría (Strauss y Corbin, 2016). Para la organización de los datos que se presenta en este artículo se ha utilizado el software de análisis cualitativo MAXQDA 2020, el cual ha contribuido a la eficiente gestión de los datos de la investigación, además del almacenamiento de la información, la segmentación, codificación, creación de memorandos y recuperación de fragmentos de envergadura para los resultados. En el desarrollo de las investigaciones cualitativas esta tipología de programas conocidos con la denominación de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS) permiten la organización y el análisis de datos con un alto nivel de eficacia, presta un tratamiento cuantitativo de datos

seguidamente de una categorización de los elementos y potencialidades discursivas de la muestra trabajada (Lerma y Yagüe, 2022).

La frecuencia de la codificación de los datos dependerá del refinamiento de las categorías y de su carga conceptual. A medida que nos vayamos acercando a la categoría medular de la investigación y que las subcategorías y las relaciones que se establecen entre ellas tengan una solidez teórica llegaremos a lo que se denomina saturación teórica. Para sistematizar el proceso de codificación y de abstracción de las categorías cada material recabado de los informantes se someterá al siguiente recorrido cíclico que aparece en la Figura 1.

Figura 1

El proceso de análisis cualitativo de las entrevistas.



Fuente: Elaboración propia

El proceso analítico de la Teoría Fundamentada (TF) se inicia con la codificación abierta; proceso por el cual se generan categorías preliminares acerca del objeto de estudio. En dicho proceso se segmenta la información para que en el interior de cada categoría se hallen propiedades y subcategorías respecto a la interrelación de significados que se configuran (Charmaz y Thornberg, 2021). Durante el proceso se irá configurando la información en múltiples formulaciones conceptuales, adoptando un marco de codificación que nos dirigirá a identificar una categoría central dependiente del fenómeno intrínseco del objeto de investigación, lo que se denomina en esta etapa codificación axial (Lúquez y Fernández, 2016). Por último, la codificación selectiva comprende la elección de la categoría central y el proceso de integración y refinamiento de la teoría.

Por ello, para que los datos se convierten en teoría, tal y como enuncian Strauss y Corbin (2016), hay que aplicar diferentes técnicas analíticas para facilitar la integración:

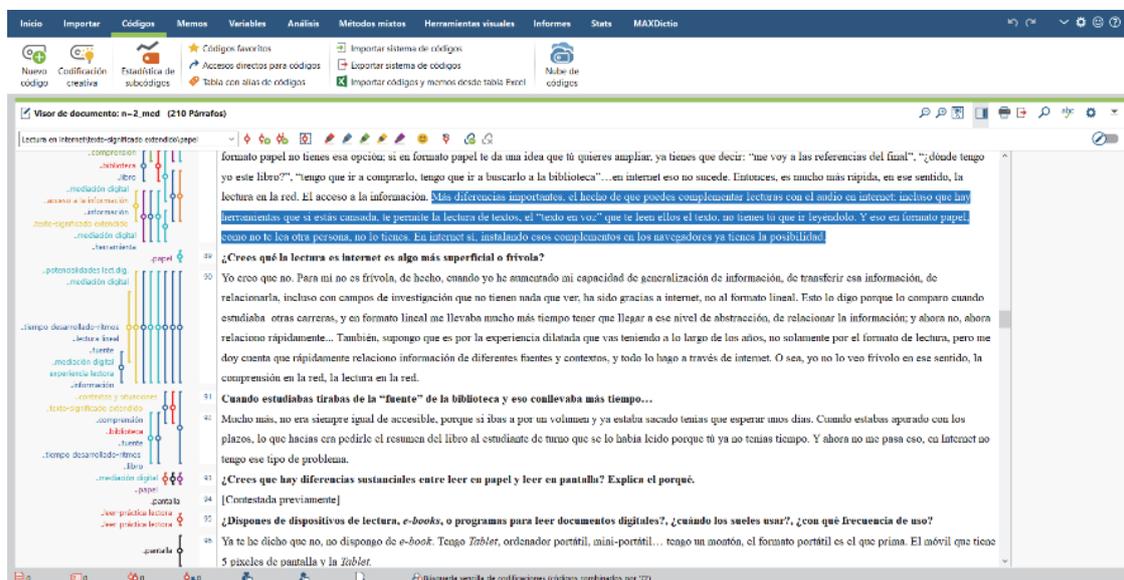
[...] Las afirmaciones que expresan relaciones, como los conceptos, se extraen, como abstracciones, de los datos. Sin embargo, como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los "construye" (como los conceptos) a partir de los datos. Por "construir" queremos decir que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre; raramente estos conceptos o afirmaciones son palabras exactas de un entrevistado o de un caso, aunque podrían serlo (por ejemplo, los códigos in vivo). Por lo general representan la opinión de muchos. (Strauss y Corbin, 2016, p. 159)

La estrategia de análisis principal en la TF consiste en el método comparativo constante. En esta fase de desarrollo de la investigación se ha comparado incidente a incidente para construir el mayor número de categorías. Ha posibilitado que emerjan tanto las categorías como sus propiedades asociadas formando el núcleo de la teoría emergente. El método comparativo constante proporciona la simultaneidad de la codificación y el análisis de datos para la articulación de los conceptos, sus relaciones e integración en una teoría coherente (Trinidad Requena et al., 2006). De igual manera, en el marco metodológico de la TF se lleva a cabo una codificación inductiva, es decir, el propósito es encontrar núcleos conceptuales y abstracciones durante varias etapas de codificación que nos ha llevado al conocimiento de las interacciones entre códigos y generarán nuevos campos semánticos de relaciones válidas para la elaboración de la TF.

En el proceso de codificación abierta inductiva es posible generar códigos a través de dos vías (Bonilla-García y López-Suárez, 2016):

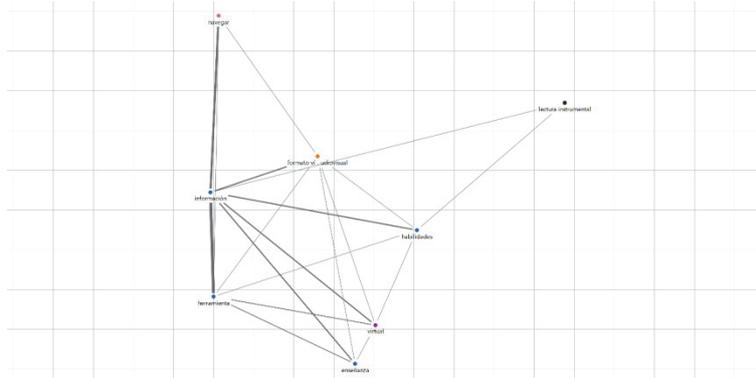
- La precodificación: en un paso de preparatoria de los datos para generar códigos y subcódigos conforme a la subjetividad inductiva del investigador. La técnica inicial que se ha aplicado para abarcar comprensivamente una cantidad estimable de información es el análisis exploratorio, por ejemplo, se puede llevar a cabo una nube de palabras; dicho análisis introductorio marcará el trazo a seguir en cuanto a posibles categorías relevantes en futuras codificaciones más sofisticadas.
- La codificación *in vivo*: consiste en etiquetar aquellas palabras exactas o frases literales de los participantes en el estudio más que el lenguaje que el investigador preestablece (Sampieri, 2018). Esta técnica busca localizar la riqueza expresiva de los discursos registrados de los informantes tal y como se observa en el espacio de trabajo con MAXQDA en la Figura 2.

Figura 2
Codificación inductiva con MAXQDA.



En la combinación de técnicas de análisis facilitadas por MAXQDA nos paramos en el concepto de *clúster*. Un *clúster* es en la TF un conjunto o cúmulo de categorías que guardan -usando la metáfora de la cartografía- una proximidad geográfica o una latitud común. Resulta una estrategia para visualizar la densidad relacional entre códigos que favorece la identificación de categorías centrales y abstracciones para integrar en la teoría futuras como aparece en la Figura 3.

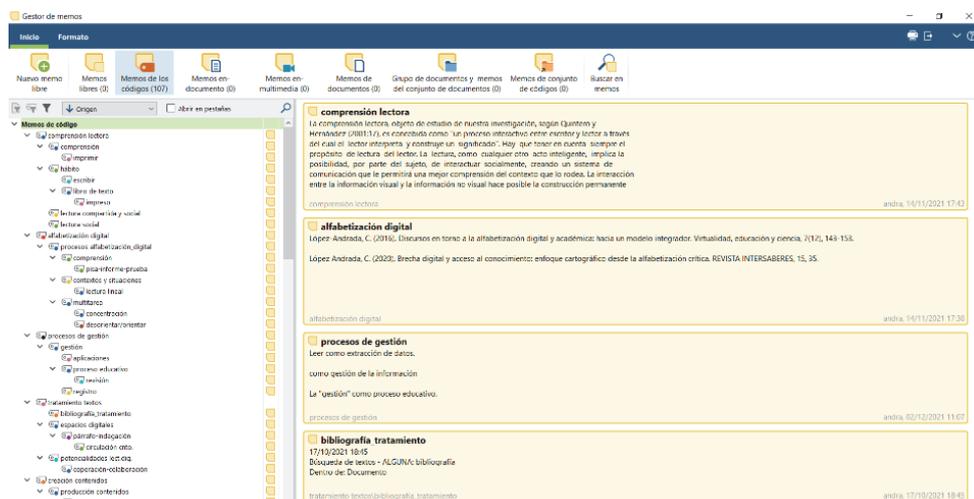
Figura 3
Mapa inicial de clústeres generado con MAXQDA.



La llamada codificación sustantiva integra significados a partir de los datos en un *clúster* donde se evidencian intersecciones mayores a la lista de códigos. La estrategia de análisis consiste en comparar códigos preliminares con códigos posteriores para bajo esta premisa ir extendiendo la densidad conceptual del código hasta alcanzar la categoría central. Este proceso es largo, dependiendo de la densidad de los datos, de ahí que sea necesario el apoyo para la organización y depuración de los datos en un programa de análisis cualitativo.

Este punto de la codificación es en el que se inicia las relaciones entre categorías y cuando los memorandos o *memos* se incorporan al desarrollo del estudio. Los *memos* se definen en la TF como aquellos documentos en los cuales anotar a lo largo de esta fase aspectos determinantes para la investigación y el alcance de sus objetivos; contribuyen a la profundización de las relaciones entre categorías y a la consecución de niveles de abstracción analítica para la construcción de la teoría (Charmaz, 2006). Por tanto, estos *memos* analíticos cumplen un papel sustancial en el desarrollo de la teoría. Los *memos* son una herramienta valiosa en la investigación teórica fundamentada, ya que actúan como un enlace entre la fase de codificación y la elaboración de la teoría. A través de la reflexión y discusión se pueden desarrollar categorías jerarquizadas que se estructuran en diferentes niveles según sea necesario tal y como aparece en la Figura 4.

Figura 4
Espacio de trabajo con memos en MAXQDA.



Este es un proceso riguroso que se guía por la explicación lógica de las relaciones entre categorías, las cuales deben presentarse recurrentemente en los datos. Es importante remarcar que un concepto puede precisar casos antagónicos y opuestos, su fundamentación irá asociada a la idea o ideas centrales de su significado, por tanto: *a medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo* (Strauss y Corbin, 2016, p. 160).

Para descubrir la categoría central o medular, aquella que posee “poder analítico” (Strauss y Corbin, 2016, p. 160) es posible desarrollar diversos ciclos de refinamiento de los códigos; mediante este proceso se irá reconociendo las abstracciones necesarias para escribir la teoría. Los pasos que exponen Strauss y Corbin (2016) para la elegibilidad de la categoría central son:

- (1) Todas las demás categorías se relacionan con la central o medular.
- (2) En el caso hay indicadores recurrentes que apuntan al concepto emergente.
- (3) La explicación que se desarrolla en la interrelación de las categorías es lógica y consistente.
- (4) El nombre o enunciado que se aplica para describir la categoría central es abstracto y extrapolable a otras áreas sustantivas que conduzcan a una teoría general del fenómeno.
- (5) El concepto puede aclarar las variaciones, así como el núcleo o idea central al que apuntan los datos.

Resultados provisionales. La categoría central emergente: el concepto de lectura instrumental

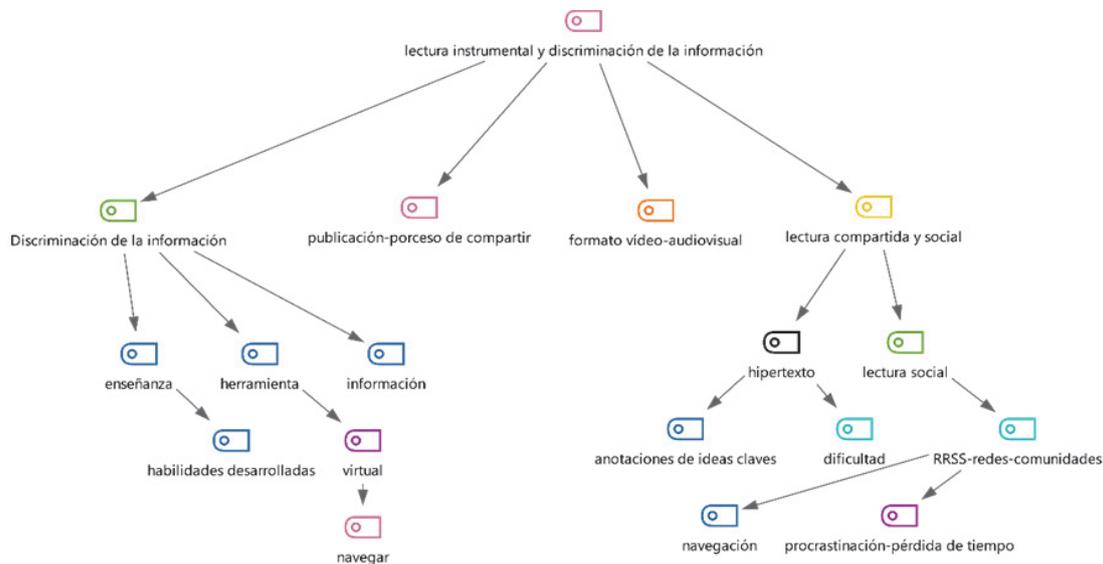
Trabajar con conceptos es fundamental en una investigación de carácter cualitativo. Los conceptos son estrategias intersubjetivas que facilitan el diálogo y el entendimiento, de igual manera, operan como estrategias de intermediación, ya que tienen la capacidad de conectar diferentes campos y disciplinas (Bal, 2002).

El proceso de saturación teórica en la TF implica la integración de los datos en la teoría, pero también, la interacción entre dichos datos en su conceptualización; el trabajo con los conceptos ayuda a enmarcar una investigación en la realidad. El campo de estudio de la lectura digital posee un marco epistemológico en movimiento. El marco epistemológico en el campo de estudio de la lectura digital se refiere a la forma en que entendemos y construimos el conocimiento, pero también, en cómo accedemos al mismo. El hecho de que el marco epistemológico en el campo de estudio de la lectura digital esté en constante movimiento significa que está en constante evolución y cambio. Esto se debe a la rápida y cambiante naturaleza de la tecnología digital y a la forma en que esta afecta a nuestras prácticas y formas de pensar.

De forma sucinta, es posible enmarcar el campo de estudio de la lectura digital como una práctica social, cultural y política que se ha vuelto cada vez más relevante en la era actual. Al igual que la lectura en general, la lectura digital implica la comprensión de conceptos clave como “alfabetización digital”, “circulación del conocimiento” o “discriminación de la información”. Estos conceptos deben ser analizados y comprendidos a través de diversas posturas críticas y metodológicas, es decir, desde estas visiones analizar mecanismos que conforman el conjunto de colonizaciones epistémicas impuestas a través de las estrategias de reproducción del mundo social, cultural y ciudadano en el presente para ampliar marcos preestablecidos (Ocampo González y López-Andrada, 2019).

En esta primera fase de refinamiento de los datos siguiendo diversas estrategias de análisis inductivo descritas en el epígrafe anterior se ha encontrado la categoría “lectura instrumental” que conecta con la categoría “discriminación de la información” que se ilustra en la Figura 5.

Figura 5
Relación de categorías y subcategorías.



Se han identificado dos categorías principales que se interrelacionan con el objeto de estudio de la práctica de lectura digital en un contexto de educación superior: lectura instrumental y discriminación de la información. La categoría superior es la lectura instrumental, que se refiere a la utilización de la lectura digital como una herramienta para obtener información específica y realizar tareas prácticas. Dentro de esta categoría, se han identificado cuatro subcategorías secundarias: discriminación de la información, publicación-proceso compartir, formato video-audiovisual y lectura compartida y social. La discriminación de la información se refiere a la capacidad de los estudiantes para seleccionar y evaluar la información relevante y fiable a partir de la lectura digital. La publicación-proceso compartir se refiere a la utilización de la lectura digital como una forma de compartir y colaborar con otros. El formato video-audiovisual se refiere a la utilización de la competencia lectora digital en formato audiovisual o a la lectura de imágenes. Por último, la lectura compartida y social se refiere a la lectura digital realizada en comunidad o en eventos lectores o espacios de lectura como las bibliotecas.

A partir de estas categorías y subcategorías emergentes se ha trabajado una teoría provisional que conecta la lectura instrumental como concepto que opera en el campo de estudio de la lectura digital. Se aporta en la siguiente base teórica abierta a futuras revisiones cuyos ejes iniciales previos a la redacción de la teoría son:

- La lectura instrumental es un enfoque en la interpretación de textos que se basa en el uso de herramientas conceptuales y teóricas para comprender y analizar los mensajes que se transmiten a través de los textos.
- Esta forma de lectura se diferencia de la lectura literal, que se centra en el significado inmediato y superficial de las palabras y frases, y de la lectura crítica, que se enfoca en la evaluación y juicio de los contenidos del texto.
- La lectura instrumental se utiliza comúnmente en el ámbito académico para analizar textos científicos, literarios y culturales a través de una lente teórica o conceptual específica. También, en ámbitos profesionales para extraer información relevante o para comprender un tema específico.
- La lectura instrumental se refiere a la lectura que se utiliza como medio para obtener información específica o para cumplir un objetivo específico, en lugar de leer por placer o para adquirir conocimientos más amplios o para disfrutar de la experiencia de la lectura en sí misma.

- La lectura instrumental se ha relacionado con la lectura eficiente, es decir, leer de manera rápida y efectiva para obtener la información deseada.
- La lectura instrumental también puede estar influenciada por el contexto y las expectativas del lector.
- Una forma de abordar la lectura instrumental es a través de la teoría de la lectura enfocada, que se basa en la idea de que el lector activamente selecciona y procesa la información del texto en función de sus objetivos y expectativas.
- La lectura instrumental conecta con la discriminación de la información en tanto proceso en el cual el lector evalúa y analiza la información del texto de manera crítica y reflexiva. Esto incluye considerar la fiabilidad y la validez de la información, así como la perspectiva y los sesgos del autor.
- En relación con la publicación y creación de contenidos en la red, la lectura instrumental puede ser muy útil para recopilar información y conocimientos para luego utilizarlos para crear contenidos propios.
- La lectura crítica es especialmente importante en el contexto de la lectura instrumental, ya que puede ayudar al lector a obtener una comprensión más profunda y significativa del texto y a evitar la simple aceptación de información sin cuestionamiento.

Es posible dentro del proceso de generación de la Teoría Fundamentada aumentar y matizar estos ejes; las categorías se convierten en conceptos cuando dichos conceptos se fundamentan en datos que han sido refinados hasta convertirse en abstracciones recurrentes a partir del discurso de cada uno de los informantes previamente codificado y categorizado.

Para completar la teoría además de revisar las anotaciones encontradas en los *memos*, se recomienda introducir en la propia narración fundamentada en los datos ejemplificaciones con los segmentos codificados donde se repitan las recurrencias de la categoría que ha emergido; los segmentos codificados permiten interpretar e introducir la teoría de forma clara y tangible, por ejemplo, en la Figura 6 se presenta una captura del programa de análisis cualitativo donde se ilustra la subcategoría “publicación-proceso de compartir”:

Figura 6
Relación de subcategorías con segmentos de las entrevistas.

Comentario	Grupo de docu...	Nombre del docu...	Principio	Código	Final	Vista previa	Porcentaje %
		n=5_med	267	discriminación f...	267	[00:10:00] Que...	0,46
		n=5_med	335	discriminación f...	335	Por desgracia q...	0,37
		n=5_med	524	discriminación f...	524	[00:10:07] Ya ...	0,43
		n=5_med	591	discriminación f...	592	Todos los... Qu...	0,47
		n=10_med	1075	discriminación f...	1075	[00:07:42] Sí, n...	1,24
		n=11_med	43	discriminación f...	43	Claro, porque e...	0,08
		n=11_med	115	discriminación f...	115	A ver si te ente...	1,98
		n=11_med	121	discriminación f...	121	No, los midióri...	0,60
		n=11_med	123	discriminación f...	123	R: Hay que pub...	0,20
		n=11_med	124	discriminación f...	125	Este juego, yo ...	0,90
		n=11_med	125	discriminación f...	125	Y fue una idea ...	0,63
		n=11_med	127	discriminación f...	127	R: Claro, enton...	1,60
		n=11_med	128	discriminación f...	128	P: Claro, sí, se...	0,59
		n=11_med	155	discriminación f...	155	R: Mi espacio p...	0,45
		n=11_med	165	discriminación f...	165	R: en cuanto e...	0,15
		n=11_med	167	discriminación f...	167	Sí, efectivamen...	1,00
		n=11_med	175	discriminación f...	175	No, empezaba ...	0,34
		n=8_med	24	discriminación f...	24	Y bueno, hay d...	0,72
		n=8_med	48	discriminación f...	48	No, yo cuando ...	0,57
		n=8_med	243	discriminación f...	243	2010, sí, es do...	0,51
		n=8_med	299	discriminación f...	299	R: Yo sabía, yo...	0,76
		n=2_med	122	discriminación f...	122	A veces oien...	1,14

Conclusiones y perspectivas

La Teoría Fundamentada (TF) permite a los investigadores examinar y analizar los datos de manera crítica y rigurosa. Esto es especialmente importante en el campo de la educación, donde es fundamental entender cómo ciertos fenómenos operan en la realidad. Al desarrollar teorías basadas en datos empíricos, los investigadores pueden identificar patrones y relaciones que de otra manera podrían pasar desapercibidos.

En un trabajo más extenso para que un estudio de la TF sea considerado correctamente “fundamentado” en los datos recogidos y analizados se deberá hacer explícito y ahondar en el desarrollo de la teoría; esto significa que la teoría debe surgir de manera natural del análisis de los datos y no debe ser simplemente una imposición externa al estudio, de ahí que junto a la transparencia de los datos y las garantías del estudio Charmaz y Thornberg (2021) exponen algunas directrices para el correcto recorrido de esta metodología como:

- Interrogar sobre los datos categorías para favorecer el análisis emergente, es decir, se recomienda el ir realizando una serie de preguntas para justificar las posibles relaciones que se establecen.
- Jugar con los datos y las ideas para encontrar el mayor número de explicaciones teóricas posibles.
- Recopilar un suficiente número de datos para elaborar comparaciones útiles y crear categorías analíticas sólidas.
- Tratar los códigos, categorías y esquemas teóricos de manera abierta a la revisión y al análisis posterior.

Estos focos son fundamentales para desarrollar una teoría fundamentada constructivista sólida y coherente que capture la esencia de lo que se está investigando. Al completar nuestro análisis lo comparamos con el material relevante de la literatura, a la vez de con los *memos* generados, incluyendo también perspectivas y evidencias que no se examinaron durante revisiones anteriores. Dicha revisión brinda la oportunidad de demostrar cómo el análisis se ajusta, amplía o desafía las ideas principales en el campo de estudio. La revisión de las ideas desarrolladas es fundamental para asegurarse de que el análisis sea coherente y relevante para el campo de estudio. Durante el desarrollo del análisis es importante moverse de un lado a otro entre los datos y el análisis en desarrollo para enfocar la recopilación de datos posteriores y completar las categorías analíticas emergentes. Esta estrategia permite mejorar la precisión y la coherencia del análisis y asegurarse de que se están considerando todos los aspectos relevantes de los datos. La capacidad de moverse fluidamente entre los datos y el análisis es una habilidad clave en la metodología de la Teoría Fundamentada (Charmaz y Thornberg, 2021).

La metodología cualitativa permite una comprensión profunda de los fenómenos sociales y culturales que se estudian. En el caso de la lectura digital entre estudiantes de posgrado es importante tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla esta práctica y cómo está influenciada por factores como las expectativas académicas, el uso de la tecnología y las prácticas de lectura previas. La metodología cualitativa, a través de técnicas como entrevistas en profundidad o grupos focales, permite obtener información detallada y rica sobre estos aspectos. La TF permite desarrollar una teoría que tenga en cuenta las experiencias y perspectivas de los propios estudiantes, lo que a su vez permite una comprensión más completa y significativa del fenómeno. Este proceso debe incluir la descripción detallada del muestreo teórico llevado a cabo durante el estudio. El muestreo teórico se refiere a la selección de datos relevantes y su análisis para desarrollar la teoría. Al hacer explícito este proceso, se puede demostrar cómo se han ido acumulando las ideas teóricas y cómo han sido integradas en la teoría abstracta final. En suma, la Teoría Fundamentada es un enfoque que avanza en la investigación en educación e innovación educativa; permite desarrollar teorías que se basen en datos empíricos y en evidencias de forma inductiva, por ello, contribuye a la configuración de novedosos marcos conceptuales situados.

Bibliografía

- BAL, M. (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. Estudios visuales. *Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28–77.
- BELTRÁN, J. (1985). *El trabajo científico*. Alianza.
- BONILLA-GARCÍA, M.Á. Y LÓPEZ-SUÁREZ, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305–315.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- CARAVANTES LÓPEZ DE LERMA, G.M. Y BOTIJA YAGÜE, M.M. (2022). MAXQDA y su aplicación a las Ciencias Sociales: un estudio de caso comparado sobre vulnerabilidad urbana. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 48–83.
<https://doi.org/10.14198/ALTERN.19435>
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- CHARMAZ, K. Y THORNBERG, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 305–327.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- CHARTIER, R. (2000). *La lectura y los lectores en el mundo moderno*. Taurus.
- COLÁS BRAVO, P. (1998). *Ciencias sociales y ciencias de la información: convergencias y divergencias*. Universidad de Salamanca.
- CONNELL, R. (2014). The sociology of gender in Southern perspective. *Current Sociology*, 62(4), 550–567.
<https://doi.org/10.1177/0011392114524510>
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (2012). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A.L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, J.M. (1999). La hermenéutica como teoría y método en el análisis de la realidad social. *Cuadernos de información y comunicación*, 4, 183–211.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- LÚQUEZ DE CAMACHO, P. Y FERNÁNDEZ DE CELAYARÁN, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101–114.
<https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6>
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2018). Lectura como método. En A. Ocampo González (Coord.), *Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva. Articulaciones didácticas para la multiplicidad de diferencias* (pp. 98–191). Ediciones CELEI.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. Y LÓPEZ-ANDRADA, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 79–92.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.06
- SAMPIERI, R.H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- SMITH, D.E. (2016). *The everyday language of white racism*. John Wiley & Sons.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

TRINIDAD REQUENA, A., CARRERO PLANES, V. Y SORIANO MIRAS, R.M. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Resumen.

La lectura digital es un fenómeno en crecimiento debido a la gran cantidad de información disponible en Internet y a la facilidad de acceso que ofrecen los dispositivos móviles y las aplicaciones de lectura. Este artículo examina el enfoque metodológico y el desarrollo analítico de la Teoría Fundamentada para investigar cómo los estudiantes universitarios experimentan y construyen significados mediante la lectura en pantalla. La lectura digital implica el uso de tecnologías de la información para acceder a textos de forma digital y puede tener implicaciones significativas para la forma en que los individuos adquieren y procesan información. Este artículo presenta una propuesta provisional para la investigación de la lectura en su definición más extensa. Es necesario realizar investigaciones que permitan analizar la lectura digital desde diferentes contextos y objetivos, concretamente, en este trabajo se analiza y fundamenta teóricamente el punto de partida de la categoría emergente lectura instrumental en relación con la circulación del conocimiento y el impacto de la lectura digital en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades lectoras.

Palabras clave. Lectura digital; Metodología cualitativa; Teoría fundamentada; Innovación.

Abstract.

Digital reading is a growing phenomenon due to the vast amount of information available on the Internet and the ease of access offered by mobile devices and reading apps. This article examines the methodological approach and analytical development of Grounded Theory to investigate how university students experience and construct meanings through screen reading. Digital reading involves the use of information technology to access texts digitally and can have significant implications for the way individuals acquire and process information. This article presents a provisional proposal for research on reading in its broader definition. It is necessary to carry out research that allows for the analysis of digital reading from different contexts and objectives, specifically, this work analyzes and theoretically grounds the starting point of the emerging category instrumental reading in relation to the circulation of knowledge and the impact of digital reading on learning and the development of reading skills.

Key-words. Digital Reading; Qualitative methodology; Digital reading; Innovation.

Concepción López-Andrada
Universidad de Extremadura
clopezc@unex.es

La acción narrativa en las obras de Miguel Delibes. Aplicación de metodologías activas en los niveles léxico, sintáctico y textual en el aula universitaria ¹ _____

The narrative action in the works of Miguel Delibes. Application of active methodologies at the lexical, syntactic and textual levels in the university classroom _____

Santiago Sevilla-Vallejo

Introducción al marco legal

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [=MCERL], ratificado por la Unión Europea hacia 2001, recogió los niveles alcanzados en la enseñanza de los idiomas, conforme a las metas comunicativas logradas, en función de una mayor o menor desarrollo de las destrezas lingüísticas, basadas en escuchar, hablar, leer, escribir. En este sentido, las competencias para enseñanza se dividían en generales —saber, saber hacer, saber ser, saber aprender— y las puramente comunicativas —lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas— (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 200, pp. 99-127). De hecho, las competencias, tal como eran concebidas para la enseñanza de lenguas extranjeras, pronto pasaron a formar parte de la nomenclatura de todos los planes curriculares educativos. Así, desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [=LOMCE] (Cortes Generales de España, 2013), se consagra la enseñanza por competencias, mientras que el Real Decreto 1105/2014 (Gobierno de España, 2014) impone la transversalidad, hasta cierto punto expuesta en el Marco de Referencia Europeo como conocimiento declarativo, es decir, qué sabe cada individuo del mundo, del entorno y de las costumbres sociales, de otras culturas. Y, realmente, la transversalidad, también conocida por interdisciplinariedad, favorece, en el cambio de paradigma educativo, la interconexión de contenidos de todas las enseñanzas impartidas en la enseñanza secundaria y el bachillerato, una novedad hasta ese momento, en el que cada asignatura era aprendida de manera independiente y aislada, donde se perdía de vista toda enseñanza integral y dependiente de todos los saberes. Sin embargo, se ha seguido reflexionando sobre el concepto de competencia, a la vez que se ampliaba su concepto con otras más, tal como sucede con la

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica (Leximor). Proyecto I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. PID2020-116110GB-I00.

competencia profesional. Por supuesto, la educación superior no es ajena a estas disquisiciones, pues, en palabras de M. A. de la Cruz Tomé (2003: 200, citado por Marcet Rodríguez (2018, p. 24), la Universidad ha de ser una «institución formadora cuya misión es la formación integral de los estudiantes: Hacia el paradigma profesional y humanista». Precisamente, la Universidad de Salamanca, cuyo el artículo 1 de sus estatutos, aprobados por Acuerdo 19/2003, de 30 de enero, de la Junta de Castilla y León, y modificados por Acuerdo 38/2011, de 5 de mayo (Junta de Castilla y León, 2011), se considera como una institución humanística y científica cuya «actuación se inspira en los principios de democracia, igualdad, justicia y libertad» (Comunidad Autónoma de Castilla y León, 2003).

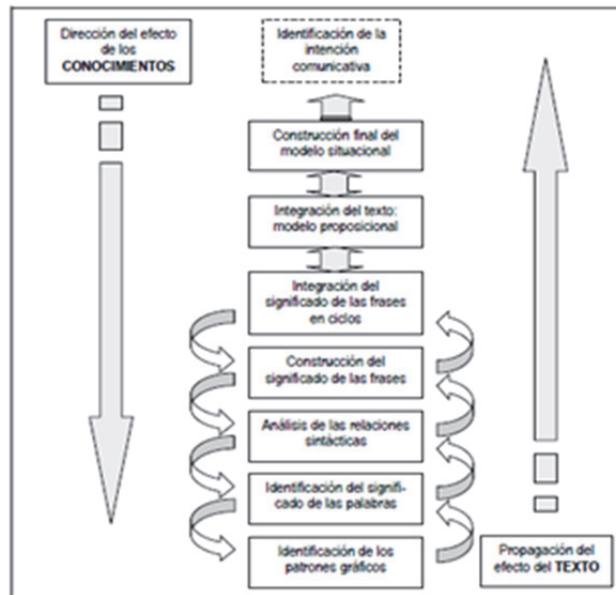
La acción narrativa en el aula universitaria

Para conseguir lo anterior, se aplica la acción narrativa, como una forma de acercamiento al texto literario que se compone del trabajo de los niveles lingüísticos como arquitectura del texto y del concepto de identidad y arco mimético de Paul Ricoeur como contenido relacionado con la experiencia del alumno. Esto fue expuesto con más detalle en Sevilla-Vallejo (2022). En primer lugar, debemos tener en los procesamientos de la lectura para cualquier texto:

- Perceptivo visual, que sirve tanto a la vía fonológica como a la léxica en función de la naturaleza del texto y del conocimiento del lector.
- Léxico, que se corresponde con la vía fonológica.
- Morfosintáctico, acerca de la estructura de las palabras y las relaciones estructurales que se establecen entre estas.
- Semántico, relativo al significado de cada palabra y a las relaciones de significado que se dan entre las palabras.
- Textual, en el que tiene lugar la integración de las proposiciones del texto, el conocimiento del mundo por parte del lector, las inferencias según los esquemas cognitivos que el sujeto posee y la interpretación del texto (García, 1993, p. 94).

Los tres últimos procesamientos se corresponden con la vía de acceso léxico, es decir, con aquella en la que el significado de las distintas unidades lingüísticas (monemas, palabras, sintagmas y oraciones) guía la lectura hasta llegar al significado global del acto comunicativo. Podemos dividir el lenguaje en una serie de niveles que se organizan en una jerarquía de complejidad del código lingüístico. El estudio del lenguaje por niveles lingüísticos nos permite relacionar los elementos que componen el código con el proceso de comprensión lectora. Una primera aproximación a los procesos de lectura podría ser la siguiente. Primero se reconocen y relacionan los patrones gráficos o grafemas para dar lugar a los monemas (morfemas y lexemas), los cuales ya tienen un significado. Después, la unión de estos da lugar a las palabras, que representan el siguiente nivel en el significado. A continuación, hay que entender cómo esas palabras se unen en conjuntos de sentido para formar los sintagmas y las oraciones. Por último, el lector relaciona las oraciones para establecer el significado que tiene el texto en su conjunto, teniendo en cuenta el contexto desde el que ha sido escrito y llega al significado global de la intención comunicativa. Esto que acabamos de describir constituye los procesos ascendentes, por los que el lector va progresivamente decodificando y procesando elementos lingüísticos más complejos, pero también existen procesos de lectura descendentes en los que los conocimientos que tiene el lector guían la comprensión. Vamos a apoyarnos en el modelo de Alonso Tapia para explicar mejor la naturaleza de ambos procesos y su relación:

Procesos de lectura



(Alonso Tapia, 2005, p. 3)

Como se ha visto, los procesos ascendentes se refieren a una serie de pasos desde los rasgos textuales más simples hasta los más complejos: patrones gráficos, monemas, palabras, relaciones sintagmáticas, significado de las frases (por separado), significado de las frases en ciclos (conjuntos de frases), integración del texto (construcción del significado global del texto) y construcción del modelo situacional (relación de lo anterior con el contexto en el que surge). En este sentido, la lectura sigue en parte una cadena analítica en la que se va accediendo e incorporando los rasgos textuales cada vez más elaborados. El texto se abriría poco a poco al lector, el cual tendría que ir sumando estos rasgos hasta llegar a la comprensión completa del texto como acto comunicativo. Por otro lado, los procesos descendentes representan el camino contrario. Este es el caso de un lector experto con conocimiento del contenido tratado y del contexto comunicativo y la capacidad para establecer un significado global que guía el proceso de lectura: significado de las frases en ciclos, significado de las frases, relaciones sintagmáticas, palabras y patrones gráficos. La combinación de los procesos ascendentes y descendentes da: «el modelo interactivo, que considera la lectura como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva y simultánea, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso» (Martínez, 2016, p. 17).

Por otro lado, debemos pensar de qué forma el texto conecta con la experiencia del alumno. El modelo de Paul Ricoeur define la identidad del lector con dos facetas. La primera de ellas es la mismidad, que se refiere a aquello que podemos reidentificar en un individuo, es decir, que aparece en múltiples circunstancias (1996, p. 8). Cualquier narración se construye desde una determinada consciencia o yo. De manera que «el “yo” se convierte en el primero de los indicadores; indica a aquel que se designa a sí mismo en toda enunciación que contenga la palabra “yo”, llevando tras él el “tú” del interlocutor. Los demás indicadores [...] se reagrupan en torno al sujeto de la enunciación» (pp. 24-25). El pronombre yo identifico al sujeto de forma completa y nunca como una referencia parcial porque [...] es función de la narración determinar el «quién de la acción» (p. 40). La definición del ¿quién? debe ir unida al ¿qué? y el ¿por qué? de sus acciones, que constituyen la intención (p. 51). Esto quiere decir que el acontecimiento siempre es personal. La narración establece «la dimensión temporal de la existencia humana» (p. 107) que constituye la biografía de un personaje ficticio y de una persona real. Es el lenguaje el que nos lleva a adquirir una percepción identitaria: «la

comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción» (p. 107). La segunda instancia de la identidad según Ricoeur es la ipseidad o alteridad, por la que el sujeto se forma en las experiencias que tiene con otras personas y con el mundo que le rodea. El individuo tiene la necesidad de ser más de lo que ha alcanzado en un determinado momento (mismidad), sueña con ser algo distinto (ipseidad). La identidad narrativa interviene en «la identidad personal, a modo de un término medio específico entre el polo del carácter, en el que idem e ipse tiende a coincidir, y el polo del mantenimiento de sí, donde la ipseidad se libera de la mismidad» (p. 113). La lectura es una de las vías más poderosas para potenciar la relación entre la forma de sentir, pensar y actuar del alumno en un momento dado (mismidad) y la construcción de otra forma de sentir, pensar y actuar por los modelos que suministran los personajes y la relación que el lector establece con ellos (ipseidad).

Podemos observar que, conforme el alumno domina la narración, también lo hace el sentido que da a la misma. En un primer momento, la narración es una sucesión de hechos sin fin, en el que se establece una relación de causa y efecto o de simple casualidad. En un segundo momento, se otorga al conjunto un cierto significado por el que las partes del relato representan pasos de un desarrollo con un mensaje establecido, en el que luego pueden haber diversas interpretaciones, pero no cualquiera. La narración ofrece tanto a quien la escribe como a quien la lee una cierta visión del mundo. El escritor traslada al texto literario una serie de experiencias, acontecidas parcial o totalmente inventadas y el lector las comprende en la medida que los ha vivido o los ha imaginado previamente. Los «guiones y los esquemas no son innatos, sino que están basados en la experiencia. Los lectores entran en la ficción a través del reconocimiento de esquemas o el conocimiento de la desviación de esquemas. Esto último exige atención y memoria para ajustarse y reestructurarse conforme a la realidad» (Nikolajeva, 2016, p. 17).

La literatura nos ofrece una poderosa guía para construir esquemas que nos permitan conocernos, relacionarnos y adaptarnos al mundo (Sevilla-Vallejo, 2017a, p. 11). Es decir, leer y escribir ficciones amplía las posibilidades intelectuales de nuestros alumnos porque va poblando su imaginario con esquemas que sirven para representar la experiencia humana o, lo que es lo mismo, fomenta el descubrimiento de uno mismo, de los demás y del mundo. En conjunto, es una fuente muy valiosa para construir la identidad personal. La literatura es tan valiosa porque da un sentido a la experiencia humana. Por un lado, nos lleva a reinterpretar nuestras propias experiencias y, por otro, nos invita a conocer el mundo (real o imaginario). Las ficciones nos hacen vivir experiencias a través de las que se ponen en juego nuestras emociones, pensamientos y actitudes. De esta manera, el ser humano desarrolla su pensamiento simbólico, su imaginación y se enfrenta de manera lúdica a situaciones conflictivas. Además, tal como han estudiado David Comer Kidd y Emmanuel Castano, las ficciones aumentan la empatía de los individuos: «La ficción parece expandir nuestro conocimiento de las vidas de los otros, ayudándonos a reconocer que somos parecidos a ellos» (2013, p. 1). Por otra parte, las ficciones son necesarias para transmitir los conocimientos y la identidad de cada uno de los grupos sociales que forman la sociedad y de la sociedad en su conjunto. La literatura nos ayuda a conformar una imagen de nosotros mismos, de los demás y del mundo en el que vivimos porque la «humanidad ha sobrevivido gracias a nuestra habilidad para contar historias ficticias» (Nikolajeva, 2016, p. 5).

El docente debe ayudar a que sus alumnos pongan en práctica una lectura que los lleve a una verdadera reflexión (MacIntyre, 2007, p. 187), en la que perciban que el personaje ficticio y la persona comparten el proceso de construcción de identidad cuando ambos se encuentran en acción (p. 125). De modo que la identidad narrativa se aplica en relación con la identidad de personaje (Ricoeur, 1996, p. 139) y se elabora en la «concurrency entre una exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad» (p. 139). La concordancia parte del principio aristotélico de «disposición de los hechos» y discordancia a «los trastrocamientos de fortuna que hacen de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra terminal» (pp. 139-140). Cualquier narración se construye mediante la concordia discordante por la que recoge

circunstancias y relaciones entre acontecimientos diversos bajo una coherencia espacial y temporal. La poíesis del relato transforma «la dispersión episódica» en unidad significativa (p. 140). Es decir, la lectura de ficciones ofrece al alumno un sistema coherente a partir del cual dar sentido a su propia existencia y su relación con los demás y con el mundo.

A nivel didáctico, el relato se establece en torno a los tres momentos de la interpretación literaria que conforman el arco mimético. En primer lugar, parte del acontecimiento, que se define «por su relación con la operación misma de configuración; participa de la estructura inestable de concordia discordante característica de la propia trama; es fuente de discordia, en cuanto que surge, y fuente de concordia, en cuanto que hace avanzar la historia» (p. 140). La imaginación desde la que se escribe y se lee un relato tiene que ver con la exploración de posibilidades. En segundo lugar, los personajes sirven como el primer hilo conductor de los hechos: «Esta función mediadora que la identidad narrativa del personaje ejerce entre los polos de la mismidad y de la ipseidad es atestiguada esencialmente por las variaciones imaginativas a las que el relato somete a esa identidad. En realidad, el relato hace más que tolerar estas variaciones; las engendra y las busca» (p. 147). En tercer lugar, «la trama se pone al servicio del personaje. Es entonces cuando se pone realmente a prueba la identidad de este último, que escapa al control de la trama y de su principio de orden. Se alcanza así el polo extremo de variación, en el que el personaje ha dejado de ser un carácter» (p. 148). Dicho en otras palabras, el relato refleja una verdadera identidad cuando la evolución del personaje no solo define un desarrollo coherente, sino que también produce rupturas en la estructura previa. Esto nos lleve a concluir que la literatura es un «vasto laboratorio para experiencias de pensamiento donde esta unión se somete a innumerables variaciones imaginativas» (p. 160).

La narración real tiene dos diferencias respecto de la narración ficticia. Por un lado, el individuo establece unas relaciones de aprendizaje, cooperación y competición con otras personas, que generan una imbricación de la historia del sujeto con la de otras muchas personas. Por otro lado, la narración de la vida de una persona es de carácter abierto por ambos extremos, las motivaciones por las que una persona es concebida pertenecen a sus padres y su «memoria se pierde en las brumas de la infancia» (p. 162) y la muerte será narrada en el relato de quienes sobreviven a la persona. Por ese motivo, la lectura ofrece al lector (a nuestros alumnos) cierres interpretativos para poder explicar la propia experiencia. La unidad narrativa de la vida es «un conjunto inestable de fabulación y de experiencia viva. Precisamente, debido al carácter evasivo de la vida real, necesitamos la ayuda de la ficción para organizar esta última retrospectivamente en el después» (p. 164). La narración permite dividir la experiencia humana en episodios significativos: «mediante la ayuda de los comienzos narrativos con los que la lectura nos ha familiarizado, forzando en cierto modo el carácter, estabilizamos los comienzos reales constituidos por las iniciativas [...] que tomamos. Y tenemos también la experiencia, que podemos llamar inexacta, de lo que quiere decir terminar un curso de acción, un episodio de la vida real» (p. 164). De este modo, el lenguaje es parte de cualquier praxis, pero no es simplemente un paso de ella, sino que otorga su significado. El lenguaje carga de sentido a las acciones y también al mismo mensaje a través de la interpretación que se hace (Ricoeur, 1990, pp. 188-189). La narración permite la integración de las relaciones con objetos y personas, que, al ser distintos del sujeto, representan la ipseidad; y del sí mismo del sujeto, que es la mismidad desde la que se relaciona. Por todo ello, el relato es una herramienta poderosa para comprender la existencia humana (Ricoeur, 2005, p. 258).

La libertad en la obra de Miguel Delibes. Aplicaciones intermediales en las aulas de magisterio y de filología

Autores como Miguel Delibes nos permiten trabajar la riqueza del lenguaje literario, las mímisis mencionadas anteriormente y valores sobre los que los alumnos pueden reflexionar. Se realizó una primera experiencia de trabajo de Miguel Delibes en el aula de primaria en el curso 2020-2021. Los alumnos realizaron una lectura basada en

conceptos narratológicos, que presentaron tanto en un trabajo escrito como en exposiciones en vídeo. En 2021-2022, se ha coordinado el Proyecto de Innovación Docente ID2021/194. “La naturaleza es buena. La obra de Miguel Delibes para trabajar de forma intermedial en el aula los Objetivos del Desarrollo Sostenible”, que además de la materia ya comentada, ha incluido también a la materia de Formación Literaria, del mismo grado. En este caso se trabajaron los ODS: Hambre (2), por ejemplo, en *Las ratas*; la igualdad de género (4), que se puede apreciar en *El disputado voto del señor Cayo*; el trabajo decente (8), en la misma novela; la reducción de las desigualdades (10), que está presente entre otras obras en *El camino*, la producción y el consumo responsables (11), que aparece en *Diario de un cazador* (Gómez-Pérez, 2021), *Diario de un emigrante* y *Diario de un jubilado*. Asimismo, se contó con un taller de herramientas digitales impartido por el director de la Fundación Delibes. En 2022-2023, se coordina el PID ID2022/227 que trata sobre la libertad, como un tema que aúna las cuatro líneas estratégicas que la Fundación Delibes define como herramientas de acercamiento de la obra delibiana a la sociedad (medio rural, medio ambiente, infancia e igualdad de oportunidades). Asimismo, se va a fomentar la competencia de análisis crítico de obras cinematográficas y narrativas y la puesta en práctica de expresiones corporales y la elaboración de materiales intermediales útiles para trasladar la obra de Delibes a las aulas de magisterio y filología. Este último Proyecto de Innovación Docente va a realizar un trabajo sistemático a lo largo de todos los cursos de los grados de magisterio y también de forma puntual en una materia de filología y en un aula de español como lengua extranjera. De este modo, los alumnos van a conocer la obra de Delibes en sus aspectos propios de la lengua, la literatura y la educación física para luego aplicarlos en su práctica profesional. Se siguen trabajando los Objetivos del Desarrollo Sostenible desde un enfoque procedimental. Este enfoque se alinea con la demostración que hace Martín Vegas de que este abordaje combina el desarrollo de valores y el aprendizaje metacognitivo (2022, pp. 177 ss.) para fomentar que los alumnos realicen una lectura crítica de la obra de Miguel Delibes.

Metodologías activas

Por limitaciones de espacio, este trabajo se va a limitar a exponer la metodología que se va a emplear en la materia de Enseñanza de la literatura y literatura infantil. El docente no se puede limitar a impartir conocimientos, sino que debe interactuar con sus alumnos de forma afectiva (Martín Vegas, 2018, p. 17). Por ello, se organiza la materia en base a metodologías activas que permitan «interactuar, aprender y evaluar en grupo, propiciando el desarrollo de nuevas capacidades y competencias» (Filgueira y Gherab, 2020, p. 136).

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología cimentada en principios epistemológicos y metodológicos más amplios. Según Berrelleza, Osuna, Salazar, y Xicotencatl (2016, pp. 6-7), los modelos constructivistas y el enfoque competencial están en la base del aprendizaje colaborativo. Asimismo, un alumno es competente si se dan cuatro condiciones: si puede mostrar el conocimiento, si el conocimiento le sirve para algo, si es valorable el éxito de lo que se hace con el conocimiento y si este se produce de forma colaborativa. (Zarzar, 2010, p. 18). El aprendizaje colaborativo promueve el compromiso de cada miembro de un grupo con los otros miembros y con la tarea que se realiza. Tal como han observado Berrelleza et al. (2016), se busca que el alumno acepte la responsabilidad y respete el punto de vista del otro para generar nuevo conocimiento en conjunto. El diálogo que se establece entre los alumnos puede favorecer procedimientos y competencias necesarias para diversas tareas: planificación de tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, capacidad innovadora y creativa (García Carreño, 2008).

Barkley, Cross, y Major (2014) señalan tres aspectos esenciales del método colaborativo:

- Diseño intencional, el docente ofrece una estructura para que los alumnos construyan conocimiento o, en nuestro caso, escriban historias a partir de ella. Cada una de las tareas persigue una finalidad que relaciona esa estructura con su aplicación.
- Carácter activo, se hace una distribución de tareas, si bien, a diferencia del aprendizaje cooperativo, pueden ser diferentes o la misma según lo que convenga para la tarea. En el caso del taller, es necesaria esta flexibilidad para que, dentro de una misma sesión, los alumnos puedan preparar la narración en algunos momentos de forma conjunta y en otros distribuyendo distintos aspectos de la estructura literaria.
- Construcción de artefactos culturales con un significado compartido. El aprendizaje significativo se produce porque a partir del diálogo entre los alumnos se llega a un consenso sobre el significado de términos o la manera en la que se construye el discurso. En este sentido, el taller de escritura produce artefactos que dependen de la forma con que los alumnos ponen en marcha sus imaginaciones y de cómo negocian tanto lo que quieren contar como la forma de hacerlo.

Vamos a ver cómo las redes sociales pueden ayudar al trabajo del aprendizaje colaborativo en literatura. Este trabajo recoge los aspectos más esenciales de la investigación realizada junto con Gloria Carrera Fernández para, a partir de los intereses culturales de los alumnos, potenciar su educación literaria. Con la utilización de metodologías activas se involucra al alumno en su propio aprendizaje y, al trabajar en equipo, se aporta a los estudiantes una mayor oportunidad para interactuar con sus compañeros en proyectos donde se comparte tanto el proceso como el resultado, lo que rompe con los individualismos y mejora las relaciones entre los estudiantes (Ramírez, 2016; Gillies, 2016; Palomares y Chisvert, 2016).

Rovira (2017, p. 56) señala que las redes sociales tienen que alcanzar entre la comunidad educativa el crédito que merecen como herramienta pedagógica, para lo que los docentes deben indagar sobre los mecanismos a partir de los que generar propuestas educativas con las que brindar a los alumnos conocimientos e incentivar su espíritu creativo tanto en clase como fuera de clase. Este trabajo persigue integrar las redes sociales como recurso didáctico por la capacidad de estas para integrar a toda la comunidad educativa en las propuestas que se plantean, lo que permitirá también a los padres seguir la evolución de sus hijos y participar en el centro si lo desean. Además, considerando el volumen de uso de las redes sociales por parte del alumnado en la sociedad contemporánea, desarrollar nuevas perspectivas en relación con la utilidad de estos dispositivos contribuirá a un mejor uso de estos recursos, lo que será un factor muy favorable. De acuerdo con Rovira (2017, p. 56), los docentes de lengua castellana y literatura deben plantearse la utilización de las diferentes herramientas que tienen a su disposición, incluidas las más innovadoras, como las redes sociales, con la finalidad de ofrecer prácticas de promoción de la lectura que conjuguen las manifestaciones multimodales. Así, para este autor, el uso de la Web 2.0 y de todas las aplicaciones que han surgido en este entorno plantea un escenario para favorecer las prácticas de las competencias comunicativas, del análisis y la valoración del discurso en las que los alumnos puedan socializar entre sí (p. 57).

Hay que tener presente además que los docentes tenemos en la actualidad cubrir algunos objetivos relativos a la alfabetización mediática de los estudiantes (Vanderhoven, Schellens y Valcke, 2014, p. 124). Han de utilizarse de forma justificada las redes sociales y otras aplicaciones de la web 2.0 para trabajar la competencia mediática y adquirir el juicio crítico necesario para emplear estos recursos desde una perspectiva analítica y razonada que los lleven a mejorar sus conocimientos (p. 126). Si tomamos la definición dada por Pilar Carrera, la competencia mediática es el proceso «interpersonal, con el intercambio inter pares que ha encontrado su simulacro mediático en los conceptos de feedback, retroalimentación e interactividad» (2008, p. 77), por lo que los docentes tenemos la tarea de hacer partícipes a los alumnos de esta forma de interacción con fines didácticos.

Una preocupación recurrente de la educación literaria reside en la frecuencia con que los alumnos leen (Trujillo, 2010, p. 29; Pérez Parejo et al., 2018, 2019). En este sentido, la falta de interés por parte de los estudiantes que cursan las

etapas de educación obligatoria se erige como una de las realidades más preocupantes, o, al menos, una de la que más atención acapara por parte de los docentes. Si bien habitualmente se considera que el fomento de la lectura es una de las actividades que el docente de lengua debe de potenciar en el alumnado, se trata de una competencia transversal que, por consiguiente, debe desarrollarse desde todas las materias. De este modo, se pretende que lo propuesto en este trabajo sea aplicable a distintas disciplinas. Fomentar el hábito lector es una de las prioridades actuales que el sistema educativo debe perseguir porque es la vía de acceso a otros conocimientos, así como una actividad que favorece la participación del estudiante en su entorno social, al familiarizarlo con sus manifestaciones culturales (Trujillo, 2010, p. 32). La educación literaria requiere un planteamiento que tenga en cuenta los procesos cognitivos y motivacionales necesarios (Sevilla-Vallejo, 2018, p. 2). En este sentido, diversos estudios señalan el potencial de las redes sociales como espacios facilitadores de la lectura y la escritura (García y Martí, 2017; Burgess y Green, 2018). Asimismo, autores como Ramírez (2016) o Jones y Cuthrell (2011) indican que la utilización de las redes sociales puede favorecer la construcción de una marca personal, o identidad mediática, que se alinee con otros objetivos personales y profesionales.

Portafolio y coevaluación

En el apartado anterior, se ha señalado que la metodología colaborativa permite que los alumnos se impliquen en los talleres de lectura y escritura. De forma complementaria, el portafolio y la coevaluación también van a contribuir a adquirir las competencias generales y específicas de la asignatura universitaria en cuestión y podría emplearse para otras materias universitarias (Pinto, 2005). Tanto en el trabajo dedicado a comprender y aplicar una obra de Miguel Delibes como en el taller de escritura es muy importante que los alumnos trabajen de forma conjunta y con márgenes amplios para la creatividad que ofrecen la metodología colaborativa. Adicionalmente, este abordaje puede ser mejorado con herramientas que favorezcan la reflexión.

Por un lado, el portafolio nos permite organizar la materia a través de borradores donde es posible valorar el proceso de escritura. En este caso el portafolio va a componerse de:

**Portafolio grupal*

La materia se estructura en cuatro temas sobre conceptos narratológicos para que el alumno conozca los componentes necesarios para analizar y elaborar ficciones y su valor para la identidad (Historia, Voces, Relato y Narración); y un último tema dedicado géneros literarios de la literatura infantil y sus efectos educativos:

-Acción narrativa:

Portafolio de trabajo

Borrador 1, análisis de los contenidos de los temas 1 y 2.

Borrador 2, análisis de los contenidos de los temas 3 y 4 y propuesta de aplicación de los contenidos del tema 5.

Portafolio de evaluación

Entrega definitiva, texto revisado con los temas 1-5 y presentación en Youtube.

-Taller de escritura:

Portafolio de trabajo

Borrador 1: Guion 1 (correspondiente al Tema 1. Historia), Versión 1, Guion 2 (correspondiente al Tema 2. Voces) y Versión 2.

Borrador 2: Guion 3 (correspondiente al Tema 3. Relato), Versión 3, Guion 4 (correspondiente al Tema 4. Narración) y Versión 4.

*Portafolio de evaluación**Entrega definitiva, texto revisado con los Guiones 1-4 y el cuento definitivo.**Portafolio individual:**Portafolio de presentación y evaluación**Coevaluación y autoevaluación del Seminario en grupo reducido 1.**Coevaluación y autoevaluación del Seminario en grupo reducido 2.*

En la asignatura, se trabaja el portafolio de trabajo, presentación y evaluación. Los portafolios de trabajo y portafolio de evaluación se detallan en el apartado de Métodos de evaluación. El portafolio de presentación se refiere a que los grupos escogerán una parte del trabajo que mostrar a los otros grupos, estos a su vez realizarán una coevaluación.

**Coevaluación*

Por otro lado, cuando los estudiantes toman parte de la propia evaluación resulta más rico el debate y la reflexión que pueden realizar y el docente dispone de indicadores para valorar el trabajo colaborativo. Para ello, a partir de los conceptos narratológicos vistos, se pide a los alumnos que valoren el trabajo de los demás grupos. A modo de ejemplo, se muestran preguntas relacionadas con el tema Voces:

- ▶ **1. Se han incorporado estudios académicos sobre la obra del autor.**
- ▶ **2. Se analiza adecuadamente el papel del narrador.**
- ▶ **2. Se describen adecuadamente los tipos y las facetas de los personajes presentes en la obra.**

Se realizará mediante Google drive y se busca que los alumnos coevalúen y el profesor evalúe su trabajo con comentarios constructivos por escrito. En los seminarios en grupo reducido, los grupos expondrán sus borradores y entre todos se comentarán sobre los comentarios escritos y las posibilidades de mejorar.

Resultados

Todavía no disponemos de los resultados del Proyecto de Innovación Docente del curso 2022-2023, por lo que se aportan los resultados del proyecto de 2021-2022. Los alumnos realizaron trabajos escritos, que expusieron mediante presentaciones PowerPoint y Canva y en formato Booktube. Se presentan una muestra de resultados:

4. PERSONAJES NIÑOS

"LAS RATAS"

→ La vida de estos personajes es muy precaria, dura pero a la vez tranquila.

PERSONAJES



El nini

->Entre 10 y 12 años de edad
->Su función es dar un punto de rebeldía

El ratero

Inteligente, trabajador y solitario pero querido por todo el pueblo

ARGUMENTO

Muy simple, cuenta la historia de estos dos personajes que viven en una cueva a los alrededores de un pueblo

5. OTROS PERSONAJES

LOS SANTOS INOCENTES

PACO, EL BAJO
Es un buen hombre sumiso y que siempre trata de satisfacer los deseos de Iván, obediente y generoso, sirviendo para el cortijo para dar de comer a su familia

SEÑORITO IVÁN
Apasionado por la caza, es descrito en la obra de Delibes como un personaje arrogante y egocéntrico. El comportamiento s de total autoridad, desprecio y superioridad ante su familia.

RÉGULA
Es una mujer que se preocupa por el bienestar de su familia y, en especial, de sus hijos, de los cuales desea que estudien y consigan una vida más llevadera que la suya como campesina.



Imágenes de las presentaciones realizadas por los alumnos

En estas imágenes se puede observar cómo los alumnos sintetizan en sus presentaciones aspectos propios del texto, como son las voces y el relato. Los alumnos han analizado a partir de los conceptos narrativos y de las lecturas de clase. Estos se han aplicado al aula a través de las mímisis de Ricoeur. Finalmente, se han realizado exposiciones mediante ppt y canva y a través de Youtube: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6Fjz5uXRKL9Uwx0eltbJYoM6SpMHjpZY> En estas exposiciones dieron síntesis de sus interpretaciones y de la metodología para acercar la obra escogida al aula. Esto se puede observar en las siguientes diapositivas, donde las alumnas analizan el conflicto de la obra y lo aplican para que sus alumnos de primaria puedan entenderlo:

NARRACIÓN

Tema 1

Sentimiento de reemplazo por su hermana pequeña.



Niveles lingüísticos 2

VERBOS: Calla, quita, vete...
ADJETIVOS: Pesado, torcido...
SUSTANTIVOS: mierda, callo...

Desde que ha venido la hermanita tiene unos prontos que qué sé yo.

- Simil
- Antitesis

1ª ACTIVIDAD (Segunda parte)

- Lectura de los tres fragmentos seleccionados.
- Reflexión guiada por el profesor para extraer el tema principal (celos) con ayuda de preguntas:
 - ¿Cómo actúa Quico cuando su madre le pillta haciendo travesuras?
 - ¿Por qué Quico dice "A ti no te pegan, Cris"?
 - ¿Cómo se siente Quico en el primer fragmento?
 - ¿Cómo se comporta la madre con Quico en el primer fragmento? ¿Qué lenguaje usa?
 - ¿Cómo se comporta la madre con Quico en el tercer fragmento? ¿Qué lenguaje usa?
 - ¿Habéis notado algún cambio en la madre?

En estas imágenes relacionadas con *El príncipe destronado*, se ve la forma con la que los alumnos relacionan el tema con el trabajo de los niveles lingüísticos del léxico, al pedir al alumno que se fije en el lenguaje concreto, y de la sintaxis, al pedir explicaciones sobre oraciones, y cómo lo llevan luego a la experiencia del alumno.

Asimismo, el proyecto tuvo como resultado la colaboración con la Fundación Miguel Delibes. Fernando Zamácola, su director, impartió una sesión formativa a los alumnos.



Finalmente, se consultó la satisfacción del alumnado y se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuestionario de satisfacción sobre las actividades



Se puede observar que predomina la valoración “bastante”, con lo que podemos valorar de manera cualitativa que los alumnos apreciaron el trabajo hecho y, por ello, se ha organizado un nuevo proyecto para este curso, del que esperamos poder ofrecer resultado en una futura publicación.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (extraordinario), 63–93.
- BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., Y MAJOR, C.H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
- BERRELLEZA REYES, C., OSUNA MARTÍNEZ, I., SALAZAR SOTO, D.Y., Y RUIZ XICOTENCATL, J. (2016). Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 388–405.
- BURGESS, J., Y GREEN, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. John Wiley & Sons.
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN (15 de julio de 2003). Orden de 1 de julio de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dispone la publicación del Acuerdo 19/2003, de 30 de enero, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Salamanca. *Boletín Oficial del Estado*, 2003(168), 27471–27503.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-14083
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN. (11 de mayo de 2011). Acuerdo 38/2011, de 5 de mayo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Salamanca. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2011(90), 36194–36219.
<https://sid.usal.es/idocs/F3/LYN16165/16165.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA, E INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Anaya.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN (8 de mayo de 2015). Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2015(86). 32481–32984.
- CORTES GENERALES DE ESPAÑA (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 2013(295), 97858–97921.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- CORTES GENERALES DE ESPAÑA (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 2020(340), 122868–122953.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- FILGUEIRA ARIAS, C., Y GHERAB MARTIN, K. (2020). Aprendizaje en trabajo colaborativo: La coevaluación a través de la revisión colaborativa. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 135–141.
- GÁMEZ-PÉREZ, C. (2021). "Diario de un cazador", de Miguel Delibes. En I. Arellano Torres y M. Insúa Cereceda (Coords.), *Ecología y medioambiente en la literatura hispánica* (pp 133–141). Instituto de Estudios Auriseculares-IDEA.
<https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6784>
- GARCÍA CARCEDO, I.V. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, (33), 49–60.

- GARCÍA CARREÑO, I.V. (2008). Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes. *IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza*.
<https://recursos.educoas.org/publicaciones/propuesta-para-promover-el-aprendizaje-colaborativo-y-su-aporte-los-salones-de-clases>
- GARCIA VIDAL, P.; MARTÍ CLIMENT, A. (2017) Formación y aplicación didáctica de las TIC en proyectos para trabajar la lengua y la literatura. En *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red* (pp. 777–788). Editorial Universitat Politècnica de València.
- GILLIES, R.M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3), 3–30.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (3 de enero de 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 2015(3), 169–546.
<https://tinyurl.com/q6agrpo>
- JONES, T., Y CUTHRELL, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75–85.
- KIDD, D.C., Y CASTANO, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- MACINTYRE, A. (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame University Press.
- MARCET RODRÍGUEZ, V.J. (2018). *Proyecto Docente e Investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura* [inédito]. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2022). Educomunicación y ODS en la didáctica del comentario de texto. En C. López Esteban (Ed.) *Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 175–184). Ediciones Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ ALBARRÁN, R. (2016). *Importancia de la comprensión lectora en formación profesional. Un marco teórico para la enseñanza* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Rey Juan Carlos.
- NIKOLAJEVA, M. (25 de agosto de 2016). Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children's Literature. *Breac. A Digital Journal of Irish Studies*.
<https://breac.nd.edu/articles/navigating-fiction-cognitive-affective-engagement-with-place-in-childrens-literature/>
- PALOMARES, D., Y CHISVERT, M.J. (2016). El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378–395.
- PÉREZ-PAREJO, R., GUTIÉRREZ-CABEZAS, Á., SOTO-VÁZQUEZ, J., JARAÍZ-CABANILLAS, F.J., Y GUTIÉRREZ-GALLEGO, J.A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17(2), 67–81.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714
- PÉREZ-PAREJO, R., GUTIÉRREZ-CABEZAS, Á., SOTO-VÁZQUEZ, J., JARAÍZ-CABANILLAS, F.J., Y GUTIÉRREZ-GALLEGO, J.A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigaciones bibliotecológicas*, 33(79), 119–147.
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>

- PINTO CAÑÓN, G. (2005). Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos en el nuevo marco educativo. *Revista Industria XXI*, 8, 45–49.
- RAMÍREZ, M.I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *RaXimhai*, 12(6), 537–546.
- RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Encuentro.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.
- ROVIRA, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55–72.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-Collado_ISL.pdf
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2018). La aventura interminable. *Cálamo FASPE*, 66, 1–10.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2022). La acción narrativa como metodología para fomentar una lectura implicada. En Y. González Plasencia e Itziar Molina Sangüesa (Eds.), *Enfoques actuales en investigación filológica* (pp. 454–465). Peter Lang.
- TRUJILLO, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 1, 28–38.
- VANDERHOVEN, E., SCHELLENS, T., Y VALCKE, M. (2014). Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education. *Comunicar*, 22(43), 123–132.
- ZARZAR, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. Didaxis Estudios Superiores.

Resumen.

La acción narrativa es un método de análisis literario que fomenta que el alumno haga uso operativo de los niveles lingüísticos y, entre otros conceptos, el arco mimético de Paul Ricoeur para realizar una reflexión personal. Este trabajo presenta una justificación legal y un planteamiento teórico para abordar la literatura desde la acción narrativa en el aula de magisterio, de forma que los alumnos trabajen en el lenguaje de forma operativa y se relacionen de forma personal con la lectura. Se aplica a la obra de Delibes porque ofrece a los alumnos un reto de acercarse a la riqueza lingüística y temática de sus narraciones y adaptarlas a su aula y comunicar, utilizando las redes sociales, sus resultados en formato Booktube. Finalmente, se pueden apreciar los resultados que generan los alumnos respecto de los niveles léxico, sintáctico y textual y su nivel de satisfacción.

Palabras clave. Análisis literario; Niveles lingüísticos; Acción narrativa; Redes sociales.

Abstract.

Narrative action is a method of literary analysis that encourages the student to make operational use of linguistic levels and, among other concepts, Paul Ricoeur's mimetic arc for personal reflection. This paper presents a legal justification and a theoretical approach to approach literature from narrative action in the teacher training classroom, so that students work on language in an operative way and relate personally to reading. It is applied to the work of Delibes because it offers students a challenge to approach the linguistic and thematic richness of his narratives and adapt them to their classroom and communicate, using social networks, their results in Booktube format. Finally, the results generated by the students regarding lexical, syntactic and textual levels and their level of satisfaction can be appreciated.

Key-words. Literary analysis; Linguistic levels; Narrative action; Social networks.

Santiago Sevilla-Vallejo
Universidad de Salamanca
santiagosevilla@usal.es